المركز الجامعي أفلو-الجزائر

مقامات

للدراسات اللّسانية والنقدية والأدبية

مجلة دولية محكّمة، متخصّصة

المجلد:09 العدد:01

جوان 2025

الترقيم الدولي:-issn2773-2754 essn253

مجلة مقامات

مجلَّة دوريَّة دوليَّة علميَّة محكّمة
تصدرعن معهد الآداب واللغات
بالمركز الجامعي بآفلو
التَّرقيم الدَّولي: ISSN2543-3857

المدير الشرفي للمجلة: الأستاذ الدكتورعبد الكريم طهاري.
مدير المركز الجامعي.
مدير المجلة: الأستاذ الدكتور: الوكّال زرارقة
رئيس التحريـــر: الأستاذ الدكتور: بن الدين بخولة
نائب رئيس التحرير: الأستاذ الدكتور: جمال الدين حمزة

الهيئة العلمية الاستشارية للمجلّة:		
من الجزائر:		
المستشار العلمي	الجامعة	البلد
أ.د محمد حدوارة	المركز الجامعي أفلو	الجزائر
أ.د ناصر سطمبول	جامعة احمد بن بلة وهران 1	الجزائر
أ.د بوفاتح عبد العليم	جامعة عمار ثليجي الأغواط	الجزائر
أ. د إبراهيم شعيب	جامعة عمار ثليجي الأغواط	الجزائر
أ.د. ميهوب جعيرن	جامعة عمار ثليجي الأغواط	الجزائر
أ .د سليمان عشراتي	المركز الجامعي بالبيض	الجزائر
أ.د عيسى بريهمات	جامعة عمار ثليجي الأغواط	الجزائر
أ.د بوداود وذناني	جامعة عمار ثليجي الأغواط	الجزائر
أ.د/ درقاوي مختار	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر

أ.د عمر حدوارة	جامعة ابن خلدون تيارت	الجزائر
ا.د. حبيب بوزوادة	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	الجزائر
أ.د/ حاج هني محمد	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر
ا.د. جغدم الحاج	جامعة ابن باديس مستغانم	الجزائر
ا.د/ نورالدين دريم	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر
د. سليم حمدان	جامعة حمة لخضر الوادي	الجزائر
د. عبد السلام زرارقة	جامعة أحمد زبانة غليزان	الجزائر
د. زهور شتوح	جامعة الحاج لخضر باتنة 1	الجزائر
د . العيد علاوي	المركز الجامعي بالبيض	الجزائر
د. زين العابدين بن زياني	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	الجزائر
د/ جموعي السعدي	جامعة محمد شريف مساعدية سوق اهراس	الجزائر
د. سيد أحمد محمد عبد الله	المركز الجامعي أفلو	الجزائر
د. عمامرة كمال	جامعة حسيبة بن بوعلي	الجزائر

	الشلف	
د/ أمين شعمي	المركز الجامعي أفلو	الجزائر
د. الجوهر مودر	جامعة مولود معمري تيزي وزو	الجزائر
د. سليمان بوراس	جامعة محمّد بوضياف المسيلة	الجزائر
د. عراب أحمد	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر
د. بـــــلعالم فضيلة	المركز الجامعي أفلو	الجزائر
د. فتيحة حداد	جامعة مولود معمري تيزي وزو	الجزائر
د. موفق عبد القادر	جامعة ا بن خلدون تيارت	الجزائر
د. شيهان رضوان	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر
د. عثماني بولرباح	جامعة عمار ثليجي الأغواط	الجزائر
د. فاضل نعمان	جامعة باجي المختار عنابة	الجزائر
د. عز الدين حفار	جامعة ابن باديس مستغانم	الجزائر
د. زينب لوت	المدرسة العليا للأساتذة – مستغانم-	الجزائر

د. لعويجي عمار	المركز الجامعي بريكة- باتنة	الجزائر
د. بوصوري ناصر	المركز الجامعي أفلو	الجزائر
د . سليمة محفوظي	جامعة محمد شريف مساعدية سوق اهراس	الجزائر
د. نصيرة شيادي	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان	الجزائر
د. بوزيدي إسماعيل	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	الجزائر
د . طالبي عبد القادر	المركز الجامعي بالبيض	الجزائر
د . جلول دواجي عبد القادر	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر
د. عائشة جمعي	جامعة يحي فارس المدية	الجزائر
د. عيسى خثير	المركز الجامعي بعين تموشنت	الجزائر
د. العربي دين	جامعة د/ مولاي الطاهر سعيدة	الجزائر
د . عيسى شاعة	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	الجزائر
د. باية غيبوب	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	الجزائر

د. بلقاسم بن قطاية	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط	الجزائر
د مختار حسيني	المركز الإسلامي للبحوث بالأغواط	الجزائر
د فتيحة بوتمر	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	الجزائر
د . بلقاسم بودنة	جامعة زيان عاشور الجلفة	الجزائر
د. بومدين فؤاد	المركز الجامعي أفلو	الجزائر
من الخـــارج		
ا.د رائد مصطفى عبد الرحيم	جامعة النجاح الوطنية – نابلس -	فلسطين
أ. د . محمّد أبو نبوت	جامعة القاهرة	مصر
د. عصام واصل	جامعة ذمار	اليمن
د. خضراء ارشود قاسم الجعافرة	جامعة مؤتة	الأردن
د. إحسان بن صادق بن محمد اللواتي	جامعة السلطان قابوس	عُمان
د. رضا الأبيض	المعهد العالي للعلوم الإنسانية مدنين	تونس
ا.د. فايز صبحي عبد السلام	جامعة الملك فيصل	السعودية

تركي		
أ. د مولاي علي سليماني	جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال	المغرب
د. محمد شندول	المعهد العالي للغات جامعة قرطاج	تونس

قواعد وشروط النشر بالمجلة

تُرّحب مجلة "مقامات" للدراسات اللّسانية والأدبية والنّقدية بجميع مشاركات الأساتذة والباحثين قصد نشر بحوثهم ودراساتهم وفق الشروط المحددة على النحو الآتي:

الشروط العلمية:

1. تنشر المجلة جميع البحوث والدراسات الأكاديمية اللسانية والأدبية والنقدية باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية.
2. يشترط في البحث المقدم للمجلة أن يكون أصيلا وغير منشور أو مقدَّما للنشر في دورية أو مجلة أخرى.
3. التوثيق والحرص على الأمانة العلمية في النقول والاقتباسات.
4. تقبل الأعمال الفردية والثنائية، حيث تخضع المقالات قبل إجازتها .للتقييم والتحكيم من قبل خبراء مختصين،

وقراراتهم غير قابلة للطعن أو الاعتراض.

5.الأعمال المقدّمة لا ترد إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

6.ما يرد من آراء وأحكام فيما ينشر في المجلة هي تعبير عن آراء أصحابها، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.

الشروط التقنية:

1- حجم الصفحات وعددها: يترك 1.5 من حميع الجهات الأربع. وينبغي ألا تزيد صفحات البحث عن 20 صفحة (على ورق A4)، ولا تقل عن 10 صفحات.

2- نوع الخط وحجمه في العربية : sakkal majalla 16. و sakkal majalla14 لقائمة المصادر والمراجع، وفي اللغتين الفرنسيَّة والإنجليزيَّة هو : Times New Roman (14) للمتن و للهوامش. ويكون الفصل بين الأسطر بـ: 01 سنتم. أمّا العناوين فيضاف إليها التثخين فقط (G)، وترقيمها، دون ترقيم التقديم وخاتمة المقال، وقائمة المصادر والمراجع، والهوامش..

3- تسجل المعلومات الكاملة (مؤسسة الانتماء، الولاية، البلد، الإيميل) للباحث باللغتين العربية والإنجليزية أسفل عنوان المقال.

4- الملخص يكون باللغة العربية بحجم sakkal majalla 14والإنجليزية، Times New Roman (14) مرفقا بالكلمات المفاتيح، التي لا تتجاوز الخمسة.

5- الهوامش تكون في نهاية البحث بخط sakkal majalla حجم 12 بطريقة آلية وأرقامها بين قوسين مثال:(1).

6- خاتمة: خاتمة البحث ملخص لما ورد في مضمون البحث، مع الإشارة إلى أبرز النتائج المتوصل اليها، وتقديم

اقتراحات ذات الصلة بموضوع البحث.

7- يشترط في الأشكال والمخططات أن تكون بصيغة صورة وتتوسّط الصّفحة.

8- كما يشترط في المخططات والأشكال المركبة أن تكون مجمعة (Grouper)

9- تكتب الآيات القرآنية بخط غليظ ومشكّلة، وتوضع بين قوسين مزهّرين ﴿﴾،دون استعمال أي برنامج، وتعقبها أسماء السور وأرقام الآيات في المتن بين معقوفين، مثل: ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ﴾ [البقرة، 186].

10- تكتب الأبيات الشعرية وتشكّل، كما توضع الاقتباسات بين مزدوجين: "...." دون تثخينها.

11- تكتب الأسماء الأعجمية بالحرف اللاتيني زيادة على كتابتها بالحرف العربي.

12- يجب على المؤلف عند إعداد بحثه أن يلتزم بالمعايير المذكورة أعلاه والتي تعتبر عاملا مهما في القبول الأولي لبحثه.

للمراسلة والاتصال:

رئيس التحرير: أ.د/ بن الدين بخولة

البريد الإلكتروني:cua.makam@gmail.com

هاتف: 213699113862

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif
Analytics

Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة
e-MARIFA

التاريخ: 2024/10/20

الرقم: L24/1062 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة مقامات للدراسات اللسانية و النقدية و الأدبية المحترم

المركز الجامعي آفلو، معهد الآداب و اللغات، آفلو، الجزائر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (أرسيف – ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات للعام 2024.

يخضع معامل التأثير "أرسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رفيعة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "أرسيف Arcif" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن (5000) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (1500) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. ونتج منها (1201) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "أرسيف Arcif" في تقرير عام 2024.

ويسرنا إعلامكم بأن مجلة مقامات للدراسات اللسانية و النقدية و الأدبية الصادرة عن المركز الجامعي آفلو، معهد الآداب و اللغات، آفلو، الجزائر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "أرسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://c-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل "أرسيف Arcif" لمجلتكم لسنة 2024 (0.0103).

كما صنفت مجلتكم في تخصص اللغة العربية وآدابها من إجمالي عدد المجلات (96) على المستوى العربي ضمن الفئة (Q4) وهي الفئة المنخفضة ، مع العلم أن متوسط معامل "أرسيف" لهذا التخصص كان (0.076).

راجين العلم أن حصول أي مجلة ما على مرتبة ضمن الأعلى (10) مجلات في تقرير معامل "أرسيف" لعام 2024 في أي تخصص، لا يعني حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتبط بتصنيف فئة Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإجمالي قيمة النقاط التي حصلت عليها من المعايير الخمسة المعتمدة لتصنيف مجلات تقرير "أرسيف" (للعام 2024) إلى فئات في مختلف التخصصات، ويمكن الاطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: http://c-marefa.net/arcif/

ويمكنكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "أرسيف Arcif" الخاص بمجلتكم.

خالصاً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بتجاهكم في معامل "أرسيف"، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5548225 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

محتويات العدد:01 المجلد: 09

الرقم	عنوان المقال	المؤلف (ان)	الجهة	ص:
*	كلمة العدد	أ.د لوكال زرارقة	المركز الجامعي آفلو	05
01	**Analyse paratextuelle des textes dans les manuels scolaire des cycles moyen et secondaire: Quelles considérations pour la littérature algérienne?**	**HADJ ATTOU Fatima Zohra BAAISSA Rabhia**	Université de Biskra	20 - 06
02	أبعاد نصوص الأدب الجزائريّ وأثرها في تكوين شخصيّة المتعلّم	د.حمزة ارفيس د.مفتاح بن اعمر	جامعة الوادي جامعة قالمة	31 - 21
03	أهمية الأدب الجزائري في تعزيز الهوية الوطنية من خلال المقررات الدراسية	د/ ياسين خروبي	جامعة ورقلة	49 - 32
04	القيم الدلالية في كتابات الإمام محمد البشير الإبراهيمي وأثرها في المتعلم	ط.د جودي عدة أ.د بن الدين بخولة	المركز الجامعي آفلو	70 - 50
05	أهمية النصوص الأدبية الجزائرية في حماية الطفل من مخاطر المراهقة المبكرة " نصوص السنة أولى من التعليم المتوسط أنموذجا"	أ.د عثماني عمار د. بلحاج كريمة	جامعة غليزان جامعة تسمسيلت	81 - 71
06	التّعليميّة العرفانيّة وأثر النشاط اللّغويّ في تنميّة حاجات المتعلمين.	د. صلاح الدين يحيى	المركز الجامعي آفلو	96 - 82
07	تعليمية النص الأدبي الجزائري للمتعلم وتعزيز اكتساب المفردات المعجمية	د. طلحي ليلى	المركز الجامعي آفلو	104 -97
08	أثر التيارات الفكرية المغادرة في تشكيل ركائز مابعد حداثي	د. اوراد محمد كاظم	جامعة بابل العراق	125-105

		التويجري		
09	جماليات توظيف الأناشيد الجزائرية في المرحلة الابتدائية	د. فاطمة الفاسي	المركز الجامعي آفلو	126 – 138
10	جمالية النصوص الأدبية من خلال التنوع الثقافي في الجزائر نماذج مختارة	محمد ماكني	جامعة عين تموشنت	139 – 147
11	المفارقة في قصص "فهرس الملوك" للكاتبة ليلى عبدالله	د. مها بنت علي عبد الله الماجد	جامعة الملك فيصل السعودية	148 – 178
12	انحسار استعمال اللغة العربية الفُصحى من طلبة الجامعات طرف المثقّفين و و استبدالها باللهجة العامّية: المدرسة العليا للأساتذة (القبّة، الجزائر) أُنْمُوذَجًا	حياة رزقي	المدرسة العليا للأساتذة (القبّة، الجزائر	179- 196
13	دور النّصوص الشّعريّة في تنمية الوعي الفكري وترسيخ مفهوم الهوية وقيم المواطنة من خلال المقاربات الجديدة " نصوص مفدي زكريا أنموذجا"	د.محمّد لمين فارسي	المدرسة العليا الأغواط	197- 208
14	تأريخ الأدب العمانيّ (دراسة في الواقع والمأمول)	د. عيسى بن سعيد بن عيسى الحوقاني	جامعة الشرقية سلطنة عُمان	209-249
15	تحليل السيميوسفير في قصيدة «بوس اللحى» لأسعد رستم في ضوء نظرية يوري لوتمان	إلهه گيلاني سردار أصلاني مسعود آلگونه جونقاني	جامعة أصفهان –إيران	250-278
16	رسائل ابن الوردي (دراسة أسلوبية)	توفيق محمد قائد الحاج	جامعة المهرة – اليمن	279-300
17	ملامح القيم الجمالية في النصوص التعليمية	د.أحمد بونيف	المركز الجامعي	301-320

	العربية" الطور الابتدائي أنموذجا		البيض	
18	نسبة كتاب العين للخليل	د. محمد بن عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل – السعودية	349-321
19	فاعلية الأدب الجزائري وتأثيراته على المتلقين – مختارات من الكتب المدرسية	د. سعيد بن دويفع	جامعة تيارت	368-350
20	"القراءةُ وَ الكتابةُ بِالقَلم": نُورَانِيَات سُورة العَلق	د. حياة رزقي خوفي أميمة بن سعيداني مروة	المدرسة العليا للأساتذة القبة، الجزائر	387-369

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله الطاهرين

تستمر مجلة"\ **مقامات** "\في اطلالاتها المشرقة على قرائها بعددها الجديد لهذا الموسم الجامعي 2024م .2025م ، حاملة معها الجديد في الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية ، فاتحة المجال أمام الأقلام الأكاديمية من داخل الوطن وخارجه باللغتين العربية والأجنبية لاستقراء النص وتشخيصه وتفكيك بنيته للوصول إلى حقيقته وماهيته ساعية بذلك إلى إثراء الساحة العلمية بأفكارها وآرائها لتفتح المجال أمام القارئ الباحث لتوسيع معارفه ، والإفادة من نتائج الدراسات المقدمة ، واكتساب آليات التعامل مع الظواهر الأدبية

وقد احتفت مجلة "**مقامات** "\في هذا العدد بمقالات هادفة من داخل الوطن وخارجه ورغم تنوعها فمجال التعليمية كان غالبا على تخصصات أخرى لما لهذا التخصص من أهمية في مجال البحوث والدراسات العلمية الاجتماعية والنفسية والبيداغوجية.

فقد عالجت الأوراق البحثية الخاصة بالتعليمية عدة موضوعات منها ماله علاقة بآليات تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة ، ومنها ماله علاقة بأثر النص الأدبي الجزائري في حماية المتعلم من مخاطر المراهقة ودوره في تعزيز هويته الوطنية وتنمية وعيه ، وتكوين شخصيته ، ومنها ماله علاقة بدور النشاط التعليمي في تعزيز مكتسبات المتعلم ، وتعزيز حاجياته التعليمية.

أما بقية المقالات فقد تناولت مضامين أدبية ونقدية منها ما له صلة بجمالية النص الأدبي من خلال التنوع الثقافي ، ودور التيارات الفكرية في تشكيل النص الأدبي ، ودور التحليل الأسلوبي في اكتشاف حقيقة النص الإبداعية من خلال تحليل نماذج أدبية.

ولم يخرج هذا العدد عن الأعداد السابقة في تنوع الموضوعات وتخصصها وخضوعها للتقويم والتحكيم وفق معايير علمية للمساهمة الفاعلة في تعميق التحليل وتأصيل مناهج البحث لكل دارس وباحث.

وفي آخر كلمة هذا العدد أنوه بالمجهود الكبير والصادق والعمل الدؤوب الذي يقوم به رئيس التحرير الأستاذ الدكتور بخولة بن الدين وسكرتير المجلة الدكتور سيد أحمد محمد عبد الله لتطل علينا "\ **مقامات** "\كل مرة بحلة جديدة تبهر قارئها بمضامينها العلمية خدمة للفكر والأدب والنقد .

نسأل الله تعالى أن ييسر لنا الاستمرار في عملنا هذا ، فهو الموفق وهو المعين .

مدير المجلة :

الأستاذ الدكتور الوكّال زرارقة

Analyse paratextuelle des textes dans les manuels scolaire des cycles moyen et secondaire: Quelles considérations pour la littérature algérienne?

HADJ ATTOU Fatima Zohra	Université de Biskra, Département de langue et littérature françaises Fatima.hadjattou@univ-biskra.dz
BAAISSA Rabhia	Université de Biskra, Département de langue et littérature françaises rabhia.baaissa@univ-biskra.dz

Soumission : 02/02/2025	Acceptation : 12/03/2025	Publication : 30/06/205

Résumé:

Dans le cadre de ce colloque, notre contribution intitulée « Analyse paratextuelle des textes dans les manuels scolaires des cycles moyen et secondaire: Quelles considérations pour la littérature algérienne? » s'intéresse à l'implication et l'impact de la littérature algérienne d'expression française dans le développement des valeurs culturelles et linguistiques. Cette étude adopte une méthode analytique paratextuelle, mettant en lumière les thématiques définies en lien avec le contexte algérien. Notre corpus est constitué de l'ensemble des textes issus des manuels scolaires des cycles moyen et secondaire, qui constituent une base essentielle

pour analyser la présence et la valorisation de la littérature algérienne dans l'enseignement.

Mots clés : Paratextes ; littérature algérienne; manuels scolaires; cycles moyen et secondaire ; FLE.

Abstract:

As part of this symposium, our contribution entitled 'Paratextual analysis of texts in junior and secondary school textbooks: what considerations for Algerian literature?' looks at the involvement and impact of Algerian literature in French in the development of cultural and linguistic values. This study adopts a paratextual analytical method, highlighting the themes defined in relation to the Algerian context. Our corpus consists of all the texts taken from school textbooks in the junior and secondary cycles, which constitute an essential basis for analysing the presence and valorisation of Algerian literature in education.

Key words: Paratexts; Algerian literature; textbooks; junior and secondary cycles; FLE.

1- Introduction :

La littérature algérienne occupe une place stratégique dans le système éducatif national en tant que composante importante du patrimoine culturel et de l'identité du pays. Cependant, le traitement de la littérature dans les manuels scolaires, notamment dans les para-textes, reste une question centrale qui nécessite une analyse approfondie. L'objectif de cette étude est d'analyser l'existence et la valorisation de la littérature algérienne dans les manuels scolaires des collèges et lycées. Notre question centrale est la suivante : quelles considérations sont accordées à la littérature algérienne dans les manuels scolaires des cycles moyen et secondaire. Des questions secondaires découlent : dans quelle mesure cette littérature est-elle mise en valeur dans le cadre de l'enseignement ? Pour répondre, nous formulons l'hypothèse comme suit :

- La littérature algérienne serait un moyen pour calquer et développer la culture et la langue auprès des apprenants.

Plus précisément, nous nous intéressons à la manière dont le paratexte des supports textuels incluant les titres, introductions, notes explicatives et illustrations reflète la place de cette littérature dans le programme scolaire. Nous adoptons une méthode analytique basée sur une analyse paratextuelle des textes qui se trouvent dans les manuels algériens, mettant en lumière les thématiques définies en lien avec le contexte algérien. :

- 2 année moyenne (désormais 2AM)
- 3 année secondaire (désormais 3AS)

Cette analyse repose sur les cadres théoriques de Gérard Genette (Seuils, 1987, p.7), qui définit le paratexte :

> *est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une*

frontière, il s'agit ici d'un seuil ou [...] d'un vestibule qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin.

Les éléments contextuels sont nécessaires à la compréhension de l'écrit. Il faut donc les livrer afin de comprendre leur signification. L'étude s'articule autour de deux axes majeurs, l'axe du cycle moyen 2AM et l'axe du cycle secondaire 3AS.Pour ce qui est de corpus, il est composé par quelques textes extraits des manuels scolaires des cycles moyen et secondaire, qui constituent une base essentielle pour analyser l'existence et la valorisation de la littérature algérienne en FLE. Nous commençons par sélectionner et identifier les textes algériens inclus dans les manuels. Ensuite, nous analysons les éléments paratextuels afin d'évaluer le statut de la littérature algérienne dans les enseignements ainsi la méthode adoptée est analytique. Pour garantir la cohérence de l'article, nous présentons d'une manière brève les programmes et les manuels scolaires où les niveaux sont précités.

2- Programmes et manuels scolaires algériens : 2ème année moyenne & 3ème année secondaire :

2-1- Programmes 2AM & 3AS:

Le programme scolaire est un cadre officiel qui définit les contenus d'apprentissage, les objectifs pédagogiques et les compétences à acquérir à chaque niveau d'enseignement. Conçu par les instances éducatives compétentes, son rôle est la constitution des manuels scolaires, l'organisation des cours et l'évaluation des apprentissages. Selon Jean-Pierre Astolfi, il ne se limite pas à une simple liste de connaissances à transmettre, mais structure et oriente les démarches pédagogiques en fonction des finalités éducatives fixées par le système scolaire. S'inspirant des cadres internationaux tels que ceux de l'UNESCO et du Cadre européen commun de référence pour les langues il repose sur plusieurs composantes essentielles, notamment la définition des disciplines à enseigner, les compétences à développer, les approches pédagogiques recommandées et les modalités d'évaluation. En assurant l'uniformité et la continuité des apprentissages, il joue un rôle clé dans la régulation de l'enseignement et l'adaptation des contenus aux exigences

académiques et sociales comme l'expliquent P. Bourdieu et J-C Passeron (1970), le programme scolaire contribue également à la transmission des savoirs et des valeurs culturelles, influençant ainsi la formation intellectuelle et citoyenne des apprenants. Passons succinctement aux programmes concernés.

Le programme du manuel de la 2AM est structuré autour de trois projets principaux : le conte, l'animation d'une fable et la narration d'une légende. Ces projets s'inscrivent dans la typologie textuelle narrative, dont les objectifs généraux sont :

- L'apprenant sera capable de comprendre sur le plan oral vs écrit des textes narratifs ;
- L'apprenant sera capable de produire sur le plan oral vs écrit des textes narratifs.

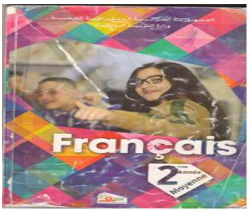
Celui de la 3AS est structuré autour de trois projets principaux : les textes et documents Histoires, le débat d'idées et l'appel. Ces projets répondent respectivement aux typologies textuelles narrative, argumentative et exhortative, avec pour objectif principal de préparer l'apprenant à l'épreuve du baccalauréat. Nous faisons maintenant une transition descriptive du manuel scolaire.

2-2- Manuels scolaires: Niveaux 2AM & 3AS:

Le livre scolaire est un support pédagogique officiel conçu pour accompagner l'enseignement d'une discipline spécifique. Élaboré selon les directives du programme scolaire, il vise à structurer les connaissances, à guider les enseignants dans leur pratique et à fournir aux élèves des contenus adaptés à leur niveau d'apprentissage. Selon A. Choppin, le manuel scolaire joue un rôle fondamental dans la médiation des savoirs, car il synthétise et organise les contenus en fonction des objectifs éducatifs fixés par l'unité d'enseignement. IL comprend généralement des textes, des illustrations et des activités conçues pour favoriser une compréhension approfondie, qui comprend généralement des textes, des illustrations et des activités visant à faciliter la compréhension progressive des éléments enseignés. S'inspirant des approches pédagogiques modernes, il peut intégrer

des stratégies interactives, telles que la pédagogie active ou l'apprentissage par compétences, afin d'optimiser l'assimilation des connaissances. En outre, le manuel scolaire est un outil d'uniformisation des apprentissages, garantissant une cohérence dans la transmission des savoirs à l'échelle nationale. Cependant, comme le soulignent des chercheurs à titre illustratif M. Altet, l'importance du manuel dépend des besoins des apprenants et des compétences des enseignants pour l'intégrer de manière pédagogique et interactive. Au-delà de sa fonction informative, le manuel scolaire constitue donc un levier essentiel dans la formation intellectuelle et culturelle des apprenants, collaborant à la constitution de leur autonomie et de leur esprit critique.

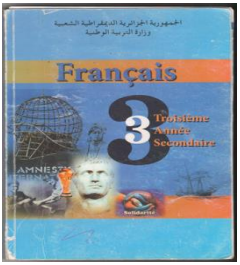
Le manuel de français pour la 2AM, publié par l'Office national des publications scolaires (ONPS) pour l'année scolaire 2018-2019, constitue un outil pédagogique conçu pour accompagner les apprenants dans l'apprentissage de la langue française à ce niveau d'enseignement. Il contient une page de couverture avec l'intitulé, le niveau, une photo (voir ci-dessous), ainsi que des carrés de couleurs différentes. On y trouve également les noms des auteurs, un avant-propos, le tableau des contenus, la présentation du livre et les projets. Le manuel comprend un total de 152 pages.



Couverture du manuel scolaire algérien 2AM

Alors, le manuel de français destiné à la 3AS, publié par l'Office national des publications scolaires (ONPS) pour l'année scolaire 2018-2019, compte 239 pages, présente une couverture colorée dominée par des tons bleu et orange, comme l'illustre l'image ci-dessous. On y trouve le titre, le niveau scolaire et des images reflétant le contenu. À l'intérieur, on mentionne le sommaire, un paragraphe destiné aux utilisateurs, une

présentation du manuel, des projets et pédagogiques, ainsi qu'une utilisation abondante de couleurs et de mots mis en gras pour accentuer les points importants.



Couverture du manuel scolaire algérien 3AS

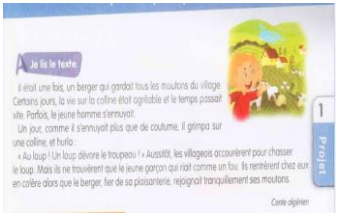
3- Analyse paratextuelle

3-1- Axe 2AM:

Dans son livre Seuils (1987), G. Genette identifie distingue deux formes de paratexte : le paratexte auctorial, qui englobe le péritexte intégré dans l'œuvre, où sont mentionnés des aspects comme le titre, les sous-titres, l'identité de l'auteur, la date de publication, la préface, les notes, les illustrations, la table des matières, entre autres ; et le paratexte éditorial. Nous nous intéresserons ici à l'identification des sources et des titres.

Sur les huit textes étudiés, six dont les sources sont présentées sans mentionner les noms des auteurs, les éditeurs ou les années de publication. Les textes se limitent souvent à des mentions générales telles que:

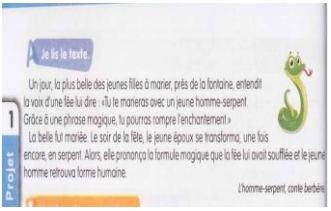
- « Conte algérien »
- « Conte berbère »
- « Légende algérienne »
- « Légende des Touareg »
- « Légende d'Algérie, Sidi-Bel-Abbès », voir textes 01, 02, 03,04, ci-dessous :



Texte 01, p.31

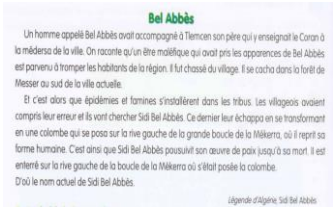
Texte 02, p.40

Texte 03, p.128



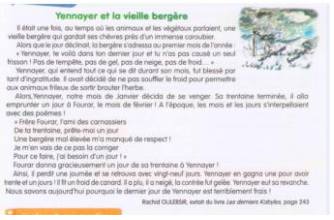
Texte 04, p.32

Deux textes portent des auteurs, Belgacem Ould Mokhtar Hadjail et Rachid Oulebsir sans fournir davantage de détails contextuels comme l'édition ou l'année de publication. Quatre textes présentent des titres ancrés dans le contexte algérien: *Bel Abbès*, *La légende de Lala Kh'didja*, *Yennar et la vieille bergère*, et *Aïn Bent El Soltane* de Mascara. » cf. textes 05, 06, 07,08 ci-dessous :



Texte 05, p.138

Texte 06, p.116



Yennayer et la vieille bergère

Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinait, la bergère s'adressa au premier mois de l'année :

« Yennayer, le vaillo dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid… »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes !

« Frère Fourar, l'ami des camassiers
De ta trentaine, prête-moi un jour
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !
Je m'en vais de ce pas la corriger
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a neigé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !

Rachid OUZEBSK, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243

Texte 07, p.105

Ain Bent El Soltane de Mascara

Il faisait très chaud ce jour-là. La sécheresse se prolongeait depuis des mois. Les sources se tarissaient et les puits s'asséchaient. Rien n'a germé. La famine s'installait. Lowayla, fille du Sultan assistait aux évènements le cœur meurtri. Elle pleurait de toutes ses larmes et priait de tout son cœur, implorant Dieu de secourir les hommes, les animaux, les plantes et tous ceux qui sont touchés par la sécheresse.

Elle partageait sa ration d'eau avec un grenadier qu'elle avait planté. Elle l'arrosait aussi de ses larmes que deux servantes recueillaient dans deux gobelets en or appelés « larmiers de la reine ».

Un jour, près du grenadier, apparut une flaque d'eau qui recouvrait de plus en plus la terre une source venait d'éclater. Un ruisseau finit par se frayer un chemin sous le rempart et prenait gaiement le chemin vers l'Oued Toudmam sec depuis des mois, semant sur son parcours la joie parmi les habitants.

Pour remonter l'eau au palais, on dévia le cours en haut, vers les appartements. Les habitants situés en aval de la source furent privés de ce liquide vital. Puis, c'est toute la source qui s'arrêta. Lowayla reprit l'arrosage du grenadier avec ses larmes précieuses… Rien, hélas.

Les sourciers, convaincus que l'eau se trouvait bien à sa place, sous le grenadier, creusèrent mais ne trouvèrent rien. Alors, le roi fit appel à un vieux savant.

«Sire, dit le vieux, il s'agit d'une obstruction du canal que vos gens ont construit. Il serait plus sage de confier les travaux à la dévouée Lowayla.» Le roi avait compris. Il lera les travaux à sa généreuse fille.

Au premier coup de pioche porté au mur par Lowayla, l'eau sortit de terre dans un jet si puissant que les gardes du palais eurent droit à une douche aussi inattendue que fraîche !

Ainsi, tout rentra dans l'ordre. Le lendemain, sur ordre du roi, on détruisit une partie du mur d'encerte du palais et la parcelle de terrain entière fut offerte au public.

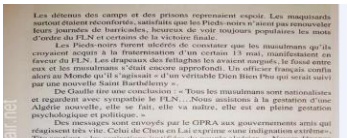
On appela cette source Aïn Bent El Soltane.

D'après Belkacem Ould Mokhtar HADJAR, *Légendes de nos*

Texte 08, p.126

3-2- Axe 3AS:

Pour le manuel de 3(AS), notamment le projet 1 intitulé « *Documents et textes d'Histoire* », nous avons constaté la présence de textes de l'auteur, martyr et historien Mahfoud Kaddache, dont les sources mentionnent le livre *Récits de feu*. En revanche, pour les deux autres projets (*Le débat d'idées* et *L'appel*), les textes sélectionnés proviennent d'auteurs étrangers, non algériens. cf. Textes 09, 19, 11, 12, ci-dessous :



Les détenus des camps et des prisons reprennent espoir. Les maquisards surtout étaient réconfortés, satisfaits que les Pieds-noirs n'aient pas renouvelé leurs journées de barricades, heureux de voir toujours populaires les mots d'ordre du FLN et certains de la victoire finale.

Les Pieds-noirs furent alcérés de constater que les musulmans qu'ils croyaient acquis à la fraternisation d'un certain 13 mai, manifestaient en faveur du FLN. Les drapeaux des fellaghas les avaient surgués, le fossé entre eux et les musulmans s'était encore approfondi. Un officier français confia alors au Monde qu'il s'agissait « d'un véritable Dien Bien Phu qui serait suivi par une nouvelle Saint Barthélemy ».

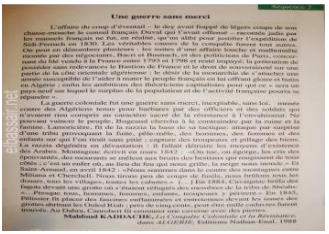
De Gaulle tire une conclusion : « Tous les musulmans sont nationalistes et regardent avec sympathie le FLN. ...Nous assistons à la gestation d'une Algérie nouvelle, elle se fait, elle va naître, elle est en pleine gestation psychologique et politique. »

Des messages sont envoyés par le GPRA aux gouvernements amis qui réagissent très vite. Celui de Chou en Lai exprime «une indignation extrême». Tito soutient « les aspirations justifiées du peuple algérien ». Nasser dénonce «une odieuse agression», le roi du Maroc affirme « sa solidarité avec l'Algérie sœur ».

A New York, où se prépare la quinzième session de l'ONU, les délégués algériens qui menaient une bataille pour faire admettre le principe d'un référendum sous le contrôle de l'organisation internationale voient leur mission facilitée par les manifestations de décembre. Krim Belkacem veut « faire retentir dans l'enceinte de Manhattan le clairon de Bekourt ». Succès diplomatique réel, l'ONU exprime pour la première fois son appui à la cause algérienne, admet l'existence de deux parties dans le conflit d'une part et, d'autre part, le droit du peuple algérien à l'autodétermination, à l'unité et l'intégrité de son territoire.

M. KADDACHE *Et l'Algérie se libéra*, Edit 2000, pp 181-182

Texte 9, p.57



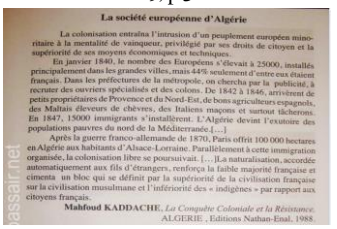
Une guerre sans merci

L'affaire du coup d'éventail : le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – raconte jadis par les manuels français. Par cet incident, qu'on allait pour justifier l'expédition de Sidi Ferruch en 1830, on semblait vouloir cacher la conquête future tout autres. Car, en réalité, plusieurs facteurs – les ruines d'une économie, la banqueroute menée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, consécutive au blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé; la prétention de posséder sans redevance le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée remuante – tout cela explique mieux que l'incident, cette guerre sans merci en Algérie ; enfin les ambitions des Européens, pour qui ce « nid de pirates » n'était pas un obstacle à leur expansion économique.

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne faut-il pas remonter à la guerre de Cent Ans pour trouver, en France, une telle haine. Lamoricière, dit-il, la razzia la base de sa tactique; attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénère en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1843 : «Ou bas, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui ragissent de tous côtés, un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, le neige nous aveugle ». Saint-Arnaud, en avril 1842 : «Nous sèmerons dans le cœur des tribus assez pour entre Miliana et Cherchell, pour que les générations futures en parlent encore. Nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes ». [...] En 1844, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéaha. « Presque tous, hommes, femmes, enfants, moururent » précise-t-il. En 1845, Pélissier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes où s'étaient réfugiés les Ouled Riah. Combien de victimes furent brûlées, asphyxiées. Au Dahra, Cavaignac fit construire une enceinte avec des pierres

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Resistance*, dans *ALGERIE*, Editions Nathan-Enal, 1988

Texte 10, p.45



La société européenne d'Algérie

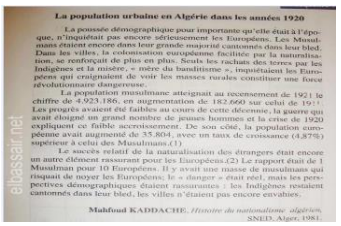
La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on cherchà par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée.[...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...]La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimenta un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*. ALGERIE , Editions Nathan-Enal, 1988.

Texte 11, p.15



La population urbaine en Algérie dans les années 1920

La poussée démographique pour importante qu'elle était à l'époque, n'inquiétait pas encore sérieusement les Européens. Les Musulmans étaient encore dans leur grande majorité cantonnés dans leur bled. Dans les villes, la colonisation européenne facilitée par la naturalisation, se renforçait de plus en plus. Seuls les rachats des terres par les Indigènes et la ruinée, « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire dangereuse.

La population musulmane atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911. Les progrès avaient été faibles au cours de cette décennie, la guerre qui avait éloigné un grand nombre de jeunes hommes et la crise de 1920 expliquent ce faible accroissement. De son côté, la population européenne avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des Musulmans.(1)

Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était encore un autre élément rassurant pour les Européens.(2) Le rapport était de 1 Musulman pour 10 Européens. Il y avait une masse de musulmans qui risquait de noyer les Européens; le « danger » était réel, mais les perspectives démographiques étaient rassurantes : les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.

Mahfoud KADDACHE, *Histoire du nationalisme algérien*, SNED, Alger, 1981.

Texte 12, p.17

L'analyse paratextuelle des sources ne permet pas de démontrer l'existence d'une véritable littérature algérienne, ni de mettre en avant des auteurs reconnus susceptibles d'être transmis aux apprenants des générations futures. Cette lacune pourrait s'expliquer par l'objectif pédagogique des enseignements, qui semble se limiter à l'étude de la structure d'un conte ou d'une légende, des personnages, ou encore d'outils linguistiques spécifiques, plutôt qu'à la valorisation d'une production littéraire nationale.

En parcourant le manuel, on constate la présence d'auteurs classiques bien connus, tels que La Fontaine (français), Ésope (grec) ou Perrault (français), mais aucun auteur algérien n'est mentionné. Indiquer une source générale comme « conte algérien » ne suffit pas à établir ou à illustrer l'existence d'une littérature algérienne. Une telle mention reflète d'avantage une volonté de référer à une tradition orale ou culturelle collective qu'à une production littéraire formalisée, ancrée dans des textes et des auteurs identifiés.

Bien que les titres des quatre textes analysés suggèrent un lien avec le contexte algérien, ces textes ne reflètent pas la véritable littérature algérienne. Cette absence de réflexion littéraire est constatée malgré les efforts pédagogiques des enseignants pour intégrer des éléments locaux dans le processus d'apprentissage. Ce contraste soulève des questions sur l'adéquation des textes présentés, leur capacité à représenter la richesse culturelle et littéraire de l'Algérie et l'impact de ces choix sur les objectifs pédagogiques poursuivis.

En ce qui concerne le contenu du manuel de 3AS, révèle une représentation limitée, voire marginale, de la littérature algérienne. Bien que le projet 1, intitulé Documents et textes d'Histoire, inclue des extraits de l'historien et martyr Mahfoud Kaddache tirés de son œuvre Récits de feu, cette inclusion relève davantage du discours historique que de la valorisation de la littérature algérienne en tant que forme artistique et culturelle. Les deux autres projets (Le débat d'idées et L'appel), pour leur part, se basent exclusivement sur des textes d'auteurs étrangers, excluant toute production littéraire nationale.

Cette absence soulève plusieurs problématiques:

1. Effacement de l'identité littéraire nationale: La non-représentation d'auteurs algériens dans un manuel destiné à des apprenants en fin de cycle secondaire compromet la transmission de la richesse littéraire nationale, pourtant essentielle à la construction d'une conscience culturelle et identitaire.
2. Réduction de la littérature à des discours étrangers: Le choix systématique de textes internationaux favorise une exposition limitée aux spécificités narratives, linguistiques et culturelles propres à la littérature algérienne. Cela peut renforcer une perception selon laquelle les modèles littéraires étrangers sont universels, au détriment des productions nationales.
3. Dissonance pédagogique : L'objectif des manuels scolaires est de refléter les valeurs et la diversité culturelle du pays. Or, en omettant d'inclure des œuvres littéraires

algériennes, le manuel semble déconnecté de la réalité culturelle algérienne et de son patrimoine littéraire riche et varié.

L'absence de littérature algérienne dans les manuels de 3AS et 2AM témoigne d'une lacune importante dans les politiques éducatives, qui semblent privilégier une approche universaliste au détriment d'une approche enracinée dans la culture locale. Cette situation appelle à une révision des contenus pédagogiques, afin de :

- Intégrer des œuvres emblématiques de la littérature algérienne, classiques et contemporaines, en arabe, tamazight et en français, pour refléter la diversité culturelle du pays.
- Valoriser les écrivains algériens, non seulement pour leur contribution à l'histoire et à la mémoire nationale, mais aussi pour leur rôle dans l'enrichissement de la langue et de la pensée littéraire mondiale. (Boualem Sansal: La fin du monde (2015), Yasmina Khadra: Ce que le jour doit à la nuit (2008), Maïssa Bey: Puisque mon cœur est mort (2010)).

- Favoriser une articulation équilibrée entre la littérature nationale et les textes étrangers, pour promouvoir à la fois une conscience identitaire et une ouverture culturelle.

Cette étude met en évidence la nécessité d'une réforme dans l'élaboration des programmes scolaires, afin de redonner à la littérature algérienne la place qu'elle mérite dans la formation intellectuelle et culturelle des apprenants.

4- Conclusion :

Intitulé « Analyse paratextuelle des textes dans les manuels scolaires des cycles moyen et secondaire : Quelles considérations pour la littérature algérienne ? », cet article examine en profondeur l'impact et la mise en valeur de la littérature algérienne dans les manuels scolaires destinés aux élèves de deuxième année moyenne et troisième année secondaire À travers une approche paratextuelle, il met en évidence les mécanismes de sélection et de présentation des œuvres littéraires, ainsi que leur rôle dans la transmission du patrimoine culturel et linguistique. L'analyse paratextuelle des manuels scolaires révèle une absence notable de la littérature algérienne, en dépit de son importance culturelle et identitaire. Ce constat soulève des interrogations sur les choix pédagogiques opérés dans la conception de ces supports. En effet, l'absence de textes issus de la littérature nationale prive les apprenants d'une immersion dans leur patrimoine littéraire, historique et culturel, tout en limitant leur identification à des figures et récits qui résonnent avec leur vécu.

Cette situation interpelle sur la nécessité de réévaluer les programmes scolaires pour y intégrer des œuvres algériennes représentatives, afin de promouvoir une éducation

ancrée dans les réalités locales tout en s'ouvrant à l'universalité. Cela permettrait non seulement de renforcer le sentiment d'appartenance culturelle chez les élèves, mais également aussi promouvoir la richesse et la variété de la littérature algérienne auprès des jeunes générations.

Dans une perspective future, il serait pertinent d'élargir cette analyse à d'autres niveaux scolaires afin d'examiner l'évolution de la place accordée à la littérature algérienne tout au long du parcours éducatif. Une approche comparative avec d'autres systèmes éducatifs, notamment ceux ayant connu une histoire coloniale ou des dynamiques linguistiques similaires, permettrait d'identifier des stratégies alternatives pour valoriser le patrimoine littéraire national. Par ailleurs, une réflexion sur l'ajustement des contenus aux espérances des apprenants et aux conditions actuelles de l'enseignement de la littérature pourrait enrichir les programmes scolaires et favoriser une meilleure appropriation des œuvres par les élèves. Enfin, il serait intéressant d'intégrer les retours des enseignants et des élèves afin d'évaluer l'efficacité des choix éditoriaux et d'envisager d'éventuelles améliorations concernant la sélection, la contextualisation et l'exploitation pédagogique des textes littéraires dans les manuels scolaires algériens.

En conclusion, cette analyse paratextuelle souligne l'importance de la littérature algérienne dans les manuels scolaires de 2AM et 3AS, tant pour la transmission du patrimoine culturel uniquement pour le développement des aptitudes linguistiques et analytiques des apprenants. Cependant, une analyse détaillée sur la diversité des œuvres

sélectionnées et leur mise en contexte pédagogique est nécessaire pour garantir une valorisation optimale de cette littérature dans le curriculum scolaire.

5- Bibliographie :

- Genette, Gérard (1987), Seuils, Éditions du Seuil, Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale, Programmes officiels du cycle moyen et secondaire. Dernière édition. Algérie.
- Fethi Mehboubi, Mohamed Rekkab et Azzedine Alloui, Français 3AS (2018-2019), Ed. ONPS, Algérie.
- Hamid Taguemout, Ammar Cerbah, Anissa Madagh, Halim Bouzelboudjen : Français (2018-2019), Edition, ONPS, Algérie.

أبعاد نصوص الأدب الجزائريّ وأثرها في تكوين شخصيّة المتعلّم

The Dimensions of Algerian Literary Texts and Their Impact on the Learner's Personality

د.حمزة ارفيس	hamza-refice@univ-eloued.dz جامعة الشّهيد حمّه لخضر –الوادي–
د.مفتاح بن اعمر	benamor.meftah@univ-guelma.dz جامعة 08 ماي 1945 –قالمة–

الإرسال: 2025/03/30	القبول:2025/03/30	النشر :2025/06/30.

الملخص:

تحتلّ نصوص الأدب الجزائريّ الحديث والمعاصر موقعا أثيثا من المناهج التّعليميّة الجزائريّة، ونظرا لخصوصيّة كلّ طور تعليميّ وما يحتاجه متعلّموه فقد تخيّر واضعو هذه المناهج من النّصوص ما يجذّر الحسّ الوطنيّ وينمّي الوعي القوميّ لدى المتعلّمين، ولعلّ الدّافع من وراء ذلك تكوين جيل يعتزّ بوطنه وتاريخه، ويتأسّى بما رسمه الأجداد والآباء، كما يحافظ على الإرث الثّقافيّ والحضاريّ المتوارث، بيد أنّ الأمر لا يتأتّى إلاّ بجعل النّصوص المبثوثة بين ثنايا الكتب المدرسيّة فضاء خصبا يستوعب كلّ القيم الفكريّة والمعرفيّة، وأن تتزيّا بلبوس دلاليّ فنّيّ ينشد الإبداع ويحقّق الإمتاع، وما سعي النّصوص المدرسيّة لتلبية حاجات المتعلّمين إلاّ تعزيز لمكانتها وتأكيد لقدرتها على مسايرة ومجابهة ما استجدّ من تعقيدات الحياة المعاصرة.

الكلمات المفاتيح: الأدب الجزائريّ؛ المناهج التّعليميّة؛ حاجات المتعلّمين؛ القيم الدّلاليّة؛ القيم الفنّيّة.

Abstract:

Modern and contemporary Algerian literary texts hold a significant place in the Algerian educational curricula. Given the specific needs of each educational stage, curriculum designers have carefully selected texts that reinforce national identity and cultivate patriotic awareness among learners. The aim is to shape a generation that takes pride in its homeland and history, drawing inspiration from the legacy of ancestors

while preserving its cultural and civilizational heritage. However, this goal can only be achieved by ensuring that the texts included in schoolbooks serve as a fertile ground for instilling intellectual and cognitive values. These texts should also be artistically and meaningfully crafted to inspire creativity and provide enjoyment. The effort to align school texts with learners' needs further reinforces their importance and affirms their ability to adapt to and address the complexities of modern life.

Key words: Algerian literature; educational curricula; learners' needs; semantic values; artistic values.

مقدّمة:

يُشكّل الأدب الجزائريّ تيمة بارزة في تاريخ الجزائر، فهو يُمثّل إرثًا ثقافيّا وحضاريًّا يَصل ماضي الأمّة بحاضرها، كما يعكس تنوّعا فكريّا ومعرفيّا، ولأنّ النّتاج الأدبيّ يرتبط بالواقع وملابساته، فقد كان الأدب شاهدًا حيًّا وترجمانًا صادقًا واكب الفترة الاستعماريّة وما صاحبها من أحداث ووقائع، غير مُنفصل عن المجتمع وقضاياه.

ولما كان الأدب مشدودًا إلى اليوميّ موصولًا بمستجدّاته، مُلتزما بكلّ القضايا السّياسيّة والاجتماعيّة التزامًا يُعبّر عن مشاركة الشّعب –بكلّ أطيافه– قضاياه وتطلّعاته، وذلك من خلال تشخيص مكامن النّقص والخلل، ومحاولة إصلاحها، تعيّن على صُنّاعه رَسم طريق الأجيال تأسيّا بما خلّفه الأجداد، وإعلاءً لراية الأمّة لإعادة مجدها التّليد.

وغير بعيد عن هذا المنحى التّواصليّ الرّامي لإعداد جيلٍ يعتزّ بوطنه، ويفتخر بالانتماء إليه، ويشدّ على ثوابته، سلكت المنظومة التّربويّة الجزائريّة –مُتمثّلة في القائمين على الشّأن التّربويّ– مَسْلكًا يرمي إلى إعادة النّظر في المادّة التّعليميّة الموجّهة لتلاميذ الأطوار الثّلاثة حِرصًا منهم على رَبط المتعلّم بواقعه، من خلال إعادة الأدب الجزائريّ إلى الواجهة التّربويّة.

رأى القائمون على مناهج الجيل الثّاني ضرورة تدارك ما غيّبه أسلافهم من مُعدّي المناهج التّعليميّة والّتي اقتصرت على إدراج نصوص جزائريّة ضمن المقرّرات الدّراسيّة لا تكفي لإشباع نَهم المتعلّم من حيث عددها وقيمتها وأبعادها، وقد فرض هذا الواقع نفسه ودعت إليه الحاجة بإلحاح في أن ينشأ المتعلّم في مراحله العمريّة الأولى على حُبّ الوطن، والوعي بثوابته، وأن يتماشى كلّ ما يتلقّاه مع مُحيطه الاجتماعيّ والثّقافيّ، لا أن يملأ الهوس بالآخر فكره ومعرفته.

ونظرًا لكون مرحلة التّعليم المتوسّط مرحلة فارقة في حياة المتعلّم، ولأنّ أهمّ وسيلة تعليميّة تُوضع بين يدي المتعلّم هي "الكتاب المدرسيّ" فقد حَرِص مُعدّوه على جعله فضاء خصبًا يُجدّد صِلة المتعلّم بواقعه الاجتماعيّ، ويُرسّخ تمسّكه بأصالته كما يدفعه إلى استلهام تراثه الثّقافيّ والحضاريّ.

وفي هذا السّياق تتقصّد هذه الدّراسة البحث في حُضور الأدب الجزائريّ الحديث والمعاصر في المقرّرات الدّراسيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وتروم تتبّع أبعاد هذا الحضور، وقيمه الفنّيّة والدّلاليّة، ومن هنا يُمكن صياغة إشكاليّة هذه المداخلة على النّحو التّالي:

ما مدى حضور الأدب الجزائريّ في كتاب اللّغة العربيّة من التّعليم المتوسّط؟ وما أبعاد حضوره؟ وما القيم الجماليّة الّتي يُحقّقها هذا الحضور؟

وللإجابة عن هاته التّساؤلات حاولنا تتبّع المنهج الوصفيّ التّحليليّ الّذي يتواءم ومتطلّبات الدّراسة.

1. الكتاب المدرسيّ وحظّ الأدب الجزائريّ من الحضور في ثناياه:

يُعدّ الكتاب المدرسيّ وثيقة تربويّة ومعرفيّة مُهمّة، تُرافق المتعلّم في تتمّة مرحلة تعليميّة للانتقال من ملمح إلى ملمح أعلى، كما تُعين المعلّم على أداء مهامه التّربويّة، ولأنّه ترجمة لما ورد في محتويات المنهاج، فهو يسعى إلى تقديم جملة من المعارف والموارد انطلاقا ممّا توافر فيه من نصوص متنوّعة.

وقد جاء تصميم كتاب اللّغة العربيّة في ثمانية مقاطع تعلّميّة، يضمّ كلّ منها نصوصًا للقراءة والمطالعة، تخصّ جانبًا من جوانب حياة المتعلّم وميولاته، وهي بهذا تعالج قضايا مختلفة؛ اجتماعيّة وفكريّة وعلميّة، فضلًا عن تحقيقها لغايات تعليميّة وتربويّة، كونها تُثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانيّة، وبين أفراد المجتمع الواحد كقضايا التّلوّث ومناهضة العنصريّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ النّصوص المبثوثة في ثنايا الكتاب المدرسيّ تسعى جاهدة إلى تنمية الحسّ الوطنيّ في نفوس النّاشئة، وكذا بثّ روح التّسامح والاستجابة لنداء الإنسانيّة، والحرص على التّمسّك بتعاليم الدّين الإسلاميّ، ضِف إلى ذلك ما تتّسم به بعض النّصوص من طابع ثقافيّ وسياحيّ يُعرّف المتعلّم بإرث بلاده.

وفي خضم حديثنا عن نصوص الكتاب المدرسيّ وتنوّعها وطرحها لعديد من القضايا الرّاهنة، فإنّنا نقف على أربعين نصًّا موزّعًا بين نصوص منطوقة ومكتوبة، وأخرى مُدرجة للاستثمار والمحاكاة تخصّ الإنتاج الكتابيّ، وإذا انتقلنا إلى حظّ الأدب الجزائريّ من الحضور في نصوص الكتاب المدرسيّ فقد حصرنا ما يُقارب ستّة عشر نصًّا لأدباء جزائريّين، أمّا عن أشكال هذا الحضور فتراوحت بين نثر وشعر.

هذا وقد اتّسمت نصوص الأدب الجزائريّ بالتنوّع، وذلك بتطرّقها إلى أبرز القضايا الرّاهنة الّتي تُؤرّق المجتمع الجزائريّ خاصّة والعالم بأسره عامّة، ولعلّ أبرزها القضايا الاجتماعيّة وقضايا العولمة

ومشكلات الإنسانيّة وقضايا البيئة، وهجرة الأدمغة، غير أنّ مواضيع أخرى ذات بُعد حضاريّ وثقافيّ –من قبيل التّعرّف على الشّعوب والإرث الثّقافيّ الّذي تزخر به الجزائر– أخذت هي الأخرى حظّها من هذا الحضور.

وعلى الرّغم من الحضور النّوعيّ الّذي اتّسمت به نصوص الأدب الجزائريّ، إلّا أنّها لم تبلغ ذلك الحضور الكمّي لمثيلاتها من النّصوص العربيّة المشرقيّة بدرجة أولى ولبعض النّصوص الأجنبيّة بدرجة ثانية، وممّا هو جدير بالذكر أنّ حضور نصوص الأدب الجزائريّ اقتصر على شخصيّات أدبيّة معروفة من أمثال «أحمد رضا حوحو ومالك بن نبي وعبد الحميد هدوقة و واسيني الأعرج والطيّب العقبي ...» وهذا وما يفتح باب التّساؤل عن عدم إدراج بعض الأسماء الأدبيّة الواعدة تساوقا مع مستجدّات العصر ورهاناته.

2. أبعاد نصوص الأدب الجزائريّ في كتاب اللّغة العربيّة:

تنهض النّصوص المدرجة في المقرّرات التّربويّة بمهمّة تربويّة ومعرفيّة، سطّرها القائمون على المناهج التّربويّة، ولم يكن اختيار تلك النّصوص من قبيل الصّدفة، بل لأنّها تستجيب لأبعاد ضروريّة وحتميّة تجمع بين القيم الوطنيّة والإنسانيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة، وتُحقّق المتعة الفنّيّة والّتي «تساعد على إرهاف الحسّ الفنّيّ لدى الطّفل، وتعمل على تنمية ذوقه الأدبيّ، ونموه المتكامل، وتساهم في بناء شخصيّته وتحديد هويّته، وتعليمه في الحياة»[1].

إنّ المتقفّي لأثر النّصوص الجزائريّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، والّذي تمّ اعتماده كنموذج للدّراسة والتّحليل يقف على جملة من النّصوص الّتي تبنّت ملامسة أبعاد كثيرة، من شأنها التّأثير في تكوين شخصيّة المتعلّم، ليكون قادرًا على التّعامل مع وضعيّات مشكلة مماثلة لما يعترضه في واقعه المعقّد.

2-1- البُعد الاجتماعيّ الأخلاقيّ:

تُثير نصوص المقطع الأوّل من كتاب اللّغة العربيّة قضايا اجتماعيّة، وقد لامست هذه القضايا واقعًا اجتماعيّا تنهشه الآفات الاجتماعيّة الّتي تُحاصر المتعلّم من كلّ حدب وصوب، ففي النّصّ المنطوق والمعنون بـ"ثريّ الحرب" للكاتب "أحمد رضا حوحو" طُرحت قضيّة الطّمع من خلال الحديث عن استفادة "سي شعبان" من تجارة السّوق السّوداء والّتي فرضت نفسها حين اندلاع الحرب

العالميّة، ولعلّ في طرح هذه القضيّة رسالة اجتماعيّة مفادها أنّ الطّمع يُفسد الطّبع، والقناعة كنز لا يفنى.

وفي نصّ آخر مكتوب حمل عنوان "ذكرى وندم"[2] للمُفكّر "مالك بن نبي" عالج فيه صاحبه آفة الخمر، وما يترتّب عنها من تدمير للحياة العائليّة والزّوجيّة، من خلال نصّ قصصيّ هادف يروم بيان خطر هذه الآفة، وفي هذا السّياق نستحضر قول المولى عزّ وجلّ في الآية الكريمة: ﴿إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [المائدة: 90].

ولعلّ المائز في نصوص المقطع الأوّل "قضايا اجتماعيّة" هو القالب القصصيّ الّذي طبعها، لما في ذلك من إثارة، ولما تتميّز به القصّة من عوامل الجذب والتّشويق، ومنح الشّعور بالبهجة والفرحة تارةً، والحُزن والتّحسّر تارة أخرى، ممّا يُساهم في إحداث التعلّم الجيّد وفي التّذكّر[3]، وكذا في تمرير رسائل ضمنيّة ينشدها القاصّ، تهدف إلى غرس الأخلاق الفاضلة في نفوس المتعلّمين.

2-2- البُعد الإنسانيّ:

تسعى نصوص المقطع "التّضامن الإنسانيّ" إلى توعية المتعلّمين بضرورة التّحلّي بالقيم الإنسانيّة بعد انتشار مظاهر الفساد والظّلم، وعدم إغاثة الملهوف والمحتاج، ولعلّ عنوان النّصّ "من يُجير فؤاد الصّغير"[4] لـ"محمّد العيد آل خليفة" خير دليل على هذا التّوجّه الإنسانيّ الرّامي إلى الرّحمة بالضّعفاء، وتقديم يد العون لكلّ محتاج.

إنّ إثارة هذا المنحى الإنسانيّ في واقع المتعلّم المدرسيّ كفيل بأن يجعل منه عُضوًا فاعلًا في مجتمعه، من خلال مساهمته في العمليّات التّضامنيّة داخل محيطه المدرسيّ وخارجه، وهذا بطبيعة الحال يُعزّز الوِحْدة واللّحمة بين أبناء المجتمع الواحد والأمّة الواحدة.

3-3- البعد الفكريّ والمعرفيّ:

يحمل مقطع العلم والتّقدم العلميّ والتّكنولوجيّ نصوصًا ثرّة، بما تكتنزه من أبعاد فكريّة ومعرفيّة، تهدف إلى تطوير الفكر وجعل اللّغة العربيّة لغة علم كما كانت عليه في أزهى العصور، من خلال مقال بعنوان "اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ"[5] للدّكتور "عبد الرّحمن حاج صالح" إذ يُسلّط هذا المقال الضّوء على مكانة اللّغة العربيّة بين لغات العالم، والتّحديّات الّتي تواجهها في ظلّ العولمة.

يسعى الدّكتور "عبد الرحمن حاج صالح" من خلال هذا المقال إلى إيصال فكرةٍ مفادها أنّ العَيْب لا يكمن في اللّغة ذاتها بل العيب في أهلها، ولئن كُنّا أمّة سبّاقة في مجالات علميّة شتّى في سالف العصور فلأنّ عُلماءنا جعلوا اللّغة العربيّة لُغة علمٍ تأليفًا واستخدامًا في حديثهم.

ومن هنا يمكن القول إنّ الحلّ المقترح –في نظر الدّكتور "عبد الرحمن حاج صالح"– لاستعادة اللّغة العربيّة مكانتها لغةً للعلم يكمن في عودتها لواجهة الاستخدام اليّوميّ بدلًا من اللّغة العاميّة الّتي استحوذت عقول النّاس، وصار تداولها شائعا بينهم، وبهذا فقط تستعيد الحضارة العربيّة بريقها من خلال إعادة الاعتبار للغة القرآن.

ويتأكّد من خلال ما سبق ذكره حُسن اختيار القائمين على إعداد مناهج الجيل الثّاني في توظيف نصوص تدعو المتعلّمين إلى الافتخار بلغتهم والاعتزاز بها كونها لغة القرآن، وكذلك الحرص على الاحتفاء بها وجعلها لُغة خطاب وتواصل، وهي رسالة تحمل بُعدًا حضاريّا وفكريّا، وتنشد مواكبة التّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ، بُغية صناعة جيل قادر على إحياء أمجاد السّلف بتفعيل طاقاته وتوظيف قدراته في جعل اللّغة العربيّة لُغة تقدّم علميّ وتكنولوجيّ.

ولم يقتصر واضعو المنهاج ومُعدّو الكتاب المدرسيّ على شكل أدبيّ دون غيره من الأشكال الأخرى، فقد أخذت النّصوص الشعريّة هي الأخرى حظّها من الحضور، وفي خِضم حديثنا عن العلم والتقدّم التّكنولوجيّ يُمكن الاستشهاد بنصّ شعريّ موسوم "بفضل العلم"[6] لصاحبه الإمام "أفلح بن عبد الوهّاب بن عبد الرّحمن" والّذي يدعو فيه إلى ضرورة طلب العلم، وتحمّل مشاقّ طلبه تأسّيا بالأجداد، كما يُبرز من خلاله مكانة طالب العلم.

3-4- البُعد الثّقافيّ:

يشي المقطع الموسوم "بالصّناعات التّقليديّة" بتوجّه مناهج الجيل الثّاني نحو العناية البالغة بالتّراث الثّقافيّ الّذي تزخر به الجزائر، وذلك من خلال تثمين المشاريع الاقتصاديّة ذات الطّابع الثّقافيّ السّياحيّ، فالنّشاط الثّقافيّ يُعزّز الجاذبيّة السّياحيّة، ويُحرّك عجلة التّنمية الاقتصاديّة ولا غرابة إن قُلنا إنّه يُمثّل بطاقة هويّة من شأنها التّعريف بالبلد ثقافيّا والتّرويج له سياحيّا.

ولعلّ من أبرز الصّناعات التّقليديّة المنتشرة في بلادنا صناعة الفخّار، وكذا اللّباس التّقليديّ كالبُرنس، وعلى الرّغم من قِدم عهد هذه الصّناعات التّقليديّة إلّا أنّها مازالت تحظى بمكانة خاصّة

في مناطق كثيرة من الجزائر، أمّا عن حضور هذه الصّناعات في الكتاب المدرسيّ من خلال نصوص الأدب الجزائري، فيُمكن الوقوف على نصّ يحمل عنوان "آنية الفخّار"[7] للرّوائيّ الجزائريّ "عبد الحميد بن هدوقة" مُوجّها للقراءة، ونجد أيضًا نصًّا آخر يروي قصّة عن "البرنس"[8] للكاتب الجزائريّ "الطّاهر وطّار"مُوجّها للمحاكاة والاستثمار في الإنتاج الكتابيّ.

ومن خلال هذا التّوجّه الثّقافيّ الهادف إلى تعريف المتعلّم ببيئته الثّقافيّة، وما تحفل به من صناعات تقليديّة، يتبدّى لنا الحُضور اللّافت لهذا المنحى الثّقافيّ السّياحيّ، والّذي أضحى بدوره مشروعًا اقتصاديّا استحوذ اهتمام الدّولة الجزائريّة الّتي تُشجّع الاهتمام بالتّراث الثّقافي وتسعى إلى تثمينه، والحفاظ على توارثه بين الأجيال، فالإرث الثّقافيّ يُسهم "في صناعة المجتمع ورسم ملامح نوعيّة تميّزه عن غيره"[9].

3-5- البُعد الوطنيّ:

غيّب واضعو منهاج الجيل الثّاني مقطع حبّ الوطن من مُقرّرات السّنة الرّابعة، وقد يُعزى الأمر لحضوره في كتاب السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم المتوسّط، غير أنّ الأمر ليس مُبرّرًا، كون تعزيز الرّوح الوطنيّة في نفوس النّاشئة أمرًا حتميًّا، ليزداد يقين المتعلّم بقيمة الوطن وضرورة التّسلّح بالعلم قصد المساهمة في رقيّه وتطوّره، وليس هذا فحسب بل إن تطلّب الأمر الدّفاع عنه فهو الواجب بعينه.

غير أنّ المتتبّع لمقاطع كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يمكن أن يستشفّ الإشارة إلى قيمة الوطن والتعلّق به في ثنايا مقطع "الهجرة الدّاخلية والخارجيّة" ففي نصّ "سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء"[10] للدّكتور "عمر بن قينة" والّذي يبثّ فيه أشواقه وحنينه إلى وطنه كلّما همّ بمغادرة أرضه، فوداع الكاتب لبلاده كان لهجرة.

وفي نصّ آخر يتحدّث هذه المرّة عن ظاهرة النّفي والتّهجير جاء بعنوان "مُهجّرون ولا عودة"[11] للكاتبة الجزائريّة "زهور ونيسي" يروي معاناة المنفيّين، ويُصوّر ما يعترضهم وهم في العالم المجهول، فما بين رُعب وقلق وإرهاق وجُوع ضَاعت أيّامهم وتبخّرت آمالهم، غير أنّ الحديث عن الهجرة في هذا المقطع لا يقف عند هذا الحدّ، بل يذهب إلى أبعد من ذلك، وذلك بتفصيل ظاهرة الهجرة غير الشّرعيّة، وتشخيص أسبابها، وبيان مخاطرها.

ولأنّ الهجرة غير الشّرعيّة خطر يُهدّد سلامة المواطنين، فلا بُدّ من تنبيه الجيل الصّاعد وتوعيته بما قد يتعرّض له هؤلاء المغامرون بأنفسهم طمعًا في حياة أفضل قد لا يصلون إلى عالمها، فالاهتمام بفئة الشّباب ومنحهم فرص العمل داخل الوطن والالتفات إلى الكفاءات كفيل بأن يحفظ أبناء الوطن من الوقوع في هاته المزالق، وفي عرض مثل هذه النّصوص تعزيز للرّوح الوطنيّة، وتمرير رسالات مفادها الشّباب عماد الأمّة ولا سبيل إلى النّهوض بالوطن إلّا باستثمار طاقات شبابه واحتواء كفاءاته.

3. القيم الفنّيّة في نصوص الأدب الجزائريّ:

تسعى نصوص الأدب الجزائريّ لتحقيق جملة من الغايات التّربويّة والمعرفيّة في طابع فنيّ جماليّ يشدّ المتعلّم ويُثير مخيّلته، ويُلبّي حاجاته ويُشبع ميولاته، ومن أجل ذلك استلهمت النّصوص الجزائريّة ما توافر لها من علوم البلاغة، كما احتفت أيضًا باللّغة الإيحائيّة، لتصنع بذلك النّصوص جماليتها، ويمكننا في هذا السّياق استعراض جملة الرّوافد الّتي غذّت تجربة الأدباء الجزائريّين.

3-1- الصّور الفنّيّة:

تركن النّصوص الجزائريّة إلى المجاز، وتفتتن بما يموج فيها من انزياحات، فاللّغة حركة تقوم في أحيان كثيرة على مشاكسة السّائد ومراوغته، والتّخلص منه لترتقي إلى مستوى من الأداء يُغذّي فاعلية النّصّ، وينعشه بالكثير من المفاجآت والتّنويعات في أساليب القول الشّعريّ[12]، ومن هنا تغدو الصّورة الفنّيّة في النّصّ النّثريّ أو الشّعريّ عصبًا حيًّا، ونقطة إثارة عالية، وليس من السّهل دائما أن ينجز عمل فنّيّ من مستوى متميّز، دون أن يكون للغة المجاز نصيب وافر من تميّزه هذا[13].

وممّا لا شّك فيه أنّ النّصوص الإبداعيّة اعتمدت التّخييل كعنصر من عناصرها الفنّيّة، وذلك لقدرته على إثارة القارئ ووخز مخيّلته، والتّأثير فيه، من خلال توظيف «الكناية، وكذلك عالم الاستعارة والمجاز الواسع والرّمز»[14] وهذا ما يفضي بدوره إلى تحقيق المتعة الجماليّة.

3-2- المحسّنات البديعية:

تحتفي معظم نصوص كتاب اللّغة العربيّة بالمحسّنات البديعيّة "كالطّباق والمقابلة والجناس والسّجع" لما لها أثر فنّيّ جماليّ يُعزّز المعنى ويُؤكّده، إضافة إلى ما تُحدثه من نغم موسيقيّ يطرب له المتعلّم وتستصيغه نفسه فتتلذّذ بالنّصّ، وبالتّالي يبلغ لحظة الإبداع فيتحقّق الإمتاع.

الخاتمة :

وبعد الإفصاح عن جملة ما جاء في هاته الدراسة يمكننا حصر نتائجها في النقاط التّاليّة :

- يعدّ الكتاب المدرسي وثيقة تربويّة لها من الأهمية بمكان في العمليّة التّعليميّة ما يجعل من القائمين على الشّأن التّربويّ تخيّر نصوصه بدقّة متناهية.
- اتّسم حضور نصوص الأدب الجزائري في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة بالنّوع لا الكمّ نظرا للعدد المحدود من النّصوص الجزائريّة (ما يعادل 16 نصّا من بين 40 نصّا)

– حملت نصوص الأدب الجزائريّ على قلّتها أبعادا شتّى تنوّعت بين الأبعاد الاجتماعيّة الأخلاقيّة والفكريّة المعرفيّة والإنسانيّة..

– لم يأخذ البعد الوطنيّ نصيبه من الحضور في الكتاب المدرسيّ إلّا ما ذكر في ثنايا مقطع الهجرة، هذا إذا أخذنا بعين الاعتبار تخصيص مقطع كامل له في كتاب اللّغة العربيّة للسّنتين الأولى والثّانية من التّعليم المتوسّط .

- اقتصر توظيف نصوص الأدب الجزائري على نصوص حديثة لأسماء أدبيّة معروفة على السّاحة الأدبيّة والنّقديّة، إلّا أنّ هناك من الأدباء والكتّاب المعاصرين ما يثري الكتاب المدرسيّ ويواكب متطلبات متعلّم هذا العصر الذّي تشبّع بالثّقافة الغربيّة وطوّحت به التّكنولوجيا المعاصرة بعيدا.
- كشفت نصوص الأدب الجزائريّ عن قيم جماليّة فنيّة بما انطوت عليه من صور فنّيّة وذوق موسيقيّ.

[1] إسماعيل عبد الفتّاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، مكتبة الدّار العربيّة، القاهرة، 1995، ط1، ص22-23.

[2] يُنظر: حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، د ط، ص10.

[3] يُنظر: حنان عبد الحميد العناني، علم النّفس التّربوي، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط5، 2004، ص210.

[4] يُنظر: حسين شلوف وآخرون، المرجع السّابق، ص62.

[5] يُنظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال اللّغة العربيّة، منشورات الشّهاب، د ط، 2019، ص64-65.

[6] يُنظر: حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص102.

[7] يُنظر: حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص136.

[8] المرجع نفسه، ص139.

[9] نادية عيشور، الصّراع الاجتماعيّ، دار بهاء الدّين للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص76.

[10] يُنظر: حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربيّة، ص102.

[11] يُنظر: المرجع نفسه ، ص150.

[12] يُنظر: علي جعفر العلّاق، الدّلالة المرئيّة، دار الشّروق، عمان، ط1، 2002، ص11.

[13] يُنظر: علي جعفر العلّاق، في حداثة النّصّ الشّعريّ، دار الشّؤون الثّقافيّة، بغداد، د ط، 1990، ص28.

[14] حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدّلالة، المركز الثّقافيّ العربيّ، المغرب/ لبنان، ط2، 2007، ص12.

أهمية الأدب الجزائري في تعزيز الهوية الوطنية من خلال المقررات الدراسية

The importance of Algerian literature in promoting national identity through educational curricula

د/ ياسين خروبي	Yasinesaja@gmail.com جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الإرسال: 2025/02/21	القبول:2025/03/09	النشر:2025/06/30.

الملخص: تناولت الدراسة دور النصوص الأدبية الجزائرية في ترسيخ الهوية الوطنية عبر المقررات الدراسية، حيث تُعتبر هذه النصوص وسيلة فعالة لتعزيز الانتماء الوطني والتعريف بالتراث الثقافي الجزائري. تسهم النصوص الأدبية الجزائرية في ربط الطلاب بماضيهم من خلال تقديم نماذج أدبية تعكس القيم الوطنية، مثل المقاومة والنضال من أجل الاستقلال، إلى جانب تسليط الضوء على التنوع الثقافي واللغوي الذي يميز المجتمع الجزائري.

الكلمات المفتاحية: النصوص الأدبية الجزائرية، الهوية الوطنية، المقررات الدراسية، التراث الثقافي، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التنوع الثقافي.

Abstract: The study addressed the role of Algerian literary texts in reinforcing national identity through school curricula. These texts are considered an effective tool for fostering national belonging and introducing Algerian cultural heritage. Algerian literary texts contribute to connecting students with their past by presenting literary examples that reflect national values, such as resistance and the struggle for independence, while also highlighting the cultural and linguistic diversity that characterizes Algerian society.

Key words: Algerian literary texts, national identity, educational curricula, cultural heritage, Arabic language, Amazigh language, cultural diversity.

مقدمة:

يُعد الأدب الجزائري أحد أهم الركائز التي تعكس التاريخ الثقافي والاجتماعي والسياسي للبلاد. يتميز بتجسيده للنضالات من أجل التحرر الوطني، وحفاظه على هوية الجزائريين رغم محاولات الطمس الاستعماري. عبر المقررات الدراسية، يمكن للأدب الجزائري أن يسهم بفعالية في تشكيل وعي الأجيال الجديدة، وغرس قيم الانتماء للوطن. تسعى هذه الدراسة إلى تحليل أهمية إدماج الأدب الجزائري في المقررات الدراسية، وتوضيح دوره في تعزيز الهوية الوطنية.

أولا: الإطار النظري

1.1/ مفهوم الهوية الوطنية

يمكن القول أن الهوية الوطنية في مفهومها الشائع هي الإحساس بالانتماء إلى وطن، وتشمل عناصر مثل اللغة، الثقافة، الدين، التاريخ، والقيم المشتركة[1].

أما في السياق الجزائري، تشكلت الهوية الوطنية عبر تراكمات تاريخية طويلة من المقاومة ضد الاستعمار، فأصبح الأدب كمرآة للهوية الوطنية، حيث يبرز القضايا الاجتماعية والسياسية التي تواجه المجتمع، وخير مثال عن ذلك رواية "اللاز" للطاهر وطار و"نجمة" لكاتب ياسين تعكس الروح الوطنية وتوثق مراحل تاريخية مهمة.

1.2/ أهداف تضمين الأدب الجزائري في المقررات الدراسية:

*** تعزيز الوعي بالتاريخ الوطني:**

يُعد من أهم الأهداف التي يسعى إليها الأدب الجزائري، حيث عكس في مختلف مراحله معاناة الشعب الجزائري ونضاله ضد الاستعمار الفرنسي. يُظهر الأدب الجزائري روح المقاومة التي تجلت في تفاصيل الحياة اليومية، سواء في المدن أو في الريف، لتصبح الأعمال الأدبية مرآة صادقة للتاريخ الوطني. على سبيل المثال «تُبرز أعمال الكاتب مولود فرعون، مثل رواية "ابن الفقير"، الحياة الصعبة التي عاشها المجتمع الريفي تحت وطأة الاستعمار. من خلال أسلوب سردي مؤثر، نجح فرعون في تصوير صراع الفلاح الجزائري مع الفقر والاستبداد الاستعماري، مما يُظهر الجانب لإنساني العميق للنضال الجزائري»[2].

إضافة إلى ذلك، استُخدم الأدب كوسيلة للحفاظ على الهوية الوطنية وتوثيق أحداث الثورة الجزائرية، مثلما نجد في أعمال محمد ديب وكاتب ياسين، حيث شكّل الأدب ذاكرة جماعية للأجيال

اللاحقة وأداة لنقل القيم الوطنية. بهذا الصدد، يُظهر الأدب الجزائري كيف يمكن للإبداع الأدبي أن يصبح جزءًا من مشروع وطني شامل لتعزيز الوعي بالتاريخ ومواجهة محاولات الطمس الثقافي.

*** الحفاظ على اللغة والثقافة:**

الحفاظ على اللغة والثقافة يُعد حجر الزاوية في بناء الهوية الوطنية، وقد لعب الأدب الجزائري دورًا محوريًا في تعزيز اللغتين العربية والأمازيغية كركيزتين أساسيتين للثقافة الوطنية. من خلال تدريس الأدب باللغتين الوطنيتين، يتم توطيد ارتباط الأجيال الشابة بجذورها الثقافية، مما يساعد في مواجهة التحديات المتعلقة بالتأثيرات الخارجية ومحاولات طمس الهوية الوطنية.

على سبيل المثال، تدريس نصوص الشعر الملحون المكتوبة بالعربية والأمازيغية يُبرز ثراء التراث اللغوي، بينما تُظهر روايات مثل أعمال الطاهر وطار ومحمد ديب كيف يمكن للغة أن تكون وسيلة مقاومة ضد الاستعمار الثقافي وعليه «فاعتماد اللغة العربية والأمازيغية في المنظومة التعليمية يساهم في إعادة الاعتبار لهما، ويعزز الروابط بين اللغة والهوية الوطنية»[3].

علاوة على ذلك، يساعد تدريس الأدب المحلي في غرس قيم الانتماء والافتخار بالتراث، حيث تُعتبر الأمازيغية، إلى جانب العربية، شاهدًا حيًا على التنوع الثقافي والتاريخي للجزائر. من هذا المنطلق، يتم توظيف الأدب لتجديد الحوار الثقافي بين مختلف مكونات المجتمع، مما يرسخ الوحدة الوطنية ويُغني التنوع الثقافي[4].

إضافة إلى ذلك، فإن تدريس الأدب بلغاته الوطنية يُعد أيضًا وسيلة لتحصين الهوية الوطنية من هيمنة اللغات الأجنبية، مع التأكيد على أهمية الانفتاح الواعي الذي لا يتعارض مع الحفاظ على الأسس الثقافية[5].

*** تعزيز القيم الوطنية والاجتماعية:**

تعزيز القيم الوطنية والاجتماعية من خلال الأدب يُعد أحد الأدوار المهمة التي لعبها الأدب الجزائري في تشكيل الوعي الفردي والجماعي، وخاصة لدى الشباب. الأدب ليس مجرد وسيلة للتعبير عن المشاعر أو الأحداث، بل هو أيضًا أداة فعّالة لغرس القيم التي تعزز الروح الوطنية والانتماء.

فتعكس الكثير من الأعمال في الأدب الجزائري قيم التضامن والصمود، وهي قيم جوهرية في المجتمع الجزائري، خاصة في ظل تاريخ طويل من النضال ضد الاستعمار. تسلط هذه الأعمال الضوء على أهمية التكاتف لمواجهة التحديات الوطنية والاجتماعية[6].

ولهذا فإن قراءة الشباب لهذه النصوص تسهم في ترسيخ قيم الوحدة الوطنية والالتزام الأخلاقي تجاه الوطن.

وخير مثال عن هذا رواية "ريح الجنوب" لعبد الحميد بن هدوقة تُعد نموذجًا بارزًا، حيث تعكس الصراع بين القيم التقليدية المتمثلة في المجتمع الريفي والضغوط المعاصرة الناتجة عن التحولات الاجتماعية. يظهر هذا الصراع في شخصية البطلة نفيسة التي تعيش بين رغبتها في التغيير وتمسك والدها بالقيم التقليدية. من خلال هذا الصراع، تساعد الرواية الطلاب على فهم أعمق للتغيرات الاجتماعية والثقافية التي مر بها المجتمع الجزائري[7].

إضافة إلى ذلك، تُبرز أعمال محمد ديب، مثل "الدار الكبيرة"، كيف يمكن للأدب أن يعزز الوعي الاجتماعي، فقد «صوّرت الرواية واقع العائلات الجزائرية التي تعاني من الفقر والاضطهاد، مما يعكس روح الصمود والتضامن بين الأفراد. وفقًا لهذا فإن هذه الأعمال تسهم في تطوير إدراك الشباب لقضايا العدالة الاجتماعية والتماسك الوطني»[8].

علاوة على ذلك، يمكن للأدب أن يُغذي القيم الاجتماعية مثل الاحترام المتبادل والتعاون بين الأجيال. الأعمال المسرحية لكاتب ياسين، مثل "نجمة"، تقدم دروسًا رمزية عن أهمية الحفاظ على الهوية الجماعية في مواجهة محاولات الطمس الثقافي.

ثانيا/ الإطار التطبيقي:

نماذج من النصوص الأدبية حسب الأطوار التعليمية:

1.2/المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية تُعد الأساس لتشكيل وعي التلاميذ وتعزيز ارتباطهم بالهوية الوطنية والثقافية فيتم التركيز في هذه المرحلة على نصوص أدبية مبسطة مثل القصائد الوطنية والقصص الشعبية التي تحمل قيمًا تعليمية ووطنية.

*** قصائد شعرية وطنية:**

قصيدة "جزائرنا" للشاعر مفدي زكرياء، التي تُعتبر من أبرز النصوص التي تُغرس في نفوس التلاميذ مشاعر الحب والانتماء للوطن. تحمل القصيدة معاني العزة والكرامة، وهي سهلة الفهم وموسيقية، مما يجعلها مناسبة للأطفال.

في هذه القصيدة «يُبرز الشاعر مظاهر الجمال في الجزائر، ويصف كفاح الشعب الجزائري من أجل الحرية. تُستخدم القصيدة لتعزيز الروح الوطنية والتعريف بالتاريخ المجيد للبلاد. ويمكن القول أن تدريس قصائد مفدي زكرياء في المرحلة الابتدائية يُسهم في بناء جيل واعٍ بهويته الوطنية»[9].

***قصص مستمدة من التراث الجزائري:**

"الغولة": تُعد قصة الغولة واحدة من أشهر القصص الشعبية الجزائرية التي تُروى للأطفال تحمل القصة مغزى تعليميًا مهمًا، حيث تُعلم الأطفال الحذر والاعتماد على الذكاء للتغلب على المخاطر. وفقًا لهذا، تُسهم القصص الشعبية في ترسيخ القيم الأخلاقية مثل الشجاعة والحكمة[10].

"الثعلب والغراب": هذه القصة مأخوذة من التراث الشعبي أيضًا، و«تُعلم الأطفال قيمة الحذر من الخداع وأهمية التفكير قبل اتخاذ القرارات. كما تسلط القصة الضوء على أهمية الحكمة واحترام الآخرين»[11]، وعليه فإن استخدام القصص الشعبية في التعليم يُسهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال.

ومن خلال ما ذكرنا فإن النصوص في المرحلة الابتدائية تعمل النصوص الأدبية الوطنية والشعبية على تعليم الأطفال قيم الاحترام، التعاون، والصدق، بالإضافة إلى تعزيز الانتماء الوطني. يُسهم تدريس هذه النصوص في نقل التراث الثقافي للجيل الجديد، مما يساعد في الحفاظ على الهوية الثقافية الجزائرية.

2.2/المرحلة المتوسطة:

نصوص أدبية جزائرية:

من بين 95 نصًا مقررًا للقراءة والمطالعة الموجهة في السنة الأولى متوسط، هناك 4 نصوص شعرية و8 نصوص نثرية جزائرية.

في السنة الثانية متوسط، من بين 75 نصًا، يوجد 3 نصوص شعرية و12 نصًا نثريًا جزائريًا.

أما في السنة الثالثة متوسط، فمن بين 61 نصًا، هناك 3 نصوص شعرية و10 نصوص نثرية جزائرية.

في الطور المتوسط، يتم تدريس نصوص أدبية جزائرية متنوعة لتعزيز فهم الطلاب للتراث الأدبي الوطني. إليك بعض الأمثلة مع ذكر المراجع والصفحات:

1. قصيدة "جزائر يا مطلع المعجزات" لمفدي زكريا من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

جزائر يا مطلع المعجزات

ويا حجة الله في الكائنات

ويا بسمة الرب في أرضه

ويا وجهه الضاحك القسمات[12]

2. نص "البطل الصغير" لمحمد ديب من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط حيث يحكي النص قصة طفل جزائري يظهر شجاعة كبيرة خلال فترة الاستعمار الفرنسي، حيث يقوم بمهام بطولية لدعم المقاومة.

3. نص "اليد الواحدة لا تصفق" لعبد الحميد بن هدوقة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، وموضوع النص باختصار يتناول النص أهمية التعاون والعمل الجماعي من خلال قصة تعكس القيم الاجتماعية الجزائرية.

4. قصيدة "إلى أمي" لمحمد العيد آل خليفة من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، و موضوعها يدور حول تقدير الأم واحترامها، مع التركيز على أهمية التربية والقيم الأخلاقية التي تغرسها الأم في الأبناء[13].

وهي من حيث اللغة والأسلوب: بسيطة وواضحة، مما يجعلها مناسبة للأطوار التعليمية مثل المتوسط أو الابتدائي، فمحمد العيد كان معروفًا باستخدام قصائده لتعزيز الهوية الوطنية والأخلاقية في المجتمع الجزائري، ومما جاء في القصيدة:

أمّاهُ يا نبع الحنان يا مهدَ الوفاء

بكِ أزهرتْ أيّامُنا، وعشْنا في رخاء

5. نص "الزيتون لا يموت" لواسيني الأعرج من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وفيه يستعرض النص رمزية شجرة الزيتون في الثقافة الجزائرية وصلابتها كرمز للصمود والتجذر[14].

3.2/ المرحلة الثانوية:

أعمال أدبية لكتاب جزائريين:

مقاطع من روايات محمد ديب، مثل "الدار الكبيرة"، التي تعكس الحياة الاجتماعية في الجزائر. نصوص من أعمال مولود فرعون، مثل "ابن الفقير"، التي تسلط الضوء على التحديات الاجتماعية والثقافية، وقصائد للشاعر محمد العيد آل خليفة، التي تتناول موضوعات وطنية واجتماعية.

تجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية الوطنية، بالتعاون مع وزارة الثقافة، شرعت في إعداد قائمة مختارات نصوص مدرسية للأدب الجزائري لتكون سندًا لمعدي المناهج والكتب المدرسية الجديدة للأطوار التعليمية الثلاثة، بهدف تعزيز حضور الأدب الجزائري في المناهج الدراسية وتنمية الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

فمثلا الدار الكبيرة هي إحدى أهم روايات الكاتب الجزائري محمد ديب، والتي صدرت في عام 1952. في هذه الرواية، يتناول ديب حياة سكان الحي الشعبي في الجزائر العاصمة خلال فترة الاستعمار الفرنسي. تعتبر الرواية من الأعمال التي تعكس الواقع الاجتماعي والسياسي للجزائر تحت الاستعمار.

يركز محمد ديب في الرواية على الحياة اليومية للأفراد الذين يعيشون في "الدار الكبيرة"، وهي منزل يضم العديد من العائلات الجزائرية. من خلال سرد الحياة داخل هذا المكان، يقدم ديب صورة عن العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والمعيشية بين الشخصيات المختلفة فيقول محمد ديب في روايته: «الدار الكبيرة ليست فقط مكانًا للسكن، بل هي تمثيل للمجتمع الجزائري في صراع مع المستعمر، حيث تتشابك أحلام وأمال الأفراد في مواجهة واقعٍ قاسي»[15].

فالعلاقة بين الشخصيات تتسم بالتعاون والتضامن، وفي نفس الوقت، تعكس الفوارق الطبقية التي كانت سائدة في المجتمع الجزائري تحت الاستعمار.

ونذكر أيضا رواية ابن الفقير هي رواية مولود فرعون التي تُبرز التحديات الاجتماعية التي كان يواجهها الجزائريون في فترة ما قبل الاستقلال. يُظهر فرعون في هذه الرواية الصراع الذي يخوضه الفقراء من أجل البقاء في وجه التهميش والظلم الاجتماعي.

الرواية تسلط الضوء على شخصية الطفل الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة ويسعى لتحقيق حلمه في التعليم والنجاح رغم الصعوبات التي تعترض طريقه. تجسد الرواية واقعًا مريرًا من خلال تسليط الضوء على قسوة الحياة في الأحياء الفقيرة.

يقول مولود رعون في روايته: «كان عبد الله يعلم أن النجاح لا يأتي بسهولة، بل يأتي من الصبر والمثابرة رغم قسوة الحياة...الحياة في الحي الفقير تعكس سجونًا غير مرئية؛ فحتى الحلم كان مكلفًا جدًا»[16].

يُلاحظ أن حضور النص الأدبي الجزائري في الكتب المدرسية قد شهد تطورًا ملحوظًا، حيث تم إدراج عدد أكبر من النصوص الجزائرية في المناهج التعليمية، مما يسهم في تعريف التلاميذ بالتراث الأدبي الوطني وتعزيز ارتباطهم بهويتهم الثقافية.

ثالثا: أسباب تهميش الأدب الجزائري في المناهج الدراسية

إن تدريس الأدب الجزائري في المقررات الدراسية يشكل تحديًا على مختلف الأصعدة بسبب العديد من العراقيل والصعوبات التي تتداخل مع السياق التاريخي، الثقافي، والسياسي للمجتمع الجزائري. فيما يلي عرض موسع للتحديات التي تواجه إدراج الأدب الجزائري في المقررات الدراسية عبر الأطوار التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، والثانوي).

1. العراقيل السياسية والتاريخية:

التأثير الاستعماري: تاريخ الجزائر الاستعماري الطويل تحت الاحتلال الفرنسي لا يزال يؤثر في كيف يُدرس الأدب الجزائري. بعض النصوص التي تتناول مقاومة الاستعمار أو تعكس تجارب الشعب الجزائري خلال فترة الاستعمار قد تُواجَه بالتحفظ من بعض الأطراف في المناهج الدراسية، مما يؤدي إلى إغفال بعض الأعمال الأدبية المهمة.

التوجهات السياسية: التوجهات السياسية التي تسود في بعض الفترات قد تؤثر في الاختيارات الأدبية داخل المناهج الدراسية، حيث قد تفضل بعض الجهات العمل على تسليط الضوء على النصوص التي تعزز الهوية الوطنية بينما يتم تجاهل الأعمال التي قد تنتقد الأنظمة السياسية أو تعبر عن آراء مغايرة، فقد نجد «بعض النصوص التي تحتوي على نقد للسلطة الاستعمارية قد تواجه ترددًا في نشرها بسبب حساسيتها السياسية»[17].

2. القصور في ترجمة الأدب الجزائري:

إن الترجمة غير الكافية للأدب الجزائري إلى لغات أخرى، بما فيها اللغة العربية في بعض الأحيان، تشكل عقبة كبيرة أمام تدريس هذه النصوص خارج الجزائر أو في المجتمعات التي لا تتقن اللهجات الجزائرية أو الأمازيغية.

فالروايات مثل الدار الكبيرة لمحمد ديب وابن الفقير لمولود فرعون تحتاج إلى ترجمة دقيقة وواسعة الانتشار لتكون فعالة في التعليم عبر المناهج، مثال: الدار الكبيرة ومحمد ديب تُدرس في الجزائر، لكن ترجماتها إلى اللغات الأخرى ليست متوفرة بشكل كافٍ في العديد من الدول[18].

3. إغفال الأدب الجزائري في المناهج المقارنة:

في بعض الأحيان، يتم تدريس الأدب الجزائري ضمن الأدب العربي بشكل عام دون إعطاءه المساحة المستقلة التي تستحقها دراسته. هذه المعالجة تُهمّش الخصوصية الثقافية والتاريخية للأدب الجزائري، وتحد من تفهم الطلاب لجوانب الأدب الجزائري من خلال تصوره كجزء من الأدب العربي بشكل عام.

يقتصر التركيز في بعض الأحيان على الأدب الفرنسي والإنجليزي في مقارنة مع الأدب العربي، مما يقلل من المساحة المخصصة للأدب الجزائري «فعدم تخصيص مقررات منفصلة للأدب الجزائري قد يؤدي إلى عدم فهم الطلاب للأبعاد الفريدة لهذا الأدب، مثل تأثير الاستعمار والهوية الوطنية»[19].

4. التحديات في تدريب المعلمين:

قلة البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في مجال تدريس الأدب الجزائري تجعل من الصعب توصيل الرسائل الثقافية والسياسية التي تحويها النصوص الأدبية الجزائرية. المعلمون الذين ليس لديهم تدريب مناسب قد يواجهون صعوبة في تقديم الأدب الجزائري بفعالية وشرح السياقات التاريخية والاجتماعية التي تشكل هذه النصوص.

وعلى هذا الأساس «المعلمون يحتاجون إلى تزويدهم بالمعرفة العميقة حول تطور الأدب الجزائري وعلاقته بالهوية الوطنية والشعب الجزائري. ندرة الدورات التدريبية التي تركز على الأدب الجزائري بشكل خاص قد تؤدي إلى تدريس سطحي أو غير دقيق لهذه النصوص»[20].

5. التحديات اللغوية واللغات المتعددة:

الأدب الجزائري يتم كتابته بعدة لغات (العربية، الأمازيغية، والفرنسية)، ما يشكل تحديًا في المقررات الدراسية خاصة في المناطق التي قد لا يكون فيها الطلاب ملمين بكل هذه اللغات «فالطلاب في المناطق غير الناطقة بالفرنسية أو الأمازيغية قد يواجهون صعوبة في فهم بعض النصوص مثل الدار الكبيرة التي كُتبت باللغة الفرنسية»[21].

وعليه فالنصوص المكتوبة بالفرنسية أو الأمازيغية قد تلاقي صعوبة في الانتشار في مدارس لا تدرب الطلاب على هذه اللغات بشكل كافٍ، مما يحد من فهم الطلاب للأدب الجزائري.

6. الإطار الزمني الضيق:

يواجه الأدب الجزائري في المقررات الدراسية تحديًا آخر يتمثل في الإطار الزمني المحدود الذي يتم تخصيصه لدراسته. قد تكون المناهج الدراسية مثقلة بالكثير من المواضيع الأدبية الأخرى، مما يؤدي إلى تقليص الوقت المخصص للأدب الجزائري، فمثلا « يمكن أن يقتصر تدريس ابن الفقير لمولود فرعون على مناقشة القضايا الأساسية دون الخوض في التحليل المعمق للأبعاد الثقافية والنفسية في النص»[22].

وفي بعض الأحيان، قد يقتصر التدريس على اقتباسات أو مقاطع قصيرة من النصوص بدلاً من دراسة النصوص بالكامل مما يؤدي إلى تقليل الاستفادة من هذه الأعمال الأدبية.

7. محدودية البحث الأكاديمي في الأدب الجزائري:

الدراسات الأكاديمية حول الأدب الجزائري ليست واسعة بما يكفي لتغطية جميع جوانب الأدب الجزائري. ونقص هذه الدراسات يؤثر في تطوير المناهج الدراسية التي تعتمد على أبحاث أكاديمية لتقديم أفضل صورة عن الأدب الجزائري للطلاب، وعليه «فالافتقار إلى دراسات أكاديمية معمقة حول الأدب الجزائري الحديث قد يؤدي إلى نقص في الفهم الشامل لهذا الأدب في المقررات الدراسية»[23].

علاوة على ذلك، قد تكون الأبحاث التي تتم في بعض الأحيان متعلقة بأدب القرن 19 أو ما قبل الاستعمار بينما يتم تجاهل الأدب الجزائري المعاصر.

رابعا: سبل تطوير تدريس الأدب الجزائري في المناهج الدراسية:

تدريس الأدب الجزائري في المناهج الدراسية يمثل خطوة حاسمة نحو تعزيز الهوية الوطنية وفهم السياقات التاريخية والثقافية التي مر بها المجتمع الجزائري. ومع ذلك، لا يزال هناك العديد من التحديات التي تؤثر على طريقة تدريس الأدب الجزائري في المدارس. من أجل تحسين تدريس الأدب الجزائري وتطويره في المقررات الدراسية، يمكن اتباع عدة سبل واستراتيجيات، والتي تشمل تحديث المناهج، تدريب المعلمين، تعزيز الترجمة، وتطوير الأبحاث الأكاديمية.

1. تحديث المناهج الدراسية لتشمل الأدب الجزائري بشكل أعمق:

المراجعة الشاملة للمناهج: يجب أن تشمل المناهج الدراسية الأدب الجزائري بشكل أوسع وأكثر تنوعًا، حيث يتم التركيز على الأعمال الأدبية التي تعكس تاريخ الجزائر، من الاستعمار إلى الاستقلال وما بعده. ينبغي أن يتم تضمين النصوص الأدبية الحديثة التي تبرز القضايا الاجتماعية والسياسية المعاصرة.

دمج الأدب الجزائري مع الأدب العالمي: من الضروري أن يتم تدريس الأدب الجزائري ليس فقط في سياق الأدب العربي ولكن أيضًا في سياق الأدب العالمي. يمكن أن تُدرج نصوص جزائرية بجانب الأدب الفرنسي والإنجليزي لفتح المجال أمام الطلاب لفهم الروابط الأدبية عبر الثقافات، فعلى سبيل الذكر لا الحصر «يمكن أن يتم تدريس أعمال محمد ديب، مثل الدار الكبيرة، جنبًا إلى جنب مع الأدب الفرنسي المعاصر لتوضيح تأثير الاستعمار على الأدب الجزائري»[24].

2. تدريب المعلمين وتعزيز التكوين المهني:

التكوين المستمر للمعلمين: يجب توفير برامج تدريبية وتكوينية للمعلمين حول كيفية تدريس الأدب الجزائري بشكل فعال. هذا التكوين يجب أن يتضمن فهم السياقات الثقافية والتاريخية للأدب الجزائري، وكيفية معالجة القضايا السياسية والاجتماعية التي يتناولها الأدب.

ورش عمل أكاديمية: من الممكن تنظيم ورش عمل وحلقات نقاش متخصصة حول الأدب الجزائري لتحفيز المعلمين على تبادل المعرفة والخبرات حول أفضل الطرق لتدريس هذه النصوص الأدبية[25].

فيمكن مثلا «القيام بورش عمل حول الدار الكبيرة لمحمد ديب يمكن أن تساعد المعلمين على فهم التأثيرات الاجتماعية والسياسية المترتبة على الاستعمار الفرنسي، وكيفية نقل هذه الفكرة بشكل فعال للطلاب»[26].

3. توسيع الترجمة وتحسين الوصول إلى النصوص:

ترجمة النصوص الأدبية الجزائرية: يجب بذل جهد أكبر لترجمة الأعمال الأدبية الجزائرية إلى لغات أخرى مثل الإنجليزية والفرنسية، بالإضافة إلى تقوية الترجمة بين اللهجات المختلفة للجزائريين مثل الأمازيغية. هذا سيساعد في نشر الأدب الجزائري خارج الحدود الوطنية ويسهل فهمه من قبل طلاب في دول أخرى.

توفير النصوص في المكتبات: من الضروري أن يتم توفير النصوص الأدبية الجزائرية في المكتبات المدرسية والمكتبات العامة بأعداد كافية، مما يتيح للطلاب الفرصة للتفاعل المباشر مع هذه النصوص، مثلا: ترجمة أعمال مولود فرعون مثل ابن الفقير إلى اللغات العالمية لتوسيع دائرة انتشار الأدب الجزائري[27].

4. تشجيع البحث الأكاديمي والتوثيق:

دعم الدراسات الأكاديمية: ينبغي دعم البحث الأكاديمي في مجال الأدب الجزائري من خلال تخصيص جوائز ومنح دراسات تخصصية في هذا المجال. يجب تشجيع الطلاب الأكاديميين على دراسة الأدب الجزائري بعمق، مع التركيز على النقاط التي قد تُهمش في التدريس مثل الأدب النسوي، الأدب باللغة الأمازيغية، والأدب المعاصر[28].

التوثيق الرقمي: من خلال استخدام التكنولوجيا «يمكن رقمنة النصوص الأدبية الجزائرية وتوفيرها في قواعد بيانات إلكترونية يسهل الوصول إليها من قبل الطلاب والباحثين»[29].

5. إدماج الأدب الجزائري في الأنشطة الثقافية واللامنهجية:

أنشطة ثقافية متنوعة: من الضروري أن يتم تنظيم أنشطة ثقافية غير منهجية مثل المسابقات الأدبية، العروض المسرحية، وورش الكتابة الإبداعية التي تركز على الأدب الجزائري. هذه الأنشطة تساعد الطلاب على التفاعل بشكل عملي مع النصوص الأدبية وتعميق فهمهم لها.

التعاون مع المؤسسات الثقافية: يمكن أن تكون المدارس بمثابة نقطة انطلاق للتعاون مع المؤسسات الثقافية في الجزائر مثل وزارة الثقافة أو المراكز الأدبية لتوفير أنشطة تعليمية تساهم في تطوير فهم الأدب الجزائري لدى الطلاب، فينصح بتنظيم مسابقات كتابة حول "الهوية الجزائرية في الأدب" حيث يقوم الطلاب بتأليف نصوص مستوحاة من الأدب الجزائري[30].

6. التأكيد على المواضيع الوطنية والإنسانية في الأدب الجزائري:

دراسة القضايا الوطنية والإنسانية: يجب التركيز على الأدب الجزائري الذي يعالج قضايا مثل الاستعمار، المقاومة، الهوية، والمساواة. الأدب الجزائري يعكس تاريخًا طويلًا من النضال والمقاومة ضد الاستعمار، ومن المهم للطلاب فهم هذا السياق الذي شكل جزءًا كبيرًا من هوية الجزائر المعاصرة.

تنمية الوعي الوطني: يمكن استخدام الأدب الجزائري لتعزيز الوعي الوطني لدى الطلاب وتعريفهم بقيمة الاستقلال والسيادة الوطنية، وكذلك تعزيز الاحترام للتنوع الثقافي في الجزائر.

الخاتمة:

إن تدريس الأدب الجزائري لا يساهم فقط في توعية الطلاب بتاريخهم وهويتهم، بل يساعد أيضاً على بناء جيل مُعتزّ بثقافته وتراثه. لتحقيق ذلك، يجب مواجهة التحديات المرتبطة بتهميش الأدب الجزائري واعتماد استراتيجية تربوية شاملة لإعادة الاعتبار له.

ومن خلال هذه الرحلة البحثية خلاصنا إلى جملة من النتائج كان أهمها:

- يساعد الأدب الجزائري في ترسيخ الهوية الوطنية من خلال تسليط الضوء على نضال الشعب الجزائري ضد الاستعمار وتوثيق أحداث الثورة الجزائرية.
- يساهم تدريس الأدب الجزائري في تعزيز اللغتين العربية والأمازيغية، مما يساعد في مواجهة التأثيرات الثقافية الأجنبية وترسيخ الهوية الوطنية.
- يعكس الأدب الجزائري قيم التضامن والصمود والانتماء، مما يجعله وسيلة فعالة لغرس هذه القيم لدى الأجيال الناشئة.
- تختلف النصوص المقررة حسب المراحل الدراسية، حيث يتم اختيار نصوص مناسبة لكل فئة عمرية لتعزيز الفهم والارتباط بالهوية الوطنية.
- شهدت المناهج التعليمية تحسنًا في إدراج النصوص الأدبية الجزائرية، لكن لا يزال هناك حاجة إلى زيادة هذا الحضور لتعزيز الانتماء الثقافي لدى الطلاب.
- لا يزال التأثير الاستعماري والتوجهات السياسية يؤثران على اختيار النصوص، حيث يتم أحيانًا تجاهل الأعمال التي تنتقد الاستعمار أو السلطة.

– قلة الترجمات للأدب الجزائري، سواء إلى العربية أو إلى لغات أجنبية، تحدّ من انتشاره في المناهج التعليمية داخل الجزائر وخارجها.

– يفتقر العديد من المعلمين إلى التكوين الكافي الذي يمكنهم من تقديم النصوص الأدبية الجزائرية بعمق وفعالية.

–اتعدد اللغات التي كتب بها الأدب الجزائري (العربية، الأمازيغية، الفرنسية) يشكل عائقًا أمام إدراج جميع الأعمال في المناهج التعليمية.

– هناك نقص في الدراسات الأكاديمية التي تركز على الأدب الجزائري في التعليم، مما يؤدي إلى ضعف تطوير المناهج الدراسية التي تعتمد عليه.

قائمة المصادر والمراجع

1–أحمد بن سالم، الأدب الجزائري في سياق العولمة، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين،2008.

2–أحمد بن يوسف، الهوية الوطنية من خلال اللغة والتعليم. الجزائر: دار الفكر الوطني 2021.

3–عبد القادر، ياسين. اللغة والثقافة في الأدب الجزائري. وهران: منشورات الجسر. (2019).

4–عبد القادر، ياسين. قصص التراث وتأثيرها في تنمية التفكير النقدي عند الأطفال. قسنطينة: دار الحكمة. (2020).

5–عبد الكريم، نور الدين تدريب المدرسين وتعليم الأدب الوطني. دار الكتاب. (2022).

6–عبد المجيد، سامي الهوية الوطنية ومكوناتها. دار الفكر. (2018).

7-عبد الرحمن، سمير. دور الأدب في تشكيل القيم الاجتماعية. قسنطينة: منشورات الثقافة الوطنية. (2020)

8-عبد الرحمن، سمير. الأدب الشعبي ودوره في التربية الأخلاقية. وهران: منشورات الجس. (2018).

9-العروي، عبد الله، الهوية الوطنية وتأثير الاستعمار الثقافي. دار التنوير. (2019).

10-بن عبد الله، عبد الرؤوف، اللغة والثقافة في المناهج الدراسية. دار الأمة. (2021).

11-بن عبد الله، أحمد. تعزيز الهوية الوطنية من خلال اللغة والتعليم. الجزائر: دار الفكر الوطني. (2021).

12-بن زكريا، فاطمة. تطوير مناهج الأدب الجزائري في المدارس. دار الكتاب الجامعي. (2022)

13-بن مرزوق، حسان. الأدب الجزائري ودوره في بناء الهوية. دار الهدى. (2021)

14-بن زينة، فاطمة. تأثير الأدب الوطني في بناء الهوية لدى الأطفال. الجزائر: دار الطباعة الوطنية. (2019)

15-بن هدوقة، عبد الحميد. ريح الجنوب. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. (1971).

16-ديب، محمد. الدار الكبيرة. باريس: منشورات سوي. (1952).

17-فرعون، مولود. ابن الفقير. باريس: منشورات لوسوي. (1954).

18-فاطمة بن زكريا، تطوير مناهج الأدب الجزائري في المدارس، دار الكتاب الجامعي.2022

19-كمال مسعودي، البحث الأكاديمي في الأدب الجزائري: تطلعات وآفاق، دار الفكر العربي، 2010.

20-مليكة عزوز، الأدب الجزائري بين التعددية اللغوية والهوية الوطنية، دار الحداثة، 2012.

21-محمد بن يوسف، التخطيط الزمني في المناهج التعليمية الجزائرية، دار النشر الجامعي، 2017.

22-محمد الطمار، تاريخ الأدب الجزائري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1969.

23-مراد، فيصل. تهميش الأدب الوطني في المناهج التعليمية. دار التنوير. (2020)

24-رشيد بومدين، الأدب الجزائري باللغتين الأمازيغية والفرنسية، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، 2009.
25-رشيد ملاح، تطوير مناهج الأدب الجزائري: رؤية مستقبلية، دار الحكمة. 2019
26-صالح، عبد الكريم. الأدب والتاريخ في الجزائر. دار المعارف(2020).
27-يوسف بوشيحة، الأنشطة الثقافية ودورها في تدريس الأدب الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون،2020.
28-نجاة مخلوف، الترجمة الأدبية في الجزائر: بين الإنجاز والتحديات، دار الحداثة، 2010.
29-جوى براهيمي، التعليم الأدبي في الجزائر: تحديات وآفاق، دار التقدم، 2021.

الهوامش والإحالات:

[1]- ينظر: عبد المجيد، سامي، الهوية الوطنية ومكوناتها. دار الفكر، (2018). ص. 15.

[2] - صالح، عبد الكريم. الأدب والتاريخ في الجزائر. دار المعارف، (2020). ص. 35.

[3] - بن عبد الله، أحمد. تعزيز الهوية الوطنية من خلال اللغة والتعليم. الجزائر: دار الفكر الوطني، (2021). ص54

[4] - ينظر: المرجع نفسه، 52-53

[5] - ينظر: عبد القادر، ياسين. اللغة والثقافة في الأدب الجزائري. وهران: منشورات الجسر، (2019) ص. 72.

[6] -ينظر: إبراهيم، محمد. الأدب والهوية الوطنية: دراسة تحليلية. الجزائر: دار النشر العربي، (2022). ص. 67

[7] - ينظر: بن هدوقة، عبد الحميد. ريح الجنوب. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (1971). ص. 89.

[8] - عبد الرحمن، سمير. دور الأدب في تشكيل القيم الاجتماعية. قسنطينة: منشورات الثقافة الوطنية، (2020). ص. 105.

[9] - بن زينة، فاطمة. تأثير الأدب الوطني في بناء الهوية لدى الأطفال. الجزائر: دار الطباعة الوطنية، (2019). ص. 45.

[10] – ينظر: عبد الرحمن، سمير. الأدب الشعبي ودوره في التربية الأخلاقية. وهران: منشورات الجسر، (2018). ص. 33.

[11] – –عبد القادر، ياسين. قصص التراث وتأثيرها في تنمية التفكير النقدي عند الأطفال. قسنطينة: دار الحكمة، (2020). ص21.

[12] –ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وزارة التربية الوطنية، الصفحة: 112.

[13]–ينظر: المرجع نفسه: ص78

[14] – ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، الصفحة: 120.

[15] – ديب، محمد. الدار الكبيرة. باريس: (1952). منشورات سوي

[16] –يننظر: فرعون، مولود. ابن الفقير. باريس: (1954). منشورات لوسوي

[17] – محمد الطمار، تاريخ الأدب الجزائري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1969، ص. 78-80

[18] – ينظر: نجاة مخلوف، الترجمة الأدبية في الجزائر: بين الإنجاز والتحديات، دار الحداثة، 2010، ص. 22-25.

[19] – أحمد بن سالم، الأدب الجزائري في سياق العولمة، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، 2008، ص. 65-68

[20] – علي بوقطاية، تدريس الأدب الجزائري: تحديات وآفاق، دار الكتاب الجامعي، 2015، ص. 80-83.

[21] – مليكة عزوز، الأدب الجزائري بين التعددية اللغوية والهوية الوطنية، دار الحداثة، 2012، ص. 78-81.

[22] – محمد بن يوسف، التخطيط الزمني في المناهج التعليمية الجزائرية، دار النشر الجامعي، 2017، ص. 45-48

[23] – كمال مسعودي، البحث الأكاديمي في الأدب الجزائري: تطلعات وآفاق، دار الفكر العربي، 2010، ص. 100-103.

[24] – رشيد ملاح، تطوير مناهج الأدب الجزائري: رؤية مستقبلية، دار الحكمة، 2019، ص. 110-113.

[25] –ينظر: جوى براهيمي، التعليم الأدبي في الجزائر: تحديات وآفاق، دار التقدم، 2002ص50

[26] – المرجع نفسه: ص. 54.

[27] – ينظر: رشيد بومدين، الأدب الجزائري باللغتين الأمازيغية والفرنسية، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، 2009، ص. 90-93.

[28] –ينظر: فاطمة بن زكريا، تطوير مناهج الأدب الجزائري في المدارس دار الكتاب الجامعي 2022، ص110

[29] – المرجع نفسه: ص113

[30] – يوسف بوشيحة، الأنشطة الثقافية ودورها في تدريس الأدب الجزائري المؤسسة الوطنية للفنون، 2020، ص. 50-55

القيم الدلالية في كتابات الإمام محمد البشير الإبراهيمي وأثرها في المتعلم

Semantic Values in the Writings of Imam Muhammad Al-Bashir Al-Ibrahimi and Their Impact on the learner

جودي بن عدة DJOUDI BENADDA	b-djoudi@cu-aflou.edu.dz المركز الجامعي الشريف بوشوشة آفلو مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة Laboratory of Grammatical and Linguistic Studies Between Heritage and Modernity
الأستاذ المشرف **بخولة بن الدين** BEKHAOULA BENDINE	b.bekhaoula@cu-aflou.edu.dz المركز الجامعي الشريف بوشوشة آفلو مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة Laboratory of Grammatical and Linguistic Studies Between Heritage and Modernity

الإرسال: 2025/03/25	القبول: 2025/03/30	النشر:2025/06/30.

الملخص:

إذا تمكنا من تلبية احتياجات المتعلم الروحية والفكرية والوجدانية ؛ تلك الركائز الأساسية المكونة لمنظومة تربوية متكاملة، والتي من غير الممكن الاستغناء عن عنصر منها فإننا سنكون بذلك قد خطونا خطوة جبارة في تكوين الشخصية المثالية، ويعد التفكير الدلالي مفتاحا هاماً للولوج إلى

أعماق هذه الركائز والكشف عن مكنوناتها كما تعد كتابات الإمام البشير الإبراهيمي أحد أهم الروافد التي تحوي المادة الخام لهذه الاحتياجات إذا ما قرئت قراءة جادة و متفحصة لما يتمتع به الرجل من تشبع في المعاني الروحية والوجدانية وقوة لغوية وفكرية ولما تتميز به كتاباته من ذوق أدبي رفيع وبيان بلاغي بديع ولعل سبر أغوار هذه الكتابات واستكشاف ما حوته من قيم دلالية سيمنحنا الفرصة لتلبية تلك الاحتياجات .

الكلمات المفاتيح: القيمة الدلالية، البشير الإبراهيمي، الدرس الدلالي، المقال، التفكير الدلالي.

Summary:

If we can meet the learner's spiritual, intellectual, and emotional needs—these being the key pillars of a complete educational system, where none can be ignored—then we will take a big step toward shaping the ideal personality. Semantic thinking is an important key to exploring these pillars and understanding their depth. The writings of Imam Al-Bashir Al-Ibrahimi are one of the richest sources for fulfilling these needs, if read carefully and deeply. This is because he had a deep understanding of spiritual and emotional meanings, strong language and thinking skills, and his writings are marked by high literary taste and beautiful rhetorical expression. Exploring his works and uncovering their semantic values will give us a chance to meet these essential needs.

Keywords: Semantic value, Al-Bashir Al-Ibrahimi, semantic studies, essay, semantic thinking.

1– مقدّمة: ينبغي أن تحوي مقدمة المقال على تحديد موضوع الدّراسة، وإبراز إشكالية البحث الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته. الحمد لله الواحد الأحد

الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد والصلاة والسلام على رسول الله أحمد وعلى ءاله وصحبه ومن آمن به ووحد وبعد:

الأمم التواقة للنهوض والرقي تضع نصب أعينها –أول ما تضع– شبابها، ترعاه وتكونه لتصنع منه جيلا عالي الهمة، جديرا بالمهمة، تواقا للكمال. ولا يتأتى لها ذلك إلا بالتعليم، ولا يكون التعليم ناجعا إلا بمنهج متكامل، ومحتوى هادف، وهذا ما ألفيناه لدى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين؛ التي ضمت من العلماء الأفذاذ من تمتع بالسعة في العلم، والتبحر في اللغة، والقوة في الطرح، على غرار الإمام محمد البشير الإبراهيمي صاحب الفكر التحرري، والنفس الأبية. يحمل بين جنباته روح ثائر، وثروة دينية، وفكرية، وثقافية بثها في كتاباته، آملا من خلالها إحياء الأمة الجزائرية، دَافعاً إيَّاها لِاسترداد مجدها الضائع، وسعيا منه إلى غرس القيم الدينية، وتعزيز الهوية الوطنية، وترسيخ الثقافة العربية الإسلامية في قالب لغوي راق، بعيدا عن الابتذال.

تميزت كتابات الإمام محمد البشير الإبراهيمي بوضوح الهدف؛ المتمثل في حفظ مقومات الشخصية الوطنية من الاستلاب. على ما قاله نجله د. أحمد طالب الإبراهيمي: «إذا أردت أن تختصر رسالة الإبراهيمي في كلمات، فهذه الكلمات هي: الإسلام والعروبة والجزائر».[1]

كما تميزت كتاباته بخدمة رسالته المتمثلة في العمل على نهضة الأمة، والتي حدد عواملها في الدين: لأنه دين الفطرة، والعلم: الذي اعتبر الحاجة إليه قرينة بالحاجة إلى الطعام، والأخلاق التي يقول عنها "ولنا أساسٌ نبني عليه، ولا يعسر جد العسر إحياؤه هو الأخلاق الإسلامية المتوارثة، والتي نجد معظمها في القرآن في أوضح عبارة وأوضح بيان".[2] وذلك لما للكلمة من أهمية عنده رحمه الله يقول نجله الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي: «كان الإبراهيمي يؤمن أن الكلمة أثمن من أي سلاح، وأن مهمة الفكر هي إيقاظ ضمير الدولة لا خدمة رِكابها...»[3]

كما تميزت أيضا بقوة الطرح، ومتانة الأسلوب، وعمق المعرفة، وغزارة المادة العلمية. مما هيأها للوصول إلى ذهن المتلقي، والولوج إلى نفسه، والتأثير فيه، والنهوض به. وتباينت المستويات ليجد كل قارئ ضالته. وبالإضافة إلى كونها مشحونة بالقيم الروحية، وفكرية، ووجدانية، فهي متعددة الأنماط؛ الوصفي، التفسيري، السردي، الحواري، التوجيهي، الحجاجي، ناهيك عن المخزون الدلالي. مما يعزز ثقافة المتعلم، ويمنحه القدرة على الكتابة والتحرير والنقد. وعلى هذا الأساس اعتمدنا كتاباته

-رحمه الله- مجالا للدراسة؛ نهدف من خلالها إلى الكشف عن هذا المخزون الدلالي، وبيان قيمه الدلالية وأهميتها في إثراء المعنى، ومدى انعكاسها على المتعلم. وقد اخترنا لها عنوان "القيم الدلالية في كتابات الإمام محمد البشير الإبراهيمي وأثرها في المتعلم" نسعى من خلالها إلى ما يلي: الاجابة عن اشكالية هل في كتابات الإمام حاجيات المتعلم وما يتلاءم مع أهداف المنظومة التربوية المتمثل في الحفاظ على هويتنا بدرجة أولى وتكوين المتعلم تكوينا يضمن له شخصيته المتكاملة المتزنة المتميزة وهل ما تحمله كتاباته رحمه الله من قيم دلالية كفيل بالنهوض بالدرس التربوي.

ولأجل هذا الغرض جاء بحثنا في مقدمة ونبذة مختصرة عن حياة الامام البشير الابراهيمي، معنى الدلالة، ومعنى القيمة، القيم الدلالية في كتابات البشير الإبراهيمي، خاتمة. واخترنا المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدنا مجموعة من المراجع على رأسها عيون البصائر للإمام الإبراهيمي ساعدنا في ذلك وفرة الكتابات حول الابراهيمي وكتاباته إلا أن بحثنا انفرد بإبراز القيمة الدلالية في كتابات الإمام وأثرها في المتعلم

هذا جهد المقل وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه.

2. إمامنا هو:

الإمام محمد البشير بن محمد السعدي بن عمر بن محمد السعدي بن عبد الله بن عمر الإبراهيمي: أحد أعلام النهضة الجزائرية، أديبٌ بليغٌ، ومربيٌّ كبيرٌ، ومصلحٌ بارز، ولد يوم 13 جوان عام 1889م برأس الوادي بالقرب من مدينة سطيف، الجزائر. تلقى تعليمه الأوَّل على يد والده وعمه.

2-1- **يقول عن نفسه:** [4] حفظت القرآن حفظا متقنا في آخر الثامنة من عمري، وحفظت معه -وأنا في تلك السن - ألفية ابن مالك وتلخيص المفتاح، وما بلغت العاشرة حتى كنت أحفظ عدة متون علمية مطولة. وما بلغت الرابعة عشرة حتى كنت أحفظ ألفيتي العراقي في الأثر والسير، ونظم الدول لابن الخطيب ... وسرد من محفوظاته الشيء الكثير. يقول: رحلت من الجزائر إلى الحجاز سنة 1911 وعمري إحدى وعشرون سنة ملتحقا بوالدي، مررت على القاهرة وأقمت بها ثلاثة أشهر، طفت فيها بحلق الدروس في الأزهر، وزرت

شوقي، وحافظ إبراهيم، والشيخ رشيد رضا، ثم ألقيت الرحال بالمدينة وهناك عكف على القراءة والتدريس مع تفاعله مع مجريات الأحداث سواء في المدينة أو في سوريا التي انتقل إليها سنة1916م، وكان قد التقى في موسم الحج عام 1913، برفيق دربه في الإصلاح الإمام عبد الحميد بن باديس الذي ساهم معه في تأسيس «جمعية العلماء المسلمين الجزائريين» خلال عام 1931 والتي كان شعارها: الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا، واضعا دستورها الأساسي، وكان نائبا لرئيسها الإمام ابن باديس، وفي عام 1933 انتقل إلى مدينة تلمسان فاتخذها مركزا لنشاطه الدعوي، وأسس فيها «مدرسة دار الحديث» سنة 1937.إضافة إلى أربعمائة مدرسة في مدن القطر الجزائري وقراه. وبعد وفاة الإمام عبد الحميد بن باديس سنة: 1940 عين رئيسا للجمعية غيابيا حيث كان في المنفى

2-2- وفاته: توفي – رحمه الله في 20 مايو 1965 تاركا خلفه تلامذة كان قد شحنهم بشعلة الإصلاح يقول عن نفسه: لم يتسع وقتي للتأليف والكتابة مع هذه الجهود التي تأكل الأعمار أكلًا، ولكنني أتسلى بأنني ألفت للشعب رجالًا، وعملت لتحرير عقوله تمهيدًا لتحرير أجساده، وصححت له دينه ولغته فأصبح مسلمًا عربيًا، وصححت له موازين إدراكه فأصبح إنسانًا أبيًّا، وحسبي هذا مقربًا من رضى الرب ورضى الشعب. ومع ذلك فقد ساهمت بالكتابة في موضوعات مفيدة، ولكن لم يساعدني الفراغ ولا وجود المطابع على طبعها، وقد بقيت كلها مسودات في مكتبتي بالجزائر.

2-3- مؤلفاته: يقول: أجل ما كتبت:

عيون البصائر: وهي من المقالات التي كتبتها بقلمي في جريدة «البصائر» في سلسلتها الثانية.

كتاب . بقايا فصيح العربية في اللهجة العامية بالجزائر، (والتزمت فيها اللهجة السائدة اليوم في مواطن هلال بن عامر).

كتاب . أسرار الضمائر في العربية.

كتاب . التسمية بالمصدر.

كتاب . الصفات التي جاءت على وزن فعل بفتح العين.

كتاب . نظام العربية في موازين كلماتها.

كتاب . الاطراد والشذوذ في العربية: (رسالة في الفرق بين لفظ المطرد والكثير عند ابن مالك).

كتاب . ما أخلت به كتب الأمثال من الأمثال السائرة.

. رسالة في ترجيح أن الأصل في بناء الكلمات العربية ثلاثة أحرف لا اثنان.

رواية: .كاهنة أوراس . بأسلوب مبتكر يجمع بين الحقيقة والخيال.

. رسالة في مخارج الحروف وصفاتها بين العربية الفصيحة والعامية.

كتاب . حكمة مشروعية الزكاة في الإسلام.

كتاب . شُعَب الإيمان .: جمعت فيه الأخلاق والفضائل الإسلامية.

الملحمية الرجزية في التاريخ. وهي تبلغ ستة وثلاثين ألف بيت.

رسالة الضب

3- تعريف الدلالة والقيمة الدلالية:

3-1- تعريف الدلالة لغة:

يقول الجوهري: «.. الدلالة في اللغة مصدر دَلَّهُ على الطريق دَلالَةً ودِلالَةً ودُلولَةً، في معنى أرشده...» [5]

وجاء في المعجم الوسيط: «لفظ "دل عليه وإليه، يدلّ دلالة: أرشد، ويقال: دله على الطريق ونحوه: سدده إليه، أو أرشده إليه، فهو دال، والمفعول مدلول عليه وإليه، والدلالة: الإرشاد، وتطلق الدلالة على ما يقتضيه اللفظ عند إطلاقه من معنى أو معان...».» [6]

قال ابن فارس: «.. "دل" الدال واللام أصلان: أحدهما: إبانة الشيء بأمارةٍ تتعلمها، والآخَر: اضطرابٌ في الشيء. فالأوَّل قولهم: دلَلْتُ فلانًا على الطريق. والدليل: الأمارة في الشيء. وهو بيِّن الدَّلالة والدِّلالة...». [7]

قال الجاحظ في البيان والتبيين: «.."ومتى دل الشيء على معنى فقد أخبر عنه وإن كان صامتا، واشار إليه وإن كان ساكتا"..».[8]

ونفهم من هذا أنه كلما وقع تواصل تم بموجبه نقل المعنى كيفما كان الدال صامتا أو ناطقا ساكنا أو متحركا فهي الدلالة وعليه فهي عامة لا تختص باللغة.

3-2- **تعريف الدلالة اصطلاحا**: عرفها التهانوي بقوله: «.. بالفتح هي على ما اصطلح عليه أهل الميزان والأصول والعربية والمناظرة أن يكون الشيء، بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر...».[9]

3-3- تعريف علم الدلالة اصطلاحا: يقول الدكتور أحمد مختار عمر: «.. يعرفه بعضهم بأنه «دراسة المعنى» أو «العلم الذي يدرس المعنى» أو «ذلك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى» أو «ذلك الفرع الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى...». [10]

3-4- معنى القيم: [11] القيمة: «.. قيمةُ الشيء: قَدره. قيمة المتاع: ثمنه. القِيمَةُ من الإنسان: طولُه والجمع: قِيَمٌ ويقال ما لفلان قيمة أي ما له ثبات ودوام على أمر...».

3-5- ماهية القيمة الدلالية: القيمة الدلالية Sementic Value: «.. عرفها علماء اللغة بأنها قدرة العنصر اللغوي على التأثير في المعنى...». [12] فكل عنصر لغوي لا يخلو من أن يكون حاملا لدلالة يستقل بها حال عدم توظيفه أو يكون خواء منها فإذا وظف فإما أن يحتفظ بتلك الدلالة أو يزيد عليها أو يكتسب دلالة مضافة فإذا ترك أثرا في المعنى لا يتأتى إلا به فتلك هي القيمة الدلالية ولأن المبدأ العام الذي يحكم المعنى في علم الدلالة هو أن القيمة

الدلالية لأيّ عنصر لغوي لا يمكن اعتبارها دلالة مستقرة ثابتة ،بل هي متغيرة بتغير استعمالاته في سياقات مختلفة فإن قيمته الدلالية تتحدد من خلال موقعه الذي يحتله في إطار العلاقات التي تجمعه مع بقية العناصر حيث يبرز الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، مما يشكل شبكة دلالية متنامية.

4-مظاهر القيم الدلالية في كتابات الإمام الإبراهيمي: تتعدّد دلالات الألفاظ والتراكيب بحسب المستوى اللغوي الذي يُنظر إليها من خلاله؛ فقد يُنظر إليها من خلال المستوى الصوتي أو المعجمي أو الصرفي أو النحوي أو البلاغي. وفيما يلي نحاول رصد القيم الدلالية الكامنة في كتابات الإمام وفق ما يؤدي إليه نظرنا في هذه المستويات.

4-1 مظاهر القيم الدلالية الصوتية وأثرها في إثراء المعنى عند الابراهيمي: قيمة الصوت الدلالية هي مساهمته في إظهار المعنى أو توجيهه. وكلما ضارعت صفات أصوات اللفظ معناه كان أداؤه للمعنى أقوى وهذا ما نجد ابن جني يقرره فيقول: «.. وذلك أنهم جعلوا هذا الكلام عبارات عن هذه المعاني, فكلما ازدادت العبارة شبهًا بالمعنى كانت أدلّ عليه وأشهد بالغرض فيه.}..». [13] وضرب لذلك أمثلة فقال: «.. القَسْم والقَصْم، فالقَصْم أَقوى فِعْلًا من القسم؛ لأن القصم يكون معه الدقُّ، وقد يقسم بين الشيئين، فلا يُنْكأ أحدهما، فلذلك خُصَّتْ بالأقوى الصادُ، وبالأضعف السينُ}..». [14]

ويقول أيضا: «.. ومن ذلك أيضًا: سدَّ وصدَّ؛ فالسد دون الصد؛ لأن السد للباب يسد, والمنظرة ونحوها, والصد جانب الجبل والوادي والشعب, وهذا أقوى من السد الذي قد يكون لثقب الكوز ورأس القارورة ونحو ذلك, "فجعلوا الصاد لقوتها للأقوى، والسين لضعفها، للأضعف...».{ [15]

وتمتاز اللغة العربية بامتلاك أصواتِها سلطة دلالية، تترك أثرها في المعنى غالبا وكثيرا ما يظهر ذلك في كتابات الإمام الإبراهيمي، ولسنا ندرك عمق التفكير الدلالي ولا نستشعر الحس اللغوي المرهف لدى الإمام ولا نستكشف مكامن القوة البلاغية لديه إلا حينما نقف على سر انتخابه تلك الألفاظ الخادمة للمعنى في جانبها الصوتي وفي جانبها التركيبي ينتخب ألفاظا ذات أصوات تتناسب في جرسها مع دلالتها ولكأني به يشحن اللفظ طاقة دلالية إضافية. يقول مخاطبا مصر: «.. لا

توحشنَّك غربة... إن مئات الملايين من القلوب رفافة على جنباتك، حائمة على مواردك، هائمة بحبك،... وقد ارتفعت أصوات بالإصلاح الديني في أقطار الإسلام، وفي حقب معروفة من تاريخه، فضاعت بين ضجيج المبطلين، وعجيج الضالين، إلا صوت «محمد عبده» فإنه اخترق الحدود وكسر السدود...». [16]

رغم ارتفاع صوت الإصلاح الديني إلا أنه ضاع بين ضوضاء وجلبة المبطلين، وصياح الضالين وليصل الكاتب لهذه الدلالة راوح بين صوتي الضاد والعين بمعية صوت الجيم؛ أصوات ساهمت في دعم الدلالة المبتغاة بما تحمله من صفة الجهر التي أوحت بأن صوت الضوضاء والجلبة والصياح علا على صوت الإصلاح واستثنى صوت المصلح محمد عبده المصري كونه اخترق الحدود وكسر السدود.

وانظر إليه وهو يراوح بين المعنى وضده بتغيير في صوت واحد فيقول في رسالة بعث بها إلى الأستاذ أحمد توفيق المدني يعزيه في فقد الإمام ابن باديس «.. فلهذا بعثتُ أعزيكم على فقد ذلك البحر الذي غاض، بعد أن فاض، ببقاء آثاره في الحياض، وأنهاره في الرياض، كما يعزى على مغيب الشمس بشفقها وعن ذبول غضارة الشباب ببقاء رونقها، وإن كانت التعازي تعاليل، لا تطفئ الغليل، ولكنها على كل حال تحمل بعض الروح من كبد تتلظى شجنًا، إلى كبد تتنزى حزنًا...». [17]

فليس بين كلمتي "غاض" و"فاض" كبير فارق في المبنى لكن بينهما بون شاسع في المعنى وتقابُلُهما في الاستعمال شَحَنَ الفقرة بدلالة معنوية تجعل المتلقي يدرك حجم المصاب فكيف ببحر فاض حتى ملأ الحياض قد غاض واضمحل ولولا أن آثاره باقية ورياضُه في حاضرة العلم زاهية لما كان لهم من صبر ولا تجلد فهم يتعزون بهذا عن ذاك وإن كانت التعازي تعاليل، لا تطفئ الغليل.

وأمثال هذه العينة في كتابات الإمام كثيرة من شأنها لو انْتُخِبَتْ منها نماذج للمتعلم أن تجمع له بين المادة العلمية والمبادئ الروحية التي تقوى انتماءه وتعزز فيه روح الافتخار بسلفه.

2-4 مظاهر القيمة الدلالية المعجمية وأثرها في إثراء المعنى عند الابراهيمي: مما هو معلوم أن القيمة الدلالية لأيّ وحدة معجمية ليست دلالة مستقرة ثابتة، بل تتبدل وتتنوع لكونها خاضعة لظروف استعمالاتها في سياقاتها المختلفة. فقد يَحسُن توظيف وحدة معجمية في موضع لما شحنت

به من قيمة دلالية إضافية مالا يمكن أن تحمله غيرها وفي الوقت ذاته قد يقبح توظيفها أو يقصر لعدم تناسبها مع المعنى الذي سيقت لأجله لكون غيرها أولى بالاستعمال وذلك للفروق اللغوية الكامنة فيها على ما قرره أبو هلال العسكري في فروقه يقول رحمه الله: «...فهذا يدل على أن كل اسمين يجريان على معنى من المعاني وعين من الأعيان في لغة واحدة فإن كل واحد منهما يقتضي خلاف ما يقتضيه الآخر وإلا لكان الثاني فضلا لا يحتاج إليه وإلى هذا ذهب المحققون من العلماء...». [18] وقد حازت لغة القرآن الكريم قصب السبق في هذا الميدان لقدرتها على اختيار اللفظ المناسب لأداء المعنى المراد و لأن الإمام البشير الإبراهيمي ينهل من القرآن الكريم فقد تميزت كتاباته بهذا الحس المرهف في اختيار مادته اللغوية فكان نتاجه العلمي والأدبي ثروة لغوية وثورة فكرية ليس في مقال دون مقال ولا في نص دون آخر بل حيثما وجهت وجهك لا تجد إلا النفيس الغالي وأينما قلبت بصرك لا يقع إلا على البيان العالي يأخذ بعقلك فيغوص به في بواطن الأفكار ومجامع نفسك فيصعد بها إلى منازل الأبرار وإذا ما تتبعنا كتابات الشيخ البشير الإبراهيمي بحثا عن الدرس المعجمي وقيمه الدلالية بغية تزويد المتعلم بمادة علمية تخدم الهدف المنشود وتحقق الإضافة المرجوة فإننا سنجدها حافلة بها بين الغريب والقريب.

وتظهر قوة ارتباط الإمام بالقرآن الكريم في استعاراته لمفردات قرآنية كقوله: «...إنّ في الجوّ غبرة، يثيرها الفجرة، ولا يطفئ وهجها إلّا الأبناء البررة، وإياكم أعني...». فأنت ترى أن "غبرة" "فجرة" "برزة" كلها مفردات قرآنية وردت في قوله تعالى: ﴿ ... بأيدي سفرة كرام برزة ﴾ [سورة عبس الآية 15] وفي قوله تعالى: ﴿ ...ووجوه يومئذ عليها غبرة ترهقها قترة أولئك هم الكفرة الفجرة ﴾ [عبس الآية 42/41/40] مما أكسب الفقرة قيمة دلالية ذات سلطة تأثيرية ما كان لتكتسبها لولا أنها كلمات قرآنية فيها من المهابة والجلال والقوة ما للقرآن الكريم، كلمات تفتح القلوب وتهز النفوس وتنبه الأذهان لتكون مركبا للغوص في بواطن هذه النفوس يستحثها على النهوض ويدفعها إلى المطلوب.

ثم ها نحن نجده لا ينتخب من معجمه اللغوي إلا الفصيح مبتعدا كل البعد عن الوحشي حتى يجيء اللفظ مستوعبا للمعنى محيطا له من كل جوانبه فلا تجد لفظا ضخما لمعنى سفيه ولا كلمة مبتذلة لمعنى لطيف بل هو الأداء الوافي الدقيق للفظ بإزاء المعنى لا لغو فيه ولا تأثيم فإن حدث وأن

وظف مفردات ذات شحنة دلالية سلبية فإنه يفضي عليها من براعة التوظيف ما يكسبها شحنة دلالية إيجابية فنجده يقول عن الشباب: «.. أتمثله: متساميا إلى معالي الحياة، عربيد الشباب في طلبها، طاغيا عن القيود العائقة دونها، جامحا عن الأعنة الكابحة في ميدانها، متقد العزمات، تكاد تحتد جوانبه من ذكاء القلب، وشهامة الفؤاد، ونشاط الجوارح...». [19]

ففي هذه القطعة قد وظف ألفاظا ذات دلالات تكاد تكون ممقوتة كـ "عربيد" و"طاغيا" و"جامحا" ولكنه حينما نسبها إلى مطالب شريفة وقرنها بغايات سامية أكسبها قيمة دلالية جديدة تدعو المتصف بها للاعتزاز والتفاخر فيا فخر الشباب الطاغي عن القيود المعيقة عن الرقي المحطم لها الجامح عن الأعنة الكابحة له متحديا لها فهو يطلب معالي الحياة عربيد في طلبها.

فلا عجب من قدرته على الإتيان بتراكيب ذات ألفاظ تنم على براعته وقوته فما هو إلا أن تتأملها فيبهرك ما يلقيه اللفظ من ظلال وألوان وما توحي به من معان شخصية وما تضيفه من دلالات تختلف باختلاف المقام والمتلقي فتراه حينما يصف الوضع الذي ظهرت فيه الجمعية يستعير من المعجم العربي ألفاظا تكاد تكون متفردة بالقدرة على أداء المعنى المراد متمكنة من نقل الواقع كما هو وعلى أكمل وجه حيث نجده يقول: «.. وجاءت جمعية العلماء على عبوس من الدهر، وتنكر من الأقوياء..». [20] وكأني بالمجتمع ـ حين ظهور الجمعية وما تحمله من مبادئ تغاير مبادئه وأفكار تصادم أفكاره ـ متنكر لها حامل الحقد الدفين لها فلا ينسب العبوس للمجتمع بل للدهر مما يصور فظاعة المشهد ولا ينسب التنكر للضعفاء كون تنكرهم لا وزن له فهم تبع لمجتمع انقلبت فيه الموازين ونكست فيه المفاهيم بل ينسبه للأقوياء الذين من شأنهم إن قالوا أن يفعلوا و أن توعدوا أن ينفذوا ولا يوظف إلا مصطلح التنكر والعبوس التنكر للقلب والعبوس للوجه فجاء الإنكار قلبا وقالبا ظاهرا وباطنا وكأن الجمعية قد جاءت منكرا من القول وزورا.

وصدق الدكتور عبد الرزاق قسوم حين قال: «.. إن في كل لفظة من هذه العبارات، يكمن إيحاء يحيل إلى قضية معينة... فإضافة إلى سحر البيان، وبراعة التصوير، وهندسة اللفظة، تجد خصوبة المرجعية التاريخية والعقدية، والفكرية...فكتاباته كلها ذخيرة لغوية تجمع بين قوة الأداء وجماله وقديم الألفاظ وحديثها...».

3-4 مظاهر القيم الدلالية الصرفية وأثرها في إثراء المعنى في كتابات الإمام: تَعَدُدُ الصِّيَّغِ والأوزان في كلام العرب للجذر اللغوي الواحد يمنح اللغة الدقة في الدلالات المنبثقة عن تلك البنى الصرفية كونها تتحد في المعنى الأصلي وتنفرد كل صيغة بدلالة إضافية تستقل بها عن غيرها كما هو الشأن بالنسبة للفرق بين دلالة الجمع السالم بنوعيه الدال على القلة في مقابل جمع التكسير الدال على الكثرة وتأمل إن شئت نقد النابغة الذبياني لبيت حسان بن ثابت الذي يقول فيه: لنا الجفنات الغر يلمعن بالضحى " وأسيافنا يقطرن من نجدة دما[21] مستدركا عليه توظيف صيغة جمع المؤنث السالم الدال على القلة "الجفنات" بدلا من جمع التكسير "الجفان" الدال على الكثرة خاصة وهو يفتخر بكرم قومه.

ولأن الإمام يدرك ما للصيغ الصرفية من دلالات يقتضيها النظام اللغوي فقد جعل من لغته الخادم المطيع لمراده يدعوها فتستجيب ويأمرها فتمتثل يختار الصيغة المناسبة للمعنى الدقيق الذي يريده، ليحمّلها ما يشاء من الدلالات المختلفة النابعة من عمق الأصالة وينتخب لها من أفانين القول أزهاها وأجودها يودعها سر صنعته فتلقي بظلالها الإيحائية على ما تتضمنه من معاني لتخرج وقد استوت على سوقها وتربعت على عرش البيان وفية في ذلك كله للمعاني الفنية المبتغاة. وقد يمنحنا تأمل هذه القطعة من تمثله للشباب الجزائري في خواطره الوقوف على براعته والتأكد من تمكنه من زمام البيان فها هو ذا يقول في مقال عنونه بـ "الشباب الجزائري كما تمثله لي الخواطر": «..(أتمثله حلف عمل، لا حليف بطالة، وحلس معمل، لا حلس مقهى، وبطل أعمال، لا ماضغ أقوال، ومرتاد حقيقة، لا رائد خيال، أتمثله برا بالبداوة التي أخرجت من أجداده أبطالا، مزورا عن الحضارة التي رمته بقشورها، فأَرْخَتْ أعصابه، وأَنَّثَتْ شمائله، وخنثت طباعه، وقيدته بخيوط الوهم، ومجت في نبعه الطاهر السموم، وأذهبت منه ما يذهب القفص من الأسد من بأس وصولة, أتمثله مقبلا على العلم والمعرفة ليعمل الخير والنفع، اقبال النحل على الأزهار والثمار لتصنع الشهد والشمع، مقبلا على الارتزاق، إقبال النمل تجد لتجد، وتدخر لتفتخر، ولا تبالي ما دامت دائبة، أن ترجع مرة منجحة ومرة خائبة...». [22]

يحشد الإمام في فقرته هذه من الصفات الإيجابية وأخرى سلبية بعضها بإزاء بعض ينسب للشباب هذه وينفي عنه تلك ينأى به أن يكون عرضة لهذه الحضارة الغربية التي تفرض عليه التحول القسري

والتغير الجذري تجعل منه كائنا غير الذي كان، تكسبه الضعف بعد القوة والأنوثة في الشمائل والخنوثة في الطباع والضعف والانكسار جراء تخليه عن البداوة المانحة له الرجولة والبطولة والقوة والشجاعة المعهودة في أجداده ويربأ به عن الانهزام النفسي والاستسلام لأمر الواقع جراء ما احتساه من جرعات سموم هذه الحضارة المشؤومة بين بطالة مُمِيتة وخيالات مَقيتة.

كل ذلك في قالب لغوي مشحون بالصيغ الصرفية ذات الدلالات الداعمة للمعنى كقوله: "حلف عمل، لا حليف بطالة وحلس معمل، لا حلس مقهى" فنجده يوظف المصدر "حلف" ليجعل من ملازمته للعمل صفة متأصلة وثابتة وراسخة ثم يردفها باسم الفاعل "حليف بطالة" نافيا عنه الركون إلى البطالة، ثم يعاود الكرة في توظيف المصدر في قوله "حِلس معمل، لا حلس مقهى" ليصنع منه شخصا مرتبطا ارتباطًا وثيقًا بالعمل (المعمل) بدلًا من اللهو والكسل (المقهى). مما أعطى الفقرة قوة دلالية عززت فكرة الإنتاجية مقابل الاستهلاك والفراغ. وليدفع بالمتلقي ليكون شخصا منتجا لا عاطلا.

وفي توظيفه للمصدر في ما يريد من الشباب التمسك به وتوظيفه لاسم الفاعل فيما يريد منه التخلص منه في العبارات التالية "حلف عمل"، "وحلس معمل"، خلال إيجابية يريده التخلق بها في مقابل "لا حليف بطالة"، "لا ماضغ أقوال"، "لا رائد خيال" صفات نقص يريد منه التخلي عنها إشارة إلى تجذر الإيجابيات وثباتها بدلالة المصدر في مقابل النقائص التي وإن لازمته بدلالة اسم الفاعل إلا أنها لا تضارع الإيجابيات ثباتا و تجذرا وتلازما كل ذلك دلت عليه قوة دلالة المصدر في مقابل دلالة اسم الفاعل وجاءت "مرتاد حقيقة" بصيغة اسم الفاعل لتقابل "رائد خيال" والتي هي أيضا بصيغة اسم الفاعل فتَساويا في قوة دلالة الصيغة الصرفية مع حمل كلمة "رائد" معنى السبق في مقابل كلمة "مرتاد" التي تحمل معنى كثرة التردد على الفعل والسبق أقوى من كثرة التردد وهذا يحيلنا على أن الاقتصاد في طلب الحقيقة خير من السبق في الجري وراء الخيال.

وانتخاب مثل هذه النماذج للمتعلم يقوي ملكته اللغوية ويقوم سلوكاته ويصحح مفاهيمه ونظرته اتجاه الحياة.

4– 4– مظاهر القيمة الدلالية النحوية وأثرها في إثراء المعنى عند الإمام:

قد يتبادر لذهن القارئ غير البصير باللغة أن ما بين يديه من تراكيب ليس لها من دور سوى الوظيفة التواصلية البحتة إلا أن مطالعة كتب أهل الاختصاص وما انطوت عليه من جهود علمية في كشف مستور التفاعل القائم بين العناصر المعجمية في ظل التراكيب النحوية يدرك خبايا تعدد هذه التراكيب وتنوعها ويستكشف القيم الدلالة المتولدة جراء تبادل الأدوار والفارق بين المعاني الناتجة عن تناوب الرتب ثابتها ومتغيرها كما يمكنه الكشف عن سر العلائق بين الكلمات المكونة للنسيج اللغوي و دور كل عنصر لغوي من خلال الوظيفة الموكلة إليه كالحصر أو التعريف أو التنكير أو من خلال

مرتبته التي يحتلها في الجملة من تقديم أو تأخير هذا الأخير الذي يقول عنه الجرجاني: «... هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر لك عن بديعة ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا، يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولَطُفَ عندك، أن قدم فيه شيء وحول اللفظ عن مكان إلى مكان ...». [23]

وقد أبدع الإمام الإبراهيمي رحمه الله في ذلك أيما إبداع فانظر إليه وهو يقول: «...فاسمحوا لنا حين نفتخر بأن هذا اللباب من حظ جمعية العلماء، له عملت، وفي ميدانه سابقت فسبقت، وفي سبيله لقيت الأذى والكيد والاتهام، وفي معناه اصطدم فهمها بفهم الاستعمار؛ هي تفهمه دينا، وهو يفهمه سياسة...». [24] استطاع الإمام من خلاله تلاعبه بالعناصر اللغوية المكونة لهذه الفقرة شحنها بدلالات ومعاني قوية مما ولد قيما دلالية ما كانت لتتولد لولا بعثرته للتراكيب النحوية وإعادة ترتيبها وفق النظام الذي ارتضاه لها فنجده يشحن نصه بدلالات متعددة ويمنح المتلقي مساحة واسعة للفهم من خلال تغيير بنية التراكيب الأساسية، والعدول عن الأصل كما فعل مع العبارات الآتية:(له عملت، وفي ميدانه سابقت فسبقت، وفي سبيله لقيت الأذى والكيد والاتهام، وفي معناه اصطدم فهمها بفهم الاستعمار) تقديم الجار والمجرور "له" "في ميدانه" "في سبيله" "في معناه" على الفعل الذي حقه التقديم في كل من التراكيب السابقة أفاد اختصاصها بكل فعل واردٍ ذكرُه والذي منحها حق الافتخار كونها عملت وسابقت وسبقت ولقيت ما لم يلق غيرُها في ظل التناقض والصراع المحتدم بين فهمها وفهم الاستعمار في الوقت الذي جار فهمُ غيرِها فهم الاستعمار فهي وحدها المختصة بحق الافتخار بهذا اللباب الذي فسره بقوله: «...أما لباب السياسة بمعناها العام عند جميع العقلاء فهو عبارة واحدة: إيجاد الأمة، ولا توجد الأمة إلا بتثبيت مقوماتها من جنس، ولغة، ودين،

وتقاليد صحيحة، وعادات صالحة، وفضائل جنسية أصيلة، وبتصحيح عقيدتها وإيمانها بالحياة، وبتربيتها على الاعتداد بنفسها، والاعتزاز بقوتها المعنوية، والمغالاة بقيمتها وبميراثها...». [25] فياله من شرف أن تدرك الجمعية أنّ لباب السياسة هو إيجاد الأمة، فتتخذه هدفا لها وأن تدرك أساس هذا الوجود المتمثل في تثبيت مقومات الأمة من جنس، ولغة، ودين، وتقاليد صحيحة، وعادات صالحة، وفضائل جنسية أصيلة، وتفهم سبيل ذلك بتصحيح عقيدتها وإيمانها بالحياة، وبتربيتها على الاعتداد بنفسها، والاعتزاز بقوتها المعنوية، والمغالاة بقيمتها وبميراثها على نقيض فهم الاستعمار فتقتحم الميدان وتتحمل الأذى والكيد والاتهام كل ذلك من حظها وحدها مما يعكس الجهد المبذول دل على اختصاصها بهذا كله تقديم الجار والمجرور على الفعل وما كان لهذا المعنى أن يُفْهَمَ لولا هذا التقديم والتأخير، والذي بدوره أكسب الفقرة حُسْنًا وروعةً تأخذ بالقلوب. هذا السياق مكن من تحميل المعنى بُنية دلالية عميقة تتجاوز النمطية المعهودة بهدف انتزاع القبول من المتلقي.

وهذا نموذج آخر يظهر فيه قوة الإمام في توليد القيم الدلالية وإخضاع اللغة لخدمة مراده يقول رحمه الله: «...فنَفَخَتْ من روح العروبة في تلك الأنساب فإذا هي صريحة وسكبتْ من سر البيان العربي في تلك الألسنة فإذا هي فصيحة، وأجالتْ الأقلام في كشف تلك الكنوز فإذا هي ناصعة بيضاء لم يزدها تقادم الزمان إلا جِدة...».

ففي توظيفه لـ: "إذا" الفجائية في هذه التراكيب قيمة دلالية مضافة تتمثل في تفاجئ المستعمر وأذنابه بصراحة الأنساب العربية الجزائرية وفصاحة ألسنتهم ونصاعة بياض أصلهم؛ نتيجة غير متوقعة وتحول فوري مفاجئ ورد قوي وصريح من الجمعية على من ظن أن أنساب الجزائريين قد زالت عن عروبتها وأن ألسنتهم قد انحرفت عن فصاحتها وأن معادنهم رديئة مزيفة وإذا بجمعية العلماء تثبت عكس ذلك فما هي إلا أن نفخت من روح العروبة في تلك الأنساب فإذا هي صريحة وما إن سكبت من سر البيان العربي في تلك الألسنة حتى عادت فصيحة ليقول للعالم إن المعدن الجزائري الأصيل والكنوز الناصعة البياض لا يزيدها تقادم الزمان وتراكم زبالة الاستعمار إلا جدة، كل هذا في ترابط منطقي أكسب النص قوة الاقناع.

4- 5- مظاهر القيم الدلالية البلاغية عند الإمام وأثرها في إثراء المعنى:

لصلة الإمام بالقرآن الكريم نجده دائم الرجوع إليه يستمد منه ويقتبس كل ذلك لينفخ في كتاباته من روح القرآن وتستمد قوتها من قوته فانظر إليه رحمه الله وهو يصف الاستعمار فيقول: «.. والاستعمار كله رجس من عمل الشيطان؛ من خصائصه تغيير الأوضاع والمعاني، ليصحح لنفسه الألوهية المزورة ولو إلى حين...». [26] فيقتبس من قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءامَنُوا إنما الخمر والميسر والانصاب الازلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون﴾، [المائدة:90 – 93]. ليحمِّل كلمته قيمة دلالية أخذت قوتها من خلال استحضار الأمر باجتناب الخمر والميسر والانصاب والازلام ليسقطه على الاستعمار في وجوب اجتنابه والجامع بينهما أن كلا منهما رجس من عمل الشيطان ليس أحدهما أولى بالاجتناب من الآخر ولعلمه بأن الاجتناب أقوى في الدلالة من التحريم فقد عدل عن ذكر حكم التحريم مكتفيا باستحضار الامر بالاجتناب الوارد في القرآن الكريم ليقول لكل جزائري يجب عليك أن تجتنب كل أشكال التعامل مع الاستعمار.

يقول رحمه الله: «.. وعبد الحميد بن باديس عظيم بأكمل ما تعطيه هذه الكلمة من معنى؛ فهو عظيم في علمه، عظيم في أعماله، عظيم في بيانه وقوة حجته، عظيم في تربيته وتثقيفه لجيل كامل، عظيم في مواقفه من المألوف الذي صيره السكوت دينا، ومن المخوف الذي صيره الخضوع إلها، عظيم في بنائه وهدمه، عظيم في حربه وفي سلمه، عظيم في اعتزازه بإخوانه، ووفائه لهم، وعِرفانه لأقدارهم. وإذا كان من خوارق العادات في العظماء أنهم يبنون من الضعف قوة، ويخرجون من العدم وجودا، وينشئون من الموت حياة، فكل ذلك فعل عبد الحميد ابن باديس من الأمة الجزائرية...» [27]

يطنب رحمه الله في وصف رفيق دربه في الإصلاح ليعدد جوانب عظمته التي ما اجتمعت في شخص إلا كان أهلا للصدارة علم وعمل وحجة وبيان ونفس أبية لا يعرف لها الخوف منفذا ولا المداهنة لها سبيلا هذا الإطناب في الوصف

عكس عاطفته تجاه رفيق دربه في الإصلاح، والتي بثها في ثنايا وصفه ومدحه جاعلا من القارئ مدركا مدى تأثره به، مقررا بذلك قوة وهيبة شخصية رفيقه.

وتجلى الإطناب في تكرار الإخبار عن صاحبه بالعظمة معدداً جوانب العظمة فيه مما أضفى بعدًا دلاليًا تمثل في تثبيت المعنى في ذهن المتلقي، كما تجلى في تكرار المعنى بصيغ مختلفة، وذلك في قوله: «...أنهم يبنون من الضعف قوة، ويخرجون من العدم وجودا، وينشئون من الموت حياة..». يرمي من وراء ذلك إلى نسبة كل هذه الانجازات العظيمة إلى صاحبه ولكنه عدل عن الأسلوب المباشر إلى أسلوب غير مباشر دفعا للملل وبعدا عن السآمة. وزيادة في التأثير راح يحشد من أساليب البلاغة ما يضمن وصول رسالته وتأثيرها في المتلقي فيجمع بين اللفظ وغريمه وبين المعنى وضده كما في قوله: «.. عظيم في بنائه وهدمه، وعظيم في حربه وفي سلمه...». فتتموقع عنده العناصر اللغوية المتضادة لتشكل حزمة دلالية تكشف عن شخصية الإمام الملم بمتطلبات الإصلاح والتي من أهمها وجوب هدم الباطل ليبني الحق على أنقاضه.

وبما أنه يعلم ما للجملة الاسمية من دلالة الثبوت والاستمرار والتي تقابلها دلالة الجملة الفعلية في الحدوث والتجدد فقد لجأ إلى توظيف كل منهما في موقعه الذي عزز المعنى بقيم دلالية أدت الغرض فها هو يخاطب الشباب الجزائري المهاجر لطلب العلم فيقول: «وإنكم يا أبناءنا فارقتم الأهل، وفيهم الآباء والأمهات، وفارقتم الديار التي خلعتم فيها التمائم، وفارقتم الوطن الذي له على كل حر كريم دين! وفاؤه الحب، وكفاؤه النفع والجميل، وما هوّن فراقكم على آبائكم وهون فراقهم عليكم إلا الآمال اللائحة لكم ولهم في مستقبلكم، ولما تعودون به من علم يصحبه فخر، وحسن ذكر، وطيب أحدوثة»

"وإنكم يا أبناءنا" نداء مسبوق بتأكيد مردوف بإضافة مشفوع بوصف الحال المصاحبة لهذا الفراق والتي تستدعي التمسك بالبقاء لا الفراق يهدف من وراء ذلك كله إلى شحن عاطفة المتلقي مما أكسب الأسلوب قيمة دلالية ساهمت في تحقيق التأثير العاطفي المنشود ثم ما لبث أن عززها التناوب بين جمل فعلية صاحبت الفراق وأخرى اسمية تعلقت بدَيْن الوطن الواجب على كل حر كريم، مما مكَّن للنص من إثارة عاطفة المتلقي ودغدغة مشاعره ليتم للكاتب نقل رسالة مفادها أن الفراق طارئ يتجدد وأن الوفاء والكفاء ثابت لا يتحول ولا يتبدد وكأني بتخلل الجمل الإسمية لسلسلة من الجمل الفعلية يسعى إلى التهوين من شأن الفراق والإعلاء من شأن الرحلة وما تحمله من آمال، وهو من خلال ذلك كله يريد من الشباب ألا يجعل من الفراق الطارئ ثابتا ومن الوفاء ومكافأة

الوطن الثابتة الراسخة متحولا وذلك لما يتجدد لهم من العودة بالعلم والفخر وحسن الذكر وطيب الأحدوثة.

5- خاتمة: ـ لن نبالغ إذا قلنا إن كتابات الإمام رحمه الله موسوعة علمية وكنوز معرفية لذا فهي بحق مصدر هام ومرتع خصب لكل طالب يسعى للتزود بذخيرة لغوية تجمع بين قوة الأداء وجماله وقديم الألفاظ وحديثها أخذت من الواقع وخدمت المثل العليا فهي أهل لأن تُنْتَخَبَ منها نصوصٌ تعليميةٌ من شأنها أن تقوي الثقة في نفس المتعلم وتُعزز انتماءه وتصحح مفاهيمه، كما أنها كفيلة بتقوية ملكته اللغوية وتوسيع مداركه المعرفية. خاصة إذا ما رُوعِيَ في ذلك مستوى المتعلم فيُنتخب له من النصوص ما يتناسب مع قدراته الذهنية. لعلمنا أن كتابات الإمام كلها تصب في خدمة الثوابت الوطنية. لما يحمله من هم النهوض بالأمة وإصلاحها وزرع القيم والأخلاق الإسلامية الرفيعة في النشء والمحافظة على هويته من أجل أن يتبوأ مكانة رائدة بين الأمم وفق هويته الإسلامية والعربية.

ـ تدور القيمة الدلالية في فلك المعنى.

ـ قد يتم إيصال المعنى المرغوب والمطلوب للمتلقي بأي تركيب لغوي وقد يرتقي هذا التركيب إلى إقناع المتلقي وقد يترك أثرا في نفسه فهذه المستويات المتفاوتة هي ما نسميه بالقيمة الدلالية التي تعتبر أساسًا هامًا للنجاح البلاغي، طالما أنها تساهم في تحقيق الاضافة.

ـ تتعلق القيمة الدلالية في البلاغة العربية بالمعنى والمفهوم الذي ينقله النص البلاغي. وتعتبر القيمة الدلالية من أهم عناصر البلاغة، حيث تساهم في تحقيق تأثير المقام البلاغي وإقناع المتلقي.

ـ يتيح إدراك القيمة الدلالية لدى المنتج والمتلقي فهمًا أعمق للنص ويساعد على إيصال الرسالة المقصودة بشكل أكثر فعالية.

ـ تمنح القيمة الدلالية النصوص التمايز بين مستوياتها.

ـ تساعد القيمة الدلالية في توضيح المعنى ومنحه القابلية لدى المتلقي عبر توظيف الأساليب البلاغية المناسبة والمفردات الدقيقة.

ـ بإمكان القيمة الدلالية أن تحدد درجة تفاعل المتلقي مع النص وتأثيره به.

ـ تعتبر القيمة الدلالية من أهم العناصر التي تساهم في إثبات المقام البلاغي.

6 – المصادر والمراجع:

– القرءان الكريم.

–أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت،1997.

–ابن فارس، مقاييس اللغة تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ – 1979م.

–مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، إسطنبول، تركيا، ط 2004.

– إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، (تاج اللغة وصحاح العربية) تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. دار العلم للملايين. بيروت– لبنان ط:4 – يناير 1990م.)

– ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت.

– الجاحظ، أبي عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، س1998م

–محمد علي التهانوي، اصطلاحات العلوم والفنون، تح، علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون ط1 س،1996.

–أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط 5، س 1998

– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط دار الشروق الدولية

– محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، مؤسسة الفلاح للترجمة والنشر والتوزيع، س1991.

– أبي هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004

– أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، تح: سمير جابر، طبعة دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2

– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.

7- الهوامش والإحالات:

[1] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الامام البشير الابراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت،1997، ج1 ص19

[2] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الامام البشير الابراهيمي ج1 ص16

[3] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الامام البشير الابراهيمي، صفحة 19 ج1

[4] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الامام البشير الابراهيمي ج1 ص

[5] إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية) تح: أحمد عبد الغفور عطار. دار العلم للملايين. بيروت- لبنان ط:4 – س: 1990م. (ج4/ ص1698).

[6] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، إسطنبول – تركيا. س، ط (2004). ج1، ص 294.

[7] ابن فارس مقاييس اللغة، لابن فارس تحقيق/ عبد السلام هارون. دار الفكر 1399هـ - 1979م. (ج2/ ص259).

[8] الجاحظ، أبي عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي بالقاهرة س1998م ج1 ص81

[9] محمد علي التهانوي اصطلاحات العلوم والفنون تح: الدكتور علي دحروج مكتبة لبنان ناشرون ط1 س 1996 ج 1 ص 787

[10] أحمد مختار عمر "علم الدلالة" عالم الكتب القاهرة ط 5 س 1998

[11] (المجمع، في المعجم الوسيط، صفحة ص768)

[12] محمد علي الخولي معجم علم اللغة النظري مؤسسة الفلاح للترجمة والنشر والتوزيع، س1991، ص 251

[13] ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج2 ص156

[14] ابن جني الخصائص ج2 ص 163

[15] ابن جني الخصائص ج2 ص 163

[16]البشير الابراهيمي عيون البصائر ص497

[17] أحمد طالب الابراهيمي آثار الامام البشير الابراهيمي ج 2ص 37

[18] أبي هلال العسكري كتاب الفروق اللغوية تحقيق محمد سليم ص22

[19] البشير الابراهيمي، عيون البصائر، صفحة ص509

[20]البشير الابراهيمي عيون البصائر ص509

[21] أبو الفرج الأصفهاني- "الأغاني" ج 9، ص 384 -طبعة دار الفكر

[22] الابراهيمي عيون البصائر ص509

[23] عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز ط1، ص 134

[24]البشير الابراهيمي عيون البصائر ص 65

[25]البشير الابراهيمي عيون البصائر ص 65

[26] البشير الابراهيمي عيون البصائر ص 59

[27] البشير الابراهيمي عيون البصائر ص 59

أهمية النصوص الأدبية الجزائرية في حماية الطفل من مخاطر المراهقة المبكرة " نصوص السنة أولى من التعليم المتوسط أنموذجا"

The Importance of Algerian Literary Texts in Protecting Children from the Dangers of Early Adolescence: Texts for the First Year of Middle School as a Model

أ.د عثماني عمار	48othmani@gmail.com جامعة أحمد زبانة غليزان
د. بلحاج كريمة	Karima.belhadj@univ-tissemsilt.dz جامعة تيسمسيلت. أحمد بن يحي الونشريسي

الإرسال: 2025/02/24	القبول:2025/03/09	النشر:2025/06/30.

الملخص:

النص الأدبي مجموعة خبرات يقدمها الكتاب للقارئ، تتضمن حكمة الانسان وطموحاته وآماله وآلامه وينعكس ذلك الأثر على القارئ الطفل، حيث يسهم الأدب في توجيه الطفل وتعديل ميولاته ورغباته، وهو _ أي الأدب_ غذاء النفس والفكر والعاطفة.

فالأدب الملتزم له منافع جمة، ومحاورة من يكتب في هذا النوع من الأدب يكسب مناعة، ومن هنا تأتي فكر المشاركة في هذا الملتقى من أجل كشف هوية النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ السنة أولى من التعليم المتوسط؛ بغية النظر في صلاحياته والفئة العمرية لهذا الطور، فهم يعيشون مرحلة المراهقة المبكرة، التي تشهد ظهور تصرفات وسلوكات جديدة غير ما كان عليه الحال في التعليم الابتدائي، ومن ثمّ فهل النصوص المبرمجة تعكس طموحات قطاع التربية والأسرة في تكوين التلاميذ وتوعيتهم واندماجهم في المجتمع.

الكلمات المفاتيح: الأدب الجزائري؛ القيم التربوية؛ المراهقة المبكرة؛ الكتاب المدرسي.

Abstract: Literary text is a collection of experiences that writers offer to the reader, encompassing human wisdom, ambitions, hopes, and pains. This has an impact on the child reader, as literature contributes to guiding the child and modifying their inclinations and

desires. It (literature) is the nourishment of the soul, thought, and emotion.

Committed literature has numerous benefits, and engaging with those who write in this type of literature provides immunity. Hence comes the idea of participating in this forum to reveal the identity of the literary texts prescribed for first-year middle school students; to consider their suitability and the age group for this stage, as they are going through early adolescence, which witnesses the emergence of new behaviors and actions unlike what was the case in primary education. Therefore, do the programmed texts reflect the aspirations of the education sector and the family in shaping, educating, and integrating students into society? .

Key words: Algerian literature; Educational values ; Early adolescence ; Textbook .

1. **مقدّمة:** يشكل الأدب مرآة عاكسة للحياة الاجتماعية، من عادات وتقاليد وقيم تعكس هوية المجتمع وثقافته، كما يشكّل عنصرا فعالا في تقييم سلوكات المجتمع بإيجابياته وسلبياته، لهذا اهتمت المناهج التعليمية في صناعة الكتاب المدرسي، بانتقاء نصوص أدبية ذات قيمة جمالية ومعرفية وحتى سلوكية للمساهمة في توعية الطفل وبناء سلوكه وفق ما تتطلبه قيم المجتمع العربي والاسلامي.

و قد احتفى الكتاب المدرسي الجزائري بدوره بالنصوص الأدبية الجزائرية، في محاولة لبناء الهوية الوطنية للطفل الجزائري، والتركيز على مقوماته الدينية وكذا التربوية وهذا ما نسعى لدراسته في هذه المداخلة مسلطين الضوء على مرحلة عمرية معينة وهي فترة المراهقة بالنسبة لتلاميذ المستوى المتوسط من التعليم، خاصة وأن هذه الفئة العمرية تمرّ بمرحلة حساسة في تكوين شخصيتهم وتقويم سلوكياتهم ومن خلال هذه المداخلة حاولنا الكشف عن كيفية الاستفادة من الأدب في تهذيب سلوك الطفل. وتكوين قيمه الأخلاقية. وكذا تعزيز وبناء هويته الوطنية.

2. النص الأدبي الجزائري:

لا يختلف اثنان على أن الأدب الجزائري، هو مجموعة الأعمال الأدبية والفنية التي كتبت من طرف جزائريين سواء داخل البلاد أو خارجها، ويحمل خصوصية في تكوينه على غرار باقي المناطق

العربية، فلو ربطنا بين الأدب الجزائري القديم والحديث، فإننا نجد فجوة كبيرة تفصل بينهما غابت تفاصيلها عن الكثير من الدارسين، وليس هذا بطبيعة الحال موضوع حديثنا، إنّما نروم البحث في خصوصية النص الأدبي الجزائري وفاعلية توظيفه ضمن الكتب المدرسية الجزائرية.

وقد تنوعت النصوص الأدبية الجزائرية بين الشعر والنثر، كما تنوعت مواضيعها، والتي ارتبطت بشكل مباشر مع قضايا المجتمع الكثيرة، والمختلفة فتنوع بذلك النص الأدبي بين موضوعات القيم الأخلاقية والدينية قضايا الوطنية والهوية، بالإضافة إلى كل ما يتعلّق بالتراث الثقافي والمعرفي للمجتمع الجزائري.

واستنادا على ما تمّ طرحه فإن الكتاب المدرسي الجزائري، لم يغفل توظيف النصوص الأدبية الجزائرية باعتبارها نصوصا تعليمية، تخضع لعملية انتقاء، بحسب المستويات التعليمية والفئات العمرية المقدم لها هذا الكتاب ووفق المناهج المقترحة من طرف الوزارة.

وقبل كل هذا لا بأس بأن نعرج إلى مفهوم النصوص التعليمية وطبيعتها.

1.2مفهوم النص التعليمي: حينما نتحدث عن النصوص التعليمية، فإننا بشكل خاص نقصد النصوص ذات الطابع الأدبي الذي يتراوح بين الشعر والنثر، لكن لابأس من الإشارة بداية إلى مفهوم النص التعليمي باعتباره «من أهم وسائل التخاطب والتفكير، فالجميع يعيشون في كيان واحد، ويتعاملون بنص كلغة واحدة ويستشعرون جماليات واحدة، وينفعلون تذوقا وجمالا لما يسمعون، واللغة قادرة على أن ترفع أذواق الأمة جميعا من خلال النص المتعامل به في عملية التعليم والتعلم، فالتعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف...»[1] ولا يتوقف الأمر عند مسألة الأذواق، فإن العملية التعلمية منوطة بتقديم معارف ومعلومات على جميع الأصعدة حتى الجانب السلوكي للطفل بمختلف مراحله العمرية.

وهذا بطبيعة الحال، لأن « النص الأدبي الموجه للطفل، له وظيفته التربوية والوجدانية والأخلاقية، لذلك يجب أن يكون باعثا على تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لديه، ويسهم في إكسابه القيم والعادات والسلوكيات والمهارات اللغوية والتعبيرية، وتحبيب اللغة والأدب لنفسه شرط أن يكون النص مناسبا لتوجهاته العقلية والإدراكية لكي يفهم النص ويحسه ويتذوقه ومن ثمّ يكشف بمخيلته غايته أو وظيفته»[2] هذا ما ترومه النصوص التعليمية المدرجة في الكتاب المدرسي، والتي تخض في كثير من الأحيان إلى التعديل وفق ما يتطلبه المستوى الإدراكي للطفل، وحتى المغزى الأساسي من النص، والمراد تقديمه له.

وكإضافة أخرى أكثر دقة وشمولية من حيث المفهوم، فإن مفهوم النص الأدبي التعليمي؛ هو عبارة عن « مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء، تُفهم، وتُتَذوق وتحفظ عادة، لجمال سبكها وبهاء أفكارها، لحاجة إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنّها من التراث الخالد»[3] وكما أشرنا سابقا فالنص لا يركز على الجانب الذوقي فقط لتنميته، إنّما يسعى لتحقيق أهداف مختلفة، لا تخرج عن سياقها البيداغوجي التعليمي حتى تتحقق الكفاءة والكفاية.

لذلك فالنص الأدبي التعليمي هو « بناء لغوي وفني مختار مشحون بخطاب بيداغوجي هادف، ومتصرف فيه بأدوات منهاجية لتوليد معرفة معدّلة في حقل تواصلي مصطنع، وعلى إثر ذلك نلفي النص يتموضع ضمن نسق ممعير تفرضه طبيعة الخطاب البيداغوجي بحمولته القيمية»[4] لذلك سعت وزارة التربية في تظيفه لنصوص أدبية جزائرية، إلى مراعاة الجانب البيداغوجي في العملية التعلمية، من خلال التصرف في بعض النصوص وفق منهاج معين يحقق الجانب المعرفي والتواصلي مع الحفاظ على نسقها القيمي.

3. **القيم التربوية:** الحديث عن القيم، يعني مجموع المبادئ والاخلاقيات التي تسعى المؤسسات التربوية ولتعليمية بشكل خاص إلى غرسها في نفوس المتعلمين، فيتم بذلك تقويم سلوكاتهم وتصحيحها، من خلال التركيز على بناء شخصية الفرد والمجتمع، الحفاظ على الهوية...وغيرها.

1.3. **مفهوم القيم لغة:** جاء في المعجم الوسيط، قيمة الشيء: قدره، وقيمة المتاع: ثمنه[5] وفي لسان العرب « القيمة: واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم نقول: تقَاوَمُوه فيما بينهم، وإذا انقاد لشيء واستمرت طريقته فقد استمر لوجه»[6] هذا من الناحية اللغوية.

- **مفهوم القيم اصطلاحا:** تعدد تعريفات التربويين لمفهوم القيم من بينها« هي المبادئ والمعتقدات الانسانية والمثل والمقاييس أو أنماط الحياة التي تعمل مرشدا عاما للسلوك أو نقاط تفضيل في صنع القرار أو لتقويم المعتقدات والأفعال التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الخلقي والذاتي للأشخاص»[7] كما تعرف كذلك بكونها « مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية»[8]. فعموما يتفق الجميع على أنها مجموعة من المبادئ التي تحقق معرفة قيمية، تضبط سلوكات الناس وتقومها وفق ما اتفق عليه العرف الاجتماعي.

وفي تعريف آخر للقيم التربوية، هي « مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولًا من جماعة اجتماعية معينة؛ حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته[9]». ما يعني أن هذه الأحكام تخضع لسلطة تقديرية يفرضها المجتمع من خلال مجموعة من المعايير الثابتة منها ما يتعلّق بالدين، والأخلاق، والقانون...وغيرها

وبذلك تتنوع القيم التربوية وتختلف، هذا ما يحيلنا إلى التقسيم الذي وضعه كل من ألبورت C.W.Alport وفرنون P.E Vernon ، في دراستهما للقيم وقياسها عن طريق الاختبار باعتبار أن المهارات تعكس أفكار الأفراد وأفعالهم ثم في المحصلة معرفة قيمهم، واستخبار مقياس

القيم الذي وضعاه سنة 1913وتم تعديله في العديد من المرات خاصة سنة 1965[10]كان كما نوضحه في الجدول التالي:

مقياس القيم عند ألبورت وفرنون	
القيم الاجتماعية	الاجتماع والعلاقات
القيم النظرية	العلم والمعرفة
القيم الاقتصادية	الأثر المادي
القيم الجمالية	الذوق والتناسق
القيم الدينية	المعتقدات
القيم السياسية	مركز السلطة

المصدر: مصطفى شربال، مفهوم القيم في الفلسفة والعلوم، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات.

تستند هذه القيم على مجموع التفاعلات بين ذات الفرد والمجتمع بأحكامه، فإما أن يتقبلها تقبلا كليا أو جزئيا، وقد يرفضها، بحسب تكوين شخصيته. لذلك فإن أي نص تعليمي يُهدَف من خلاله إلى تحقيق نسبة من التفاعل الايجابي مع ما يطرحه من قيم تربوية مختلفة. والكتاب المدرسي أفضل وسيلة لتحقيق هذا التفاعل.

4. **الكتاب المدرسي:**

يشكل الكتاب المدرسي الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، وهو حصيلة خبرات ثقافية وتربوية واجتماعية موجهة لفئة معينة، بغرض تطوير مستوياتهم المعرفية، وتعزيز مدركاتهم، وكذا دمجهم في الحياة التعليمية كعنصر أساسي في هذه العملية.

وبالاطلاع على الكتاب المدرسي الخاص بالسنة أولى متوسط تخصص لغة عربية من ناحية الشكل، فهو كتاب أصدر سنة 2017 يبلغ عدد صفحاته 175صفحة. وهو الطبعة الثانية، يعود

تصميم الكتاب لمحمد زهير قروني تركيب محمد زهير قروني، صبرينة جعيد. أما عن الناشر فهي دار موفم للنشر، الجزائر ، الرقم الدولي ر.د.م.ك: 978-9931-00908-5.

وقد تمّ العناية بشكل الغلاف من ناحية الأشكال والألوان، وحتى ضمن صفحات الكتاب بما يتناسب مع الطفل في هذه المرحلة العمرية.

من ناحية المضمون، ابتدأ الكتاب بمقدمة وفهرسة لمحتوياته مقسمة إلى ثمانية مقاطع وهي: الحياة العائلية، حب الوطن، من عظماء الانسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الرياضة. كل مقطع من هذه المقاطع وظّف نصوصا أدبية مختلفة تتنوع بين القصيد والنثر الأدبي، يتم تناولها من خلال تطبيقات لغوية متنوعة بين فهم المنطوق والمكتوب، إضافة إلى تطبيقات بلاغية ونحوية لتنمية مختلف المهارات لدى الطفل.

ومن خلال الجدول التالي، نستعرض أهم النصوص الأدبية الجزائرية، الموظفة في الكتاب إضافة إلى قيمها التعليمية.

المقطع	اسم المؤلف	عنوان النص	القيم
م 1: الحياة العائلية	محمد الأخضر السائحي	أبي	اجتماعية
	عبد الحميد بن هدوقة	في كوخ العجوز رحمة	اجتماعية
	أحمد سحنون	رسالة إلى ولدي	اجتماعية
م2: حب الوطن	عبد الحميد بن باديس	حب الوطن من الإيمان	سياسية(وطنية)
	مولود فرعون	متعة العودة إلى الوطن	سياسية(وطنية)
	حنفي بن عيسى	فداء الجزائر	سياسية(وطنية)
	سليمان جوادي	نوفمبر	سياسية(وطنية)

م3: عظماء الانسانية	نوارة حسين	فرانز فانون والضمير المهتاج	معرفية
	مولود قاسم نايت بلقاسم	بتهوفن	معرفية
	مبارك الميلي	ماسينيسا	معرفية
م4: الأخلاق والمجتمع	زهور ونيسي	مدرّسة رغم أنفك	تربوية
	محمد اللقاني بن سايح	سوء المهلكة	تربوية
م5: العلم والاستكشافات العلمية	مدني بوهراوة	المكتشفات العلمية	نظرية
م6: الأعياد	ربيع بوشامة	في يوم الأمهات	دينية
	محمد الهادي الزاهري	مولد محمد	دينية
	صالح خرفي	عيد الجزائر	وطنية
م7: الطبيعة	عبد الله خمار	ما أجمل الطبيعة	تربوية
	الأمير عبد القادر	جمال البادية	تربوية

المصدر: الكتاب المدرسي للسنة أولى متوسط

يوضح هذا الجدول مجموع القيم التربوية التي تتأسس عليها النصوص الأدبية الموظفة في الكتاب المدرسي للسنة أولى متوسط، وهي مختلفة ومتعددة بحسب مضامينها، بين الاجتماعية التي تركز على قيمة العلاقات بين الأفراد خاصة الأسرة، ونجد كذلك القيم السياسية أو بتعبير آخر القيمة الوطنية التي تركز على زرع حب الوطن في الطفل، وبناء هويته، هناك كذلك القيم المعرفية والتي تختلف مرجعياتها بين تحقيق المعرفة التاريخية لشخصيات بارزة في تاريخ الجزائر، أو معرفة علمية بمتابعة كل التطورات العلمية.

كما نجد من القيم ما يرتكز على تعزيز الجانب الأخلاقي والتربوي في الوسط الاجتماعي وتنمية الحس بالمسؤولية اتجاه الأفراد أو حتى المحيط كالطبيعة، كما لا ننسى الجانب العقائدي لهذه المجتمعات والتركيز على القيم الدينية، من خلال الحديث عن مختلف المواضيع مثل الأعياد وسيرة النبي محمد صلى الله عليه وسلم...

على الرغم من أن الكتاب المدرسي في الجزائر باختلاف الأطوار التعليمية، يقوم بتوظيف نصوص أدبية جزائرية، إلا أن البعض يرى أن ذلك غير كاف لدرجة اعتباره مقصى من هذه الكتب، وهذا ما يراه بشير خلف وكتب عنه في إحدى مقالاته « إذا أخذنا كتاب القراءة الجزائري في السنوات الثلاث الأولى التي يكتسب فيها المتعلم مهارات القراءة والكتابة والتعبير بنوعيْه الشفوي والكتابي لا نجد به المواصفات التي تحقق الأهداف المشار إليها سابقًا، نظرًا لما تتميز به هذه المرحلة التعليمية الأولى والحسّاسة في غرْس القيم والاتجاهات ..ما بها عبارة عن نصوص، وإنْ كانت تصبّ في الوحدات الموضوعية، المسطرة للمنهاج التعليمي السنوي، فإنها نصوص من وضْع لجان القراءة لا تتوفر بها شروط النصّ الأدبي المعروفة، كما أن بعضها مستمدٌّ من الشبكة العنكبوتية بصيغة " نسخ/لصق»[11] وقد أشار في مقاله لبعض الإحصاءات التي قام بها لجميع الأطوار الثلاثة حيث وجد تفاوتا كبيرا في توظيف النصوص الأدبية الجزائرية، ومن أمثلة ذلك كتاب السنة الأولى متوسط بحيث: من بين 95 نصّا مقررا للقراءة والمطالعة الموجهة، نصيب النص الأدبي الجزائري:4 نصوص شعرية و8 نصوص نثرية.[12] وقد أعدنا إحصاء النصوص بعد إعادة طبع الكتاب المدرسي وتغيير محتوياته فما لاحظناه ليس بالفرق الكبير فقد أضيفت ستة نصوص أدبية جزائرية للكتاب.

5. **خاتمة:** لعل آخر ما يمكن أن نقوله في هذا الموضوع، وما يجمع عليه الكثيرون، أن النص الأدبي في توظيفه في الكتاب المدرسي، يعطي قيمة جمالية للذائقة الفنية للطفل، وينميها من خلال اختيار نصوص على مستوى فني عال.

كثير من القيم الأخلاقية التي تعكسها صور الأبطال، أو الأحداث، وغيرها من التفاصيل، في النصوص النثرية، وحتى الشعرية تخلف أثرا لدى الطفل، ينعكس إما بشكل مباشر عليه أو مع مرور الوقت.

معظم النصوص الموظفة في الكتاب المدرسي تخضع للتصرف والتعديل بحسب ما تقتضيه الضرورة البيداغوجية.

المناهج التعليمية الحديثة، تراعي بامتياز اختيار ما يلائم من النصوص والمنظومة التربوية الجزائرية كانت على وعي كبير في اختيار نصوصها بما يتناسب أولا مع الجانب العقائدي للمجتمع الجزائري، من خلال القيم الدينية، كذلك التركيز على مسألة الهوية الوطنية وتعزيز روحها، ناهيك عن الجانب الاجتماعي والثقافي الذي يعكس تراث الجزائر.

رغم قلة النصوص الأدبية الجزائرية من حيث الاستعمال في الكتاب المدرسي مقارنة بالنصوص العربية، إلا أن هذا لا ينفي عدم وجودها، وهو ما يدفعنا لتقديم توصيات في المستقبل لبرمجة المناهج التعليمية عبر مختلف الأطوار وفق النتاج الأدبي الجزائري الغزير الذي تشهده الساحة الإبداعية

6- الهوامش والإحالات:

[1] فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد13 لسنة2017، ص 445.

[2] أحمد بالول، النص الأدبي الموجّه للطفل في المرحلة الابتدائية في المعيار الجمالي والبعد التربوي، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مج4، عدد4، ديسمبر2021(156_169)، ص 162.

[3] عنتر رمضاني، وفاء مناصري، النص الأدبي التعليمي قراءة في المفهوم والأسس والخصائص، مجلة تعليميات، مج1، العدد4، جوان 2020(19_34)، ص 26.

[4] المرجع نفسه، ص 27.

[5] المعجم الوسيط، ص 782.

[6] ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص3783.

[7] أحلام عتيق مغلي السلمي، مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الصادرة عن كلية التربية جامعة جدة، السعودية، العدد2، مج3، يناير2019.

[8] شيرين لبيب خورشيد، مفهوم القيم، 2019/8/4،
https://www.alukah.net/social/0/135603/

[9] المرجع نفسه.

[10] ينظر، مصطفى شربال، مفهوم القيم في الفلسفة والعلوم، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، مج4، العدد4 أكتوبر2021، (519_537)، ص 528.

[11] بشير خلف، النـصّ الأدبي الجزائري.. مُقْصى من الكتاب المدرسي إلى أجلٍ غير مُسمّى ؟ !!
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=297732

[12] ينظر، المرجع نفسه.

- **المصادر والمراجع:**

1. أحلام عتيق مغلي السلمي، مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الصادرة عن كلية التربية جامعة جدة، السعودية، العدد2، مج3، يناير2019.
2. أحمد بالول، النص الأدبي الموجّه للطفل في المرحلة الابتدائية في المعيار الجمالي والبعد التربوي، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مج4، عدد4، ديسمبر2021(156_169).
3. بشير خلف، النـصّ الأدبي الجزائري.. مُقْصى من الكتاب المدرسي إلى أجلٍ غير مُسمّى ؟ !!، https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=297732
4. بن منظور، لسان العرب، ج5.
5. شيرين لبيب خورشيد، مفهوم القيم، 2019/8/4، https://www.alukah.net/social/0/135603/
6. عنتر رمضاني، وفاء مناصري، النص الأدبي التعليمي قراءة في المفهوم والأسس والخصائص، مجلة تعليميات، مج1، العدد4، جوان 2020(19_34)
7. فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد13، لسنة2017.
8. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط
9. مصطفى شربال، مفهوم القيم في الفلسفة والعلوم، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، مج4، العدد4، أكتوبر2021، (519_537).

التّعليميّة العرفانيّة وأثر النشاط اللّغويّ في تنميّة حاجات المتعلمين.

Cognitive Didactics and the impact of linguistic activity in developing learners' needs.

صلاح الدين يحي	s.yahia@cu-aflou.edu.dz المركز الجامعي الشريف بوشوشة أفلو

الإرسال: 2025/03/09	القبول:2025/03/12	النشر:2025/06/30

الملخص: التّعليميّة العرفانيّة علم من العلوم العرفانيّة، وفرع من فروع اللّسانيّات العرفانيّة؛ حيث ترتبط بأهم النّظريات الّتي نشأت في حقل اللّسانيّات العرفانيّة كنظريّة الاستعارة التّصوّريّة ونظريّة الأفضية الذّهنيّة الّتي تعتمد على مستوى معين من النشاط العقلي، وتهدف إلى إيضاح الروابط المشتركة بين تعليميّة اللّغات والمجال العرفاني؛ حيث تُفسّر هذه الأخيرة أطر تعليميّة اللّغة وكيفية استيعابها وطرق تعلّمها من وجهة نظر علوم عرفانيّة يتقاطع فيها علم النّفس العرفاني والذّكاء الاصطناعي واللّسانيّات والأنتروبولوجيا والفلسفة والمعلوميات، وتعنى التّعليميّة العرفانيّة بالقدرات اللّغويّة وما قبل اللّغويّة وبتمثيل المعرفة اللّغويّة في الذّهن البشري، وبالمهارات اللّغويّة كالسّماع والقراءة والكلام والكتابة لتعيد النظر فيها اعتمادا على علوم عرفانيّة؛ وتتخذ من العمليات العرفانيّة العليا وسائل لكيفيّة تخزينها وكيفية اشتغالها وفهم مشكلاتها التّعليميّة وحلّها وتهدف إلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها في ما يعرف بالمناهج والطرائق والاستراتيجيات والنظريات التّعليميّة.

الكلمات المفاتيح: التّعليميّة العرفانيّة؛ المجال العرفاني؛ الكلام؛ الكتابة.

Abstract: Cognitive Didactics is a science of Cognitive sciences and a branch of Cognitive linguistics; it is linked to the most important theories that emerged in the field of mystical linguistics such as the theory of conceptual metaphor and the theory of mental spaces, and aims to clarify the common links between language didactics and mystical sciences; as the latter explains the frameworks of language didactics and how to comprehend it and methods of learning it from the point of view of cognitive sciences in which cognitive psychology artificial intelligence, and linguistics, and anthropology, philosophy and informatics intersect. cognitive education is concerned with linguistic

and pre-linguistic abilities and with the representation of linguistic knowledge in the human mind, and with linguistic skills including listening, reading, speaking and writing to reconsider them based on cognitive sciences; It takes the higher cognitive processes as means of how to store them, how to operate, and how to understand and solve their didactics problems, and aims to make the necessary decisions regarding them in what is known as curricula, methods, strategies, and didactics theories.

Key words: Cognitive Didactics; Cognitive Domain; Speech; Writing.

مقدّمة: تشكّل التّعليميّة العرفانيّة منطلقا رئيسيا لتنمية حاجات المتعلمين؛ حيث تبيَّن أنّ كلّ نشاط لغويّ (صوتي أو صرفي أو نحوي أو دلالي) يحدث في نشاط الذّهن، وانطلاقا من الوظائف العرفانيّة العليا في الدّماغ والّتي تمثّل محوّر التّعلم والتعليم، فإنّ النشاط اللّغويّ الّذي يحدث في الذّهن يمثل أول العمليّات العرفانيّة العليا وعليه "أصبح من الواضح أنّ النشاط اللّغويّ يحدث في الدّماغ البشري وإن اختلفت أنواع النشاط اللّغويّ (استيعاب اللّغة والاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وما إلى ذلك) ترتبط بمناطق الدّماغ المختلفة."[1] وتسعى التّعليميّة العرفانيّة لإبراز العناصر الأساسية الّتي تحرّك أنواع النشاط اللّغويّ الذّهني لدى المتعلمين، وتسعى إلى تنمية المهارات التّعليمية الذّهنيّة وعلى رأسها وفي مقدّمتها العمليّات أو الوظائف العرفانيّة العليا (المركزيّة) استيعاب اللّغة ذهنيا ثمّ العمليّة الثانيّة من النشاط اللّغوي وهي السّماع، وتأتي العمليّة الثالثة في أنواع نشاط التحدث (التعبير الشفوي أو الكتابي) والقراءة والكتابة وتمثل هذه الوظائف والأنشطة اللّغويّة الذّهنيّة الأساسيّة في العمليات التّعليميّة قفزة نوعية تتجاوز النمط التقليدي في التعليمية وتجاوز الأطر الفكريّة الّتي تسطر العملية التّعليميّة وفق مكونات العمليّة التّعليميّة (المعلم والمتعلم والمادّة التّعليميّة والطرائق والوسائل والتقويم) إلى النظر في مكونات العمليّة التّعليميّة العرفانيّة الّتي تسعى إلى تنشيط بيداغوجي ثم إلى تنشيط علمي.

أوّلا: التّعليميّة العرفانيّة وأنواع النشاط اللّغويّ العرفانيّ:

1- التّعليميّة العرفانيّة Cognitive Didactics: يقدّم البحث اللّغوي العرفاني مقاربة قديمة جديدة حول كلّ العلوم والفكر وعلى رأسها العلوم اللّغويّة "فإنّ العرفانيّة عمليّة بحث في أغوار الدّماغ (الذّهن) وهي تسعى نحو معرفة الوظائف العليا (العمليات العرفانيّة العليا) كالإدراك (الذّهني والحسي) والذّاكرة واللّغة وهي عمليات عقلية يقوم بها الدّماغ، إذن النّظريّة العرفانيّة تتجه بنا ناحية الدّماغ وسبر أغواره بقصد معرفة الوظائف الّتي يقوم بها الدّماغ من إدراك للأشياء وعمل الذّاكرة في ذلك، ووظيفة اللّغة التّواصليّة بوصفها وظيفة عليا لا تدخل ضمن الأفكار النمطية التقليديّة، بل تريد الانتقال بالبحث والدراسة داخل الدّماغ إلى هذه العمليات الدّماغيّة كيف تتم؟ إنّه تصوّر جيد خرج بنا من التفكير الكلاسيكي إلى النظر داخل الدّماغ نتيجة إيمان العرفانيّة بدور الدّماغ في العمليات العقلية."[2] وبهذا تتجه التّعليميّة العرفانيّة بنا ناحيّة الدّماغ وسبر أغواره بقصد معرفة العمليات العرفانيّة العليا الّتي يقوم بها الدّماغ من الإدراك (الذّهني والحسي) واستيعاب اللّغة والاستماع والتحدث والقراءة والكتابة... وبهذا تكون العمليات العرفانيّة العليا قد تحقّقت في تنمية مهارات وحاجات المتعلمين.

والتّعليميّة العرفانيّة تتجاوز النمطيّة التّقليديّة-الّتي تبيَّن منها تراجع مستوى المتعلمين-والّتي تعكس المستوى الضعيف لهم، وعدم رغبتهم في التعلم... وإلى غير ذلك من الأسباب الرئيسيّة لتراجع المستوى العلمي والتّعليميّ بصفة عامّة، وكلّ هذا يرجع سببه الحقيقي لعدم فهم العمليات العرفانيّة العليا للمتعلمين وعدم إيلائها الاهتمام الأكبر وعدم تطبيقها تطبيقا ناجحا وفعالا، وبهذا تسعى التّعليميّة العرفانيّة إلى رفع التحدي أمام الأفكار النمطية التّقليديّة المهيمنة ومكوناتها التّعليميّة من (المعلم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة وبيداغوجيا التعليم والوسائل والتقويم) وكلّها لا محل لها من الإعراب ما لم نُعِدْهَا إلى مركزية الدراسة في الدّماغ-العمليات العرفانيّة العليا-وبهذا تتجه التّعليميّة العرفانيّة إلى دور الدّماغ في العمليات العرفانية العليا وعلى سبيل التمثيل لا الحصر دور الذّاكرة باعتبارها عمليّة من العمليات العرفانيّة العليا حيث "يبدو أنّ الذّاكرة الإنسانيّة تشفّر العالم في شكل

[حزم] صغيرة يسهل استيعابها، وحين توجد مواد كثيرة جدا تتولد حزم داخل حزم."[3] وبهذا يتضح أنّه لا يمكننا عن أي عملية تعليميّة دون الحديث عن العمليات العرفانيّة العليا (المركزية) كالذّاكرة؛ وبالحديث عن التّعليميّة العرفانيّة Cognitive Didactics فمن الواجب الحديث عن الذّاكرة والإدراك في كلّ العمليات التّعليميّة؛ حيث يسهل تعلّمها واستيعابها حينما تكون مخزنة في ذهن المتعلم؛ ويظهر من عمل الذّاكرة أنّها كلّما كثرة المواد التّعليميّة تتوالد حزم الذاكرة داخل حزم أخرى؛ أي أنّ الذّاكرة كعملية عرفانيّة عليا تنمو وتتوسّع بنمو وتوسّع العمليات التّعليميّة؛ حيث نجد أنّ بعض الأشياء في الذّاكرة مشفّرة في شكل حزم ولا يتم استيعابها إلا بعد توالد حزم تعليميّة أخرى موّسعة.

2- التّعليميّة العرفانيّة والعمليات العرفانيّة العليا:

تمثل العمليّات العرفانيّة العليا أساس اشتغال التّعليميّة العرفانيّة؛ حيث لا يمكّننا الحديث عن التّعليميّة العرفانيّة دون وضع حجر الأساس فيها؛ ويتمثل هذا الوضع الأساس فيها في العمليات العرفانيّة العليا فما هي؟ وما مرتكزاتها؟ وما هي أنواع النشاط اللّغويّ؟

2-1- العمليّات العرفانيّة العليا:

يذهبُ كثيرٌ من الباحثين العرفانيّين إلى الإقرار بضرورة فهم أنواع النشاط اللّغويّ انطلاقا من العمليات العرفانيّة العليا والمتمثلة في الإدراك (الذّهني والحسّي) والذّاكرة والتّعلم واللّغة واستيعاب اللّغة والفهم والتّصوّر والذّكاء... وما إلى ذلك "فإنّ العلوم العرفانيّة في مرحلتها الأولى الّتي نُطلِق عليها (المرحلة التّقليديّة) كانت ترى العقل على أنّه مشغّل تجريدي للمعلومات؛ حيث لا تمثل ارتباطاته بالخارج سوى أهميّة ضئيلة، ولم تكن الأنساق الحركيّة والإدراكيّة الحسيّة-على الرغم من كونها في ذاتها موضوعات بحثية قيمة-تعتبر ذات صلة بفهم العمليات العرفانيّة (المركزيّة Central)"[4] ولفهم العمليّات العرفانيّة العليا في التّعليميّة العرفانيّة لَزُمَ علينا بالضرورة أن نعود إلى أهم "النظريات الّتي عرفت رواجا كبيرا في اللّسانيّات العرفانيّة ومن أهمّ هذه النّظريّات نظريّة دلالة

الأطر ونظرية الطّراز ونظريّة الاستعارة التّصوّريّة ونظريّة الفضاءات الذّهنيّة ونظريّة المزج التّصوّريّ ونظريّة الجسدنة ونظريّة النّحو العرفانيّ والبلاغة العرفانيّة والتّداوليّة العرفانيّة وعلم الدّلالة العرفاني... إلخ"[5] وكلّها تفسّر علاقة اللّغة بالذّهن وبشكل مباشر تُفسّر العلاقة بين اللّغة والذّهن وكما تفسّر كلّ أنواع النشاط اللّغويّ، وقد توّجه بعض العرفانيين إلى تقديم رؤى دقيقة حول آليات تعلّم اللّغة بالدّماغ البشري في ما يعرف بتمثيل المعرفة اللّغويّة وتعلّمها وذلك تحت نظريّة أسس المعالجة اللّغويّة العرفانيّة وهي نظريّة رئيسيّة وأساسيّة في التّعليميّة العرفانيّة.

2-2- نظريّة إمكانيّة التعلُّم واكتساب اللّغة:

يظهر في إطار التّعليميّة العرفانيّة نشأة الكثير من النظريات التّعليميّة العرفانيّة الحديثة-الّتي نسعى إليها ولتجسيدها- كنظريّة إمكانيّة التّعلّم واكتساب اللّغة وقد ناقشت هذه النّظريّة كلّ الأطر المكنة الّتي يمكّن للمتعلّم من خلالها اكتساب اللّغة وفق رؤية جديدة وحديثة "وتعدّ أسس خاصّة بنظريّة التعلّم مهمّة مثل النهج النظري اللّغويّ وفي إطار بحث اكتساب اللّغة نوقشت نظريّة إمكانية التعلّم انطلاقا من علوم مختلفة، وأساس هذه النظريّة تحديد كم من الأنحاء الممكنة يمكن أن يكتسبَه متعلّم اللّغة، ويجب أن يكون أحد الأنحاء نحو اللّغة الهدف، ويجب أن تُوَضِّح نظريّة إمكانية التعلّم ما المعلومات الّتي يحتاج إليها المتعلّم من عرض اللّغة، ويجب أن تحدّد آليات تُفسِّر كيف يمكن أن تشكّل من الأنحاء وعرض اللّغة كفاءة متعلّم اللّغة أو كيف تكون بشكل فعلي... وبالنسبة لنظريّة إمكانيّة التعلّم يعد شرط إمكانيّة التعلّم مُهمّا، ويجب أن تصف آلية تعلّم كيف يمكن أن تُكتسب كلّ لغة أيا كانت، ولماذا يكون هذا ممكّنا داخل جزء محدّد زمنيا للتطوّر مع قدرات إدراكيّة (عرفانيّة) عامّة لم تهذب بعد وعرض مقيد للّغة بمراعاة تطوّرات يمكن أن تحدّد تجريبيا."[6] وقد ارتبطت نظرية إمكانيّة التعلّم واكتساب اللّغة بالعلوم العرفانيّة الحديثة وبالنظريات العرفانيّة الرائدة مع أهم الرواد الّذين كانت لهم الإيحاءات الأولى لها والّتي بلورها طلابهم ومن الرواد البارزين في هذا السّياق نعوم تشومسكي في نظريته العمل الإعرابي والربط الإحالي وغيره من الرواد الّذين كان لهم الدور البارز،

لتنشأ من هذه الإيحاءات نظريات لسانية عرفانيّة تؤسس لما يعرف بالتعليمية العرفانيّة الّتي تناقش وتعيد النظر في مجالات تعليم وتعلم اللّغات من المجال العرفاني (المعرفي) والمجال التّواصلي والمجال النفسي.

2-3- نظريّة أسس المعالجة اللّغويّة العرفانيّة:

تعتبر نظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة نظريّة حديثة تعالج قصور نظريات تعلّم وتعليم اللّغات وتُقدّم حلولا بديلة تلك المعيقات المحيطة بالعمليّة التّعليميّة، فقد أثبتت أغلب الدراسات العرفانيّة أن يكون منطلق التعلّم والتعليم يبدأ من مجال تمثيل المعرفة اللّغويّة، وقد نمت هذه الدراسات ضمن ما عُرف بنظريّة أسس المعالجة اللّغويّة العرفانيّة لدى الثنائي جيرت ريكهايت وهانز شترونر Gert Rickheit-Hans Strohner "وفي التطبيق العملي للمعالجة اللّغويّة الإدراكيّة يتعلّق الأمر في المقام الأول بمواقف ينبغي أن تنقل فيها معلومات بمساعدة نصوص على سبيل المثال في نظام التعليم وفي وسائل الإعلام الجماهيرية، بل في إرشادات إلى فعل عملي وكذلك عند التشخيص والعلاج في حالات قدرة لغوية أصابها خلل، وثمة مجال تطبيقي آخر يصير أهم دائما هو التوظيف لقدرات المعالجة اللّغويّة في الحاسوب."[7] ويأتي أساس المعالجة اللّغويّة العرفانيّة انطلاقا من تلك **القدرات اللّغويّة وعلى القدرات ما قبل لغويّة،** ويمكن التعبير عنها بأنّها المرحلة الّتي تسبق أنواع النشاط اللّغويّ من النشاط الذّهني (العقل) كالإدراك والذّاكرة والذّكاء والتّصوّر والفهم والتفكير واللّغة واستيعاب اللّغة... إلى غير ذلك ممّا يمكن تعريفه بالنّظام العرفاني أو الإدراكي.

وتتشكّل التّعليميّة العرفانيّة انطلاقا من تفسير مزدوج للدمج والمزج بين النشاط اللّغويّ والنشاط الذّهني في التعلّم والتعليم "فإنّ المعالجة اللّغويّة أحد الإنجازات العقليّة الأهم للإنسان ويقوم على هذه النظرة بحث المعالجة اللّغويّة بوصفه جزءا أساسيا من العلم الإدراكي (العلم العرفاني) والمعالجة اللّغويّة نظام بالغ التعقيد لا يمكن أن ينجز تحليله إلاّ عند مراعاة مستوياته المختلفة وتتعاون المكوّنات على المستوى المعين بعضها مع بعض بشكل وثيق بحيث إنّه من خلال هذا التفاعل تتاح

طرائق سلوك جديدة للنظام الكلّي، لا تتصوَّر من دون هذا التفاعل وتسمّى خواص نظام ما من جديد من خلال تفاعل مكوّنات خواص منبثقة."[8] فيمثل هذا الانبثاق تفاعل مكوّنات القدرات اللّغويّة والقدرات ما قبل اللّغويّة نظاما كلّيا تعليميا حيث تتساوى من خلاله أسس المعالجة اللّغويّة العرفانيّة بعضها مع بعض "ومن خلال نظرة خاصّة بنظريّة عملية تكون الخواص المنبثقة الأساس لئلا يجوز أن تختزل الفروع الجزئيّة المفردة للعلم الإدراكي الّتي تختص بمستويات متباينة للنظام الكلّي بشكل متوال، وذلك ليس في الاتجاه ولا في الاتجاه الآخر والمستويات الثلاثة الأهم للنظام الإدراكي الإنساني الّتي تطابق الفروع العلميّة هي المستوى البيولوجي والمستوى النّفسي والمستوى الاجتماعي."[9] وإن كانت التّعليميّة العرفانيّة تركز على النّظام العرفاني وأهميته البالغة والمعقدّة في التّعلّم والتعليم فإنّها لا تلغي ما يمكن وصفه بأنّه مجال يسهم في هذه العمليّة التّعليميّة بشكل مباشر أو غير مباشر فالمستوى البيولوجي والمستوى النّفسي والمستوى الاجتماعي والعصبي والذّهني كلّها تسهم وبشكل تفاعلي في العمليّة التّعليميّة العرفانيّة ولا يمكن إلغاؤها أو فصلها عنها ما دامت تتفاعل في ما بيها.

ثانيا: التّعليميّة العرفانيّة وثنائيّة الكلام والكتابة في المعالجة اللّغويّة العرفانيّة:

تعنى التّعليميّة العرفانيّة في كثير من مجالاتها بالقدرات اللّغويّة وما قبل اللّغويّة ولعلّ هذه الخاصيّة الّتي كانت نصب أعين الكثير من الباحثين لكن لم تلق الاهتمام الكبير إلا بعد ردح من الزّمن وفي ما تناوله الثنائي جيرت ريكهايت وهانز شترونر Gert Rickheit-Hans Strohner في نظريّة أسس المعالجة اللّغويّة العرفانيّة؛ حيث قدّمت هذه النّظريّة حلولا لفهم القدرات اللّغويّة بقدرات ما قبل اللّغويّة وفي هذا الاتجاه تناولت نظريّة أسس المعالجة اللّغويّة ثنائية السّماع والقراءة والكلام والكتابة؛ حيث تمثل هذه المهارات اللّغويّة تمثيل معارف ذهنيّة مركزية في الدّماغ تعبّر عنها قدرات لغويّة تمثلها عمليتي الكلام والكتابة "فبينما في الخطوة الأولى الّتي يمكن أن تُوسَم بتخطيط فونولوجي، وينشأ تمثيل عقلي لمحصلة النطق، تكمن الخطوة الثانيّة في التحقيق المؤثر

لهذا التمثيل في شكل سلوك حركي."[10] ينشأ كعملية ثانيّة بعد العمليّة التّعليميّة الأولى والّتي يمكن وصفها بعملية الكلام أو التعبير الشفوي هذه العمليّة تدمج من خلالها وظائف ذهنية عقلية – كالحساب الذّهني–ثمّ تأتي في مرحلة ثانية وظائف تخطيط فولوجي انطلاقا من سلم أعضاء النطق؛ وهي كما تعرف في علم الأصوات بسلمية مخارج الجروف وصفاتها، وعلى هذا الأساس تبنى العملية الثانيّة والّتي يمكن وصفها بعملية الكتاب والّتي يتم تفسيرها بنمطين من الكتابة الأول الكتابة الذّهنية والثاني الكتابة في شكل سلوك حركي على الورق أو الحاسوب... إلخ.

والتّعليميّة العرفانيّة بشكل أساسي جاءت لتعمل على أساس أنّ قبل أي معطى لساني أو حركي جسدي فإنّ هناك عمليّة ذهنيّة تسبق كلّ لا شيء ولا يمكن التغاضي عنها ولا الاعتراف بها إلا في حالات يمكن وصفها بفقدان الوعي أو بالخروج عن الوعي.

1– مهارة الكلام في نظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة:

تتأسس نظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة على أنّه لا يوجد مهارة لغوية ما لم يتم الحديث عنها ضمن معالجة لغويّة عرفانيّة، ولهذا كان من الضروري تأسيس تمثيل معرفي لغوي ذهني تتجلى من خلاله المهارات اللّغويّة كمهارة الكلام والكتابة والسّماع والاستماع والانصات والقراءة الجهرية والسرّيّة فكلّ هذه المهارات تعبر عن انتاج لغوي ذهني لكلّ العمليات التّمثيلية، كما أنّ اللّغة تمثل تجليا لتلك العمليات العرفانيّة العليا والّتي "تبني العمليات التمثيلية للكلام في تبعية للعمليات البراجماتية والدّلاليّة والنّحويّة شكل تمثيل أخير للمنطوق قبل أن ينطق هذا آخر الأمر، وتنشأ الخواص الفنولوجية للغة المنطوقة، المرتبطة بهذه العمليات التمثيلية من خلال المعالجة الإدراكيّة في المعالج المحوري بمستعدة المعرفة المختزنة هناك من الخواص الصوتيّة للغة الخارجيّة والوحدات الفنولوجية المهمة لكلمات هي السمات الصوتية والفونيمات وكذلك المقاطع، وإلى جانب ذلك توجد جوانب فونولوجية للغة تُوصَل عبر الفونيمات المفردة والمقاطع، وحد الكلمة، وتجمل في مفهوم التطريز (ظواهر شدّة الصوت، والنغمة، والنبر، والتنغيم... إلخ"[11] وتعزز العمليات التمثيلية اللّغويّة من

خلال المعالجة العرفانيّة الّتي تتناول المستويات اللّسانيّة كالمستوى الصوتي والصرفي والنّحويّ والدلالي، فالخواص الصوتيّة في علم الأصوات تتم معالجتها ضمن العمليات التمثيلية العرفانيّة، وذلك ما يبدو ظاهرا في نظريّة الطراز والّتي تحمل في مفهوم التطريز عند صاحبة نظريّة الطراز عالمة علم النّفس العرفاني إليانور روش Eleanor Roch وقد مرت نظريّة الطراز بمرحلتين المرحلة الأولى نظريّة الطراز الأصليّة والثانية نظريّة الطراز الموّسعة، وهي تعنى بالسّمات والخصائص المميزة للمفاهيم والتمثلات الذّهنيّة."[12] ولعلم الأصوات سمات وميزات صوتية من الفونيمات والمورفيمات ووحدات صوتيّة صغرى وكبرى ومقاطع وأصوات مفردة ومركّبة والنبر والتنغيم وإلى كلّ ما يتعلق بالأصوات، وإلى كلّ جانب من جوانب علم الأصوات هناك جوانب طرازيّة في علم الأصوات الوظيفي (الفونولوجي).

وتحدّد السّمات الصّوتيّة في نظريّة الطّراز "فالسّمات الصّوتيّة هي تلك الخواص الّتي يمكن أن يُفرق بمساعدتها بين الفونيمات المفردة، مثل مجهور.

– الفونيمات هي الأجزاء الصغرى للصّوت اللّغويّ ذات وظيفة فارقة للمعنى بشكل محتمل وتمثل بوصفها حزمة من سمات فارقة مثل /P/ بوصفه [صوت انفجاري + شفوي، صوت مجهور (أي مهموس) أنْفِي (أي غير أنفي)].

– المقاطع هي الوحدات الأساسيّة الفنولوجية للكلمات، وفي العادة يُفرَّق بين بداية، نواة ونهاية المقاطع، توسّم أيضا بالمصطلحات On set وCoda Nucleus مثلا في المقطع [sil] للكلمة Silbe مقطع الفونيمات /s/ و/i/ و/i/.

– الكلمات في لغة ما بوصفها وحدات مهمّة حاملة للمعنى هي من ناحية فونولوجيّة أيضا وحدات ذات صلة للمعرفة المعجميّة.

– التطريز (نظريّة الطراز) هو مجموع تلك الخواص الفونولوجيّة مثل: النبر والتنغيم مثلا الّتي تتجاوز الوحدات الفونولوجية الأخرى."[13] وتعتبر نظريّة الطراز نظريّة كبرى من نظريات اللّسانيّات

العرفانيّة الّتي لم تكن تعنى بحقل خاص بذاته بل تتعدى ذلك إلى علم الأصوات وعلم وظائف الأصوات وإلى علم الصرف وعلم النّحو وعلم الدّلالة الّذي يمثل الصورة العامّة للمعنى فكلّ كلمة لها سمات وخصائص عديدة هي مكوّنات هذه الكلمة، وهذه المكونات تؤسس عائلة من المتشابهات، ويكمن تحت المدخل مفهوم السّمات المتداخلة."[14] وقد اتسع نظام المعالجة العرفاني في نظريّة الطّراز ليشمل الجملة ومما تتركّب منه من كلمات والعلاقة بين هذه الكلمات "وبينت النتائج تأثيرا (مهما) لموقع الكلمة الفتيل (الأساس) في الجملة المبنية بالنسبة للكلمات–الهدف– فهي مرتبطة فونولوجيا، فبينما أدى موقع البداية إلى إعاقة عند القراءة الجهرية للكلمة–الهدف–فقد أسفر عن موقع النهاية تأثير تحفيزي، وتدلّ هذه النتيجة على أنّ التخطيط الفونولوجي لبداية الجملة كان أكثر تكثيفا مما في نهاية الجملة."[15] وهذا ما تسعى لتحقيقه التّعليميّة العرفانيّة لدى المتعلمين لتحقيق تعلم ناجح قائم على تأثير تحفيزي لدراسة موقع الكلمة في الجملة عرفانية فقد بين التخطيط الفونولوجي أنّ البداية والنهاية للكلمة يلعب دورا أساسيا لدى المتعلم وعلى سبيل المثال لا الحصر في النّحو العربي كلّ تقديم أو تأخير للكلمة في الجملة يمثل تصوّرات تمثيلية نحويّة للكلمة؛ فإن كانت الكلمة الأولى (اسما) فالجملة اسمية، وإن كانت الكلمة الأولى (فعلا) فالجملة فعلية وإن كانت بداية الجملة بحرف جر فهذا النوع ليس جملة بل شبه جملة، وبتفسير هذه المعطيات للكلمات انطلاقا من التّعليميّة العرفانيّة لا بدّ من التركيز على عنصرين أساسين:

- الأول: موقع الكلمة يتحدّد باسم (**الفتيل**) ويسمّى (**الأساس**).
- الثاني: وهو الارتباط الفونولوجي ويسمّى (**الهدف**).

ويلعب العنصر الثاني هذا دورا تأثيرا تحفيزيا لدى المتعلمين "ويتعلّق تفسير ممكن بأنّه يمكن في بداية الجملة أن ينتهي إلى تنافس بين (الفتيل والهدف) وهو ما يؤدّي إلى تأثير الإعاقة على نحو ما كان قد تُبيّن هذه التجارب السابق عرضها، وإذا كان التنافس على العكس من ذلك ليس كبيرا وهو ما يمكن أن تكون الحال مع موقع للكلمة–الفتيل في نهاية الجملة فإنّه يُتوقّع بالأحرى تأثير

تحفيزي."[16] ويأتي التأثير التحفيزي انطلاقا مما توضحه عناصر العملية العرفانيّة التي تؤثر على الكلمة ثمّ على الجملة، فالكلمة في الجملة يلعب عليها التأثير الوظيفي الفونولوجي دورا أساسيا كما أنّ علاقة الكلمة بالسوابق واللواحق علاقة ضرورية توضح كلّ تلك المعطيات التمثيلية الذّهنيّة التّفسيريّة لها، وتلعب التّعليميّة العرفانيّة دورا بارزا من خلال معالجة ظاهرة الكلام انطلاقا مما يمكن الاعتماد عليه من معطيات العمليات الصوتيّة-علم الأصوات-الّتي تمثل أساس مهارة الكلام فلا يمكّننا الحديث عن تعليمية مهارة الكلام ما لم نعالج أهمّ وحدات الكلام الصغرى والكبرى من الفونيمات والمورفيمات والمقاطع الصوتيّة والنبر والتنغيم... وغيرها من الظواهر اللّغويّة الّتي تسعى التّعليميّة العرفانيّة معالجتها ضمن ما يعرف في إطار نظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة.

1- مهارة الكتابة في نظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة:

تمثّل الكتابة نظاما عرفانيّا قائما بذاته، ولا يمكن دراستها في نظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة إلاّ من خلال ما يمكن تحديده من علم الأصوات (الفونتيك) وعلم الأصوات الوظيفي (الفونولوجيا) وكذلك علم الصرف وعلم النّحو وعلم الدّلالة "إنّ كتابة إنسان ما هي على نحو مشابه مثل صوته تعبير عن هُوية، وقياسا على تحليل المستويات الإدراكيّة المختلفة في المجال الفونولوجي يمكن أيضا في معالجة الكتاب أن يفرق بين السّمات الخطّيّة، وعلامات الكتابة وعناقيد الحروف، والكلمات والتخطيط (النموذج الطباعي).

أ- **السّمات الخطيّة:** هي المكوّنات المفردة لعلامات الكتابة في ربط بموقعها النسبي للمكونات الأخرى مثلا نقطة لحرف أ.

ب- **علامات الكتابة:** هي لبنات البناء للنظام الكتابي في لغة ما، وفي اللّغات المختلفة تطوّرت أنظمة كتابة تستهدف مستويات لغويّة متباينة، ولبحث التأثير الإدراكي (العرفاني) للكتابة يقدّم بوجه خاصّ نظاما للكتابة kanji, kana اليابانية، وبينما يؤسس kana على مقاطع، فإنّ kanji كتابة لوجوجرافية (حرفا ورمز أو علاقة علامة تمثل كلمة).

ج- **عناقيد الحروف:** هي هذه المتواليات والمتتاليات من الحروف الّتي ترد معا باحتمالية عالية في لغة ما، مثل المتوالية seh في الألمانية.

وللكلمات إلى جانب خصائصها الفونولوجيّة خواص خطّية محدّدة أيضا، مثل عدّد الّتي تحوزها، ويشمل التخطيط على نحو مشابه للتطريز في المجال الفونولوجي على كلّ خصائص الكتابة المتجاوزة الوحدات الخطّية المفردة، مثل المسافة بين الأسطر مثلا.

وفي الكتابة على نحو مشابه لما في الكلام يفرّق بين مرحلتي **التنشيط للمعرفة ذات الصلة إلى عمليات التخطيط**، وتحويل هذه المعرفة إلى عمليات تحقيق حركيّة، وبينما تشترط المرحلة الأولى **تنشيط مدركات مرئية لنتيجة الكتابة المقصودة، تتطلب المرحلة الثانيّة عمليات حسيّة حركيّة؛ حيث يكون في الكتابة التفاعل بين الحسيّة والحركيّة أكثر لفتا للنظر** ممّا في الكلام. "[17] وبهذا تلعب مهارة الكتابة في التّعليميّة العرفانيّة دورا رئيسيا وأساسيا؛ حيث تمثل نظاما عرفانيا قائما بذاته، فَيُبنَى هذا النّظام system (النّسق) العرفاني اللّساني عبر مرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة تنشيط المعرفة اللّسانيّة في الذّهن (العقل): والّتي تمثلها عملية انتقاء الأصوات وما يلحقّها من الأصوات القصيرة (الحركات) وما يلحقها من الأصوات الطويلة (الألف والواو والياء) وذلك بما يُعرَّفُ في التّعليميّة العرفانيّة بتمثيل المعرفة اللّسانيّة في الذّهن ولفهم ما نقصده بتمثيل المعرفة اللّسانيّة في الذّهن لا بدّ من الوقوف على نوعين من الكتابة في اللّغة العربيّة وهما الكتابة العروضيّة والكتابة الإملائيّة، ولأنّ أغلب التلاميذ المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي (الأساسي) الذّين يدركون الكتابة الإملائيّة كتابة صحيحة تجدهم يجيدون اختيار علامات الكتابة وتركيباتها كأنهم يدركون الفرق بين نوعي الكتابة العربيّة، وذلك ما يُبرز عندهم من قدرات ذهنية فائقة وخارقة للإدراك، منها ما هو مكتسب، ومنها ما هو فطري وراثي من عند آبائهم ومن أصولهم.

المرحلة الثانيّة: مرحلة العمليات الحسيّة الحركيّة: وهي مرحلة التحقيق الحركي للتخطيط الكتابي؛ حيث يتم فيها تمثيل تلك المعرفة اللّسانيّة في الذّهن بعمليات الكتابة الحسيّة الحركيّة وهو

ذلك التفاعل النشط بين المدرك الذهني المجرد إلى التحقّق الحركي الحسي (التحقيق الحركي الناجح)، ولعلّ ما يميّز هذه المرحلة هو ذلك التناسب الّذي يجمع بين تنشيط المعرفة اللّسانيّة (اللّغويّة) في الذّهن والتحقيق الحركي الحسي الكتابي الملموس بكلّ نجاح تام ومطلق، وهما اللّذان لا يتأتيا إلاّ وفق عمليات آنية معا في آن واحد (المرحلة الأولى والثانية معا في آن واحد وهما زمن تنشيط المعرفة اللّسانيّة مع زمن التحقيق الحركي الكتابي (وهو ما يتمثل في النشاط اللّغويّ الإملائي))

وتفهم عمليّة الكتابة باعتبارها نظاما عرفانيا قائما بذاته؛ لأنّها لا تعتبر ظاهرة لغويّة فقط بقدر ما هي ظاهرة خطابيّة وبقدر ما هي انعكاس نفسي واجتماعي وثقافي وتاريخي "ويقع جمع الكتابات اللّغويّة في إطار نظرة أنّ لا توجد في الخطاب فقط، بل تعرض بشكل مستقل عن ذلك أيضا واقعا نفسيا للفرد، وتبني كتابات لغوية الحدث وتكون ذات صلة بالسلوك؛ وتكون قابلة للانعكاس (التأمل) وبوصفها واقعا نفسيا فرديا أن تتأثر وأن تتغير أيضا ويريد اختيار الواقع من خلال الجمع والعرض لكتابات لغويّة أن يؤدّي إلى أبعاد الواقع المقدّم ثقافيا وتأمله، وليس هدف اختبار تصوير الواقع."[18] وليست مهارة الكتابة إلاّ تجليا استعماليا لما هو تنشيط للمعرفة اللّسانيّة في الذّهن وللعمليات العرفانيّة العليا الّتي تتجلى خواصها وخصائصها بشكل مباشر وتفاعلي مع اللّغة ومستوياتها اللّسانيّة؛ لأنّ الكتابة تجمع ثلاثة مهارات هي النطق والقراءة والكتابة؛ حيث "تدرس الأصوات نطقا وقراءة وكتابة على أن يراعى الآتي:

1- يدرس الصوت في الكلمة وليس مفردا.

2- تنتقى الكلمات بحيث تبين رسم الصوت في أول الكلمة ووسطها وآخرها."[19]

الخاتمة:

- التّعليميّة العرفانيّة فرع جديد من فروع اللّسانيّات العرفانيّة يسعى لتحديد شروط وقواعد تعليم وتعلم اللّغات واكتسابها من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الثانيّة والتّعليميّة العرفانيّة فرع علمي تطبيقي وإجرائي للّسانيّات العرفانيّة يتقاطع مع جميع فروع العلوم العرفانيّة كاللّسانيّات وعلم النّفس

والأنتروبولوجيا والذّكاء الاصطناعي واللّسانيات الحاسوبيّة... إلخ وكلّها تجتمع للبحث عن علاقة اللّغة بالذهن البشري وبنشاطات الذّهن البشري وكيف يتم استيعاب اللّغة؟ وكيف يتم اكتسابها وتعلّمها؟ وكيف يتم تفاعل مهاراتها؟ وكلّ هذه الأسئلة وغيرها تحدّدها التّعليميّة العرفانيّة لتجيب عنها في ما يعرف بالعمليات العرفانيّة العليا (الوظائف العرفانيّة العليا).

– تبحث التّعليميّة العرفانيّة في القدرات اللّغويّة وفي القدرات ما قبل اللّغويّة والّتي يمكن التعبير عنها بأنّها المرحلة الّتي تسبق أنواع النشاط اللّغويّ من النشاط الذّهني (العقل) كالإدراك والذّاكرة والذّكاء والتّصوّر والفهم والتفكير واللّغة والاستيعاب اللّغويّ... إلى غير ذلك ممّا يمكن تعريفه بالنّظام العرفاني أو الإدراكي.

– تستمد التّعليميّة العرفانيّة إطارها المفاهيمي الإجرائي من مجموعة نظريات تسعى لتفسير عمليات تعلّم وتعليم اللّغات في إطار ما عرف بنظريّة المعالجة اللّغويّة العرفانيّة وفي ما عرف بنظريّة إمكانيّة التعلّم واكتساب اللّغة واستيعاب المهارات اللّغويّة ومستوياتها، وتسعى بشكل مباشر إلى تفسير جميع التّصوّرات اللّغويّة ومعالجة كل إشكاليات التعلّم وأساليب التعليم والصعوبات اللّغويّة كالاضطرابات الكلامية والحبسة الكلامية وغيرها من صعوبات التّعلم والتعليم.

– تسعى التّعليميّة العرفانيّة باعتبارها علم من العلوم العرفانيّة إلى إعادة النظر في مجالات العمليّة التّعليميّة والّتي تبنى على ثلاثة مجالات رئيسيّة عامّة هي المجال المعرفي (العرفاني) والمجال التّواصلي والمجال السّيكولوجي (النّفسي)، فإنّ قصور تعليميّة اللّغات وضعفها بدا واضحا من خلال عدم الاهتمام اللازم والضروري بالمجال العرفاني (المعرفي) وانطلاقا من هذا القصور وعدم التوازن بين مجالات التّعليميّة بدأ اشتغال الباحثين في المجال العرفاني لسد ثغرات قصور تعليمية اللّغات وهذا ما سعت إليه التّعليميّة العرفانيّة باعتبارها علم يبحث في قصور تعليم وتعلم اللّغات.

الإحالات والهوامش:

[1]- زينايدا بوبوفا، يوسف سترنين، اللّسانيّات الإدراكيّة، تر: تحسين رزاق عزيز، بيت الحكمة، ط1، بغداد العراق، 2012م، ص11.

[2]- عطية سليمان أحمد، نظريّة الاستعارة العصبيّة ما بعد العرفانيّة والمزج التّصوّريّ، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة مصر، 2023م، ص24-25.

[3]- قولقجانج زوخاروفسكي، اللّغة والإدراك منظورات حديثة في علم اللّغة، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر، 2016م، ص183.

[4]- محي الدين محسب، الإدراكيات أبعاد إبستيمولوجيّة وجهات تطبيقية، ص78.

[5]- صلاح الدين يحي، اللّسانيّات العرفانيّة أصولها واتجاهاتها، دار نور للنشر والتوزيع، ط1، ألمانيا، 2020م ص116.

[6]- قولقجانج زوخاروفسكي، اللّغة والإدراك منظورات حديثة في علم اللّغة، ص136.

[7]- جيرت ريكهايت وهانز شترونز، أسس المعالجة اللّغويّة الإدراكية، نماذج، ومناهج، ونتائج، تر سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة مصر، 2023م، ص23.

[8]- المرجع نفسه، ص27.

[9]- المرجع نفسه، ص27.

[10]- المرجع نفسه، ص173.

[11]- المرجع نفسه، ص173.

[12]- ينظر: صلاح الدين يحي، اللّسانيّات العرفانيّة أصولها واتجاهاتها، ص166-168.

[13]- ينظر: جيرت ريكهايت وهانز شترونز، أسس المعالجة اللّغويّة الإدراكية، ص174.

[14]- صلاح الدين يحي، اللّسانيّات العرفانيّة أصولها واتجاهاتها، ص168.

[15]- جيرت ريكهايت وهانز شترونز، أسس المعالجة اللّغويّة الإدراكية، ص174-175.

[16]- المرجع نفسه، ص175.

[17]- المرجع نفسه، ص180-181.

[18]- قولقجانج زوخاروفسكي، اللّغة والإدراك منظورات حديثة في علم اللّغة، ص247.

[19]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة مصر، 2004م، ص18.

تعليمية النص الأدبي الجزائري للمتعلم وتعزيز اكتساب المفردات المعجمية

Educational Algerian literary text for the learner Enhancing lexical vocabulary acquisition

الدكتورة طلحي ليلى	l.tolhi@cu-aflou.edu.dz المركز الجامعي آفلو

الإرسال: 2025/03/02	القبول:2025/03/12	النشر:2025/06/30

الملخص: يعد النص الأدبي الجزائري نصا مثمرا في تعليمية القراءة لدى المتعلم في مستوى الاعدادي، لأنه يتعلم منه مفردات جديدة، وغير مألوفة بالنسبة له، لأنه لم يسبق له سماعها؛ فالنص الأدبي بكل مقوماته يعد الركيزة الأساسية لتعلم المهارات، وفنون اللغة العربية، ومن هذا المنطلق سوف نبني ورقتنا البحثية. ومن هنا نطرح بعض التساؤلات من بينها:

ما معنى النص الأدبي؟ كيف يكتسب المتعلم المفردات انطلاقا من النص الأدبي الجزائري؟

كيف يتعلم التلميذ النص الأدبي انطلاقا من المقرر الدراسي؟

الكلمات المفتاحية :تعليمية؛ النص الأدبي الجزائري؛ الاكتساب؛ المفردات المعجمية

The Algerian literary text is considered a fruitful text in teaching reading for the learner at the middle school level, because he learns from it new vocabulary that is unfamiliar to him, because he has never heard it before. The literary text, with all its components, is the basic foundation for learning skills and Arabic language arts, and from this standpoint we will build our research paper. Hence, we raise some questions, including:

What is the meaning of a literary text? How does the learner acquire vocabulary based on the Algerian literary text?

How does the student learn the literary text based on the course?

Keywords: educational; Algerian literary text; acquisition; Lexical vocabulary

1– مقدّمة: يعد النص الأدبي الجزائري نصا مثمرا في تعليمية القراءة لدى الطفل في المستوى الابتدائي، لأنه يتعلم منه مفردات جديدة، وغير مألوفة بالنسبة له، لأنه لم يسبق له سماعها؛ فالنص الأدبي بكل مقوماته يعد الركيزة الأساسية لتعلم المهارات، وفنون اللغة العربية، ومن هذا المنطلق سوف نبني ورقتنا البحثية. ومن هنا نطرح بعض التساؤلات من بينها:

ما معنى النص الأدبي؟ كيف يكتسب الطفل المفردات انطلاقا من النص الأدبي الجزائري؟

كيف يتعلم الطفل النص الأدبي انطلاقا من المقرر الدراسي؟

.

1. العنوان الرئيسي الأول (تكتب العناوين ببنط عريض الرئيسة منها والفرعية).

1–المطلب الأول: تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث

1–1التعليمية : المقصود بالعملية التعليمية كلها إنما الحصول على الاستجابات المناسبة، والمواقف الملائمة، واستعمال الطرق التربوية؛ ماهي إلا وسائط تستثير المتعلم، وتوجه عملياته التعليمية".[1]

1–2النص الأدبي الجزائري: نعني بالنصوص الأدبية الجزائرية هي نصوص شعرية أو نثرية كانت :(شعر و قصة أو سرد) تحمل مقومات وطنية ، تمجد الثورة التحريرية، وتحكي عن بطولات الثوار الجزائريين ؛ الذين فاض دمهم في هذه الأرض في سبيل تحرير وطننا الجزائر وحمل راية الاستقلال. المجد و الخلود لشهدائنا الأبرار.

[1] .د.طلحي ليلى؛تداولية المقاربة بالكفايات في ضوء نظريتي الملاءمة و البنائية؛ مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته في الجزائر جامعة ابن خلدون تيارت؛ العدد15؛سبتمبر2016 ؛ص264

وكل هذا لابد أن يعرفه أبناء الجزائر جيل بعد جيل، ويتناقلون التاريخ و يعتزون بوطنهم وما دافع عنه الشهداء الأبرار في سبيل أن نعيش في استقرار وأمان في هذا الوطن الغالي.

1- 3مفهوم الاكتساب :

إن موضوع الاكتساب اللّغوي تناوله العلامة "عبد الرحمن ابن خلدون" رحمه الله ؛ حينما اعتبر اللغة ملكة؛ تحصل بالاكتساب؛ فقال: " و الملكة صفة راسخة تحصل استعمال ذلك الفعل، وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة".[2]

1-4المفردات المعجمية: ''عبارة عن المعنى الذي يستنطق به النص من المعاجم اللغوية أو في أثناء التخاطب".

بمعنى أخذ بعض الألفاظ من المعاجم اللغوية للتعبير عن معنى معين أثناء عملية التواصل.

2- **المطلب الثاني:** نماذج من كتاب اللغة العربية

2-1)واجهة الكتاب

السنة أولى متوسط:

[2]. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1 ،2004م، ج2، ص 90.

2-2)نص حُبُّ الوطنِ من الإيمان

"كَلِمَةٌ تَجْرِي دَائِمًا عَلَى أَلْسِنَةِ الْمُسْلِمِينَ، لِـَنَّ مَعْنَاهَا صَحِيحٌ ثَابِتٌ فِي الْـِسْلاَمِ .مِنَ الْـِيمَانِ أَنْ تُحِبَّ مَنْ أَحْسَنَ إِلَيْكَ، وَمَنْ أَحْسَنَ إِلَيْكَ مِثْلُ وَطَنِكَ؟ مِنْهُ تَغَذَّى أَبُوكَ وَأُمُّكَ، فَتَكَوَّنَ الدَّمُ الَّذِي كُنْتَ مِنْهُ نُطْفَةً فَعَلَقَةً فَمُضْغَةً، ثُمَّ خَلْقًا آخَرَ، ثُمَّ مِنْ دَمِ أُمِّكَ وَمِنْ لَبَنِهَا، تغذّيتَ أنتَ الآخرُ، فَهُوَ بِتُرَابِهِ ومائِهِ وهوائِهِ ونباتِهِ وحيوانِهِ أَصلُ تكوينِكَ، وَمَادَّةُ غِذَائِكَ، وَمَسْرَحُ طُفُولَتِكَ وشبابِكَ .كيفَ تَكونُ مُؤْمِنًا إذا لمْ تُحِبَّ هذا المحْسِنَ الْعَظِيمَ؟ وَمَا جَاءَ الإِسْلاَمُ فِي مَحَبَّةِ الوطنِ."[3] عبد الحميد بن باديس

-يتحدث نص عبد الحميد بن باديس عن الهوية الوطنية، وارتباط الوطن بالإيمان، وحبنا له كنه مصدر رزقنا و فيه تكون جسدنا وتغذى من ثمار ارضه الطيبة.

[3] .كتاب اللغة العربية. السنة أولى متوسط. ص31

2-3) تعلم واكتساب الطفل المفردات المعجمية :

في الكتاب المدرسي نجد كلمات جديدة، وغير مألوفة لدى المتعلمين مشروحة ؛ لكي يسهل عليهم استيعابها، وتضاف في مخزونهم اللغوي

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ نّصّ:

أفهم كلماتي:

تقتضيه: تستدعيه وتتطلّبه. الفطرة:

الطبيعة. تكريس: تخصيص، عائدةٌ:

راجِعَةٌ.

أشرح كلماتي:

مضْغَة. نفعٍ عامٍّ.

وفي نص اخر لإبراهيم أبو اليقظان

ثق يا أيّها الوطنَ المُفدّى

1. بِـلادَيَ منبـتُ العُظـمَا وَدَاعًـا * فقـد أَزِفَ الرحيـلُ بنـا سِرَاعَـا
2. سنرحلُ والقلوبُ لديك تَبقَى * تُحَيّـي دائـمًا تلـك البِقاعـا
3. فكم في السَّير من نَفْعٍ عَظيم * لشعبٍ حلَّـهُ ضَعْـفٌ وضاعَـا
4. وهل نهضت بلاد الضّعف إلاّ * بفضل السّير في الأرض اطِّلاعا
5. إذا كادت لـك الأعـداءُ كيـدًا * ورامـوا **الازدراءَ** والابتلاعَـا
6. بَذَلْنَـا مـا لدينـا واتّخذنـا النـ * ـفوسَ لـك المعاقـل والقلاعـا
7. ألا فلْيعلـم الأضـدادُ أنّـا * نريـد لشـعبنا حقّـا مُشـاعا
8. فـإنْ سِـلمًا فنحـن لـذاك أهْـلٌ * وإنْ ضـدًّا فـإنّ لنـا لَبَاعـاَ
9. فـإنّ لنـا مـن الحـقِّ العزيـز * سـلاحًا **فاتـكًا** لـن يُستطاعا

2-4) شخصية إسلامية كبيرة: "إبراهيم أبو اليقظان" :

ولد الشيخ إبراهيم بن عيسى أبو يقظان (1888-1973) بمدينة القرارة بوادي ميزاب بغرداية بالجنوب الجزائري في 5نوفمبر1888م كنيته (أبو اليقظان) اقتبسها من الإمام الرستمي الخامس(أبي اليقظان ....بن رستم) لعلو همته؛ لأنه رجل دين.[4]

إبراهيم أبو اليقظان

(الديوان)

[4] . ينظر. د بوسعيد سمية. من أعلام الفكر الاسلامي الشيخ أبو اليقظان الصحفي المصلح. مجلة معارف للبحوث والدراسات التاريخية . العدد25.ص46-47

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

أَزِفَ :سَرعَ، الأزَفُ :السّريع .كادت كيْدا:

مَكرت مكرا وخدَعَتْ، تكايَدَ الرج ان

تماكراَ .الازدراء :الاحتقار .أفْلٌ :أولى وأفضل.

فاتكاً قاتلاٍ، فاتكَه :قاتَلَهُ .المفَدَّى :قُدّمت

في سبيله فدية .والفدية :ما يُعطى عوض

المفدى.

أشرحُ كلماتي:

المعاقِل، القِلاَع، لبَاعَا[5].

. 2-5) ملاحظة:

إن أغلب النصوص الموظفة في الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربية "السنة أولى متوسط" تشمل الهوية الوطنية و الدين، والايمان العقائدي.

ونص إبراهيم أبو اليقظان من النصوص الأدبية الجزائرية القديمة ومأخوذة من التراث الجزائري، وهو شخصية إسلامية كبيرة، وله اسهام كبير في إنشاء جمعية العلماء المسلمين مذهبه إصلاحي يهدف إلى تمجيد البطولات والثورة التحريرية الجزائرية، أثمر عن نتاج ضخم من المؤلفات الأدبية الهادفة، ولها توجه سياسيا إصلاحيا.

5.المرجع نفسه الصفحة 34.

الخاتمة:

في نهاية هذه الصفحات نستخلص مجموعة من الأفكار؛ مفادها إعطاء أهمية للنصوص الأدبية الجزائرية التراثية، و الحاملة للواء البطولات، وتمجيد الثورة التحريرية حتى تترسخ في ذاكرة الأجيال جيل بعد جيل، ومنها يتعلم مفردات اللغة العربية، ويفقه معاني النصوص الأدبية الجزائرية، وما تحمله من أفكار إصلاحية، ووطنية ،وغرس حب الوطن، والهوية الوطنية بالإضافة إلى النصوص الحديثة والمعاصرة .

– مصادر البحث ومراجعه:

-عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1 ،2004م، ج2، ص 90.
-كتاب اللغة العربية. السنة أولى متوسط. ص31
-د.بوسعيد سمية. من أعلام الفكر الاسلامي الشيخ أبو اليقظان الصحفي المصلح. مجلة معارف للبحوث والدراسات التاريخية . العدد25.ص46-47
-د.طلحي ليلى؛تداولية المقاربة بالكفايات في ضوء نظريتي الملاءمة و البنائية؛ مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته في الجزائر جامعة ابن خلدون تيارت؛ العدد15؛سبتمبر2016 ؛ص264

أثر التيارات الفكرية المغادرة في تشكيل ركائز مابعد حداثي

د. اوراد محمد كاظم التويجري

العراق – جامعة بابل

The impact of departing intellectual currents on the formation of postmodern pillars

PhD. Awrad Mohammed Kathem
University of Babylon - College of Human Education

د. اوراد محمد كاظم التويجري	hum.awrad.mohamed@uobabylon.edu.iq جامعة بابل – العراق

الإرسال: 2025/05/30	القبول:2025/06/04	النشر:2025/06/30.

الملخص:

إمتلكت حركة مابعد الحداثة إمكانية وحضورا أباح لها الذيوع والاندماج في كل مفاصل الوجود. ويبدو أن أحد أهم الأسباب التي تقف وراء سرّ قوتها يتضح في تفعيل ملامحها وتقنين معطياتها اعتمادا على استقراء المنظورات الفكرية السابقة لا بالخضوع لها, أو رفضها وتقويضها تماما, إنما في استحضارها بما يؤمن لها من إنتاج أشكال ثقافية ذات خصوصية واستقلالية تحسب لحركة ما بعد حداثي بشكل قاطع .

يسعى البحث الى إثبات ما اتسمت به حركة مابعد الحداثة من سمات نجد لها جذورا في حركات فكرية سابقة لها. اذا لا تمثل حركة ما بعد حداثي ميزة متفردة أو منقطعة عن الحركات الثقافية التي سبقتها بل تتجه وبقصدية تامة الى تفكيك استراتيجيات العالم التي سنتها المنظورات الفكرية السابقة واعتمدتها كأنماط سيادية لا في الفهم والكتابة وحسب وإنما في تركيب العقل البشري المعاصر وصياغة توجهات فكرية مختلفة .

وبغية إثبات أثر تلك المنظورات في حركة مابعد حداثي, يتجه البحث إلى استقراء رؤى ومنطلقات المفكر والمنظر (إيهاب حسن) للتدليل على فاعلية تلك التيارات , إعتمادا على مؤلفاته المترجمة, إذ سعى وفي أكثر من دراسة إلى اثبات الأثر الذي القى بضلاله على الطبيعة

الفكرية لمرحلة مابعد الحداثة , متخذا من الفن والاجناس الادبية ونظريات النقد مرتكزا لتقديم صورة متكاملة عن محددات حركة مابعد حداثي ورصد سماتها ومنظوراتها المعرفية .. تلك المنظورات التي يؤكد–ايهاب حسن– أن جزءا مهما منها يرجع الى التيارات الفكرية التي سبقت حركة ما بعد حداثي .

الكلمات المفاتيح: : مابعد الحداثة ، ادب الصمت ، الانتهاك ، اللاحتمية ، ملازمة اللاتوجه

Abstract

Postmodernism is a cultural movement that influences many parts of life. It does not fully break from the past but builds on previous ideas. It challenges fixed truths and traditional ways of thinking. The movement changes how we understand art, literature, and philosophy. Postmodernism questions dominant systems and offers new perspectives. This research shows it is connected to earlier intellectual trends. The thinker Ihab Hassan helps explain this connection. He highlights how postmodernism reworks old ideas in fresh ways. This leads to cultural expressions full of uncertainty and openness. Overall, postmodernism reshapes knowledge and creativity

Key words. Postmodernism, Literature of Silence, Transgression, Indeterminacy, Persistent Lack of Direction

اولا : مابعد الحداثة وطموح التفكيك

يستدعي ايهاب حسن محاولة منه في صياغة تحديد لمفهوم مابعد الحداثة اربعة محددات – مكملات تشمل : التواصل والانقطاع ، اللغوية الزمنية ، واللغوية المتزامنة ([1]) .

وتبعا للمكملات الاربع تظهر حالة من التشابك والتشويش يلقي بها على فهمه المبدئي لما بعد حداثي بين التواصل والانقطاع والزمنية والتزامنية على اختلافها ، مصورا مابعد الحداثة كحال الحائر بين مواصلة سيره لإفتقاده الدليل والموجه ، او التوقف والاستقرار والبت برأي قاطع لاحياد عنه ([2]) .

اعتمد ايهاب حسن في تنظيراته للمرحلة – قيد التنظير لها– خط الفلسفة والادب اللاعقلاني : السفسطائية ، نيتشه ، فرويد ، صموئيل بيكيت ، كافكا ، بورخيس ، فتغنشتين ، مارتن هيدغر ، رولان بارت ، فوكو ، جاك دريدا ، سارتر ، هنري ميللر ، البير كامو ، بوذية الزن ، فن الكامب . إذا هي ظاهرة شمولية طالت حقولا عدة

ولتحديد خصوصية ما ينعت بها ، إتجه فكر مابعد حداثي الى ضرب المركزيات التقليدية وتفكيكها وقلبها بضدها وهو الهامش . لقد تأسست الميتافيزيقيا — وكما نعلم – وبعدها الانوار ومن ثم الحداثة لتلتقي جميعها نحو مركز يوحدها ، وهو خلق مرجعيات عليا ومراكز ثابتة لاتقبل التغيير والدحض ، إذ تعد هذه المراكز بمثابة الحقائق التي لايصح الخروج عنها او التمرد عليها . فالميتافيزيقيا كان مركزها (الرب) او (الإله) ، وفي عصر الانوار كان المركز هو (العقل) ، وفي الحداثة اصبح المركز (العقل والعلم) .

– وهكذا – جميعها اسست لمرجعيات اعلى تفرض على الانسان الانقياد لها والخضوع التام لما تسنه من قوانين وقواعد ومبادئ ، وهذه القوانين — بالطبع — لاعلاقة لها بالذات بل تتجه تماما الى تلقين هذه الذات وتطويعها على العبودية ، وهو مايعرف بـ حتمية الحداثة القاطعة والموجهة .

الانسان — اذا– في الفلسفات الميتافيزيقية سجين الحتمية والتوجه فهو ملازم لها على الدوام ، ويعمل على المطابقة والتوافق مع هذه المرجعيات وقوانينها .

اول خطوة تقوم بها حركة مابعد حداثي ، هي هدم قانون (السرديات الكبرى) وميتافيزيقيا المركز الذي إستمد منشأه من اللوغوس .

وربما من المفيد الاشارة الى الجهد التأسيسي الذي قام به ليوتار في معرض رفضه إمكانية ان تستند اي معرفة الى منظومة سلطوية بعينها ، فهو يقف بالضد من الخطابات التي تتمركز حول افتراضاتها المسبقة ولاتسمح بالتعددية والاختلاف حتى مع تنوع السياقات الاجتماعية والثقافية ، فضلا عن كونها تنكر امكانية قيام أي نوع من أنواع المعرفة او الحقيقة خارجها وتقاوم أي محاولة للتغيير او النقد او المراجعة ([3]) .

تشرع حركة مابعد حداثي الى الكشف عن فلسفتها التي تطمح من خلالها الى نقد المراكز وتفكيكها وذاك بعدة مضادات عبر عنها ايهاب حسن بـ (ملامح مابعد الحداثة) ، وقد عمد الى تلخيصها على النحو الآتي :

1- اللاحتمية : كما هو معلوم إرتكاز (الحداثة) على ثوابت وقوانين راسخة ، وقد حكمت الانسان ببنية عقلية لاواعية هي من تشكل وجوده ، لذلك فإن فكر الحداثة قائم على الحتمية والنظام والمركز .وإنطلاقا من مبدأ التعارض بين الحداثة ومابعد الحداثة يتأتى مفهوم اللاحتمية في فكر مابعد حداثي ليقوض الفكر الحداثي القائم على : المركز ، والحدود ، والشكل ، والحقيقة ، والجوهر ، والحضور ، والعقل ([4]) .

2- التشظي / التفتيت : ومن اجل ترسيخ هدفه لجأ الى الاستعانة بملمح (اللاحتمية) الرافض لكل القوانين الثابتة ([5]) حيث الاشياء غير ثابتة ولاهوية محددة لها .

3- اللاتقديس/ الانزياح عن الاعراف والقيم والقوانين المتوارثة : ضد الاديان وضد السلطة بل ضد كل نظام يؤسس للمركز ([6]) .

4- الغيرية/ السطحية / اللاعمق : وتعني محو الذات وضرب مركزيتها ، فالانسان يتعين وجوده من خلال اللغة لتغدو الاخيرة بيت الوجود وسكينته بحسب تعبير هيدغر([7]) .

5- اللاحظور / اللاتمثل : وهو بالضد من واقعية الحداثة ونمذجتها ، فالنموذج هو الواقعي الحاضر المنبثق من الاصل . ولأن الامر لم يرق لمابعد الحداثة فقد اجتهدت لإلغاء الاصول والنموذج الاول والواحد والمرجع ومزجت بين الواقع والخيالي ([8]) .

ليتحدد عند جوليا كرستيفا بـ (اللامفكر فيه) ([9]) ، وعند باختين بـ (الحوار) ، وعند جاك دريدا بـ (الشبح او الاثر) وعند كانت وليوتار بـ (السامي) وعند رورتي ووليم جيمس بـ (المشترك) .

6- التهكم : يمثل التهكم اداة مهمة تستعين بها مابعد الحداثة لنقض المركزيات وتفكيك الحقيقة ومواجهتها بالسخرية المتطرفة العابثة ، بهدف التأسيس لعقل يفقه وجوده الخاص به ، لا أن يفكر بإملاءات القوى المهيمنة ([10]) .

7- الاحتفالية / الكرنفال : ويعني الاحتفال بالتزامنية للزمن ، والحوارية للاداء ، ليحتفي النص الكرنفالي بكل ماهو هامشي متطرف وعبثي وساخر([11]) . ، فضلا عن إحتفائه بالنسوية والسود كذلك والاقليات بشكل عام .

8- الاداء والمشاركة : اللاحتمية تستدعي المشاركة لسد فجوات النص والنص يستدعي الاداء ليمثله سواء بالاسلوب الشفاهي او بالكتابة ([12]) .

9- البنيوية : مابعد الحداثة مجازية لاواقعية والواقع المفكر فيه –كما يرى نيتشه – يبنى بالمتخيلات ([13]) ، وهذا يستدعي الاستعانة بقانون التعددية .. القانون المابعد حداثي الابرز الذي يقف بالضد من الواحدية والفردانية ([14]) .

10- تداخل الاجناس : عرف تحت قانون (النسخ والتهجين) وحقيقته ضرب الانواع ، وضرب الحدود ، ليعلن رفضه التام لد : الاصل النقي والواحد ، فالاشياء ليست نقية وإنما هجينة ومستنسخة واحيانا النسخة اثمن من الاصل .

11- التلازم : العقل يعمم نفسه من خلال الرموز ، واللغة تحول الاشياء الى علامات ، والطبيعة الى ثقافة ، والثقافة الى نظام علاماتي([15]) .

إن تحويل الاشياء الى علامة لغوية يمثل درجة عليا على طريق إفناء الانسان ونهايته ، وكذلك نهاية الميتافيزيقيا ونهاية التاريخ ونهاية الحقيقة .

مثلت هذه الملامح بمجموعها منظومة فكرية تعمل في مجال معرفي لاحياد عنه وهو ترسيخ قانون (ضرب المركزيات الكبرى) وتفكيكها . كما يتضح في الجدول الذي أعده ايهاب حسن في معرض مفارقته بين الحداثة ومابعد الحداثة ([16]) ، إذ عد –ذلك الجدول – عتبة أساس لمن يروم دراسة هذه المرحلة .

إن تأملا دقيقا لجدول الموازنة ، يتضح أن (اللاحتمية) مثلت مفصلا رئيسا تدخل في صياغة كل قوانين العمود الايسر الذي يحيل الى مرتكزات مابعد الحداثة وأهمها : اللامركز ، واللانظام ، وضد الشكل ، والتبعثر ، والغياب ، والارجاء ، والتفكيك ، والاختلاف ، والصمت ، واللاحدود ، واللاحقيقة . ...

إن الصيرورة والصراع التي وسمت مابعد الحداثة ، إنطلقت من فلسفة هيراقليطس وهيغل ، إذ كانت ذات اثر كبير في (اللاثبات) .. ذلك القانون الذي مثل أحد أهم

مهيمنات فكر مابعد حداثي ، الذي اتخذ صيغة (ملازمة اللاتوجه) التي رافقت قوانينه الاخرى – وكما سنوضح ذلك لاحقا – . إذ إتجهت مابعد الحداثة الى اللاتوجه والنقد الجذري للعقل ، وصولا الى تبني الفوضوية والعدمية واللاعقلانية في مواجهة العقل ومركزية الذات الانوارية والحداثية .

ثانيا : الادب في مرحلة مابعد الحداثة

إن اهم مايطبع ادب مابعد حداثي هو الطابع الاستعاري لإن قوة الاستراتيجيات التي اسس لها فكر مابعد الحداثة- بشكل عام- يجعل من خطاب الادب يشخص بصمت ازاء مبالغاته التعبيرية. وهكذا فإن الصمت لم يرد به توصيفا سلبيا للادب الجديد, إنما هو ترميز استعاري يحيل إلى قوة رؤية إيهاب بشأن الجدة في ادب مابعد حداثي , معضدا رأيه بالفكرة الصوفية التي تؤمن بأن (نهايات الاشياء تؤذن ببدايات الجديد) ([17]) .

إن عملية إستقراء ادب مابعد حداثي ومايتسم به من اللاشكل واللاحدود وغياب النوع والطبيعة الأدبية للنص ، جعلت من العسير إستقراء هذا الادب ، ففي الحداثة كان للنص نظامه وشكله وادبيته وجماله الخاص به الذي يمكن من خلاله التعرف عليه والاستدلال اليه .

يتخذ ايهاب حسن من صموئيل بيكيت وهنري ميللر منطلقين مهمين لطرح أفكاره ، إذ يتخذ منهما مثالا مهما على أدب الصمت, وذلك لإبداعهما في التأسيس لخيال عصري مرعب يستدرج القارئ إلى تأمل افتراضات غريبة ، يستدعي على نحو متكرر أعمالهما الادبية فضلا عن اعمال فنانين وادباء ونقاد تنضوي جميعها تحت قبة فكر مابعد حداثي , وذلك للوصول الى اثبات ما يروم هو إثباته .

لقد إستعان في أحيان كثيرة في دراساته بـ (سهرة الفينيجانز) وهي رواية تجريدية لجيمس جويس حتى أن احد كتبه جاءت بعنوان (سهرة الفينيجانز) , إذ تعد نقطة تحول بين مرحلتي الحداثة وما بعدها . لإمتيازها بلغة غرائبية وفنتازيا, وتوريات للغات متعددة وتيار الوعي وتوهمات أدبية واحلام حرة ، كما تتصارع فيها عناصر شتى نحو المحاكات الساخرة, اللعب غير ذي جدوى, الشذرة, الخرافة, المبتذل (فن النفايات), التهكم, وهي من اجل ذلك كله تبدو عسيرة في استقرائها وتحليل مرتكزاتها ، ليصنفها ايهاب حسن – بعد ذلك كله – ضمن حركة مابعد الحداثة .

إن اتخاذ ايهاب حسن (الادب) مادة تعينه على الإحاطة بمفهومات هذه الحركة , انطلاقا من كون الادب مثّل شكلا ثقافيا واجه راهنيات العالم بالتمرد ومحاولة تفكيك تياراته التي لم تعد مجدية . وذلك ما يتم تلمسه فعلا في أدب مابعد حداثي , إذ مهما كانت الجدة فيه, غير أنه في الحقيقة يتحاشى المساس بالمعيار الاجتماعي والتاريخي والجمالي.. هذه المعايير التي أعطت للأدب-بشكل عام- هوية خاصة به إن لم نقل متميزة وعلى مدى العصور المختلفة.

غير أن إقتصار ايهاب حسن في تنظيراته على الادب قد افضى الى الحد من تأثيراته الثقافية والفلسفية والسياسية التي اتجه ليوتار في فرنسا الى الاحاطة بها جميعا حتى عرفت مابعد الحداثة به ونسبت اليه ([18]) ، فضلا عن اشتغال هابرماس الاوسع والاكثر تأثيرا إثر توجهه الى حقل السياسة والاجتماع والفلسفة ، ذلك لأن هذه الحقول اكثر مساسا بحياة الانسان وإدارة شؤونه ومن ثم أكثر خضوعا لإملاءاتها .

ثالثا : اثر التيارات الفكرية المغادرة في ادب مابعد حداثي

إن مراجعة طبيعة فكر مابعد حداثي ، يدفعنا الى الاعتراف بأنه لم يخلق من فراغ, بل ثمة تصورات فكرية ونزعات سلوكية سابقة كان لها الاثر في التأسيس لمنطلقاته, ولعل أهم هذه التيارات هي: النزعات الرومانتكية, والتصورات الرمزية, والدادائية والسريالية والفكر الطليعي, فضلا عن الفكر الاشتراكي والماركسي, الذي ارتبط بتطور الرأسمالية الغربية, وهذه–بالطبع– مثلت متجهات أساسية في حركة الحداثة .

في ضوء رؤية إيهاب حسن يكون مابعد الحداثة هي مركب من أحداث ثقافية ومرتكزات فكرية ([xix]) ، يدعونا الى التسليم بأن جزءا كبيرا من هذه المرتكزات لاتخلو من توجهات فكرية ظهرت في عصور أخرى سابقة, الأمر الذي دعى إلى التشكيك وبطريقة قاطعة إلى أحادية هذا الفكر أو إمكانية استحصال ميزات خاصة به تتسم بكونها مستقلة أو متفردة بذاتها, أو تحسب لحركته الفكرية دون سواه–كما سنبين لاحقا–, إذا أين الجدة التي جاءت بها حركة مابعد الحداثة ؟

تتضح الجدة او الاختلاف في توظيفها مجتمعة ، ولكن في شيء من التفكيك والمبالغة والتخطيط لذلك بقصدية تامة. طامحا في ذلك كله إلى بناء العالم بصياغات جديدة يعتقد انها ذات فائدة وجدوى .

وللإحاطة بهذه التيارات يستلزم تحليل قوانين مابعد الحداثة التي لم تتشكل من فراغ مهما كانت الجدة المتحققة فيها, إذ إنها قطعا اتكأت على توجهات سبقتها لا بنية الاتصال المطلق معها, إنما للانقلاب إلى الخارج والتأسيس لبدايات جديدة .

ولأهمية هذه القوانين يسعى ايهاب حسن الى الوقوف عندها كما ظهرت في الادب والفن والنقد في حركة مابعد حداثي فضلا عن إثبات وجودها سابقا في التيارات والنزعات الفكرية التي شهدها العقل البشري سابقا وهي كالآتي :

1– الانتهاك والرؤيوية:

فيما يخص (الانتهاك) فهو قانون ثابت, لا يحسب لحركة أو اتجاه في الأدب, إنما هو قانون عام يوجد إينما وجد الأدب. غير أن (انتهاك) مابعد الحداثة يتمثل في التركيز على معامل الشر التي يمكن معالجتها في اللغة والحد ([xx]) .

أما (الرؤيوية): فتقترن باستراتيجيا الانتهاك وحقيقته أن فكر مابعد الحداثة يعد محاولة للتمرد على المقدس لاسيما المقدس الديني ([xxi]) ، وذلك عبر نقضه , والنزعة إلى تدمير العالم وتعديل الوعي, وهكذا تتخذ استراتيجيا الانتهاك اتجاها جديدا في عملها, وذلك بسعيها إلى التركيز على معامل الشر في اللغة .

يوظف (الانتهاك الرؤيوي) العنف وسيلة مهمة في التمرد والتدمير, وقد أباح ذلك له الاعتكاز على العنف المتطرف والمشاهد البشعة التي اوغلت في تطبيقها السريالية وكذلك الفكر الطليعي ([xxii]) ، او نحو ذلك من التوجهات التي شهدت ايغالا في تطبيق العنف .

وهكذا فان ارتباط العنف بالرؤيوية يبيح لهذا التصالح الجديد لأن يتجه إلى اثبات شيء والاقرار به, ثم محاولة التمرد عليه. فهو يوظف لا من اجل الانتصار في الحياة, لكن الانتصار في الفناء, فالحياة لاتمثل انتصارا يذكر, إنما

الانتصار الحقيقي يتجلى في لحظة الفناء ، الامر الذي يدفع الذات إلى التمرد على الحياة وإنتهاكها من أجل الوصول إلى لحظة الفناء.. فالفناء لديها يمثل الانتصار الفعلي: تمرد ميتافيزيقي وفي الوقت ذاته تنازل ميتافيزيقي.

- آخاب يطعن الشمس اذا اهانته ([xxiii])

فالذات تعترف بكينونة الحياة ولكنها تتمرد عليها ولاتتردد بإفنائها اذا جوبهت بإهانة ما

- يعيد ايفان تذكرة الحياة إلى الرب : ([xxiv])

كذلك ايفان كرامازوف بطل رواية (الأخوة كرامازوف) ، يفني ذاته ويغامر بفج ورقة الحياة وإرجاعها الى الرب .

إن قوة التجربة وربما قساوتها في انتهاك الذات تستفزها وتحيلها الى قوة واحيانا إلى قوة شيطانية, ساعية إلى تحقيق تمرد من نوع خاص, تمرد تقف وراءه الذات المنتهكة, ومما يؤكد ذلك هو جدلية العنف: ([xxv]) :

تمرد ميتافيزيقي ـــــــــــــ تنازل ميتافيزيقي

وهذان الفعلان: الفعل ورد الفعل ينضغطان في وحدة مفرغة, تستحيل إلى فراغ في النهاية :

فعل شيطاني ـــــــــــ رد فعل شيطاني ـــــــــ فراغ

يمثل (العنف الرؤيوي) –اذاً– ملمحا من ملامح مابعد الحدثة, ويمتلك خصوصية ولاسيما في الادب, يتسم بالعبثية والاستعصاء على التحديد, لأنه لايتعلق بمعنى أو قيمة . غير ان غلبته هذه لاتعني تفرده في هذه المرحلة وحسب ، فهو لا يرتبط بمرحلة محددة ولا في نقطة ما من التاريخ, فهو وجودي, ووظيفته تحويل البشر إلى أشياء . نحو مايراه بيكيت كون : (البشر ديدان, البشر حشرات) ، او ماعبر عنه بوروز بأن : (البشر افرازات حساسة) ([xxvi]) من خلال الأمثلة التي يطرحها إيهاب حسن, فيرى المشاعر المختفية وراء استعارات الرؤيوية أكثر تعقيدا, فهي تتضمن شيئا قريبا من الرفض التام للتاريخ والحضارة الغربيتين, فضلا عن تلميحها إلى رفض للهوية البشرية (صورة الإنسان كمعيار لكافة الأشياء) ([xxvii]) .

وتبعا لذلك صار(العنف الرؤيوي) يوظف في المجاهرة في الرفض, والاستخفاف بالهوية , مما دفع المتمرد إلى اللجوء الى إفناء نفسه والإذعان الى أحد التيارات التي تنغلق على نفسها .

إن الهدف من الرؤيوية هو تعديل الوعي, كما يتضح عند ميللر في خطاباته الرؤيوية. أما بالنسبة إلى بيكيت فإنه يسعى إلى هدفه من خلال المحاكاة الساخرة. فلكل منهما طريقته التي تفسر باتقان بلوغ غايتهما وهو التأسيس لعالم مختلف دون اشعال طلقة , أملا في تعديل الوعي([xxviii]) .

وهكذا يهدف الانتهاك الرؤيوي إلى تقديم رؤى تبدع خيالا عصريا. او الترميز إلى عوالم متقلبة ([xxix]) .

وبهذين المفهومين تتجلى استعارية الصمت ، إذ يتجه (الإفناء) الى (حضور الغياب في لحظة حضوره) محققا قيم اللاتمثل في اعلى تمثلاته في اللغة .. وهذه الاخيرة تنبري للكشف عن اسرار الإفناء او اللاتمثل في (اللالغة) .. ذلك الصمت او الحضور البدئي .

إذا ثمة تجليات لمفهوم (الرؤيوية) في الادب الذي تحد من استعاراته وتتعدى به الى الكنايات ، بمعنى ان يتمحور (الادبي) حول الخط الافقي مغايرا تمحوره السابق المتمثل بالمحور الاستبدالي ليصل الى النثرية ضمن تحولات الخطية التجاورية على نحو مختلف تماما عما سبقه في التيارات الفكرية السابقة التي شهدها العقل البشري .

3-ابداع العبث : يعد من المفاهيم الرئيسة في فكر مابعد حداثي وخاصة في الادب ، إذ يتجلى الابداع في الادب في كل مايعبر عن الاشياء على نحو مباغت لابداية له ولانهاية .

وجد(ابداع العبث) مناخا خصباً في الادب ، وذلك لما اتسم به من سمات تتلخص بالمغامرة وغواية الافناء والتعالي على الحياة والسمو فوق واقعها المهترئ ، إذ يوجه المؤلف فكره إلى إنكار كل شيء بما في ذلك نشاطه، فهو يزدري كل شيء الحضور والغياب ، المطلق والنسبي ، المغلق والمفتوح ... ليقحم الذات في لغة الصمت التي تكشف عنها الفجوات وصفحات البياض .

وتبعا لذلك يمكن القول ملازمة قانون العبث الحتمية مع كل من الأدب والفن —كذلك — إذ نجد أن لكل منهما رؤيته الخاصة به ، التي يعلنان عنها انطلاقا من التصور المغاير، المتعارض مع الواقع الكائن الذي دفع بالخيال لأن يشهر تمرده التام امام سلطة الخيال الراسخة في التاريخ .. تلك السلطة التي عاشت أمجادا واثقة في كلاسيكيات العقل الادبي . ويتم ذلك في ضوء نمطين اثنين :

أولا: حدث صرف: رؤية الفن التي يجسدها الحدث، يسعى ايهاب حسن إلى تفسيرها في ضوء رؤية فلسفية وأخرى فنية، مستعرضا رؤية جان بول سارتر في كتابه(ما الأدب)، إذ يقول: أن تتكلم هو الحدث وكل ما نسميه يفقد بهاءه ويصبح جزءاً من العالم المعيش، فالإبداع يقترن بالحدث، أما الأسماء فتفقد جاذبيتها وتصبح جزءاً من العالم الواقعي المعيش، وبذلك فإن للفن-كما يرى سارتر- قيمة تتحقّق في إثبات ذاته كجاذبية معلنة ([xxx]) . أما جاكسون بولوك فلا يرى في الفن جاذبية معلنة، بل عملية إبداع، وهي عملية احادية إن لم تكن بالغة الخصوصية وترتد قيمتها إلى المؤلف لا إلى القائ كما هو الأمر في الحداثة. ([xxxi]) .

هذه الرؤية وظّفت بشكل واضح في أدب السيرة الذاتية بوصفها شكلا للحدث عبر الحدث، الذي شغل حضورا ملموسا في أدب ميللر، إذ وجد ضرورة النظر في اليوميات لا لأجل الصدق في الأشياء، بل تعبيرا عن المجاهدة لتصبح اصرارا في امتلاك الصدق، وهذه المجاهدة تتضح في كاتب اليوميات، يقول ميللر: (لا أنادي بشعراء يقرضون قصائد موثقة أو نثرية، بل أنادي بشاعر انسان يستطيع تعديل العالم في العمق) ([xxxii]) .

السيرة بالمعنى الما بعد حداثي مستوحاة من المقاربات الرومانتيكية وأدب البوح والاعترافات.

ثانيا: لعب غير ذي جدوى: مايؤكد قانون (ابداع العبث)، ماذهب اليه ايهاب حسن كون الكتابة في أدب ما بعد حداثي تتلخص بوصفها لعبة عبثية. تستمد جذورها من نظرية (لود فيج فتجنشتاين) حيث اللغة هي نظام العاب .

في ضوء قانون العبث فإن مايسم أدب مابعد حداثي بـ أدب الصمت — على حد تعبير ايهاب حسن — يتجلى في إمكانيته النصوصية عبر مايمكن ان يكونه لا بما هو كائن ، وهو بذلك يخلق ضمن هذه النصوصية بحسب (ماكلوهان) الترابط التفاعلي عبر الوسيط الالكتروني ([xxxiii]) . ليضحى ادبا مفتوحا تتداخل فيه جميع الاجناس .

إن التمثيل المهيمن في فكر ما بعد حداثي لا يقاس بايلوجيا ولا نفسيا على الرغم من كونها حقولا أساسية، بل يقاس من خلال نظرية العدد الشائعة ([xxxiv]) .

٤- تمثلات الجسد: يندمج كل من اللعب العبثي والحدث في شكل استعاري لتمثيل ما تم تحديده في المكاشفة او تمثلات الجسد. وقد تردد هذا الملمح في التيار الطليعي بوصفة لعبة تبديل تنتقل بين كلمات عدة واحداث اقل.

إن الحديث عن الجسد ينطوي على غير قليل من حساسية البوح، وكثيرا ما يرتبط الموضوع بالاحتجاج لاسيما في الثقافات التي تقمع موضوعة الجسد، أو المكاشفة به وتسمّيه أدباً كاشفاً. وهكذا فإن المجاهرة بالجسد، أو محاولة قمعه

يتم بطريقة لا تخلو من الصرامة ، بل إن محاولة التحفظ والتزام الصمت فيما يمت بصلة وثقى به تكاد تطال كل الفئات البشرية وبإختلاف ثقافاتهم ومايحملونه من درجة من الوعي والفهم .

يتحدد التمرد وإفناء الجسد لا على مستوى اللغة، إنما على مستوى الموضوعات ، تمثلات الجسد وكل ما يتعلق بالبذاءة والتمادي والعنف ([xxxv]) . يتضح هذا الملمح في أعمال دوساد الذي إتسم بنظرة حسية تنحو الى الانتهاك والرؤيوية، ويعده الكثيرون من ارهاصات الطليعيين. وذلك لما اتسم به من مكاشفات تجلّت في : الإحتجاج البشع، الصمت الاستعماري، سكونية فضوله ، العنف المتكرر الفاضح ([xxxvi]) . الأمر الذي جعل البعض يُصنّف أدبه ضمن المحاكات الساخرة وتعنيف الجسد .

5- انكار الزمن: لا يتجانس تيار مابعد حداثي مع فترة زمنية محددة او تركيب دياكروني(تطور تاريخي)، فهو يعمل بشكل سنكروني(ظاهري) . إنماز أدب الصمت في نزعته لإنكار الزمن والغائه، خلافاً للتيارات السابقة التي جعلت منه عنصراً متسيداً شرعت الى الاعتراف به بشكل مطلق .

يرجع ايهاب حسن الواقعية الجديدة الى ظاهراتية إدموند هوسرل، إذ فكك هوسرل الذات/الفهم بوصفها شكلاً مستقلا منعزلاً، جعل الذات اصلا ، وعليها ان تبتعد عن العالم المأزوم، كما لا يمكن فهم الذات بما يتجذر في عمقها من (انا) . ([xxxvii]) .

هذا الفهم عليه ان يكون مدعوماً او يطرح جانبا، والذات المتعالية التي تمتلك فهما/ وعيا خالصا هي ذات مجهولة. ذات هوسرل المجهولة تشبه (اللابطل) عند بيكيت غير المسمى .

لقد استثمرت رواية مابعد الحداثة (اللاذات) الهوسرلية، ويتضح ذلك في تلاشي قوانين الرواية القديمة نحو مبدأ السببية والتحليل النفسي الذي أعلت من شأنه الرواية الواقعية والعلاقات الرمزية وسواها من المبادئ التي أقرّتها الرواية البرجوازية، مما أدى الى ظهور مفهوم (اللابطل) في رواية مابعد الحداثة. إذ يكشف البطل ان العالم المعيش هو عالم مأزوم يفتقر لكل امكانات الحياة، لذلك يسعى الى الهروب بعيداً عنه ([xxxviii]) .

ان مفهوم اللاذات/اللابطل يدفعنا الى نفي تصورات فلسفة موت الأنسان وكونها مرتبطة بالفكر البنيوي تحديدا، فالاصح ان هذا التصور يهيمن على فلسفات ظاهراتية سبقت الفكر البنيوي . وربما نجد من الممكن القول أن فكرة (اللابطل) ، مستوحاة من مبادئ التحليل النفسي لفرويد ، وهو يقدم تصورا عن الكائن الانساني وعن جهازه النفسي الذي ينتهي الى الغائه، اذ يجعله خاضعا لاشراطات (الهو) ومحكوما بمحددات لاشعورية([xxxix])

ثم مجيء مشروع مابعد حداثي – بعد ذلك – الذي جعل من (نفي الذات) قيمة أساسية ارتبط بها على نحو بالغ ([xl]) .

6-التهكم المتطرف: تقنية انعكاسية، تشير الى اي عبارة تحوي انكارا ساخراً، ولا يهدف الى شيء سوى الوصول الي نسيج فارغ ([xli]) .

إن إعتماد التيارات الفكرية – ومن ضمنها فكر مابعد حداثي – التي عرفها العقل البشري ، على قانون التهكم ليس عبثا، إنما لما يضمره من إمكانية المخاتلة والمراوغة والإرجاء التي تمكنها من ضرب المراكز ونقض مايراه العالم ثابتا ومطلقا ، إذ يشرع التهكم في ضرب مفهوم الحقيقة / المركز التي تستمد شرعيتها من اللوغوس / العقل .

وبالانتقال من العام الى الخاص وتحديدا أدب مابعد حداثي ، نجده يسعى الى إنكار ذاته المتجذرة بقوة في الوعي البشري وتفكيك مفهوم العلة والمعلول لينتهي أن ليس ثمة حقيقة ثابتة ترتكز عليها كل المظاهر ، فالحقيقة – على

حد تعبير نيتشه- جيش متنقل من الاستعارات تم تجميعها بطريقة شعرية وبلاغية ، فكما لاتوجد حقائق ابدية فكذلك (لايوجد صدق مطلق) ([xlii]) ، فلماذا اذا نقبل مايملى علينا بزعمهم حقيقة : السلطة ، الاله ، الدين ، الاخلاقيات ... كلها وهم ([xliii]) ، بل اصبحت الحقيقة في حد ذاتها وهما .

وهنا تختفي الذات المتعالية / الذات المجهولة/ اللاذات / بما تمتلكه من اختلاف وتعال لترميم الوجود من القيم الاخلاقية القارة التي افضت به الجمود والتبعية .

كل ذلك من اجل نقل القوى من الخارج الى الداخل ، إذ إن عامل القوة بتعبير نيتشه هو المهيمن على الحياة ، ومن هذا المنطلق يتجه- نيتشه -الى تحطيم الاخلاقيات : المسيح ، القيم المتوارثة ، الاله ، العقل، الدين ، الذات التي تتمركز حول نفسها ... كلها اصنام ينبغي تحطيمها ، وهذا الرهان كلفه الحفر في اصل القيم لتحطيمها وهو ماعرف بـ جينالوجيا نيتشه ([xliv]) .

وهكذا إتجه أدب مابعد حداثي الى ان يترفع ويتعالى بتهكمات تنطوي على غير قليل من الادهاش بغية الكشف عن الحقيقة، غير انه في رحلة الكشف المضنية هذه وجد نفسه إزاء خيبات وانكسارات وهو يشهد إحتضار العالم في متاهات موغلة من الصمت والجمود.

ابرز من طبّق (التهكم) كافكا وهو روائي تشيكي ١٨٨٣-١٩٢٤، ومان ثوماز روائي ألماني ١٨٧٥-١٩٥٥. وتتلخص سمات الكتابة عند كافكا في : الغربة، التوحش النفسي، متاهة البيروقراطية، التحول الصوفي، الفانتازيا. اما مان ثوماز فإنه يميل الى الأسلوب الملحمي، والرمز، وقد افاد من جوته وشوبنهور ونيتشه ([xlv]) .

استدعى كافكا الفراغات الجامدة والبيضاء، اما مان فقد ابرز الصوت في تهكم تام، وذلك بهدف الغاء ذاته في محاكاة ساخرة شخصية، أملا في ابتكار فن جديد.

يرجع ايهاب حسن التهكم المتطرف الى السوفطائيين ولها جذور مبكرة- كذلك- بين الرومانتيكيين الالمان والرمزيين الفرنسيين، اما في فكر ما بعد حداثي فثمة امثلة عديدة تنحو الى التهكم المتطرف ([xlvi]) .

7- اللاحتمية-اللانظام- اللاترابط: يشير مبدأ(اللاحتمية) الى رفض النظام ، سواء أكان النظام مفترض او مكتشف، فضلا عن رفضه مبدأ القصدية، ويكون قائما على الارتجال وانتهاز الفرصة .. فهو — في ذاته — نسبي وغير حتمي ، ولايرتكز الى قانون ثابت تبنى عليه الحقائق ، إنما هي — منطلقاته - جميعها في تناقض دائما .

وتبعا لذلك فان اللاحتمية تمثل القانون الابرز في فكر مابعد حداثي ، بدءا من إنفكاك علاقة الدال بالمدلول ، وهدم فكرة الحقيقة بوصفها قارة وثابتة مرورا بالارجاء الي يسمح بظهور الهوامش والتعددية وتقويض اي مركز او فكر احادي .

وبغية تأكيد لاحتمية فكر مابعد حداثي يلجأ ايهاب حسن الى الاستشهاد بـ كارل هايزنبرج وهو عالم فيزياء نسبي يؤمن بأنه لايوجد شيء حتمي في الفيزياء ، إذ كلما زادت عدد الذرات وسرعتها اصبح من الصعوبة قياس حركتها ، فهو يرى ان فيزياء نيوتن لم تستطع ان تفسر لنا الذرات الصغيرة ، وعليه فكلما زادت عدد الذرات كلما تضاءلت فرصة التأكد ([xlvii]) .

كما أن مبدأ (عدم اليقين) يشير الى ان علم الفيزياء لايستطيع قياس كل الاشياء بدقة إنما هي مجرد تنبؤات فقط ، بمعنى ان المسألة نسبية .

وتبعا لذلك فان اشكال الوجود لاتخلو من العشوائية ، وذلك لأنها تستمد جزءا من المعنى من غير تخطيط مسبق او قصدي.

وبغية تأكيد وجودية مبدأ (اللاحتمية) ، يقتفي ايهاب حسن أثره ليؤكد تردده في الفكر الطليعي ، إذ عمد هذا الفكر الى صدم القارئ بأشكال طقوسية غير مبررة تنضوي الى مبدأ التأليف العشوائي نحو كتابات جون كيدج – موسيقار امريكي ١٩١٤-١٩٩٢، إذ يعد من الطليعيين الذين اهتموا بالفن الحديث الذي يفاجئ الجمهور بوعي طقوسي من التأليف العشوائي ، إذ الحياة –كما يراها جون كيدج– جدا رائعة شريطة ان تبعد عنها عقلك ونزعاتك وتدعها (تتصرف من تلقاء نفسها) ([xlviii])

يتردد قانون (اللاحتمية) في اعمال ميللر وشعر جنسبرج وروايات كيرواك – روائي وشاعر امريكي ١٩٢٢-١٩٦٩ – ونحو ذلك كثير .

إذ يبدو ان هؤلاء المؤلفون لم يتمكنوا من عقد مواءمة بين حياتهم الروحية وممارسة الادب نحو ميل ميللر الى التظاهر بأنه ثرثار مع ان أدبه في الحقيقة يتجه الى نشر الفضيلة في الديانة الكونفوشية. ([xlix]) .

إن الغاية من الاستشهاد بهؤلاء جميعا ، هو لتأكيد مبدأ (اللاحتمية) في التيارات الفكرية التي سبقت فكر مابعد حداثي ، إذ اصبح المعنى مرهونا بمرتكزات طارئة تتجه جميعها الى هدم المركز الذي يستمد منه المعنى بوصفه حاضرا.

8-الصدفة والعشوائية:

أخذ الدادائيون والسرياليون بمبدأ العشوائية وكذلك الطليعيون .. وهو مبدأ تردّد —كذلك – في فكر ما بعد حداثي، إذ تداوله مجموعة من الروائيين والفنانين في أدبهم، نحو رايمون كونو، ومارك سبورتا، ووليم بوروز([l]) .

ولهذا المبدأ عدة آليات منها:

1-القراءة العشوائية: وهي ما كتبه رايموند كونو 1903- 1976 قصيدة مئة ألف مليار قصيدة، وحقيقتها أن كل سطر يمكن قراءته بأي إنضمام مع الاسطر الأخرى([li]) .

2-طريقة المصادفة: وهي ما اقترحها سبورتا متجها الى كتابة جديدة تتشكل من مجموعة من البطاقات المدرجة التي يتوخى من ترتيبها بطريقة المصادفة الى كتابة رواية اسماها بـ (رواية اللخبطة). ومع أن المصادفة تمثل اللحظة اللامقصودة غير أنه وجد في هذه الاستراتيجية مقترحا منطقيا للأدب. وقد تعمق كثيرا في هذه الاستراتيجية السرياليون حتى أخذت تعرف بهم([lii]) .

3- طريقة التقطع: وهي طريقة في الكتابة الابداعية لجأ لها الدادائيون والسرياليون، وحقيقتها أخذ صفحة أو أكثر أو اقل من كتابات الاديب او كتابات غيره، ثم قصها إلى عدة قصاصات وإعادة ترتيبها مجددا، والترتيب اللاحق يمثل نصا أدبيا جديداً.

تتسم هذه الاستراتيجية بكونها غير محددة أدبيا، وغير مخصوصة بزمن محدد، وهي لا تقتصر على الرواية فحسب، إنما تتردد وربما بصورة اعمق في الفن نحو الموسيقى والسينما وفي الصحافة كذلك. ([liii]) .

يتضح مما سلف أن تيار ما بعد حداثي ينضوي على مجموعة من القيم التي تسعى الى الوصول الى هدفها وهو محاولة انتاج العالم من جديد وأبرز هذه القيم:

1-صدفة الانتهاك والرؤيوية

2-ابداع العبث الذي يتخذ شكل حدث خالص، أو لعبة خالصة.
3-عمل أدبي ينكر ذاته-اللابطل-اللاذات.
4-التهكم المتطرف-الفراغات وصفحة البياض، وهو يسعى من خلال ذلك الى إنكار ذاته كذلك.
5-المصادفة والترتيب العشوائي.

في كل قانون من قوانين حركة ما بعد حداثي , يبدأ ايهاب حسن بتحديد ماهيته, وأبرز التيارات التي تدخلت في صياغة هذا القانون او ذاك ، لينتهي الى تأكيده في أدب مابعد حداثي ، مع تأكيد الخصوصية التي إنفردت بها حركة مابعد حداثي في صياغة هذا القانون او ذاك , إذ من المؤكد ثمة استقلالية وخصوصية إنفردت بها هذه الحركة في اعتماد القوانين ذاتها ، مع الاعتراف بأسبقية وجود عدد منها في التيارات والمنظورات الفكرية السابقة .

وتبعا لذلك فمن الانصاف القول أن هذه القيم هي ليست من عنديات فكر ما بعد حداثي بشكل تام، إنما هي مبادئ وقيم تبلورت في ظل تيارات فكرية وفنية وأدبية ونفسية سابقة، ثم أخذت حركة ما بعد حداثي الى استقصائها والافادة منها، بما يضمن لها التأسيس لهوية مختلفة ورؤية مزدوجة تقوم على التشابه والاختلاف والوحدة والانقطاع والانضواء والثورة .

وذلك – قطعا- يفضي إلى التأسيس لحركة جديدة تطمح إلى ترميم العالم والحد من القوانين التي سادت في مراحل فكرية سابقة . وتوجيه الفهم إلى مسكوتات تأمل ان تكون ذات فائدة وجدوى .

واخيرا يمكن القول أن التخبط ، والتشظي ، واللاشكل ، واللاحدود ، وغياب النوع ، والتوجهات التي تثير الرعب احيانا وعدم تلمس شيئا من الضوء للخروج من نفق التنظيرات الذي اوغلت فيه حركة مابعد حداثي ، دفعت ايهاب حسن الى الوصول الى حل او بديل ، وذلك بتبني الفكر البراغماتي .. ذلك الفكر المؤمن بالتعددية والحوارية الرافض للميتافيزيقيا ونظرية المعرفة والمؤمن بالنسبية .

إذ يتفق ايهاب حسن كليا مع وليام جيمس المؤمن بالتعددية واستحالة النظام قواما ناجعا طالما تقبله الناس من غير جدال او تحد او خيفة شأنه شأن العملات النقدية تبقى محتفظة بقيمتها طالما بقي الناس يتداولونها فيما بينهم .([liv])

فالتعدد عند وليام جيمس هو طبيعة كونية .. والكون – بحسبه- يتكون من عدة اجزاء تتواصل فيما بينها ، ومهما كانت هذه الاجزاء متعددة ومتغيرة فانها تكون الوجود بكليته ، والانسان يخضع في وجوده لهذه الطبيعة المتعددة ويكون على شاكلتها متعدد ومتغير لاحقيقة مطلقة او ثابتة فيه ([lv]) .

إن دعوة ايهاب حسن الى تبني الرؤية البراغماتية التي دعا اليها وليم جيمس ([lvi]) .

، يمثل محاولة منه في تصحيح بعض المسارات واقتراح بعض الحلول التي تساعد حركة مابعد حداثي الى الخروج من هوة التشابك واللايقين التي حالت دون الوصول الى أهدافها المرجوة .

الخاتمة :

إن نظرة تأملية لما انتهى اليه ايهاب حسن في ضرورة تصالح فكر مابعد الحداثة مع الفلسفة البراجماتية ، تدعونا الى التنبيه الى أهمية التيارات الفكرية التي شهدها العالم ، فعلى الرغم من التصورات الفلسفية والنزعات التجريبية التي اسس لها فكر مابعد حداثي ، لكن يبدو ان المعضلة الاساسية التي أحالت دون بلوغ طموحاته ، يتضح في القطيعة التي اعلن عنها ضد التصورات الفكرية الآنفة ، ونقده اللاذع لطبيعة تفكيرها وآلياتها .

بل إن تحول العالم بعد احداث 11 سبتمبر2001 الى بداية مرحلة فكرية جديدة (بعد مابعد الحداثة) ، وقد عرفت بمسميات عديدة نحو الانعكاسية ، والحداثة الجديدة والادائية ... وسوى ذلك من المحددات ، يؤكد عودة العالم الى منهجيات التفكير التي اسست لها مرحلة الحداثة التي آمنت بالعلم التجريبي واتجهت الى بناء نظام قوامه الدقة والوضوح وإعتماد مركز تؤول اليه مفاصل النظام وجزئياته .

الهوامش :

() ينظر : دورة مابعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: محمد عيد ابراهيم ، مؤسسة اروقة للدراسات والنشر– القاهرة ، ط1 ، 2015 / 98، : وتحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: السيد إمام ، دار شهريار– العراق ، ط1، 13/2018.

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة / 98 , وتحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة / 28.

[1]( ) ينظر : الوضع مابعد الحداثي – تقرير عن المعرفة ، جان فرانسوا ليوتار ، تر: احمد حسان ، دار شرقيات للنشر والتوزيع– القاهرة ، ط1، 12/1994.

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 111 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 48 .

[1] ( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 112 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 48 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 113 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 49 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 114 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 50 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 114 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 50 .

[1] ( ) ينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 51 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 115 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 51 .

[1] ( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 117 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 53 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 117 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 54 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 118 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 55 .

[1]( ) ينظر : البراجماتية ، وليام جيمس ، تر: محمد علي العريان ، تقديم : زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، 2008/ 336.

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 119 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 56 .

[1]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 102–103 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة 18 .

[1]( ) دورة ما بعد الحداثة/21

[1]( ) ينظر : الوضع مابعد الحداثي ، جان فرانسوا ليوتار ، تر: احمد حسان ، القاهرة، دار شرقيات ،1994/ 40.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/14.

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/21–22.

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/21.

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/22 .

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/22–23.

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/23.

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/ 23.

[1]( ) دورة ما بعد الحداثة/ 23.

[1]( ) دورة ما بعد الحداثة/ 24

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/ 26..

[1]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/.26

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 27.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 27.

[1]( ) دورة ما بعد الحداثة/ 28.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 28.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 28.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 29.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 29.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 30.

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 30.

[1]( ) النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس ، آيان كريب، تر: محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، العدد 244، إبريل ،69/1999 .

[1]( ) على الرغم من حتمية مفهوم اللاذات / اللابطل في فكر ما بعد حداثي ، ومحاولات ربطه بالأثر الظاهري لأنه يشكل الاساس في هدم المتعاليات المسبقة . الا ان هناك من رفض التسليم تماما بهذا التصور، نحو (آلن روب جرييه) –مؤسس الرواية الجديدة التي تبنت قانون تيار الوعي– الذي ثار على محاولات سارتر في نقض المركزية البشرية كاملة، محاولة منه في بناء انسان سارتر الجديد ، بل على العكس من ذلك ، فالأنسان في تصور جرييه اذا ما رغب بتحقيق استقلالية له او فردية وذلك برفض الارتباط مع الفكر السائد، فذلك لا يعطيه الحق بأنه يصور الوجود القائم بطريقة عبيثة او تراجيدية محبطة، إذ علينا رفض (كل اشتراك جرائمي مع الاشياء ... علينا ان نرفض بالمماثلة اي فكر لأي نظام قبل تأسيسه) : ينظر: دورة مابعد الحداثة / 31 .

[1]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 32.

[1]( ) نقد نيتشه لكانط وتأثيره على مابعد الحداثة ، عمرو أمين الشريف ، مجلة اوراق فلسفية ، العدد 6 يوليو ،2002 / 361.

[1]( ) نقلا عن : نقد المركزيات في فلسفة نيتشه ، د. عبدالله عبد الهادي المرهج ، دار الروافد الثقافية – بيروت – لبنان ، ط1، 2012/ 194.

[1]( ) ينظر : نيتشه ، عبد الرحمن بدوي ،مكتبة النهضة العربية – القاهرة ، ط4 ، 1965/ 264 .

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /32.

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /32 – 33.

[1]( ) ينظر تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة / 48.

[1]( ) دورة مابعد الحداثة /34 .

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[1]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[1]( ) ينظر : مدخل الى الفلسفة ، جون لويس ، تر: انور عبد الملك ، دار الحقيقة – بيروت ، 1973 / 189.

[1]( ) **ينظر : البراجماتية ، وليم جيمس ، تر: محمد علي العريان ، تقديم : زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، 2008/ 336** .

[1]( ) **ينظر تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة / 38–39.**

مصادر البحث :

اولا : الكتب :

- البراجماتية ، وليام جيمس ، تر: محمد علي العريان ، تقديم : زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، 2008 .
- تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: السيد إمام ،دار شهريار– العراق ، ط1، 2018.
- دورة مابعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: محمد عيد ابراهيم ،مؤسسة اروقة للدراسات والنشر– القاهرة ، ط1 ، 2015 .
- مدخل الى الفلسفة ، جون لويس ، تر: انور عبد الملك ، دار الحقيقة – بيروت ، 1973.
- النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس ، آيان كريب، تر: محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، العدد 244، إبريل ،1999.
- نقد المركزيات في فلسفة نيتشه ، د. عبدالله عبد الهادي المرهج ، دار الروافد الثقافية – بيروت – لبنان ، ط1، 2012/
- نيتشه ، عبد الرحمن بدوي ،مكتبة النهضة العربية – القاهرة ، ط4 ، 1965.
- الوضع مابعد الحداثي ، جان فرانسوا ليوتار ، تر: احمد حسان ، القاهرة، دار شرقيات ،1994/

ثانيا : المجلات :

- تجاوز مابعد الحداثة – التفاعل المفتوح بين المحلي والعالمي ، ايهاب حسن ،تر: محمد سمير عبد السلام ، مجلة الكلمة ، ع 10، اكتوبر2007 .
- نحو مفهوم لـ (مابعد الحداثة) ، إيهاب حسن ، تر: صبحي حديدي ، مجلة الكرمل ،ع ،51، ربيع 1997.
- نقد نيتشه لكانط وتأثيره على مابعد الحداثة ، عمرو أمين الشريف ، مجلة اوراق فلسفية ، العدد 6 يوليو 2002،
-

([1]) **ينظر : دورة مابعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: محمد عيد ابراهيم ، مؤسسة اروقة للدراسات والنشر– القاهرة ، ط1 ، 2015 / 98، : وتحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: السيد إمام ، دار شهريار– العراق ، ط1، 13/2018.**

[2]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة / 98 , وتحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة / 28.

[3]( ) ينظر : الوضع مابعد الحداثي – تقرير عن المعرفة ، جان فرانسوا ليوتار ، تر: احمد حسان ، دار شرقيات للنشر والتوزيع– القاهرة ، ط1، 12/1994.

[4]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 111 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 48 .

[5] ( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 112 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 48 .

[6]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 113 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 49 .

[7]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 114 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 50 .

[8]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 114 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 50 .

[9] ( ) ينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 51 .

[10]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 115 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 51 .

[11] ( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 117 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 53 .

[12]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 117 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 54 .

[13]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 118 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 55 .

[14]( ) ينظر : البراجماتية ، وليام جيمس ، تر: محمد علي العريان ، تقديم : زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، 2008/ 336.

[15]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 119 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، 56 .

[16]( ) ينظر دورة مابعد الحداثة / 102–103 ، وينظر: تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة 18 .

[17]( ) دورة ما بعد الحداثة/21

[18]( ) ينظر : الوضع مابعد الحداثي ، جان فرانسوا ليوتار ، تر: احمد حسان ، القاهرة، دار شرقيات ،1994/ 40.

[xix]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/14.

[xx]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/21–22.

[xxi]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/21.

[xxii]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/22 .

[xxiii]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/22–23.

[xxiv]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/23.

[xxv]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/ 23.

[xxvi]( ) دورة ما بعد الحداثة/ 23.

[xxvii]( ) دورة ما بعد الحداثة/ 24

[xxviii]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/ 26..

[xxix]( ) ينظر : دورة ما بعد الحداثة/.26

[xxx]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 27.

[xxxi]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 27.

[xxxii]( ) دورة ما بعد الحداثة/ 28.

[xxxiii]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 28.

[xxxiv]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 28.

[xxxv]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 29.

[xxxvi]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 29.

[xxxvii]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 30.

[xxxviii]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 30.

[xxxix]( ) النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس ، آيان كريب، تر: محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، العدد 244، إبريل 1999، 69/ .

[xl]( ) على الرغم من حتمية مفهوم اللاذات / اللابطل في فكر ما بعد حداثي ، ومحاولات ربطه بالأثر الظاهري لأنه يشكل الاساس في هدم المتعاليات المسبقة . الا ان هناك من رفض التسليم تماما بهذا التصور، نحو (آلن روب جرييه) –مؤسس الرواية الجديدة التي تبنت قانون تيار الوعي– الذي ثار على محاولات سارتر في نقض المركزية البشرية كاملة، محاولة منه في بناء انسان سارتر الجديد ، بل على العكس من ذلك ، فالأنسان في تصور جرييه اذا ما رغب بتحقيق استقلالية له او فردية وذلك برفض الارتباط مع الفكر السائد، فذلك لا يعطيه الحق بأنه يصور الوجود القائم بطريقة عبيثة او تراجيدية محبطة، إذ علينا رفض (كل اشتراك جرائمي مع الاشياء ... علينا ان نرفض بالمماثلة اي فكر لأي نظام قبل تأسيسه) : ينظر: دورة مابعد الحداثة / 31 .

[xli]( ) ينظر: دورة ما بعد الحداثة/ 32.

[xlii]( ) نقد نيتشه لكانط وتأثيره على مابعد الحداثة ، عمرو أمين الشريف ، مجلة اوراق فلسفية ، العدد 6 يوليو ،2002 / 361.

[xliii]( ) نقلا عن : نقد المركزيات في فلسفة نيتشه ، د. عبدالله عبد الهادي المرهج ، دار الروافد الثقافية – بيروت – لبنان ، ط1، 2012/ 194.

[xliv]( ) ينظر : نيتشه ، عبد الرحمن بدوي ،مكتبة النهضة العربية – القاهرة ، ط4 ، 1965/ 264 .

[xlv]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /32.

[xlvi]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /32 – 33.

[xlvii]( ) ينظر تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة / 48.

[xlviii]( ) دورة مابعد الحداثة /34 .

[xlix]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[l]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[li]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[lii]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[liii]( ) ينظر: دورة مابعد الحداثة /34 .

[liv]( ) ينظر : مدخل الى الفلسفة ، جون لويس ، تر: انور عبد الملك ، دار الحقيقة – بيروت ، 1973 / 189.

[lv]( ) ينظر : البراجماتية ، وليم جيمس ، تر: محمد علي العريان ، تقديم : زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، 2008/ 336

.

[lvi]( ) ينظر تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة / 38–39.

مصادر البحث :

اولا : الكتب :

- البراجماتية ، وليام جيمس ، تر: محمد علي العريان ، تقديم : زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، 2008 .
- تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: السيد إمام ،دار شهريار– العراق ، ط1، 2018.
- دورة مابعد الحداثة ، ايهاب حسن ، تر: محمد عيد ابراهيم ،مؤسسة اروقة للدراسات والنشر– القاهرة ، ط1 ، 2015 .
- مدخل الى الفلسفة ، جون لويس ، تر: انور عبد الملك ، دار الحقيقة – بيروت ، 1973.
- النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس ، آيان كريب، تر: محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، العدد 244، إبريل ،1999.
- نقد المركزيات في فلسفة نيتشه ، د. عبدالله عبد الهادي المرهج ، دار الروافد الثقافية – بيروت – لبنان ، ط1، 2012/
- نيتشه ، عبد الرحمن بدوي ،مكتبة النهضة العربية – القاهرة ، ط4 ، 1965.
- الوضع مابعد الحداثي ، جان فرانسوا ليوتار ، تر: احمد حسان ، القاهرة، دار شرقيات ،1994/

ثانيا : المجلات :

- تجاوز مابعد الحداثة – التفاعل المفتوح بين المحلي والعالمي ، ايهاب حسن ،تر: محمد سمير عبد السلام ، مجلة الكلمة ، ع 10، اكتوبر2007 .
- نحو مفهوم لـ (مابعد الحداثة) ، إيهاب حسن ، تر: صبحي حديدي ، مجلة الكرمل ،ع ،51، ربيع 1997.
- نقد نيتشه لكانط وتأثيره على مابعد الحداثة ، عمرو أمين الشريف ، مجلة اوراق فلسفية ، العدد 6 يوليو 2002،
-

جماليات توظيف الأناشيد الجزائرية في المرحلة الابتدائية

The aesthetics of employing Algerian songs in the primary stage

د. فاطمة الفاسي	F.elfassi@cu-aflou.edu.dz المركز الجامعي الشريف بوشوشة –آفلو–

الإرسال: 2025/03/20	القبول:2025/03/27	النشر:2025/06/30

الملخص:

تسعى هذه المداخلة إلى محاولة النظر في أدبنا الجزائري الحديث والمعاصر من خلال جماليات الأناشيد والقصائد المقدّمة للتلاميذ في الطور الابتدائي كما نشير إلى رجالات الأدب الجزائري الذين أسهموا بفكرهم وثقافتهم في إبراز معالم الشخصية الجزائرية ، حيث تركوا بصمات بقيت ماثلة للأجيال في مجالات عديدة فلسفية وتاريخية وأدبية ولغوية. تهدف هذه المداخلة إلى محاكاة الجانب الشعري من عطاء هؤلاء الزاخر ،الذي كان أكثر فعّالية في نفوس أبنائنا وتلاميذنا، وقد حاولنا تسليط الضوء على جماليات الأناشيد الجزائرية الموجّهة للطفل في المرحلة الابتدائية لما تحتويه من قيمة في معانيها ودلالاتها وحتى في مستوياتها الصوتية والتركيبية و لما للأنشودة من تأثير إيجابي على نفسية الطفل.

الكلمات المفاتيح: الجماليات؛ الاناشيد؛ الشاعر الجزائري؛ التلميذ؛ الطفل؛ المتعلم.

Abstract: This intervention seeks to attempt to look at our modern and contemporary Algerian literature through the aesthetics of the songs and poems presented to students in the primary stage, where we refer to the men of Algerian literature who contributed with their thought and culture to highlighting the features of the Algerian personality, so that they left imprints that remained evident for generations in many philosophical, historical, literary and linguistic fields, so that we focus in this intervention on the poetic aspect of these abundant contributions that were more effective in the souls of our children and students. We also tried through this intervention to shed light on the aesthetics of Algerian songs directed at children in the primary stage for what they contain of value in their meanings and connotations and even in their

phonetic and structural levels, because the song has a positive impact on the child's psyche.theirphonetic and structural levels, because the hymn has a positive impact on the child's psyche.

Key words: The Aesthetics; songs; Algerian poet; student; The child; The learner

1- مقدّمة:

مرحلة الطفولة هي من أهم المراحل في حياة الإنسان، فهي مرحلة النمو وتفجير الطاقات والمواهب لرسم معالم المستقبل لدى الطفل، لذا تعتبر الأناشيد من المواضيع المهمّة في حياة أطفالنا التعليمية، فقد لقيت اهتمام الكثير من الدارسين سواء المهتمين بعلم النفس أو المهتمين بالعملية التعليمية ذلك أن الأناشيد تتميز بلغتها الساحرة ومعانيها الأصيلة، ونظرا لأهمية الأناشيد في الأوساط التعليمية ودورها في تنمية فكر ومهارات أطفالنا ارتأينا في هذه المداخلة تسليط الضوء على جماليات توظيف الأناشيد في الطور الابتدائي، لما لها من دور في مدارس أطفالنا.

من هنا نحاول الإجابة عن بعض التساؤلات ماذا نعني بأدب الطفل؟ ماذا نعني بالأنشودة؟ ما هو دورها في حياة أطفالنا؟ ما هي أهم الجماليات التشكيلية والتعبيرية التي تميز الأنشودة عن غيرها في الأدب الموجه للطفل.

2- تعريف أدب الطفل

يعرفه الناقد أحمد زلط بقوله «أدب الأطفال هو أدب مؤسّس على ألفاظ سهلة ميسرة فصيحة تتفق والقاموس اللغوي للطفل، بالإضافة إلى خيال شفاف غير مركب ومضمون هادف متنوع، وتوظيف كل تلك العناصر بحيث تتفق أساليب مخاطبتها وتوجهاتها لخدمة عقلية الطفل وإدراكه، كي يفهم النص الأدبي ويحبه ويتذوقه ومن ثم يكتشف بمخيلته آفاقه ونتائجه»[1]

فالأطفال لهم أدبهم الخاص بهم والموجه إليهم، والذي تراعى فيه سهولة الألفاظ، التي تناسب قدرات الطفل اللغوية والفكرية حتى يتسنى له تحقيق الفائدة والمتعة.

هذا ما يؤكد ضرورة ملحة وهي: اختيار المادة المقدمة للطفل بعناية والتي تناسب ذوق الطفل وفهمه وكذا فئته العمرية، من كلام جميل ومواضيع هادفة تحدث في نفوس هؤلاء الأطفال متعة فنية، ذلك أن الطفل هو إنسان قائم بذاته له شخصيته التي تحتاج إلى التسلية والترفيه وتنمية الخيال.

وفي القرن العشرين «ظهر اهتمام الشعراء بأدب الأطفال إذ قدّم أحمد شوقي ديوانا للأطفال بلغت قصائده ست وسبعين قصيدة، كما ألف أول كتاب في أدب الأطفال وكتب في القصص على ألسنة الحيوانات، كما ألّف في الأناشيد والأغنيات، فكتب أكثر من ثلاثين قصة وعشر مقطوعات من الأغاني والأناشيد»[2]

ففي العشرينات من القرن الماضي تزايد الاهتمام بالأدب الموجّه للطفل حيث كثرت دور النشر ونشرت كتب الأطفال بالمئات.

3- أدب الطفل في الجزائر:

تضافرت عوامل كثيرة أدت إلى تأخر أدب الطفل في الجزائر منها أن المدرسة من أهم المؤسسات التي استهدفها الاستعمار الفرنسي منذ الأيام الأولى لاحتلاله البلد، وكانت للمحتلين قناعة بأن المدرسة هي المنفذ الذي عن طريقة يتسللون إلى عقول الجزائريين وقلوبهم ويجعلونهم يقبلون بفكرة الاستعمار، وبالتعايش مع المستعمرين يتجلى ذلك في العديد من تصريحات وتقارير العسكريين الذين تداولوا على السلطة في بداية الاحتلال ومنهم الدوق "دوروفيكو" الذي صرح سنة 1832 قائلا «إن المعجزة الحقيقية التي علينا أن نضعها هي أن نحل اللغة الفرنسية شيئا فشيئا محل العربية بحيث نتمكن عن طريق هذا الإجراء من نشر لغتنا بين الأهالي، خاصة إذا أقبلت الأجيال الجديدة جماعات على التعلم في مدارسنا»[3]

ثم جاءت البداية الفعلية للنهضة الأدبية الحديثة في الجزائر مع ظهور الحركة الإصلاحية في مطلع القرن العشرين وذلك سنة 1931.

فقد حظي أدب الأطفال في الجزائر «باهتمام رواد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، فكان ضمن الإستراتيجية التعليمية والثقافية للجمعية، ومن أعلام هذه الفترة محمد العيد آل خليفة، محمد الصالح رمضان الشيخ أحمد سحنون، محمد بن السايح، أبو بكر بن رحمون،...»[4]

لقد كان لميلاد فكرة الإصلاح أثرها البالغ على حياة الفرد والمجتمع في الجزائر يقول عبد الحميد بن باديس » قبل ظهور الإصلاح لا أحد كان يعتقد أن الإسلام هو شيء آخر غير الطرقية»[5]

كما أصدر محمد العيد الجيلالي سنة 1939 أول مجموعة شعرية له بعنوان (الأناشيد المدرسية لأبناء المدارس الجزائرية وبناتها).

4- تعريف الأنشودة:

تعرّف الأنشودة على أنها:

«لون أدبي متعدد يؤلف ويلحن ليخاطب جمهور الطفولة، وهي منظومة شعرية صدوية الإيقاع اللغوي والموسيقى، يردده الأطفال بصوت عال، فالنشيد والتناشد رفع الصوت بالغناء، والأطفال ميّالون بطبيعتهم إلى التغني بالأناشيد، وهم ينشطون لذلك يفرحون بها وتطبع في أذهانهم ونفوسهم المثل والقيم المرجوة في تنشئتهم» [6]

تختص الأناشيد المقدمة للتلاميذ بفئة عمرية معينة وهي مرحلة الطفولة التي يتم فيها غرس البذور الأولى للشخصية حتى تظهر نتائجها على مستقبل هؤلاء الأطفال لذا ينبغي لهذا الأدب الموجّه للطفل أن يحمل جملة من الخصائص قد صاغها الناقد عبد الرحمان عبد الهاشمي في العناصر التالية:

«- سهولة اللغة ووضوحها حتى تكون مناسبة لعمر الطفل.

-لفت الانتباه وإثارة الطفل من أجل القراءة.

-مراعاة المرحلة العمرية للطفل في اختيار الأناشيد.

-الابتعاد عن التعقيد والغموض.

-أن تكتسي الأناشيد صبغة أدبية جميلة.

-أن تكون الأناشيد ذات موضوع يعايشه الطفل في مجتمعه وقريبة من حياته.

-توظيف الخيال والذي بدوره ينمي مهارات الطفل.

-توظيف المعاني السامية والأخلاق الكريمة.

-الاهتمام بالعلم والعلماء.

-توظيف التراث وأخبار الأبطال. » [7]

5- جماليات التشكيل والتعبير في الأناشيد الجزائرية المقدّمة للتلاميذ:

حاولنا تتبع الأناشيد المقدّمة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية وذلك على مستوى الكتب الت تحوي نصوص اللغة العربية والتي سنوضحها في الجدول التالي:

جدول 1: (يوضح الأناشيد المقدمة للسنة الأولى ابتدائي):

الأنشودة	المؤلف	المطلع
- قسَماً	مفدي زكرياء	قسَـــماً بالنازلات الماحقات * والدماء الزاكيات الطاهرات
- مدرستي	محمد الأخضرالسائحي	مدرستي الحبيبة * من منزلي قريبة
- رفيقي الأرنب	سليمان العيسي	قفز الأرنب خاف الأرنب * كنت قريبا منه ألعب
- أنا أحب الشجرة	محمد الأخضر السائحي	أنا أحب الشجرة * عاطلة أو مثمرة
- العيد	محمد الأخضر السائحي	يا فرحتي بالعيد * ويومه السعيد

المصدر: محمود عبود، عبد المالك بوطيش، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الإبتدائي

جدول 2: (يوضح الأناشيد المقدمة للسنة الأولى الثانية)

الأنشودة	المؤلف	المطلع
- مدرستي	محمد الأخضر السائحي	مدرستي حديقتي * وبابها الكتاب
- محمد الأخضر السائحي	طاعة الوالدين	طاعة الوالدين * رمز أخلاق ودين
- الطبعة في بلادي	خضر بدور	أنظر تر الطبيعة * جميلة بديعة
- أوقات الفراغ	محمد الفاضل سليمان	هيا هيا يا إخوان * نتعرف سر الأكوان
- بيئة سليمة	محمد الفاضل سليمان	تعالوا معي أيها الأصدقاء *نشد الأيادي صباحا مساء
- توازن الغذاء	محمد رائد الحمدو	توازن الغذاء *خير من الدواء
- صديقي الحاسوب	ناصر الحق علي محمد	حاسوب زين لي بيتي * يرشدني يحفظ لي وقتي

المصدر: الطيب نايت سليمان، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الإبتدائي

جدول 3: (يوضح الأناشيد المقدمة للسنة الثالثة ابتدائي)

الأنشودة	المؤلف	مطلعها
- نشيد الأبوة والطفولة	عبد الحميد ضحى	حبيبي بهجة الدنيا * ونور القلب والعين
- مرحبا رمضان	عبد المجيد أبن عبود	رمضان هل هلاله *فاستبشروا بطلوعه
- شهيد الوطن	ابراهيم طوقان، محمود أبو الوفا	يا شهيد الوطن * يا مثال الوفا
- العلم	جميل الزهراوي	ارفعوا صوتكم * واهتفوا للعلم عشت كل المدى * عاليا يا علم
- الطبيعة	عبد الله خمار	ما أجمل الطبيعة *وسحرها الخلاب والخضر البديعة * في السهل والهضاب
- البرتقال	جميلة زنير	يا حسنها من غلة * تبدو بأبهى حلة
- كرة القدم	لقمان شنطاوي	ما أبهى كرة القدم * تتراقص مثل النغم
- المسرح	جميلة زنير	يا رابع الفنون في عالم الجمال
- النحت	جميلة زنير	وتبدع الأنامل *فتنحت الأحجار
- الحاسوب	ابراهيم عبد الله	هذا زمن العمل الدائب * السابق في العلم الغائب
- القاطرة	مصطفى خريف	تجمعوا وارتبطوا* حذار أن تختلطوا

المصدر: عائشة بوسلامة، بن الصيد بوربي، كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي

جدول 4: (يوضح الأناشيد المقدمة للسنة الرابعة ابتدائي)

الأنشودة	المؤلف	المطلع
- أجمل الأوطان	مسعد زيان	وطني لأنت الروضة * الخضراء من جنات ربي
- يا حَسَنَ الأخلاق	عبد الكريم بن مسعود	يا حسن الأخلاق أتيت* نورا كل الكون هديت
- الواحة	محمد الأخضر السائحي	كالجنة الفيحاء * في وسط الصحراء
- أمي	علي الجميلاطي	ذقت الحياة على يديك وطالما * فاضـــت بمنهل النعيم يداك
- الضياء	أمين نخلة	عاش لنا الصـبح ومات الماء * في الصـبح ألقاك وألقى الضياء

المصدر: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي

جدول 5: (يوضح الأناشيد المقدمة للسنة الخامسة ابتدائي)

الأنشودة	المؤلف	المطلع
- الأمطار	غالب مهني	رحمة من عند ربي * للزروع هي النماء
- عيد العمال	محـمـد الأخضـــر السائحي	حيث في الأيام والليالي * يا بســمة الرجاء والآمال
- فداك العمر يا وطني	بشائر الخلود، شابطة	فداك العمر يا وطني * مدى الأيام والزمن
- طريق العلم	نور الدين درويش	درسنا كان بسيطا * وأنا أسهيت فيه

المصدر: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي

يرى شوبنهاور«أن النشيد يحدث فيه تأثيرا جماليا وإشباعا قويا لنا واحدة بين طريقتين للإدراك: إحداهما مباشرة وهي الموسيقى، وأخرى غير مباشرة وهي الشعر الذي يستخدم التصورات، والأصل الذي نشأ عنه النشيد هو أن الإنسان شعر بالحاجة إلى تجسيد الموسيقى وذلك الشيء الذي يعبر عن الإرادة الكلية فلجأ إلى الكلمات ...» [8]

ونظرا لكثرة الأناشيد، ولأن المداخلة لا تستوعب هذا الكم ارتأينا أن تقتصر المداخلة على أنشودة واحدة دون إغفال منّا للجماليات الموجودة على مستوى تلك الأناشيد.

يقول الأخضر السائحي في قصيدته: [9]

طاعة الوالدين:

طاعتي للوالدين	رمز أخلاق ودين
والتزام ويقين	بسنا هدي الأمين
فإله العالمين	قد دعانا أجمعين
من بنات وبنين	لاحترام الوالدين
فهما رمزا حنين	وعطاء كل حين
كل بار بهما	في جنّات الخالدين
طاعتي للوادين	واجب عندي ثمين
فإني اليوم مدين	لهما طول السنين

تصنف هذه الأنشودة ضمن الحقل الديني الداعي إلى تأصيل القيم الدينية في نفوس الأطفال، كما أنها تحثّ على الالتزام بمبادئ ديننا الإسلامي، فهي تبث رسالة قيّمة إلى أطفالنا وهي وجوب وضرورة طاعة الوالدين، ذلك لأن الطفل بحاجة ملحّة إلى تلقي الرسائل الدينية عبر الأناشيد لمتعتها ولسهولة حفظها، بالإضافة إلى مستواها التركيبي « الذي يجب أن ينظر فيه إلى الشعر على أنه ذو فاعلية تؤدي جزء من معنى القصيدة وجماليتها وهو بذلك يتضافر مع باقي العناصر الأخرى (التركيب البلاغي) في تحقيق أدبية الخطاب الأدبي». [10]

وأما كلمات هذه الأنشودة فجاءت سهلة مناسبة لقاموس الطفل اللغوي والإدراكي مثل قوله (الطاعة، الوالدين، الأخلاق، الواجب، الجنّة،...)

فهي تكاد تكون قريبة من لغة الحديث اليومي لا تتجاوز المخزون اللغوي لدى أطفالنا.

كما جاءت العبارات والتراكيب واضحة، مناسبة لتفكير وعمر الطفل المتعلم، أما عن الأوزان فقد اعتمد الشاعر على الأوزان القصيرة والصافية.

طاعتي للوالدين رمز أخلاق ودين

0/0//0/0/0//0/0/0//0/0/0//0/

فاعلا تن فاعلا تن فاعلا تن فاعلا تن

يتضح لنا أن البحر الذي استوعبته الأنشودة هو مجزوء الرمل، والذي يتركب من تفعيلتين في كل شطر، بحيث يتضح من هذا النموذج اعتماد الأناشيد على البحور الصافية والسهلة والتي بدورها تناسب المرحلة العمرية للطفل المتعلم.

كما اعتمت هذه الأناشيد على التكرار وهو عنصر فعّال يساهم في ترسيخ الفكرة لدى الطفل.

يوظف الشعراء التكرار كمقوم من مقومات الأنشودة والذي يمنحها حياة وحيوية، بحيث تكتسب لغتها الشعرية وضوحا دلاليا ويذهب الدكتور محمد مفتاح في حديثه عن التكرار إلى أن «تكرار الأصوات والكلمات هو لعب لغوي يقوم بدور كبير في الخطاب الشعري[11]»

فالتكرار وسيلة تعبيرية تكسب العبارة جمالية وترسيخا للمعنى.

بالتالي فإن:

توظيف الأناشيد الجزائرية في المرحلة الابتدائية يعد وسيلة تعليمية فعّالة لتنمية مهارات التلاميذ في مختلف المجالات. من ثم نستنتج بعض الطرق التي يمكن من خلالها استخدام الأناشيد في العملية التعليمية:

– **تعليم اللغة:** الأناشيد تساهم في تحسين مهارات التلاميذ اللغوية من خلال تعزيز مفرداتهم اللغوية، يمكن استخدامها لتعليم النطق السليم، وإثراء معجمهم اللغوي.

– **تنمية الحسّ الوطني:** الأناشيد الجزائرية غالبا ما تحتوي على معان وطنية وتاريخية، يمكن توظيفها لتعريف التلاميذ بتاريخ الجزائر وحب الوطن وتعزيز مشاعر الانتماء والفخر الوطني.

– **التعبير الفني والإبداع:** تشجع الأناشيد الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال الموسيقى والغناء، مما يساهم في تطوير المهارات الإبداعية والفنية لديهم.

– **التعلم الوجداني**: الأناشيد تساعد في تعزيز القيم الإنسانية والاجتماعية مثل التعاون، والمساواة، والتسامح، والحب.

– **التعلم من خلال اللعب**: يمكن دمج الأناشيد مع الأنشطة التفاعلية مثل الرقص أو الألعاب التربوية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر متعة.

– **تعزيز الاستماع والتركيز**: غناء الأناشيد يساعد التلاميذ على تحسين مهارات الاستماع والتركيز على الكلمات والأنغام.

– هناك طاقة.

بذلك، يمكن اعتبار الأناشيد أداة تعليمية فعّالة ومتنوعة تساهم في تنمية جوانب عديدة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

6– الخاتمة:

من خلال بحثنا المتواضع توصلنا إلى مجموعة من النتائج نوردها على الشكل التالي:

– نشكر الشاعر الجزائري على أناشيده الجميلة، شكرا على الشحنة المعنوية التي زودتم بها تلاميذنا والتي كانوا في أمس الحاجة إليها.

– أغلب القصائد المقدّمة للأطفال المتمدرسين هي قصائد من أدبنا الجزائري، يستثنى منها بعض القصائد لشعراء في الأدب العربي أمثال: محمد الهراوي وسليمان العيسي.

– الشاعر محمد الأخضر السائحي من ألمع الشعراء الجزائريين الذين غاصوا في أعماق التلميذ الجزائري وعبّروا عن أماله أصدق تعبير.

– جاءت اللغة سهلة وبسيطة في متناول الفئة التي وجهت لها.

– حضور ملامح البيئة الجزائرية في هاته الأناشيد (الجبال، الوديان، الغابات، شخصيات تاريخية، النشيد الوطني، المدرسة، الحيوان، الرياضة).

- الأناشيد الموجهة للطفل هي أساس مهم من أسس تقوية شخصية الطفل وتنميتها تنمية حسنة من خلال المضامين التي تقدمها.
- نظمت تلك الأناشيد وفق البحور الخفيفة حتى يسهل على الطفل فهمها وحفظها.
- بث روح المتعة والتشويق لدى الطفل المتعلم.
- جاءت الأناشيد مرتبطة بواقع الطفل وبيئته.
- ضرورة تخصيص حصة منفردة للأناشيد مع أستاذ خاص، بالإضافة إلى توفير آلات موسيقية مناسبة لأعمار التلاميذ.
- هناك من يطالب بوضع الأناشيد في كتاب خاص بها لكن وضعها ضمن الكتاب المدرسي فهي فكرة جيدة تدفع الملل عن الطفل.
- الأناشيد تحقق عدة أهداف لها علاقة بشخصية الطفل منها التعليمية والتربوية والترفيهية التي تعمل على تقديم إنسان متوازن إلى المجتمع.
- الأنشودة من أهم النشاطات التي تقدّم للطفل في المرحلة الابتدائية لذا نلفت النظر إلى ضرورة اختيارها بحذر، فهي تؤثر على شخصية المتعلم سواء على الجانب النفسي أو التربوي.
- يحقق النشيد نوعا من الراحة النفسية للمتعلم كما ينمي ويطور مهاراته التعبيرية .
- هناك طاقة متجددة في الأناشيد المدرسية لأنها تجمع بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- تنوع الحقول الدلالية المقدّمة للطفل (الدين، الطبيعة، الغذاء، الوطن، التكنولوجيا "الحاسوب").
- وضع جوائز للأطفال الأكثر استجابة مع الأناشيد.
- الأنشودة تحفز على الإلقاء والحركة.

7- مصادر البحث ومراجعه:

محمود عبود، عبد المالك بوطيش، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الإبتدائي.

الطيب نايت سليمان، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الإبتدائي.

عائشة بوسلامة، بن الصيد بوربي، كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي.

شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي.

شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

8- الهوامش والإحالات:

[1] أحمد زلط، أدب الطفولة، أصوله، مفاهيمه، رواده، الشركة العربية للنشر، مصر، ط2، 1994، ص23.

[2] علي الحديدي، رواد أدب الطفل العربي، دار الرقيم للنشر، والتوزيع، الزقازيق، مصر، 1993، ص65.

[3] أحمد منور، الأدب العربي باللسان الفرنسي، نشأته وتطوره وقضاياه، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2017، ص60.

[4] العيد جلولي، النص الشعري الموجه للأطفال في الجزائر، دراسة تحليلية لاتجاهاته وأنماطه وبنيته الفنية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004-2005، ص33.

[5] عجناك يمينة، المرأة في الشعر الجزائري الحديث، مجلة الأثر، العدد 19، جانفي 2014، ص141.

[6] سمير عبد الوهاب أحمد، قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، ط1، 2004، ص53.

[7] عبد الرحمن عبد الهاشمي، أدب الأطفال، فلسفته، أنواعه، تدريسه، دار نهران للنشر والتوزيع، عمان، ص34.

[8] شوبنهاور، العالم إرادة وتمثلا، ترجمة: سعيد توفيق، ص223.

[9] الطيب نايت سليمان، كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، ط2، 2017-2018، ص46.

[10] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري وإستراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 1992، ص70.

[11] حمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص18.

جمالية النصوص الأدبية من خلال التنوع الثقافي في الجزائر نماذج مختارة

The aesthetics of literary texts through cultural diversity in Algeria Selected models

محمد ماكني	mohammed.makni@univ-temouchent.edu.dz جامعة عين تموشنت ، الجزائر

الإرسال: 2025/03/20	القبول:2025/03/26	النشر:2025/06/30

الملخص:

من الحضوة تباين التنوع الثقافي في الجزائر، هذا الأخير يجعل شيئا من العسر في بناء النصوص التعليمية التي توافق منح تعلمات متوافقة فنيا وقيميا ،وعلى مسافة واحدة لكل المتعلمين باعتبار توحيد متن النصوص (كتب القراءة) ، وكذا أحادية المناهج ، واعتماد التدريس بالمقاطع.

وعليه فالورقة تبحث في:

- كيفية صيغة وبناء هذه النصوص ، من مرحلة التّلقي إلى الإنتاج.
- ماهو الأثر الفني في لهذه النصوص، كونها تقدم في وتيرة زمنية واحدة لجميع المتعلمين في نفس المستوى ، وتلبي حاجات المتعلمين في جميع انحاء الوطن.
- ماهي المعايير التي تبنى عليها هذه النصوص لتحقيق الكفاءات المرجوة ، والجمالية التي تجعل منها ذات معنى ،ودلالة ،وذوق أدبي، يمس كل متعلمي جهات الوطن على اختلاف فروقاتهم البيئية والاجتماعية .

الكلمات المفاتيح: النص الأدبي، الجمالية ، القيم.

Abstract:

From the prestige of the variance of cultural diversity in Algeria, the latter makes it somewhat difficult to build educational texts that agree to grant technically and value-compatible learning, and at the same distance for all learners, considering the unification of

the text of the texts (reading books), as well as the monopoly of curricula, and the adoption of teaching by sections.

Accordingly, the paper examines:
- How to formulate and build these texts, from the stage of reception to production.
- What is the artistic impact of these texts, as they are presented at a single time pace for all learners at the same level, and affect all parts of the country.
- What are the criteria on which these texts are built to achieve the desired competencies, and the aesthetics that make them meaningful, significant, and literary taste, affecting all learners in the regions of the country, despite their environmental and social differences.

Key words: Literary text, aesthetics, values

1– مقدّمة:

النصوص الأدبية قطع ،تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وإن كانت الجمالية المقصودة هنا نسبية، حيث نجد لها رافدان أساسيان هما؛ كيفية وآلية بناء هذه النصوص، من حيث الصنعة اللفظية والقيم التي يرومها النص ، أو تلك السّيرورة الصّفية التّي يعدّها ويعتمدها المعلم مصبغة بالاثارة والتشويق التي تجعل من المتعلم يعيش أحداث النص من حيث الفهم والأجرأة.

هذه النصوص المسندة إلى المتعلمين ،كأنها روضُ أزهار متباين ، وكل يوم تقطف زهرة لتناسب الحالة الاجتماعية والثقافية لمتعلم من الشمال، وآخر من الجنوب، وذاك من الشّرق ،وذا من الغرب. والاشكالية تبحث في معايير انتقاء النّصوص الأدبية خاصة منها الجزائرية ، لتتوافق بين الجهات كونها تأتي في كتاب واحد موحد ،محققة مرام ،وغايات واحدة ،وسبيلنا في هذه الدراسة نماذج من كتاب القراءة الموجه إلى الرّابعة من المرحلة الابتدائية.

2. مكانة النص الأدبي :

تعرض النصوص على المتعلمين فكرة متكاملة، أوعدة أفكارمترابطة، حسب نمو الكفاءة وسيرورة الوحدات الجزئية لأي مقطع تعلّمي، ويمكن إتخاذها أساسا لأخذ المتعلمين بالتذوق الأدبي، ومصدرالبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب وتنسيق حقائقه ،لعصر من العصور، أو لفن من الفنون ،أولأديب من الأدباء . و الأدب في العربية وفي كل اللّغات، عماد مرصوص يحفظ كيان الأمة كونه الوثيقة التاريخية والصورة العاكسة لها.

للنصوص الأدبية دورهام في تحصيل اللّغة، كونها السّند الرّئيسي ، وذلك من خلال احتوائها على كل المستويات الصوتية ، الصرفية، الإفرادية،التركيبيةوالنفسية، منبثقة من أسس بناء المنهاج الأربعة، الفلسفي التربوي الواضح الغاية، والمعرفي العقلي الابستميولوجي ، النفسي الوجداني، الاجتماعي الثقافي، والقناة التي تسلكها هذه النصوص لتصل إلى المتعلم في حقل التربية والتعليم تسمى بالنقل الديداكتيكي و « هو مجموعة التغيرات التي تطرأ على معرفة معينة »[1] هي تلك النصوص المعدة من طرف الباحثين والتربويين ؛ أي ما يطلق عليها بالمعرفة الأكاديمية أو العالمة مع كونها مجردة لا يستطيع فهمها المتعلم في ثوبها ومادتها الخام، و صيروتها إلى معرفة متمدرسة مناسبة ومتاحة للتدريس والتعليم ، حسب القواعد والمعايير الخاصة بكل مؤسسة، ونظام تربوي ، و مادة دراسية ، من كتب ومراجع مستقاة من المعرفة الأم .

الجانب الإجرائي الفني لهذه المعرفة يتشكل من سندات تعليمية صفيّة تخضع لوتيرة زمنية وأسابيع فلكية ، تسمى المقاربة النصية وهي اختيار بيداغوجي يربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه بشموليته، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله مجمل فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب، محور العملية التعلّميّة، ومن خلالهما تنمى الكفاءات المرتبطة بميادين اللغة الأربعة(فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي). ويتم تناول النّصّ على مستويين:

الانسجام : ويتعلق بإصدار أحكام على مضمون النّصّ الفكريّ والعاطفي (في هذا المستوى العمري و العقلي للمتعلمين)

الاتساق : وهو خاص بالجانب المادي للنّصّ من حيث اتساقه وإحكام بنائه التركيبي (النّصّ مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة[2]

فالمقاربة النصية تقوم على مبدأين: مبدأ التلقي، ومبدأ الإنتاج، الأول مرتبط بفهم الموضوعات، وترابط البنيات الفرعية، وإدراك البنية الكلية، أما المبدأ الثاني فأساسه ابتكار الموضوعات مع الترتيب السليم وبناء نصوص مطابقة، النصوص الأم ، هي التي ترد في مصفوفة مفاهيمبة مختارة ومجدولة تتصدر الصفحات الأولى لأي كتاب موجه للقراءة ، مسبوقا بخطاطة منظمة كمنهاج عام .

2- 1 العتبات النصية:

كل نص تعليمي يتصدر بعتبة نصية، كأنها ترسل للقارئ رسالة قد تكون ضمنية مليئة بالعدول والمفارقة، أو صريحة مباشرة ، ومن قراءتنا نماذج لنصوص أدبية جزائرية من الكتاب الموجه لمتعلمي السنة الربعة وقفنا على:

مع دلالة العتبات النصية، النموذج الأول مع نص الرّوائي عزالدين جلاوجي،- لمن تهتف الحناجر ؟- الظاهر من متن النص والمشهد الرئيسي المرافق له، أنّ الهتاف خاص بجماهير متابعة لمباراة في كرة القدم، لكن الدلالة الضمنية وكما عهدنا عزالدين في ثلاثيته أو حتى سداسيته المنتظرة ، إن الهتاف في هاهنا، موجه لرفاة الشهداء وآهات الأرامل ، والأطفال الثكلى، وللأرض الطيبة التي ضمخت بدماء الشهداء. كون المبارة الحقيقية جرت على أرضية شرفت باسم شهيد، و في شهر لا تنهزم فيه الجزائر.

لكن الواقع يقول: إن النّص مجزوء من الجموعة القصصية "لمن تهتف الحناجر" للقاص الجزائري ، وواحدة من أهم الإبداعات الفنية في الفترة(1988م-1993م) التي جاءت بشكل فني جديد طرحت فيه مواضيع مختلفة عن المجتمع الجزائري و الطبقة الفقيرة العاملة المنبوذة في المجتمع، فكانت المجموعة القصصية انعكاسا للمجتمع وتصويرا للصراع بين الطبقة الغنية والطبقة الفقيرة، و صراع العائلة الجزائرية.

وعليه فالذي لا يعرف عزالدين جلاوجي وكتاباته لا يستطيع أن يحدد الفترة الزمانيةللرواية، بل يربطها مباشرة بالأحداث التي أعقبت المبارة الكروية التي ذكرناها آنفا. ويمكن القول ؛ إن الغاية من اعتماد النص في هذه الفترة هو طبيعته من حيث التراكيب الإسنادية ، والنمط الوصفي للمبارة ، وكأن الرّوائي صوّر أحداث المبارة كما جرت فعلا قبل حوالي أربع عشرة سنة،

خاصة لما يصف اللحظات الأخيرة في قوله« ...الحكم وضع صفارته في فمه ، وبدأ ينظر إلى ساعته من حين لآخر ، لعل الوقت الرسمي قد انتهى » [3]ويختتم النص بأن هذا كلّه كان حلما ، عند هذا نقول لعزالدين جلاوجي إنها رؤية صادقة وليست حلما ، لأنها تحققت بصفة جلية .

3- متن النصوص والمتعة الجغرافيا:

كل نص يحقق متعة جمالية أثناء وبعد تناوله ، هذه المتعة سميناها بالمتعة الجغرافية لكونها ترسم وضعيات ذات دلالة للمنطقة المشمولة بالحديث ، وهذا يتم تداولا بين المناطق والعادات والتقاليد، وهذه مسحا لنماذج منها.

نماذج من نصوص وردت في محال الحياة الاجتماعية لكتاب القراءة السنة الرابعةابتدائي، النصوص هي (التاجماعث، المعلم الجديد، بين جارين) فالنص الأول لقي تقدا واسعا كونه« موجه لغير المتعلم في هذا المستوى وهو بمثابة تجربة شعورية للآخر ومقصده ناس راشدين»[4] وموضوعه يتجاوز من مستوى المتعلم، و لايمت بأية صلة لحاجاته، ولكن في قراءة تمس المتعة الجغرافيا .

نجده غير منسوب لأحد ، وإذا تتبعنا وحداته المعجمية وحقله اللّغوي ، لا نشكّ أنه نص أدبي جزائريٌ، لاشتماله على بنيات لغوية تنتشر في منطقة القبائل بالجزائر، وتوظف للتواصل نحو« تاجماعث الخير وهو اسم لجمعية خيرية، لمين تاجماعث رئيس القرية، لوكيل، أرزقي ، التويزة ، محند »[5]. وبالعودة إلى التدريس بالمقاطع التعليمية المعتمدة من طرف وزارة التربية واحتراما لجدول الخدمات اليومية ، فإن هذا النص يقدم للمتعلمين في وتيرة زمنية واحدة على مستوى كل المؤسسات التربوية ، وتحديدا مستوى الرابعة ابتدائي.

الجمالية والقيمة الفنية تختلف الآن من منطقة لأخرى ، فإن كان المتعلمون في منطقة القبائل يعيشون أحدات النص ومفرداته بدون تكلّف، وذلك ليسر فهمها ،عطفا على التداول اليومي لها بين أفراد المنطقة، مع الجمالية التي تجعل من المانح للتعلمات يوظف دلالاته في كل أجزاء المقاربة النصية من تراكيب نحوية أو صرفية ، وغيرها، أما المتعلمون في المناطق الأخرى فالنص عسير القراءة ، صعب المفردات ، يسعى المعلم لتجاوزه بتحقيق حد أدنى من الكفاءة المرجوة.

نجد بناة هذا النص وادراجه في هذا المستوى يجمع بين غايتين ، الأولى السير بمسافة واحدة مع جميع المتعلمين في تلبية ميولاتهم ، وجعلهم يعيشون وضيعتهم الاجتماعية والثقافية في وضعيات ذات دلالة وقريبة من الوقع الذي هم فيه. والثانية هو النقل والتسويق الثقافي للآخر من حيث إبراز قيمة التعاون بين أفراد المجتمع، مع تبيان التظيم الجمعوي وذلك في قول لوكيل تاجماعث لأرزقي« إنّك لم تدفع دينارا واحدا ، وسجل المحاسبة هاهنا...»[6].

النص الموالي لعبد الحميد بن هدوقة ، عنوانه – المعلم الجديد- من نهاية الأمس،[7] يقدم مغزى ، وتصويرا رائعا لقمية المعلم الاجتماعية التي كان يحظى بها من لدن أعيان القرية في الزمن الماضي، من خلاله استقباله في اليوم الأول ، مع تهيئة جميع الظروف التي تجعل منه يحارب الجهل والأمية ويرفع من شأن أبنائهم في التحصيل العلمي، وكيف ابتهجوا وهللّوا فرحا خاصة من جانب عمره كونه كهلا لا يغادر القرية كسابقيه ، إضافة إلى جعله ومستشارا وقاضيا بينهم وقت الخلاف ، هذا توسما في مستواه العلمي وزاده الثقافي. والقيمة الفينة والجمالية لهذا النص رسالة واضحة لهذا الجيل لاحترام المعلم وتقديره.

النص الثالث عنوانه – بين جارين- [8]رغم أن صاحبه ليس جزائريا، إلاّ أنه يعتبر من بين أحسن النصوص التّي تعمم وتدرس في مناطق كثيرة على اختلاف ثقافاتها ، فهو ذو قيمة فنية واجتماعية عالية نتيجة معالجته لقضية سرمدية بين الحيران في العمارة الواحدة.

خلاصة النّص : معالجة مشكل بين جارين بالتحاور ، فهما يسكنان في عمارة واحدة أحدهما في الطابق العلوي ، ومع ظهور بقعة على الحائط وإخبار منير زوجته بها ، طلب سميرة من جارتها لكي ترى ما صنعته في حائطهم ، امتعاض الجارة في البداية ،ثم تفهمها و إزالة البقعة بالمبيض. مع تنمية قيمة الجيرة التربوية ، فالجار قبل الدار. ومن جانب القيم والمواقف التي يدعو إليها المنهاج فالنص يشكل ادماجا أفقيا بين القراءة وأنشطة التربية الإسلامية من خلال الأحاديث والايات التي تحث على احترام الجار.

3-1- معايير انتقاء النّصوص:

بما أنّ الكتاب المدرسي وسيلة موجهة للمتعلمين على اختلافهم، وإنّ التباين والتنوّع الثقافي والاجتماعي يلزم واضعوا النصوص على احترام هذه المبادئ ،كان لزاما حضور الأدب الجزائري

شعرا أو نثرا ليكون مرآة عاكسة لكل أطياف المجتمع ، فشغلت اختياريا في كتاب القراءة للرابعة ابتدائي نصف المضامين الإجمالية ، وتميزت بالنمط الوصفي معززة للقيم الأخلاقية والروحية والوطنية للمجتمع الجزائري .

كل مقطع تعلّمي يضم محورا ، وكل محور يتضمن ثلاث نصوص تعليمية تعالج قيمة ما ، وتكون هذه النصوص متناوبة حسب نوع المحور من جهة و مدى معالجتها لمنطقة من مناطق الوطن، والغالب في النصوص المختارة أن تحمل دلالات ذات معنى عام ، ويمكن لنا التمثيل إلى

بالمحور السادس موسوم الحياة الثقافية، موزع على ثلاث وحدات :

الوحدة الأولى : أنامل من ذهب.

الوحدة الثانية: لباسنا الجميل.

الوحدة الثالثة: القاص الطارقي.

نص الوحدة الأولى يمثل بالصورة المرافقة له، فن صناعة الزرابي ، وإن قلت هذا الفن إلاّ أنه يعتبر تراث يجمع كل الجزائرين، فسيرورة النص تلقى نفس نواتج التعلم الصفية.

السند الثاني ، لباسنا الجميل ، يغطي منطقة من الجزائر ، وتحديدا الأوارس.

النص الثالث انتقال إلى أقصى الجنوب مع عادات الحكاية الشفوية وتوارثها مع القاص .

المقطع الثامن[9] والأخير يحمل قيمة فنية ودلالة عميقة كونه موسوم الرحلات والأسفار، الوحدة الأولى عنوانها جولة في بلادي ، واتسطاع واضع النص أن يوظفه في آخر المقاطع التعلمية ،متزامنة مع اقتراب العطلة، أو الاستراحة البيداغوجية كما يسميها علماء التربية و البيداغوجيا، وبداية موسم الاصطياف، وأحسن ما في هذا المقطع الصيغ المقترحة للتبيث والإنتاج الكتابي والشفوي ، وهي حالات الاتجاه الأربع (شرقا، غربا، شمالا، جنوبا) فهو لما يوظفها في تراكيب يذكر كل المدن الجزائرية التي تقع هناك.

إضافة إلى المشاهد الداعمة للإنتاج الشفهي في تيمقاد بباتنة، الهقار بتمنراست، قبر الرومية بتيبازة، الجسور المعلقة بقسنطينة .

4. خاتمة:

خلص البحث إلى نتائج أهما:

- النصوص الأدبية تعالج مساحة كبيرة من جوانب الحياة في المجتمع الجزائري.
- احتواء الكتاب على أكثرمن نصف المضامين لأدباء وروائيين جزائرين.
- صعوبة بناء كتاب للقراءة يحوي نصوصا تلبي ذوق المتعلمين لحظيا في كل المناطق من الوطن الحبيب.
- النصوص تتطلع إلى الحفاظ على التراث ومسايرة الثورة العلمية التكنولوجية.
- نص المضامين، جزائرية الصناعة نظما أو نثرا.
- المشاهد المرافقة لكل السندات التعليمية جزائرية المحتوى والدلالة.
- إبراز القامات الجزائرية للناشئة ، والتاجحون في كل المجالات علمية، رياضية، ثقافية...
- النمط الغالب هو النمط السردي .

6- الهوامش والإحالات:

[1]اغلال فاطمة الزهراء بوكرمة، النقل الديداكتيكي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد التاسع.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، الجيل الثاني، ص88

[3] كتاب القراءة السنة الرابعة، ص87.

[4] بن عطية مصطفى، معايير انتقاء النص التعليمي، دراسة في نصوص كتاب القراءة من التعليم الابتدائي ، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، مجلة اللسانيات، المجلد 26العدد02، ديسمبر2020م

[5] كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي، ص27

[6] المرجع نفسه،ص27

[7] المرجع نفسه، ص31

[8] توفيق الحكيم أكتوبر 1898 – 26 يوليو 1987،كاتب وأديب مصري، من رواد الرواية والكتابة المسرحية العربية ومن الأسماء البارزة في تاريخ الأدب العربي الحديث..

5- مصادر البحث ومراجعه:

– وزارة التربية الوطنية، "**دليل استخدام كتاب اللغة العربية**،" السنة الرابعة متوسط، الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر، 2017م 2018، ص88.

– وزارة التربية الوطنية،" **كتاب اللغة العربية**"، السنة الرابعة ابتدائي، الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر، 2017م 2018م.

– اغلال فاطمة الزهراء بوكرمة،" **النقل الديداكتيكي**"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد التاسع.

– بن عطية مصطفى، " **معايير انتقاء النص التعليمي، دراسة في نصوص كتاب القراءة من التعليم الابتدائي** "، مجلة اللسانيات، المسيلة، الجزائر، المجلد 26العدد02، ديسمبر2020م

المفارقة في قصص "فهرس الملوك" للكاتبة ليلى عبدالله

The Paradox in the Stories of "The Index of Kings" by Laila Abdullah

د. مها بنت علي عبد الله الماجد	mamajed@kfu.edu.sa الأستاذ المشارك في الأدب والنقد – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية.

الإرسال: 2024/12/02	القبول:2025/12/29	النشر:2025/06/30.

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى دراسة تقنية المفارقة في قصص "فهرس الملوك "، للكاتبة العمانية ليلى عبدالله البلوشي، وقد اتكأت الكاتبة في سردها القصصي على تقنية المفارقة فابتعدت عن المباشرة اللغوية، واعتمدت على تكثيف المعنى، وكسر أفق التوقعات لدى المتلقي، وأسفر هذا البحث عن عدد من النتائج من بينها: قدرة الكاتبة على تطويع أدواتها الفنية وخلفيتها الثقافية والفكرية؛ لصياغة حكاياتها بذكاء في قوالب المفارقات المدهشة، وقد برزت المفارقة في الغلاف الخارجي للمجموعة القصصية من خلال لوحة الغلاف والعنوان، كما وظّفت الكاتبة الاستهلال –المبني على المفارقة – في مقدمة مجموعتها القصصية؛ للتأطير الموضوعي للفكرة العامة التي تدور حولها قصصها وهي السلطة المطلقة، وقد نجحت الكاتبة في جعل تجربة القراءة تجربة ثرية تقدّم رسائل عميقة للمتلقي حين قدّمت للقارئ حكايات غنيّة بالمفارقات، ففي كل حكاية مفارقة جديدة، فضلا عن تناسل المفارقات في القصة الواحدة؛ فمن رحم المفارقة الكبرى تخرج لنا مفارقات متعددة، تكشف عن مهارة صانعة المفارقة وذكائها، ووعيها التّام بطريقة استقصاء جميع عناصر الفكرة التي تريد معالجتها.

الكلمات المفاتيح: المفارقة، فهرس الملوك، قصص، أدب.

Abstract:

This research seeks to study the technique of paradox in the stories of "The Index of Kings" by the Omani writer Laila Abdullah Al Balushi. The writer relied on the technique of paradox in her narrative, so she moved away from linguistic directness, and relied on condensing meaning, and breaking the horizon of expectations of the recipient. This research yielded a number of results, including: the writer's ability to adapt her artistic tools and cultural and intellectual background; to intelligently formulate her stories in the molds of amazing paradoxes. The paradox appeared on the outer cover of the collection of stories through the cover painting and the title. The writer also employed the introduction - based on paradox - in the introduction to her collection of stories; to objectively frame the general idea around which her stories revolve, which is absolute power. The writer succeeded in making the reading experience a rich experience that presents deep messages to the recipient when she presented the reader with stories rich in paradoxes, as in each story there is a new paradox, in addition to the proliferation of paradoxes in one story; From the womb of the great paradox, multiple paradoxes emerge, revealing the skill and intelligence of the paradox maker, and her full awareness of the method of investigating all the elements of the idea she wants to address.

Keywords: paradox, index of kings, stories, literature.

المقـدمة:

حظيت المفارقة باهتمام كثير من الباحثين في دراساتهم النظرية والتطبيقية، حيث شغلت حيّزا في الآداب العالمية بوصفها أحد الأساليب التي يلجأ إليها الكاتب لمناقشة قضايا الإنسان والمجتمع، فهي أداة فنية يلجأ إليها أرباب الفكر والإبداع لتحميل " نصوصهم طاقات تعبيرية، وإيحاءات دلالية، ومعطيات تأويلية"[1].

وتكمن أهمية المفارقة في ارتقائها بالنص الأدبي؛ إذ تبتعد عن المباشرة اللغوية، وتعتمد على تكثيف المعنى، وكسر أفق التوقعات لدى المتلقي؛ ولذا وظّفها الأدباء في أعمالهم الأدبية شعرا ونثرا؛ لكشف تناقضات مجتمعاتهم الإنسانية، ومن الأعمال الأدبية التي اتكأت على أسلوب المفارقة المجموعة القصصية "فهرس الملوك" الصادرة عام 2023م، للكاتبة العمانية ليلى عبدالله البلوشي، وتضمّ هذه المجموعة خمسة عشر قصة تدور جميعها في فضاء قصص الملوك، والمتلقي لهذه المجموعة

القصصية سيدرك حتما كيف استعارت الكاتبة هذا الفضاء لتعبّر من خلاله عن فكرة السلطة المطلقة أيّا كان نوعها ومرجعيتها، –وهذا ما سيظهر لنا من خلال حديثنا لاحقا عن سيمياء غلاف هذه القصص– ونلمح في هذه المجموعة تأثرا بقصص التراث العربي والغربي القديم كألف ليلة وليلة وما جاء فيها من شخصيات ذات سلطة كالملوك والأمراء والوزراء والتجار، وأليس في بلاد العجائب وشخصية ملكة القلوب، إذا تلتقي معها في إبراز المفارقات ذات الصّلة بالسلطة والشعب، ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أسلوب المفارقة في قصص "فهرس الملوك"، ويرجع سبب اختيارنا لهذه المجموعة القصصية إلى حضور المفارقة بشكل جلي في جميع القصص الواردة في هذه المجموعة، بالإضافة إلى أن هذه القصص لم تنل حظّها من الدراسات النقدية بعد، ولعل ذلك لحداثة صدورها، فلم أجد دراسات أدبية علمية جادّة حول هذه المجموعة على الرغم من تميزها فهي جديرة بالدراسة والبحث.

وسيحاول هذا البحث الإجابة عن الإشكالية الآتية: كيف تمظهرت المفارقة في قصص "فهرس الملوك" لدى الكاتبة ليلى عبدالله؟ وهل نجحت في توظيف المفارقة في مجموعتها القصصية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية قسّمنا هذا البحث إلى: مقدمة وخاتمة يتخللهما مبحثان:

- المبحث النظري: يعنى بدراسة نشأة المفارقة، ومفهومها، وأهميتها، وأنواعها.
- المبحث التطبيقي: يتناول المفارقات في قصص "فهرس الملوك".

وستعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المفارقة في إطارها النظري، والمنهج التأويلي للكشف عن المفارقات في قصص "فهرس الملوك".

المبحث النظري: نشأة المفارقة، ومفهومها، وأهميتها، وأنواعها

نشأة المفارقة:

يعدّ مصطلح المفارقة أحد المصطلحات النقدية الحديثة التي انتقلت إلى العربية من خلال ترجمة المصطلح (Irony) وهو مشتق من الكلمة اللاتينية (Ironia) التي تعني الاختفاء والمخادعة والتظاهر بالجهل[2]، وقد تبلّور هذا المفهوم من خلال الفكر الفلسفي السقراطي فقد "كان سقراط صانع المفارقة الأول كما يذكره لنا التاريخ"[3]، حيث كان يستخدم استراتيجية في محاورته للآخرين يستدرج فيها محاوره متظاهرا بالتغافل والجهل حتى يصل إلى تشكيك محاوره في ثوابته ومعتقداته[4].

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن عدم وجود هذا المصطلح في كتب التراث العربي النقدية والبلاغية لا يعني خلو أدبنا العربي القديم من المفارقة، فكتب التراث العربي حافلة بنماذج كثيرة منها؛ فنراها في كتب المقامات ومؤلفات الجاحظ كما في رسالة التربيع والتدوير ،وكليلة ودمنة، وألف ليلة وليلة، والجدير بالذكر أن المفارقة في النقد العربي والنقد الغربي تشابكت مع كثير من أشكال التعبير الفني، فقد تشابكت في النقد العربي مع التورية،و معنى المعنى عند عبد القاهر، والسخرية، تجاهل العارف، المدح بما يشبه الذم...إلخ، كما تشابكت في النقد الغربي مع المحاكاة الساخرة، الهجاء، الملحمة الساخرة، الحكمة الساخرة....إلخ[5]، وهذا التشابك لمفهوم المفارقة مع أشكال التعبير الفني كان سببا في تطوّر مصطلح المفارقة واتساع دلالته؛ فتعدّدت تعريفات الباحثين للمفارقة وفقا لتعدّد اتجاهاتهم وثقافاتهم، ولن نتتبع جميع التعريفات لهذا المصطلح، وإنما سنقف على ما يعيننا على إيضاح هذا المفهوم.

تعريفها:

لغة: جاء في لسان العرب " فارق الشيء مفارقة: باينه"[6]، والمفارقة مشتقّة من الجذر(فرق) الذي " يدّل على تمييز وتزييل بين شيئين "[7]، وانطلاقا من المعنى المعجمي للمفارقة فإنها تشير إلى المباينة والتفريق بين أمرين، ولاريب أنّ هذا التفريق والتمييز والمباعدة بين أمرين يقتضي وعيا من الإنسان الذي يدرك هذين الأمرين فيميّز بينهما.

اصطلاحا: المفارقة عند **شليجل** هي " إدراكنا لحقيقة أنّ العلم في ماهيته متناقض ظاهريا، وأن جهة النظر الملتبسة هي وحدها التي تستطيع أن تلتقط كليته المتناقضة"[8]، ويعرف **ميويك** المفارقة بقوله:" هو قول شيء بطريقة تستثير لاتفسيرا واحدا، بل سلسلة من التفسيرات المتغيرّة "[9].

أما المفارقة عند **نبيلة إبراهيم** فهي "لعبة لغوية ماهرة وذكية بين طرفين صانع المفارقة وقارئها، على نحو يقدّم فيه صانع المفارقة النصّ بطريقة تستثير القارئ وتدعوه إلى رفض المعنى الحرفي، وذلك لصالح المعنى الخفي، وغالبا ما يكون الضد"[10]،ويعرّفها **محمد العبد** بأنها "نوع من التضاد بين المعنى المباشر المنطوق والمعنى غير المباشر[11]"،وقد عرّفها **سعيد شوقي** بأنها "طريقة من طرق الأداء تنهض على الخداع وتعتمد على وجود الازدواج، والتنافر في حيّزها"[12]، كما عرّفها **منصور البلوي** بأنها "

تقنية فنية وحيلة لغوية سافرة، تقوم على التضاد والتناقض وكسر أفق التوقعات، وقد استعملها الأدباء للتعبير عن قضاياهم ومواقفهم من الحياة والوجود[13]".

ومن خلال ما استعرضناه من تعريفات للمفارقة يتضح أن مفهوم المفارقة مفهوم واسع الدلالة، وهناك من يراها لفظية قوامها التناقض اللغوي، وهناك من يراها أسلوبية قوامها تناقض المواقف وكسر أفق التوقعات، وهي تمكّن المتلقّي من توسيع دائرة الوعي فيدرك ما حوله من قضايا ومظاهر من خلال النظر إليها من وجهتين متضادتين، وعليه يمكننا القول: إن المفارقة تقنية فنية ولعبة عقلية، أساسها المراوغة التي تجمع بين متناقضين، وتستثير المتلقي للبحث عن المعاني العميقة الخفية للمعنى السطحي الظاهر؛ للوقوف على قصد مبدع النص.

وقد رأت **نبيلة إبراهيم** أن المفارقة يمكن تحديدها بأربعة عناصر[14]:

1- وجود مستويين للمعنى في التعبير الواحد أحدهما سطحي والآخر كامن، و يتضمن المعنى السطحي تلميحات تعين القارئ على اكتشاف المعنى الكامن، وأما المستوى الكامن فلم يعبر عنه وهو ما يلحّ القارئ على اكتشافه إثر إحساسه بتضارب الكلام فيدفعه إلى تعرية المستوى الكامن للكلام.

2- لا يمكن إدراك المفارقة إلا من خلال إدراك التعارض أو التناقض بين الحقائق على المستوى الشكلي للنص.

3- غالبا ما ترتبط المفارقة بالتظاهر بالسذاجة أو الغفلة.

4- لابد من وجود ضحية في المفارقة قد تكون (أنا) الكاتب وقد تكون (أنت) أو الآخر.

أهميتها:

تتجلّى القيمة الفنية للمفارقة في استثارة القارئ ودفعه للتأمّل، ومحاولة البحث عن المعنى الخفي المضاد للمعنى السطحي فهي "تجعل القارئ في رحلة بحث دءوب عن المعنى عبر أعماق النص وبنياته اللغوية؛ ليربط بين المعنى الظاهر للفظ وبين دلالاته الخفية، ومن هنا تظهر المتعة، وبذلك تقوى عرى النص "[15].وبناء على ما تقدّم فإن المتلقي شريك مهم في لعبة المفارقة إذ تقع عليه مهمة فكّ شفراتها، ذلك أن المفارقة "لغة اتصال سري بين الكاتب والقارئ[16]" كما تصفها نبيلة إبراهيم، ويؤكّد ميويك على ذلك الدور في فكّ الشفرات بقوله " إذا لم يتم تفسير المفارقة كما أريد لها، فإنها

تبقى أشبه بيد واحدة تصفق"[17]، ولذا يتعيّن على المتلقي أن يكون واعيا بالمعاني المستترة المضادة للمعاني الظاهرة ولا يتحقق هذا إلا بالتأمّل العميق لمظاهر التناقضات، كما تظهر القيمة الفنية للمفارقة أيضًا من خلال اعتمادها على التكثيف الدلالي؛ فهي تختزل المعاني الكثيرة في ألفاظ قليلة، وهو ما عبر عنه **بيربوم** بقوله: إحداث أبلغ الأثر بأقل الوسائل إسرافا [18].

وظائفها:

للمفارقة وظائف متنوعة أهمّها: **الوظيفة الإصلاحية** "فهي تشبه أداة التوازن التي تبقي الحياة متوازنة أو سائرة بخط مستقيم"[19] فمن خلال الوعي بالتناقضات الموجودة في المفارقة – التي تذكرنا بتلك التناقضات التي نراها في العالم الخارجي – يمكن المحافظة على التوازن، كما يمكن أن تكون المفارقة سلاحا للهجوم الساخر، كما أنها تهدف لإخراج ما في قلب الضحية من تناقضات تثير الضحك[20]، وللمفارقة **وظيفة جمالية** فهي تنأى بالنصّ عن المباشرة والتقريرية، وتمكّن الأديب من انتقاد بعض الظواهر الاجتماعية والسياسية دون خوف أو مساءلة[21].

أنواعها:

تعددت أنواع المفارقة وفقا لتعدد تصنيفات إذ رأى بعض الباحثين " أنّ ثمّة أصنافا عديدة من المفارقة – مأساوية، كوميدية، هجائية، عبثية، أو عدمية، نقائضي –يمتلك كل منها لونه الفلسفي– العاطفي"[22]، ومعنى هذا أن أكثر المجالات التي تبرز فيها المفارقة هي تلك الموضوعات التي ترتبط بالأفكار والأهواء نحو: الحبّ والدّين والسياسة والأخلاق والتاريخ، لما تشتمل عليه من تناقضات مثل: الذات والآخر، والعاطفة والعقل، والروح والجسد...إلخ، وعليه فإنه يمكننا تصنيف المفارقات وفقا لمجالاتها، فنصنّفها بأنها: مفارقة اجتماعية، أو سياسية، أو خلقية أو سلوكية...الخ.

وقد قسّم ميويك المفارقة إلى قسمين رئيسيين هما: مفارقة لفظية،ومفارقة موقف أو أحداث[23].

وفرّق **ميويك** بينهما فرأى أنّ **المفارقة اللفظية** تتصل بانقلاب الدلالة، وتثير أسئلة تقع في باب البلاغة والأسلوب والهجاء، وتميل إلى أن تكون هجائية، أما **مفارقة الأحداث** فهي انقلاب يحدث مع مرور الوقت، وتثير مسائل شكلية وتاريخية وفكرية، وتميل إلى أن تكون كوميدية أو مأساوية أو فلسفية[24].

كما تناول **ميويك** أنواعا أخرى من المفارقات هي: مفارقة الاستخفاف بالذات، ومفارقة الكشف عن الذات، ومفارقة التنافر البسيط، والمفارقة الرومانسية وغيرها[25]، وسنكتفي بالتعريف بأكثر أنواع المفارقة حضورا وشهرة وهي: المفارقة اللفظية، ومفارقة الموقف.

1- المفارقة اللفظية:

سبقت الإشارة إليها حين فرق ميويك بينها وبين مفارقة الأحداث، وهي"شكل من أشكال القول، يساق فيه معنى ما، في حين يقصد منه معنى آخر، غالبا ما يكون مخالفا للمعنى السطحي الظاهر"[26]، وعلى المتلقي التأمّل في المعنى الظاهر للوصول للمعنى الغائر من خلال إدراك دلالات السياق.

ومن أشهر أنواع المفارقة اللفظية التي أشار إليها ميويك:

أ- **أسلوب الإبراز (أو النيل من الذات)** ويتحقّق من خلال السير مع هدف المفارقة وإبرازه، ومثّل له بأسلوب الذم بما يشبه المدح.[27]

ب- **أسلوب الإغراق (أو النقش الغائر)** ويتحقّق بـ "عزل هدف المفارقة أو موضوعها لا برفعه بل بالنيل من الذات والقيام بدور غرير المفارقة لا غرير التبجح"[28]، والمقصود من هذا عدم المبالغة في القول وقد ربط ميويك هذا الأسلوب بالمفارقة السقراطية، ومثّل له بالتظاهر بالشك أو الاعتذار[29].

2- مفارقة الموقف:

ويتفرع عنها أنواع من أهمها:

أ-المفارقة الدرامية:

تعود جذور هذه المفارقة إلى الفن المسرحي وتسمّى "مفارقة سوفوكليس" نسبة إلى المسرحي اليوناني الشهير[30]، وتتحقّق هذه المفارقة من خلال وعي المتلقين بمصير الشخصيات، مع جهل الشخصيات التام بمصيرها فتسقط ضحية للمفارقة، وهنا يظهر التنافر بين ما يحدث وما يتوقع حدوثه[31].

وقد مثّل لها ميويك بقصة نبي الله يوسف مع إخوته، حين احتفى بإخوته الذين رموه في البئر[32]، وقد كان إخوته يتصرفون معه بجهل؛ فهم غير مدركين بأن عزيز مصر الذين وفدوا إليه هو أخوهم، بينما كان يوسف يعلم أنهم إخوته الذين آذوه ومكروا به، ولهذا وقع الإخوة ضحية للمفارقة.

ب- مفارقة الأحداث:

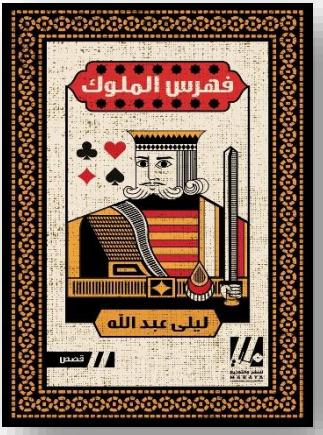
"وتتحقق بأن تجري الأحداث على النقيض مما هو منتظر، باطمئنان من لدن الضحية، التي تجهل حاضر الأحداث ومستقبلها، فترتبك خططها وتخيب آمالها ورغباتها حين تكتشف الحقيقة"[33]. وقد مثّل لها ميويك بالناسك الذي كان مطمئنا للاستقامة في روحه، فيتصدى لهداية بغي إلى طريق الصواب، وبعد أن ينجح في ذلك، يكتشف أنه لم يعد يعبأ لهدايتها، فقد خسر ذاته وسقط أسيرا لشهوته[34].

المبحث التطبيقي: المفارقة في "فهرس الملوك"

تستفتح الكاتبة ليلى عبدالله مجموعتها القصصية بلوحة غلاف وعنوان انتخبتهما بعناية لتبدأ لعبة المفارقة مع المتلقي؛ فتشدّه إلى المنجز الأدبي وتستدرجه إلى عالم النصّ؛ ليجد نفسه قد دلف إلى حلقات متتابعة من المفارقات السردية الذكية والمدهشة، وسنبدأ حديثنا عن مفارقة الغلاف والعنوان ثم نقف على المفارقات في المقدمة والمجموعة القصصية:

أولا: مفارقة الغلاف والعنوان:

عند الحديث عن مفارقة الغلاف أو العنوان لابد لنا من التأمّل الفاحص لدلالاتهما الجلية والخفيّة؛ كي تبرز لنا المفارقة المضمرة فيهما، وللغلاف أهمية كبرى في فهم المنجز السردي؛ فهو مفتاح الولوج إلى هذه المجموعة بما يحمله من حمولات دلالية عميقة تتبدّى لنا من خلال إيحاءات اللوحة الفنية للغلاف، وكذلك



العنوان، ولنلق نظرة إلى صورة الغلاف الأمامي للمجموعة القصصية لنستكشف دلالاته.

من خلال النظر إلى صورة الغلاف الأمامي نجد اللوحة الفنية تحتلّ مساحة الغلاف كاملة، وتظهر هذه اللوحة من خلال برواز (إطار) منقوش يحيط بصورة الملك حاملا سيفه، ولا ريب أن المتأمل في اللوحة قد يظن للوهلة الأولى أن البطل في هذه القصص هو الملك، وأن موضوع القصص تدور حوله، و بإعادة التأمل والفحص الدقيق نجد أن اللوحة في حقيقتها تشبه صورة ورقة الملك في لعبة الورق، غير أننا لا نجد رمزا واحدا مجاورا للصورة كما اعتدنا أن نشاهدها في لعبة الورق، بل

نشاهد أربعة رموز مجتمعة هي هذه الرموز (♥♦♠♣)، وقد جاءت مجاورة لصورة الملك، وبالبحث عن رمزية هذه العلامات يمكننا إدراك دلالات الملك من خلالها، إذ تمثل هذه الرموز طبقات المجتمع في العصور القديمة والوسطى، حيث يمثل القلب الأحمر(♥) رجال الدين والكنيسة، ويمثل البستوني(♣) الجيش، بينما يمثل السباتي (♣) الفلاحين، أمّا الديناري (♦) فيمثّل طبقة التجّار[35]، ونلاحظ أن صورة الملك الظاهرة على لوحة الغلاف قريبة الشبه بصورة الملك في ورق السباتي، ولصور الملك في ورق اللعب إسقاطات تاريخية ترتبط بشخصيات تاريخية إذ شكّل كل نوع من ورقة اللعب التي يظهر فيها الملك رمزا تاريخيا لبعض الملوك الغابرين، حيث ترمز صورة الملك السباتي إلى الاسكندر الأكبر المقدوني، وتعني هذه الورقة الولاء التّام والسلطة المطلقة[36]،وتأسيسا على ما تقدّم يمكننا القول: إن رمزية الملك والسيف في قصص فهرس الملوك ليست رمزية خاصّة بالملك الحاكم للبلاد فحسب، وإنما يمكن أن يتسع فضاء هذا الرمز للدلالة على السلطة والقوّة أيّا كانتا، وهو ما تجلّى لنا من خلال حضور الرموز الأربعة (♥♦♠♣) –الدّالة على طبقات المجتمع– على اللوحة المرسومة لصورة الملك على غلاف المجموعة القصصية.

ويتعيّن على القارئ –عند الاشتغال بالمفارقة في النص –عدم الفصل بين العنوان، والنص، فللعنوان قيمة فنية بما يؤديه من وظيفة إيحائية، فهو "يتيح إمكانيات التأويل الذي ينبني على ثقافة المتلقي[37]"، ولربما كان العنوان مراوغا ومضللا، وهنا لابدّ للقارئ من اقتحام عالم النص للكشف عن مفارقة العنوان، وقد يكون حضورها في العنوان علامة على حضورها في النصّ.

ويحمل عنوان هذه المجموعة اسم (فهرس الملوك)،، والقارئ لهذا العنوان ربما يتوهم أن هذه القصص تضمّ قائمة بأسماء الملوك. ويسفر هذا العنوان عن دلالات موحية يمكن استلهامها من مصطلح " فهرس" فالفهرس هو ذلك الدليل الذي يصنعه من يقوم بالفهرسة مؤلفا كان أو عاملا في خزائن الكتب؛ ليصنّف فيها ما يتصل ببحثه من مواد يجمعها ارتباط ببعضها، فقد يصنع فهرسا للعناوين أو للأسماء أو للأشعار، أو للآيات.... إلخ، كما يمكن أن يصنعه صاحب المكتبة لكتبه، فيصنّفها وفقا لمجالاتها العلم.

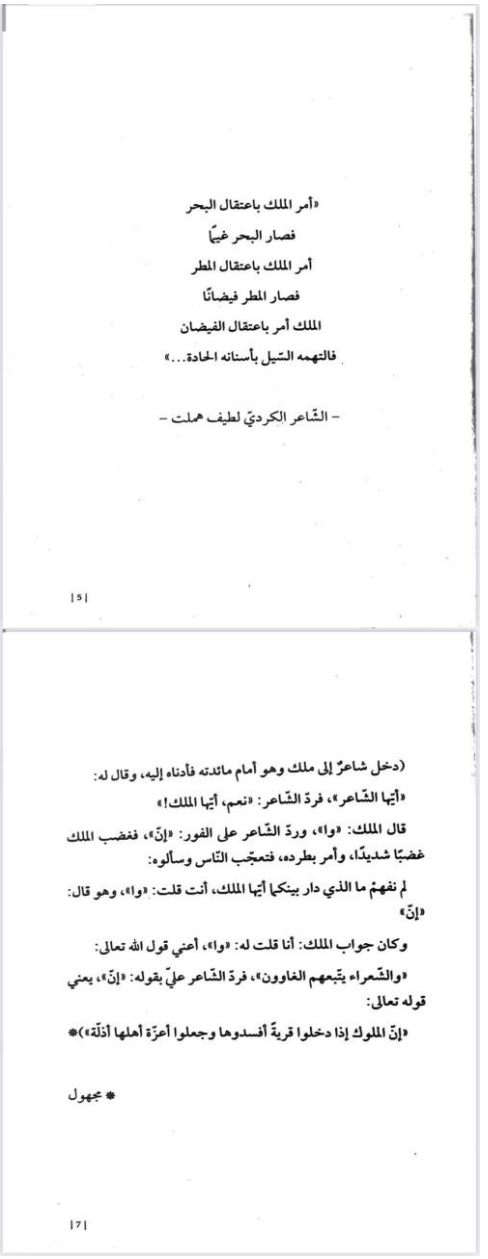
وانطلاقا من هذا المفهوم فإن العنوان الذي اختارته الكاتبة يعني أنّ هذه المجموعة القصصية تشكّل قائمة بأنماط السلطة المطلقة، السلطة بمفهومها الواسع أيّا كان نوعها في علاقتها بمن يتبعها،

وتأويلنا هذا لم يكتف بما حمله العنوان، بل جاء منبثقا من النظر إلى العنوان واللوحة الفنية التي ظهرت على صفحة الغلاف.

وبالوقوف على عنوان المجموعة القصصية، وتأمّل علامات لوحة الغلاف والولوج إلى قصص فهرس الملوك، نخلص إلى أن العنوان الذي اختارته الكاتبة لقصصها يؤكّد أن قصص" فهرس الملوك" إنما هو كتاب لرصد أحوال السلطة بمفهومها الواسع سواء أكانت سلطة سياسية أو دينية أو اقتصادية أو غيرها من سلطات الحياة، وأن هذه القصص التي تضمّها هذه المجموعة ستكشف لنا أن السلطة في الواقع تشبه ورق اللعب ففيها غالب ومغلوب، وهناك صراع بين قوتين: قوّة ظاهرة هي قوة النفوذ المادية، وقوّة خفية هي قوة العقل المعنوية، ولربما اضطربت موازين القوى فتبدّلت الأدوار فالحياة لعبة مليئة بالدهشة والمفارقات، كما وجدنا في لوحة الغلاف تماهيا واضحا مع مضامين القصص التي تتكئ على المفارقة؛ فورق اللعب والمفارقة يلتقيان في كونهما لعبة عقلية تعتمد على المراوغة، كما أن السلطة أيّا كانت، قد تعتمد على المراوغة في إصدار قراراتها، و تنفيذ خططها، وفرض نفوذها.

وتكمن المفارقة في الغلاف في التناقض بين دلالة صورة الملك على السلطة وارتباط صورته بالجدّ، وبين بروز هذه الصورة في شكل يشبه شكل أوراق اللعب المعروفة للدلالة على الهزل، "ففكرة التسلط بكل هيمنتها وقمعيتها وقابليتها المضمرة للتحوّل إلى لعبة بلا شروط، تقوّض دعائمها المفترضة"[38]، كما أن أوراق اللعب حين يتبادلها اللاعبون فإن يكون هدف كل لاعب فيها هو السيطرة على الخصم للفوز في نهاية اللعب، والسيطرة نوع من التسلّط. **كما تتحقق المفارقة في العنوان** من خلال التناقض بين المعنى الظاهر في العنوان وهو أن فهرس الملوك كتاب أبطاله هم الملوك، ليتفاجأ المتلقي بوجود أبطال آخرين "أكثر حيوية وحرية من الملوك أنفسهم[39]، كما أنه يشتغل على المفارقة البصرية[40].

ثانيا: حضور المفارقة في التصدير



«أمر الملك باعتقال البحر
فصار البحر غيمًا
أمر الملك باعتقال المطر
فصار المطر فيضانًا
الملك أمر باعتقال الفيضان
فالتهمه السّيل بأسنانه الحادة...»

– الشّاعر الكرديّ لطيف هملت –

151

(دخل شاعرٌ إلى ملك وهو أمام مائدته فأدناه إليه، وقال له:
«أيّها الشّاعر»، فردّ الشّاعر: «نعم، أيّها الملك!»
قال الملك: «وا»، وردّ الشّاعر على الفور: «إنّ»، فغضب الملك غضبًا شديدًا، وأمر بطرده، فتعجّب النّاس وسألوه:
لم نفهمْ ما الذي دار بينكما أيّها الملك، أنت قلت: «وا»، وهو قال: «إنّ»
وكان جواب الملك: أنا قلت له: «وا»، أعني قول الله تعالى:
«والشّعراء يتّبعهم الغاوون»، فردّ الشّاعر عليّ بقوله: «إنّ»، يعني قوله تعالى:
«إنّ الملوك إذا دخلوا قريةً أفسدوها وجعلوا أعزّة أهلها أذلّة»)*

* مجهول

171

ما إن يتجاوز القارئ صفحة الغلاف حتى يجد الكاتبة تستهل مجموعتها القصصية بنصيّن رمزيّن: أحدهما: حديث وهو مقطع شعري رمزي للشاعر الكردي المعاصر لطيف هملت، يتضمن

مفارقة تبرز من خلال التناقض بين قوّة السلطة وقوى الطبيعة، وتكشف المفارقة عن خطورة النتائج العكسية للسيطرة على السلطة إذا كانت تتجاهل الواقع، فقد تقع ضحية لأفعالها، وثانيهما: حكاية رمزية من الأدب العربي القديم تتضمن معارضة لغوية بين ملك وشاعر يكون فيها التفوّق والغلبة للشاعر في ميدان الكلمات، وفي هذه القصة مفارقة تبرز من خلال التناقض بين النصر والخسارة، ففي العادة يكون النصر لقوّة النفوذ لا لقوة الكلمة، فتنقلب المعادلة فتنتصر قوّة الكلمة على قوّة النفوذ والسلطة، و هذا الاستهلال الذي صنعته الكاتبة ما هو إلا تأطير موضوعي للفكرة العامة التي تدور حولها قصصها، وهي السلطة المطلقة وعلاقتها بالأديب أو الشاعر، كما أنّ هذه النماذج التي استفتحت بها الكاتبة قصصها هي مصدر إلهام لها في صناعة المفارقة، و لهذا الاستهلال وظيفة جمالية؛ فقد مزجت الكاتبة بين نوعين من الفنون الأدبية هما الشعر والقصة، كما أنها اختارت نصين ملهمين: أحدهما: يمثل الأدب الحديث، والآخر: يمثّل الأدب القديم، مما يمنح عملها بعدا ثقافيا وقيمة أدبية،و يمكن أن يكون لهذين النصّين دلالة على بعض المفاهيم المركزية التي ستتناولها الكاتبة في مجموعتها القصصية، ولا ريب أن هذا النوع من الاستهلال يثري التجربة القرائية، ويعين على فهم السياق العام للقصص، ومن ثم إيصال الأفكار العميقة للمتلقي.

ثالثا: المفارقة في قصص فهرس الملوك:

حين يلج القارئ إلى النصّ يجد أمامه خمسة عشر قصة قصيرة هي: ذوّاق الملك، تمثال الملك، لوحة الملك الفحمية، حاملو اللواء، نفايات الشعب، الملك المزيف، وريثة العرش، لعنة المرايا، الناطق الرسمي، جحافل الشيطان، مدونو التاريخ، الكرسي، ليلة سقوط شهريار، نهاية شعب لا يسمع، ملكة القلوب، وهذه القصص مستوحى بعضها من التراث العربي والغربي القديم حيث "تتقاطع ليلى مع تراث ألف ليلة وليلة في أكثر من موضع"[41]، كما قد يلمح القارئ خيوطا تربط بعض هذه القصص بالتراث الغربي ، كمسرحية "الملك لير" لشكسبير، وقصة " أليس في بلاد العجائب" للويس كارول، و"بلد العميان" لهربرت ويلز، مما يشير إلى تنوّع المصادر الثقافية لهذه المجموعة القصصية، ولا ريب أنّ هذا التنوّع في مصادر الإشعاع الفكري يضفي على هذه القصص عمقا فكريا، وقيمة فنية، وطابعا عالميا، إذ يمكن قراءة هذه القصص بمستويات مختلفة وفقا للخلفية المعرفية والثقافية للمتلقي، وهذا يعني أن هذه الحكايات جاذبة لشريحة كبيرة من القراء على اختلاف ثقافاتهم، وهذا

ما تحقّق للمجموعة القصصية "فهرس الملوك "من خلال الانتشار الذي حققته، ما جعلها تترجم إلى اللغة المالايامية إحدى اللغات الهندية ، ولعلها في طريقها إلى العالمية كما هو شأن حكايات كليلة ودمنة، وألف ليلة وليلة.

وقد هيمنت المفارقة على جميع حكايات فهرس الملوك، وسنستعرض من خلال هذا البحث نماذج منها ونبين نوعها ووظيفتها.

ذواق الملك[42]:

تتلخص أحداث القصة في حكاية **رجل فقير يعاني هو وأسرته من شبح الجوع، فيبلغه خبر إعلان بوّاق القصر بحاجة الملك إلى متذوقين لطعامه حيث كان الملك يخشى أن يضع له الأعداء سمًّا في الطعام ، فيتقدّم الرجل الفقير للوظيفة،وهناك في القصر يتمتع كل يوم وليلة بما لذّ وطاب من ألوان الطعام والشراب، ولأنه يعلم أنه ربما يموت بالسم خلال تذوقه؛ فقد عقد العزم على أن يلتهم الطعام بشراهة فيتلذذ بالشبع قبل أن يلقى حتفه، ومرت الأيام – وازداد الجياع خارج القصر والملك يزداد حذرا وقلّ نصيب معدته من الطعام، كان الملك يتناول لقيمات معدودة في الوقت الذي كان فيه الذوّاق يتلذّذ بازدارد الطعام ، ومع مرور الوقت ازداد الذوّاق تخمة وأصبح جسمه مترهلا، وازداد الملك نحولا، وبعد ثلاث سنوات مات الملك من سوء التغذية، وعاد الذوّاق إلى أهله وهو يعاني من مرض النقرس.**

تضمنت الحكاية مفارقة تراجيدية تتجلّى من خلال ظهور نتائج عكسية لما كانت تنتظره الشخصيات، فالملك الذي يملك في قصره خزائن الطعام والشراب اتخذ أعلى درجات الحماية لنفسه من الموت مسموما، تحوّل– حاله بالنظر إلى القدر الذي يتناوله بصورة يومية –إلى ذوّاق، لينتهي به المطاف إلى الموت من سوء التغذية، والذوّاق الذي كان يعاني من الفقر، و يخشى على نفسه من الموت جوعا، تحوّل حاله – بالنظر إلى القدر الذي يتناوله من الأطعمة الفاخرة –إلى ملك يمتّع نفسه بما لذّ وطاب؛ لينتهي به الحال إلى الإصابة بالنقرس داء الملوك. فالمفارقة تكمن في انقلاب الأحوال وتبدّل النهايات فبدلا من أن يموت الملك من داء النقرس مات من سوء التغذية، وبدلا من أن يموت الفقير من سوء التغذية يصاب بداء الملوك، والتدابير التي استعملها الملك لحماية نفسه

من الموت كانت سببا في القضاء على حياته؛ فيقع الملك ضحية لتصرفاته التي كان يعتقد أنها ستكون سببا لنجاته.

وتنبثق من خلال هذه القصة مفارقة احتماعية سياسية: فقد تبدّى التناقض بين الحال داخل القصر حيث الوفرة في الموارد الغذائية، والحال خارج القصر حيث يسيطر شبح الجوع على الشعب خارج القصر، وهذا يكشف عن انشغال السلطة بالتهديدات الوهمية –وهي الخوف من التسمم – عن التهديدات الحقيقية –وهي معاناة الشعب من الجوع.

كما تظهر في هذه القصة مفارقة أخلاقية تتمثل في حال ذواق الملك الذي ضحّى بصحته وألقى بنفسه إلى التهلكة في سبيل مكاسب مادية، إذ كان يمكن أن يموت مسموما، فضلا عن إفراطه في التهام الطعام الذي جعله يقع رهينة لمرض النقرس ويقع الذوّاق ضحية لشراهته.

وتهدف هذه المفارقة إلى نقد السلطة، والكشف عن الفجوة الكبيرة بين مجتمع الأغنياء والفقراء، وعاقبة الإفراط في استغلال الموارد.

الملك المزيّف[43]

تتلخص أحداث القصة في **حكاية خمّار كان يتنابز مع أصدقائه السكارى الألقاب المضحكة، فأطلقوا عليه لقب الملك المزّيف؛ حيث تتشابه ملامحه مع ملامح الملك، وفي أحد الأيام سمع هذا الرجل بأن هناك من يتربّص للملك لقتله، فخطرت بباله فكرة أن يذهب لمقابلة الملك، ويعرض عليه أن يحلّ مكانه متى شاء حماية له، قبل الملك العرض، وصار الملك المزيّف يمثّل الملك في أيّة مناسبة، بينما يختبئ الملك في الجناح، والملك المزيف يتمتع بالرفاهية في ذلك القصر ويحظى بالاحترام والتبجيل، وتوسعت سلطة الملك المزيّف، وصار الملك يلازم جناحه المظلم خشية الموت، وفي إحدى الليالي جاء أحد الملثمين ليغتال الملك فأمسك بالملك المزيف الذي حاول إقناع الملثّم بأنه مزيّف ولكن دون جدوى، انتشر خبر موت الملك في أنحاء المملكة، وخرج الملك من جناحه محاولا إقناع من في القصر بأنه لم يمت، ولكنهم لم يصدقوه؛ فقد زاد وزنه، وطالت لحيته، وقذفوه خارج القصر، يقال:إن مجموعة من السكارى اعتنت به، وكانت تنحني له كلما دخل الحانة.**

في هذه الحكاية نلمح عددا من المفارقات حيث تبرز **المفارقة التراجيدية الهزلية** التي تكمن في تبادل الأدوار والمصائر بين الملك الحقيقي والملك المزيّف، فقد انتقل الملك المزيّف من مجتمع السكارى الهامشي إلى مركز السلطة بواسطة الخداع والزيف، بينما انتقل الملك الحقيقي صاحب السلطة الشرعية من مركز السلطة إلى المجتمع الهامشي حين طُرد من قصره، فخسر سلطته لاعتماده على الزيف والخداع، فقد تفوّق الخداع على الحقيقة، وهذا **يقودنا إلى مفارقة هزلية أخرى** هي مصير هذا الملك الذي كان يخشى الموت الجسدي فتحقق له النجاة غير أنه يموت معنويا بافتقاده دوره السياسي والاجتماعي حين ينتقل من المركز إلى الهامش، فيقع ضحية حين يحاول إقناع مجتمعه بشرعيته، فيواجه بالرفض، كما أن الملك المزيف قد وقع ضحية لأفعاله فخسر حياته بسبب المظاهر المزيفة ، وتكشف المفارقة عن أن المظاهر الزائفة وسيلة لتحقيق النفوذ لكنها لا تتسم بالديمومة فقد تكون طريقا للسقوط، ومن المفارقات أيضا أن الملك الحقيقي لم يجد التقدير حين قذف خارج قصره، بينما وجد التقدير في مجتمع السكارى، وفي هذا إشارة إلى أن القيم الإنسانية الصادقة لا تعتمد على المظاهر الزائفة، وتهدف هذه المفارقات إلى الكشف عن ضعف السلطة التي تقدّم المظاهر على الجوهر، والأكاذيب على الحقائق، وكيف يكون هذا النهج سببا لفشلها وتصبح ضحية لأفعالها حين تفقد دورها ومكانتها.

وريثة العرش [44]

وتتلخص هذه القصة في **ملك بلاد الذهب لديه ثلاث بنات يتمتعن بالذكاء والموهبة والجمال، وأشار عليه وزيره أن يختار وريثة للعرش، وفي أحد الأيام اكتشف الحفّارون منجما من الألماس، وهنا قرر أن يتخذ هذا المنجم اختبارا لهن، حتى يرى من أكثرهن حكمة وقدرة على الحكم من بعده، وأقام حفلا كبيرا تشهده البلاد ليطرح أسئلته بحضور الملوك والوزراء والشعب، فسأل الأولى: ماذا ستمنحينني مقابل منحك منجم الألماس ؟فكان جوابها بأنها: ستصنع له تاجا مرصعا بمجوهرات نادرة لم ير الناس مثله على وجه الأرض، وسأل الثانية فكان جوابها: ستعدّ له طعاما لم يذق أحد مثله على وجه الأرض، وسأل الثالثة فقالت: سأحكي لك الكثير من الحكايات التي تملأ وقتك حكمة ومتعة، أثار جواب الفتاتين الأولى والثانية إعجاب الحضور، بينما أثار جواب الفتاة الثالثة استياء الحضور، وشعر الملك بالإهانة فأمر حراسه بسجنها ظنا منه أن الكتب قد أفسدت عقلها، وبعد أسبوع أصيب الملك بالحمى وفقد شهيته فقامت ابنته الأولى بإعداد أطايب الطعام، وصنعت**

له ابنته الثانية سريرا من الذهب، وساءت حالته حتى عجز أمهر الأطباء عن علاجه، وحين سمعت الفتاة الثالثة عن مرض أبيها طلبت من الحراس رؤيته، وحين رأت حاله قررت الاعتناء به وكانت تحكي له حكايات فكان يسمعها ويغفو ثم يستيقظ في اليوم التالي متحمسا لإكمال الحكاية، وتحسنت نفسيته، واسترد عافيته، أدرك الملك قيمة الكلام وأمر بإنشاء مكتبة ضخمة اعتذارا لابنته، وتنازلت الأختان لأختهما الثالثة لتكون وريثة للعرش لحكمتها وتواضعها.

في هذه الحكاية مفارقة تراجيدية تكمن في موقف الملك و ضيوف الحفل من جواب الفتيات الثلاث فقد أبدوا إعجابهم بجواب صانعة المجوهرات و الطاهية في حين أظهروا استياءهم من إجابة الفتاة الثالثة صاحبة الحكايات ، فلم يقدّر الملك قيمة الحكايات وما تنطوي عليه من الحكمة والفائدة، وقدّم عليها الماديات من مجوهرات وملذات الطعام، وزجّ بابنته في السجن فحرم نفسه من الحكايات والحكم التي كانت طوق نجاته من المرض بعد ذلك، كما تضمنت الحكاية مفارقة أخلاقية برزت من خلال التضاد بين القيم السطحية لدى الفتاة الأولى والثانية والقيم العميقة لدى الفتاة الثالثة، بين الماديات المتمثلة في الثروات والملذات، والحكمة التي تمنح صاحبها قدرة على فهم الحياة، وحاجة القائد للحكمة مقدّمة على حاجته للماديات.

وتكشف هذه المفارقة عن انخداع الناس بالمظاهر المادية، وتعاميهم عن القيم الفكرية والثقافية كالحكمة والحكايات، وكيف يمكن للمواقف التي يتعرض لها الإنسان أن تجعله يعيد ترتيب أولوياته؛ فمن خلال تجربة المرض التي مرّ بها الملك تبدّلت موازين القيم، وتفوّقت الحكمة على المظاهر الماديّة، فقد عجزت الماديات عن استعادة صحة الملك في حين كانت الكلمات والحكمة ذات تأثير فاعل في شفائه.

لعنة المرايا[45]

تتلخص أحداث هذه الحكاية في **ملكة أنجبت طفلة وجهها مشوّه بثآليل سوداء؛ فظنت أن لعنة أصابتها ، فعزمت على كتمان الأمر، ثم أعلنت في البلاد أنها أنجبت طفلة باهرة الجمال، وأن إحدى الساحرات حذّرتها من لعنة تصيب وجه ابنتها إن كشفت وجهها للناس أو نظرت إلى المرايا؛ ولذا أمرت الملكة بمنع المرايا في أنحاء البلاد , وحرصت على أن تضع على وجه ابنتها ساتراكي لا يراها الناس، أصبح وجه الأميرة حديث الناس، وآمن الجميع بجمال الأميرة، ومع الأيام صارت الأميرة تلحّ على أمها أن تشاهد وجهها، لكن الملكة كانت تذكرها بنبوءة**

الساحرة وخوفها من أن يتشوّه جمالها، وانطلت الكذبة على الأميرة كما انطلت على الشعب، وحين أصبحت الأميرة في سن الزواج تقدّم إليها أحد الأمراء فاشترطت عليه الملكة ألا يكشف وجهها كي لا تقع اللعنة، وبعد شهر من زواج الأميرة تفشّى في البلاد وباء غريب وظهرت آثاره في وجوه جميع من في المملكة، وهنا أعلنت الملكة أنها ستكشف عن وجه ابنتها فموجة المرض لم تستثنها، وأصبحت وجوه الجميع مشوّهة، وتحسّر الجميع على حال الأميرة، وحين شاهدوا وجوههم في المرايا قرروا كسرها.

في الحكاية السابقة مفارقة تراجيدية تكمن في التناقض بين الوهم والحقيقة، ومحاولة السلطة تمرير الوهم والهروب من الحقيقية ، حيث حاولت الملكة إيهام الشعب بجمال ابنتها وتبرير إخفاء وجه بخوفها من اللعنة، وهذا خلاف الواقع فقد كان وجه الأميرة مشوها منذ ولادتها، وتتجلّى السخرية في إيمان الأميرة بالوهم الذي صنعته أمّها حول جمالها الأسطوري، وتظهر مفارقة تراجيدية أخرى حين ينتشر الوباء فتتشوّه وجوه جميع من في البلاد، وتعلن الملكة أن الأميرة لم تسلم من آثار الوباء فقد تشوه وجهها أيضا، ليصدّق الشعب الكذبة الأولى –التي اختلقتها الملكة – حول الجمال الباهر لوجه الأميرة، بل إنّ الأميرة نفسها صدّقت الكذبة الكبرى؛ فوقعت ضحيّة للوهم في بداية حياتها، وضحيّة الشفقة من الشعب في نهاية الحكاية، كما تظهر المفارقة الاجتماعية من خلال تناقض سلوك الشعب فقد صدّق الوهم الذي رسمته السلطة حول جمال الأميرة ورفض مواجهة الواقع حين تشوهت وجوه الجميع فاختار أن يكسّر المرآيا لئلا يرى الحقيقة، مما يعكس هشاشة المجتمع حين قرر كسر المرايا التي هي أداة لكشف الحقيقة واختار العيش في الوهم؛ فوقع الشعب ضحية للخداع والزيف للكذبة الكبرى التي روّجتها السلطة.

الناطق الرسمي:

تتلخص أحداث الحكاية في **مملكة الجبال حين حزنوا لموت زعيمهم ، وللزعامة عندهم شروط لا يطيقها إلا من يتمتع بقوّة البأس، والقدرة الجبّارة على التضحية، والترشّح مفتوح لكل أفراد المملكة، جهّزت القبيلة المنصّة استعدادا لتتويج الزعيم الجديد، وبينما هم كذلك شاهدوا شيئا يتحرك في السماء، ففزعوا وصوبوا رماحهم وأقواسهم نحوه، ثم هبط ذلك الشيء إلى الأرض، وحين أقبلوا عليه، شاهدوا رجلا، دنوا نحوه وأخبرهم عن تعطّل منطاده، اندهشوا من قدرته على الطيران، ورأوا أنه شخص خارق فأحاطوه بهالة مقدّسة، عرضوا عليه الزعامة، فابتهج لها،**

فقد كان مجرد لص فارّ من العدالة على متن منطاد مسروق، أخبروه أن الزعيم في بلادهم لابدّ أن يقدّم تضحيات لا يطيقها سوى إنسان من طينة الآلهة، وسيحظى بعدها بالحراسة وسيكون هناك خدم يقومون على طعامه وشرابه بل وله أن يتخذ زوجات، وحين ذهب إلى مخدعه ألبسه خادمه ملابس غريبة، وشرح له خادمه ميثاق القبيلة وهو أن يضحي بعينيه وقدميه لأفراد القبيلة، اسودّت الدنيا في عينيه، وفكّر في مخرج من هذه الورطة، خطرت بباله فكرة مجنونة، ذهب إلى منطاده وأخرج بعض الأشياء و ركبها على هيئة خالها مناسبة، ثم توجّه إلى منصة التتويج، وألقى خطابا معبرّا، أخبرهم بأنه مجرد إنسان هش لا يملك القوّة في التضحية، ولكنه سيقدّم لهم زعيما خالدا لا ينطق ولا يسمع ولا يرى، ولا أطماع لديه في الدنيا سوى تحقيق الرخاء والأمن والسلام لهم، وسيكون هو الناطق الرسمي باسمه، بدا الحشد مشدوها من المجسّم الذي أمامهم حيث رأوا رأسا من جوزة نارجيل له ثلاثة وجوه من جوانبها الثلاثة يغطي الوجه الأول عينيه، والثاني أذنيه، والثالث فمه، تأكّد الحشد أن شروط الزعامة تنطبق عليه تماما، فهتفوا فرحين " هووو ياهووو".

تبرز في هذه الحكاية مفارقة درامية تختلط فيها السخرية بالمأساة تكمن في التناقض بين الحقيقة والوهم ،فالمتلقي يدرك من بداية الحكاية أن الرجل الذي وقع عليه اختيار القبيلة ليكون زعيما لها إنما هو لصّ مطارد هارب من العدالة، بينما تراه القبيلة مقدسا ذا قدرات خارقة وغير مألوفة، فقد قبلت به قائدا بناء على مظهره الخارجي دون محاولة النظر إلى حقيقته وجوهره، وهنا تقع القبيلة ضحية لجهلها، وتكشف هذه المفارقة عن الخلل في آليات الاختيار للقادة والزعماء، والسخرية من تقديسهم اغترارا بالمظهر دون البحث عن الحقيقة والجوهر، كما تكشف عن الجهل الجمعي وكيف يمكن أن يتحوّل من خلاله المدنّس إلى مقدّس.

وهناك مفارقة أخرى للأحداث يظهر من خلالها التضاد بين الفعل وردّة الفعل، وتكمن في طلب القبيلة من زعيمها –الذي وقع عليه الاختيار– بذل التضحيات؛ ليحظى بالزعامة، فيتهرب الزعيم من التضحية ويفتدي نفسه بمجسّم ليكون زعيما لهم، ويؤدي هو دور الناطق الرسمي باسمه، لتقع القيم النبيلة ضحية طقوس القبيلة وخرافاتها فيتشوّه مفهوم التضحية، وتكشف هذه المفارقة عن هشاشة القيم الزائفة إذ يمكن التحايل عليها وخداع المجتمع.

كما تظهر لنا مفارقة درامية في التناقض بين الدور الوهمي والدور الرئيسي، ويتجلّى ذلك في التباين بين الدور الوهمي للناطق الرسمي باسم الزعيم (المجسّم) –أمام القبيلة– ودوره الحقيقي، فدوره أمام القبيلة يؤدي خدمة للزعيم، بينما هو يقوم بدور الزعيم الحقيقي فهو صاحب السلطة في اتخاذ القرارات فهو المخوّل بنقل توجيهات الزعيم وتفسيرها كما شاء، على الرغم من أن الزعيم المجسّم يفتقد أدوات التواصل مع من حوله، فضلا عن كونه بلا إحساس، فاللص هو المتحكم الفعلي بصناعة القرار، بينما يؤدي المجسم دورا هامشيا هو الزيف والخداع، وهنا تقع القبيلة ضحية لخداع الناطق الرسمي، وتكشف هذه المفارقة الساخرة عن هشاشة المجتمع الجاهل الذي يمكن التحايل عليه بتحويل الأفكار العبثية إلى أوضاع يقبلها المجتمع، وكيف تفرّغ السلطة من معناها الحقيقي.

الكرسي[46].

تتلخص أحداث القصة في **ملك كان لديه ابنين توأمين ظهرا متوافقين في ظله، ولذا قرر ألا يكتب وصية بأحقية أحدهما في العرش، وكانت رؤيته أن يتوليا الحكم معا بعد وفاته طالما أنهما متوافقان، وبعد وفاته نشبت بينهما حروب طاحنة وانقسمت المملكة: القلاع، والوزراء، وقادة الجيش، والشعب، وسعى كل من الأخوين يحاول ضم الشعب إلى صفّه من خلال تقديم مجزية، حتى إن بعض النسوة دفعن رجالهن للانخراط في الجيش طمعا في الرفاهية، ومع استمرار الحرب تبددت ثروة المملكة، وقلّ عدد الجنود، واضطرت النساء للمشاركة في الحرب تلبية لاحتياجات أسرهن، وتطوّر الأمر حتى صدر قرار بتجنيد الأطفال، وبعد شهور خلت المملكة من الناس فقد هلك بعضهم وفرّ آخرون،وتدمرت القلاع، فلم يبق إلا الأخوان في مواجهة بعضهما فتبارزا إلى أن تمكن أحدهما من قتل أخيه، وطار فرحا وأراد أن يأمر شعبه بإقامة المآدب احتفالا بالفوز، لكنه لم يجد حوله سوى أرض مهدمة فارغة، ومع ذلك وضع التاج الذهبي على رأسه وتوجّه إلى الكرسي، فوجد أسدا متربعا عليه، وقبل أن يرفع سيفه انقض الأسد عليه وافترسه.**

تبرز من خلال الحكاية السابقة عدّة مفارقات، فهناك مفارقة تراجيدية تتضح من خلال افتقار السلطة للحكمة في اتخاذ القرار وكيف يمكن للقرارات غير المدروسة أن تقود لكوارث وخيمة، حيث لم يرسم الملك خطة لانتقال السلطة بعد موته؛ ظنا منه أنه سيحقق مبدأ العدالة والمساواة بين ولديه حين قرر ألا يوصي لأحدهما بالحكم، معتقدا استمرار التوافق بينهما بعد مماته وبقاء الملك لهما،

غير أن هذه الإرادة قادت إلى حرب مدمرة بين الأخوين أدت إلى ضياع الملك والمملكة، ومن هنا وقع الأخوين ضحية إرادة أبيهما فخسرا بعضهما كما خسرا حياتهما، بل إن المنتصر حين انتصر خسر مملكته وشعبه وموارده، وتتجلّى مفارقة أخرى تراجيدية تكمن في بعض الأفعال التي تصدر عن السلطة رغبة في تحقيقها قد تؤدي إلى نتائج عكسية تقضي على كل أسبابها ، فقد قاد الصراع بين الأخوين للفوز بالعرش إلى تقسيم الشعب، وتبديد الموارد، وهلاك الناس، وزوال الملك، وموت الأميرين، بل إن النصر الذي حققه المنتصر منهما لم يكن نصرا حقيقيا بل عبثيا؛ فلم يعد هناك مملكة ليحكمها ولا شعب يحتفل بنصره، ووقع الشعب ضحية صراع الأخوين فهلك بعضهم وهرب بعضهم الآخر، وفي نهاية الحكاية تتجلى مفارقة التناقض بين توقعات السلطة الطامحة في السيطرة وبين مصيرها وواقعها، فقد كان المنتصر يحمل سيفا كان يعتقد أنه سيعينه على مواجهة الأخطار والبقاء على كرسي الملك، لكن المفاجأة كانت في ظهور الأسد الذي تربع على العرش وانقض عليه وافترسه ، ويرمز السيف إلى أداة الحماية كما يرمز الأسد إلى القوى الطبيعية المفاجئة التي تتفوق على أدوات الحماية التقليدية مما يعكس عجز السلطة أمام القوى الطبيعية المفاجئة.

ليلة سقوط شهريار[47]

تتلخص أحداث القصة **حول شهرزاد مع شهريار، حيث كان الناس على يقين بأن نهاية شهرزاد ستكون الموت حين تنضب حكاياتها، كان خوف شهرزاد يتضاعف فقد شارفت حكاياتها على النفاد، وغادرت معظم الشخصيات من رأسها، تذكرت كم كانت مدينة لتلك الشخصيات فلولاها لكان مصيرها الموت كزوجات الملك، خلال تلك المدة كانت هناك جلبة وأصواتا تصدر من مستودع القصر سمعها خدم القصر، اعتقدوا أنها فئرانا فوضعوا لها السم والمصائد، ومع مرور الوقت كانت الجلبة تتضاعف، وليلة بعد أخرى شعرت شهرزاد بنضوب أحداث حكاياتها، وحدث مالم يكن في الحسبان فقد عجزت عن الكلام فهلع شهريار واستدعى الأطباء لعلاجها فعجزوا عن معرفة علتها، شعر الملك بحاجته إلى امرأة تتقن فنون الكلام فخابت مساعيه، ثم استعان بساحرة لعلها تجد علاجا لها، فأشارت عليه بقطع رقبة شهرزاد ليتخلص من لعنتها عليه وعلى المملكة وعند ذلك يمكنه أن يقابل فتاة أخرى تجيد فنون الكلام، لم يعجبه كلام الساحرة، لكنه وجد نفسه ينادي السياف لقطع رأس شهرزاد في ساحة**

المدينة أمام العامّة، اقتيدت شهرزاد إلى الساحة، وكان بين الحضور شخصيات غريبة بهيئات مختلفة، تسربت من قصر الملك وواصلت طريقها نحو الساحة فعجز السيّاف عن الوقوف أمامهم وهم يحيطون بشهرزاد، علت البهجة وجهها فقد كانت تعرفهم جميعا، حملوا شهرزاد وأنزلوها ووقفت أمام الملك معلنة عزمها على صون نفسها وبنات مملكتها من بطشه، وأمرت السيّاف بضرب عنق شهريار لتخلّص البلاد من جبروته وتبقى شخصياتها خالدة.

في الحكاية السابقة مفارقة تراجيدية:تكمن في التناقض بين حالة الضعف والقوة , وتبدّل الأدوار، ففي مطلع الحكاية كان الخوف مسيطرا على شهرزاد فقد كانت في حالة ترقّب لمصيرها إذا نضبت حكاياتها فمصيرها لن يختلف عن مصير زوجات شهريار، وفي نهاية الحكاية تكون هي صاحبة الكلمة الأخيرة حين تصدر أمرها للسيّاف بقطع رأس شهريار، بينما كان شهريار في مطلع القصة هو الشخصية القوية التي يهابها الجميع لاسيما شهرزاد فمصيرها مرتهن برضاه عنها، يتحوّل الحال في نهاية القصة إلى أن يصبح مصير شهريار مرتهن بقرار شهرزاد حيث تحولت السلطة إليها، وبعد أن كانت شهرزاد ضحية لقوة نفوذ شهريار وسطوته، يتحول شهرزاد إلى ضحية لجبورته وكيف تنتصر قوّة الكلمة على القوى المستبدة؛ إذ يمكن للكلام أن يكون أداة لمقاومة الظلم وقلب الموازين.

وهناك أيضا مفارقة درامية تكمن في التناقض بين النهاية المنطقية والنهاية الحقيقية فقد كان الناس يتوقعون موت شهرزاد شأنها شأن من سبقها من زوجات الملك، بل إن القارئ قد يتوقع هذه النهاية، لكن الحكاية تصدمنا بظهور أبطال ألف ليلة وليلة التي صنعتها شهرزاد في خيالها؛ لتدافع عنها وتنقذها من بطش شهريار، وتكون النتيجة موته وبقاء شهرزاد، كما تتجلّى مفارقة درامية أخرى تتصل بالمتلقي الذي يدرك أن قوّة شهرزاد مستمدّة من شخصياتها وحكاياتها الخيالية وهي التي ضمنت لها البقاء على قيد الحياة والنجاة من الموت في كل ليلة من تلك الليالي التي كانت فيها تؤنس فيها شهريار بفنون القول، ولكن المفاجأة تكمن في تحوّل الشخصيات الخيالية إلى شخصيات تظهر في أرض الواقع وتؤدي دورا حقيقيا ماديا؛ فتدافع عن شهرزاد في ساحة المدينة وتنقذها من الموت،بل وتمنحها دور السلطة، وتكشف هذه المفارقة عن قوّة الكلمة وكيف يمكن توظيفها لتكون وسيلة للبقاء وأداة فاعلة للتغيير والتحرر من الظلم والقهر.

نهاية شعب لا يسمع [48]

تتلخص أحداث القصة في **الرواي الذي كان المتحدث الوحيد في جزيرة كفّ الناس فيها عن الكلام، نتيجة قرارات الملك بعد ولادة طفله الذي يعاني من الصمم، حيث أصدر الملك قرارا يسمح لأطفال الجزيرة بدخول القصر واللعب مع ابنه شريطة أن يتظاهروا بالصمم أمامه خوفا على مشاعره، اضطر الأطفال للتظاهر بالصمم كي لا تفوتهم موائد الحلويات الشهية والألعاب، وسرعان ما اعتادوا على الوضع وصاروا كالصم لا يستجيبون لأصوات والديهم وطلباتهم، واخترعوا لغة التلويح بالأيدي وتعابير الوجوه في حديثهم مع ابن الملك ومع أنفسهم ووالديهم، مارس الرجال لغة الإشارة مع زوجاتهم للهروب من ثرثرتهن وطلباتهن،كما وجدت النساء في لغة الأطفال وسيلة للتهرب من صياح أزواجهم وطلباتهم، وكففن عن تلقين مواليدهن لغة الكلام، ولم تعد الكلمات تستعمل في الجزيرة، فسرّ الملك وزوجته لمراعاة الشعب لابنهما، بدا الأمر غريبا لمن هم خارج الجزيرة من ملوك وتجّار وبائعين، لكنهم مع الزمن اضطروا لتعلّم اللغة المبتكرة لتحقيق مصالحهم المشتركة، كان الرواي مدركا أن هذا الوضع سيقود لخراب البلاد، ومع ذلك ظل يتحدّث إليهم، لكنهم نظروا إليه بازدراء لعدم مراعاته لسلوك الملك وزوجته؛ فنبذوه من الجزيرة، ما جعله يجد في مصاحبة أغنامه نجاة له من الجنون، وفي أحد الأيام أقام الملك مأدبة كبرى بمناسبة بلوغ ابنه العاشرة دعا فيها الملوك والشعب، وبينما كان الرواي نائما في المرعى استيقظ فزعا على صوت ثغاء الأغنام فرأى طيورا هائجة في السماء وحين ذهب ليشرب من النبع لسعته حرارة المياه، انطلق إلى السّاحة وصرخ وسط الحشود محذرا من ثوران البركان واحتراق الجزيرة، لكن الجميع لم يعيروه سمعهم وحين توجّه إلى الملك مستغيثا، أمر الحراس بطرده، ذهب الراوي إلى الصغار مع ابن الملك الذي قذف ملابسه بسبب الحرارة وقلّده الأطفال، حاول أن يجرّهم بتلويحاته ناحية البحر.**

وتبرز من خلال الحكاية عدّة مفارقات، أولها: المفارقة الدرامية وتتحقق من خلال التناقض بين الوعي والجهل، فالراوي والمتلقي على وعي تام بخطورة الموقف؛ فقرار الملك الذي أصدره بمراعاة مشاعر ابنه الأصم حماية له من الشعور بالنقص سيؤدي إلى عواقب وخيمة، في حين أن الملك والشعب كانوا يجهلون ذلك، ومن هنا وقع الشعب ضحية لقرار الملك حيث فقد هويته اللغوية وتحول الشعب إلى مجتمع أصم، وتظهر لنا مفارقة درامية أخرى في التناقض بين موقف الراوي من

أهل الجزيرة حيث أظهر حرصه رغبة في حماية أهل الجزيرة من عاقبة أفعالهم، وتعاملوا معه معاملة العدو فطردوه منها، وتكشف هذه المفارقة عن دور السلطة في السيطرة على وعي الشعب وإلغاء صوت العقل، كما أنّ في القصة مفارقة ظرفية تكمن في التناقض بين الغايات والنتائج فقرارات الملك كان تهدف لحماية ابنه من الشعور بالنقص وتمكينه من التواصل مع الأطفال، غير أن النتيجة قادت إلى حرمان الشعب بأكمله من مهارات التواصل اللغوي، وفرضت عليه العزلة الثقافية والإنسانية مما جعل النتيجة كارثية على أهل الجزيرة، فوقع الشعب ضحايا للطاعة العمياء. وتظهر لنا مفارقة ظرفية أخرى تكمن في التناقض بين التحذير من الكارثة و والعجز عن الاستجابة، فحين حذّر الرّواي أهل الجزيرة من البركان لم يتمكنوا من النجاة، لفقدانهم مهارات التواصل اللغوي، وتكشف هذه المفارقة عن أنّ الطاعة العمياء قد تكون سببا لهلاك أصحابها، كما تظهر المفارقات في الحكاية خطورة قرارات السلطة غير المدروسة على مصير المجتمعات، وفي ختام الحكاية تتجلى لنا مفارقة ظرفية تكمن في محاولة الرواي التخلّي عن لغته في التواصل (الكلام) واستعمال لغة التلويح بالأيدي للأطفال، و لجوئه إلى اللغة التي كان يرفض استعمالها ويتخذها وسيلة لإنقاذ الأطفال حيث كان يأمل في إنقاذ مستقبل الأجيال القادمة، مما يدّل على أن نتائج قرارات السلطة امتدت لجميع أفراد المجتمع لتشمل الرواي الذي وجد نفسه مضطرا لاستعمال اللغة التي كان يرفضها ، وتكشف هذه المفارقة عن عمق الكارثة التي حلت بالجميع.

ملكة القلوب [49]

تدور أحداث القصة حول **ملكة القلوب في حكاية أليس في بلاد العجائب، حين شعرت بالغيرة من أليس التي تزوجت وأنجبت أطفالا، فأرادت أن تنجب طفلا فأمرت الملك أن يمنحها طفلا، فقام بدوره فأصبحت حبلى، وحين جاءت لحظة الولادة ودفعت طفلها صرخت بسبب الأوجاع وأمرت الجنود الورق بقطع رأس الطفل، وبعد الإفاقة طلبت رؤية وليدها، أخبرها زوجها بأن جنودها قطعوا رأسه لحظة الولادة كما أمرتهم، فثارت وأمرت بقطع رأس الجنود فقطعت رؤوسهم، وتكررت محاولات الحمل والولادة وقطع رأس الطفل ثم قطع رأس الجنود بسبب انفعالات الملكة، وفي أحد الأيام وفي لحظة الولادة تصادف وجود الأرنب الأبيض يحوم حول الملكة مستعجلا كعادته، وهو ينظر إلى ساعته ويتمتم " يا إلهي! لقد تأخرت" وحين سمعت**

الملكة صوته، شدّته من ياقته، وقبضت على يده بأسنانها الحادّة؛ لتكتم انفعالاتها، في محاولة لدفع طفلها؛ فانزلق من رحمها، بينما كان الأرنب يتألم ودموعه تسيل من عينيه، وهو يردد جملته" يا إلهي! لقد تأخرت"، احتفلت الملكة بوليدها، وكان لصيقا لها، حتى شابهها في انفعالاتها، ومع مرور الوقت صار صوته أعلى من صوت الملكة الذي صار شبيها بالهمس حتى اكتفت بالتعبير عن انفعالاتها بالتكشيرة، تجبر ابنها وصار منفعلا طوال الوقت، وكانت الملكة تتفاخر بابنها الملك الذي أحكم قبضته على المملكة، لكنها لم تتوقع أن يقوّض جبروته سلطتها، وينهي وجودها، ففي يوم انفعل على أمه غاضبا وأمر الجند بقطع رأسها، فنفذوا أمر ملك القلوب.

وتنبثق من هذه الحكاية عدة مفارقات، أولها: مفارقة درامية في التناقض بين دافع الرغبة في الأمومة بين أليس والملكة، فالرغبة في الأمومة والإنجاب عند أليس دافعه الحبّ الطبيعي، في حين أن دافع الملكة كان الغيرة و المنافسة، وبهذا تتحول الأمومة من عاطفة طبيعية إلى أداة للصراع وإثبات السلطة، كما أن هناك مفارقة ظرفية تكمن في التناقض بين وسيلة الإنجاب وغايته، فقد أمرت زوجها بأن يمنحها طفلا فتعاملت مع الوسيلة بطريقة سلطوية من خلال إصدار أمرها، ولم تكن الوسيلة هي علاقة الحب المتبادلة بين الزوجين هي التي أثمرت هذا الطفل، بل العلاقة السلطوية، وتقودنا هذه المفارقة إلى مفارقة أخرى تكمن التباين بين مراكز القوى؛ فالملك لم يكن شريكا في السلطة أو صانع قرار، فهو على الرغم من مكانته أداة لتنفيذ غايات الملكة، ويؤدي دور التابع لها، وتكشف لنا هذه المفارقة عن خلل في توازن مراكز السلطة حيث تهيمن الملكة عليها فهي صاحبة السلطة المطلقة.

ومفارقة الموقف التي تكمن في التناقض بين الرغبة في الأمومة والأمر بالقتل، فالرغبة في الأمومة ترمز إلى الرغبة في خروج طفل إلى الحياة، لكن الملكة في ساعة الولادة يسيطر عليها غضبها؛ فتأمر بقطع رأس وليدها، ومن ثمّ بقتل جنودها، فيتحول الوليد والجنود إلى ضحايا لجبروتها، كما تخفق في تحقيق رغبة الأمومة، كما تتجلّى المفارقة الدرامية في بداية القصة حين رغبت الملكة في إنجاب طفل ليكون امتدادا لسلطتها، ثم تتباهى بجبروته، وبمرور الوقت يتعاظم ابنها في الجبروت، ويتحوّل إلى أداة للقضاء على أمّه فيأمر بقطع رأسها، وتقع الملكة ضحية غرسها الذي كانت تتباهى به،

وتكشف لنا هذه المفارقة كيف تصنع السلطة نماذج لها أشدّ خطورة منها، وهناك مفارقة ظرفية: تتحقق من خلال جنود الملكة الورقيين الذين كانوا أدوات للطاعة المطلقة للملكة، ثم تحولوا في نهاية القصة إلى أدوات للقضاء عليها فنفذوا أوامر ابنها، ولأن هذه الأدوات مسلوبة الإرادة؛ فإنها تشكّل خطرا على النظام فهو معرض للانهيار متى ما اختلت موازين القوى، وتكشف لنا المفارقتان كيف تصنع أدوات نهاية السلطة من داخلها، كما تكشف المفارقات في هذه الحكاية عن هشاشة السلطة المستبدّة حين تكون الانفعالات هي المسيطرة عليها، والتنافس هو غايتها فتخفق في تحقيق غاياتها، وتقع ضحية لنتائج أفعالها، بل ويمتدّ أثر نتائج ممارساتها إلى من حولها فيتحولون إلى ضحايا.

النتائج:

ومن خلال القراءة الفاحصة لحكايات "فهرس الملوك" وتتبع المفارقات الكامنة فيها نخلص إلى عدد من النتائج من أهمها: براعة الكاتبة في تطويع أدواتها الفنية وخلفيتها الثقافية والفكرية لصياغة حكاياتها بذكاء في قوالب المفارقات المدهشة، حيث بررزت المفارقة في الغلاف الخارجي للمجموعة القصصية من خلال لوحة الغلاف والعنوان، **وتكمن المفارقة في الغلاف في التناقض** بين دلالة صورة الملك على السلطة وارتباط صورته بالجدّ، وبين بروز هذه الصورة في شكل يشبه شكل أوراق اللعب المعروفة للدلالة على الهزل، **كما تتحقق المفارقة في العنوان** من خلال التناقض بين المعنى الظاهر في العنوان وهو أن فهرس الملوك كتاب أبطاله هم الملوك، ليتفاجأ المتلقي بوجود أبطال آخرين أكثر حيوية وحرية من الملوك. كما وظّفت الكاتبة الاستهلال المبني على المفارقة –الذي اقتبسته من الأدب القديم والأدب الحديث – في مقدمة مجموعتها القصصية للتأطير الموضوعي للفكرة العامة التي تدور حولها قصصها وهي السلطة المطلقة، وكانت حكايات المجموعة القصصية ثريّة بالمفارقات، ففي كل حكاية مفارقة جديدة، فضلا عن تتناسل المفارقات في القصة الواحدة؛ فمن رحم المفارقة الكبرى تخرج لنا مفارقات متعددة، تكشف عن مهارة صانعة المفارقة وذكائها ووعيها التام بطريقة استقصاء جميع عناصر الفكرة التي تريد معالجتها. وقد تعددت المفارقات في حكايات فهرس الملوك، وكان معظمها يدور حول مفارقة المواقف وتنوعت المفرقات ما بين مفارقات تراجيدية، ودرامية، وظرفية، والمدهش في المفارقات أنه لم تكن للسلطة في فهرس الملوك أيّة انتصارات في جميع الحكايات، فقد وقعت السلطة ضحية لسوء أعمالها، وقد تتسع دائرة الضحايا فتشمل كل المجتمع.

وكان لتقنية المفارقة دور كبير في الكشف عن عدد كبير من القضايا التي تعبّر عن المزالق التي يمكن أن تقع فيها السلطة المطلقة المستبدّة وأثرها على من حولها وهي: أن المظاهر الزائفة وسيلة لتحقيق النفوذ لكنها لا تتسم بالديمومة فقد تكون طريقا للسقوط، وأنّ القيم الإنسانية الصادقة لا تعتمد على المظاهر الزائفة، وعن ضعف السلطة التي تقدّم المظاهر على الجوهر، والأكاذيب على الحقائق، وكيف يكون هذا النهج سببا لفشلها، وتصبح ضحية لأفعالها حين تفقد دورها ومكانتها، وعن انشغال السلطة بالتهديدات الوهمية عن التهديدات الحقيقية، وعن الفجوة الكبيرة بين مجتمع الأغنياء والفقراء، و عاقبة الإفراط في استغلال الموارد، وانخداع السلطة بالمظاهر المادية وتعاميهم عن القيم الفكرية والثقافية كالحكمة والحكايات، وكيف يمكن للمواقف التي تتعرّض لها السلطة أن تجعلها تعيد ترتيب أولوياتها؛ وكيف تفوّقت الحكمة على المظاهر المادية، وعن التناقض بين الوهم والحقيقة، ومحاولة السلطة تمرير الوهم والهروب من الحقيقية، وتناقض سلوك الشعب حين يصدّق الوهم الذي رسمته السلطة ويرفض مواجهة الواقع، مما يعكس هشاشة المجتمع حين يحاول التخلص من أدوات كشف الحقيقة واختار العيش في الوهم، وافتقار السلطة للحكمة في اتخاذ القرار و كيف يمكن للقرارات غير المدروسة أن تقود لكوارث وخيمة،وأنّ نتائج قرارات السلطة قد تمتدّ لجميع أفراد المجتمع مما يدلّ على عمق الكارثة التي تحلّ بالجميع،و التناقض بين توقعات السلطة الطامحة في السيطرة وبين مصيرها وواقعها، وأن القوى الطبيعية المفاجئة تتفوق على أدوات الحماية التقليدية التي تعتمد عليها السلطة، مما يعكس عجزها أمام القوى الطبيعية المفاجئة،،كما تكشف المفارقات عن الخلل في آليات اختيار القادة والزعماء، والسخرية من تقديسهم اغترارا بالمظهر دون البحث عن الحقيقة والجوهر، كما تكشف عن الجهل الجمعي، وكيف يمكن أن يتحوّل من خلاله المدنّس إلى مقدّس، و عن هشاشة القيم الزائفة إذ يمكن التحايل عليها وخداع المجتمع، و هشاشة المجتمع الجاهل الذي يمكن التحايل عليه بتحويل الأفكار العبثية إلى أوضاع يقبلها المجتمع، وعن التناقض بين ما هو مأمول والواقع، و عن هشاشة القيم الزائفة إذ يمكن التحايل عليها وخداع المجتمع، والتناقض بين الدور الوهمي والدور الحقيقي، و عن هشاشة المجتمع الجاهل الذي يمكن التحايل عليه بتحويل الأفكار العبثية إلى أوضاع يقبلها المجتمع، وكيف تفرّغ السلطة من معناها الحقيقي. والتناقض بين حالة الضعف والقوة , وتبدّل الأدوار، وكيف تنتصر قوّة الكلمة على القوى المستبدة؛ إذ يمكن للكلام أن يكون أداة لمقاومة الظلم وقلب الموازين، والتناقض بين النهاية المنطقية والنهاية الحقيقية،

وأنّ قوّة الكلمة قد تكون وسيلة للبقاء وأداة فاعلة للتغيير والتحرر من الظلم والقهر، و التناقض بين الوعي والجهل، ودور السلطة في السيطرة على وعي الشعب وإلغاء صوت العقل، والتناقض بين الغايات والنتائج، والتناقض بين التحذير من الكارثة و والعجز عن الاستجابة، مما يشير إلى أنّ الطاعة العمياء قد تكون سببا لهلاك أصحابها، وكيف تتحول الأمومة من عاطفة طبيعية إلى أداة للصراع وإثبات السلطة، والتناقض بين وسيلة الإنجاب وغايته، وعن الخلل في توازن مراكز السلطة، والتناقض بين الرغبة في الأمومة والأمر بالقتل، و كيف تصنع السلطة نماذج لها أشدّ خطورة منها ، و كيف تصنع أدوات نهاية السلطة من داخلها وعن هشاشة السلطة المستبدّة حين تكون الانفعالات هي المسيطرة عليها، والتنافس هو غايتها فتخفق في تحقيق غاياتها، وتقع ضحية لنتائج أفعالها، بل ويمتدّ أثر نتائج ممارساتها إلى من حولها فيتحولون إلى ضحايا، وختاما لا يسعنا إلا أن نقول: إن الكاتبة ليلى عبدالله قد نجحت في صناعة المفارقات وتوظيفها بمهارة وذكاء في حكاياتها، كما تمكّنت من استثارة المتلقي للغوص عن المعاني المستترة خلف المعاني الظاهرة في تلك الحكايات، وجعلت من تجربة القراءة تجربة ثرية تقدّم رسائل عميقة للمتلقي.

-

الهوامش:

[1] مرباح، وسيلة، المفارقة في القصة القصيرة جدا، مجلة اللغة الوظيفية، جامعة حسيبة بن بو علي بالشلف، مج 8، ع2، ديسمبر 2021م..278-267، ص 296

[2] The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles Prepared By William little, H. W. Fowler, J. Coulson, Revised and Edited by C.T. Onios, Oxford, At the Clareendon Press, (1956), p. 1045.

[3] إبراهيم، نبيلة، المفارقة،مجلة فصول، مج 7، ع3، 1987م، 131

[4] انظر: موييك، دي، سي، موسوعة المصطلح النقدي، المفارقة وصفاتها، ترجمة عبدالواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، مج 4 / 139-140، وينظر: العثيم، ص. ع. إ.. المفارقة في شعر إبراهيم مفتاح: دراسة أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، 2023، المجلد 5، العدد 4، ص 314، 315. 312–333. https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1668

[5] العرابي، سالم، المفارقة في الأدب، مجلة فكر، ع 35، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، سبتمبر 2022م،142

[6] ابن منظور، لسان العرب،دار صادر، بيروت، 1994، مادة (فرق)

[7] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979م. 4 /493

[8] ميويك، المفارقة وصفاتها، مج 4 / 43

[9] نفسه، مج 4 / 161

[10] إبراهيم نبيلة، المفارقة، مج 4/ 132

[11] العبد، محمد، المفارقة القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، 14

[12] شوقي، سعيد، بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009م. 79

[13] البلوي، منصور، المفارقة في الرواية السعودية المعاصرة، المركز الثقافي العربي، ط1، 2019م،

[14] انظر: إبراهيم نبيلة، المفارقة 133

[15] حصباية، الزهراء، المفارقة في الرواية العربية الحديثة "رواية الثلج يأتي من النافذة " لحنا مينا أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة المسيلة الجزائر، 2015م.13

[16] إبراهيم نبيلة، المفارقة 132

[17] ميويك، المفارقة مج 4/ 171

[18]انظر: المفارقة وصفاتها، مج 4/ 63

[19] السابق مج 4/ 125

[20]انظر: إبراهيم، نبيلة، المفارقة، 132

[21] البلوي، منصور، المفارقة في الرواية السعودية المعاصرة، 50

[22] السابق 180

[23]انظر: ميويك، المفارقة مج 4/ 144-145

[24] انظر: ميويك، المفارقة مج 4/ 147، 73

[25] انظر: نفسه مج 4/ 18-87

[26] قاسم، سيزا، المفارقة في القصّ العربي المعاصر، مجلة فصول، ع 68، شتاء- ربيع 2006م. 106

[27]انظر: ميويك، مج 4/ المفارقة 147

[28] السابق مج 4/ 202

[29] انظر: الصفحة نفسها.

[30] انظر:سليمان،خالد، المفارقة و الأدب، دراسات في النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 1999م. 29

[31] انظر:شبانة، ناصر، المفارقة في الشعر العربي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2002،1م. 67

[32]انظر: ميويك، المفارقة مج 4/ 91

[33] سليمان، خالد، المفارقة والأدب 25

[34] انظر: ميويك، المفارقة مج 4/ 94

[35] انظر: العليمات، سليمان، لعبة الورق الشدّة أو الكوتشينة 15 يونيو 2022م. https://olimatjo.com/لعبة-الورق-الشدّة-أو-الكوتشينة

[36] انظر: البليك، عماد، هل سألت يوما عن رموز ورق الكوتشينة؟، 28 يناير 2018م. https://www.alarabiya.netهل-سألت-يوما-عن-رموز-وشخصيات-ورق-الكوتشينة؟-إليك-الإجابة

[37] العدواني، معجب، تشكيل المكان وظلال العتبات، النادي الأدبي، جدة ط1، 2002م. 25، آل مدعث، ي. ب. ت. العتبات النصية في أعمال عبده خال الروائية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، 2023، المجلد 5، العدد 3. 480-525. https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1572

[38] رزق، ممدوح، الملك بين المفهوم والإنزياح اللغوي، أخبار الأدب، العدد 116، يونيو 2024م. 12

[39] الشيخ، عثمان، حاشية فهرس الملوك. Oth Man | (تبدو المجموعة القصصية (فهرس الملوك) الصادرة حديثاً عن دار مراياkw@maraya.publishing. في العام 2023 م في ظاهرها أنها تحكي عن أزمان قديمة...Instagram |

[40] ينظر: الشمري، ن. س.. (2023). عتبات القصة القصيرة في السعودية: دراسة سيميائية لنماذج مختارة من نتاجات عامي 2018- 2019م. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية, 5(3). 533، 526–560. https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1573

[41] الفخراني، أحمد، في مجموعة ليلى عبدالله "فهرس الملوك" الملك ما زال عاريا، رصيف، 14فبراير 2024م.

[42] انظر: عبدالله، ليلى، فهرس الملوك، دار مرايا، الكويت، ط1 ، 2023م. 9

[43] انظر: فهرس الملوك 27

[44] انظر: فهرس الملوك 33

[45] انظر: فهرس الملوك 39

[46] انظر: فهرس الملوك 61

[47] انظر: فهرس الملوك 65

[48] انظر: فهرس الملوك 71

[49] انظر: فهرس الملوك 77

المراجع:

- إبراهيم، نبيلة، المفارقة،مجلة فصول، مج 7، ع3، 1987م.
- البليك، عماد، هل سألت يوما عن رموز ورق الكوتشينة؟، 28 يناير 2018م. https://www.alarabiya.netهل-سألت-يوما-عن-رموز-وشخصيات-ورق-الكوتشينة؟-إليك-الإجابة
- البلوي، منصور، المفارقة في الرواية السعودية المعاصرة، المركز الثقافي العربي، ط1، 2019م.

- سليمان،خالد، المفارقة و الأدب،دراسات في النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 1999م.
- حصباية، الزهراء، المفارقة في الرواية العربية الحديثة "رواية الثلج يأتي من النافذة " لحنا مينا أنموذجا"، رسالة ماجستير، جامعة المسيلة الجزائر، 2015م
- رزق، ممدوح، الملك بين المفهوم والإنزياح اللغوي، مجلة أخبار الأدب، العدد 116، يونيو 2024م.
- شبانة، ناصر، المفارقة في الشعر العربي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2002م.
- الشمري، ن. س.. (2023). عتبات القصة القصيرة في السعودية: دراسة سيميائية لنماذج مختارة من نتاجات عامي 2018– 2019م. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 5، العدد 3، 533، 526–560. https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1573
- شوقي، سعيد، بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009م.
- الشيخ، عثمان، حاشية فهرس الملوك. Oth Man | (تبدو المجموعة القصصية (فهرس الملوك) الصادرة حديثاً عن دار مرايا@maraya.publishing.kw في العام 2023 م في ظاهرها أنها تحكي عن أزمان قديمة... | Instagram
- عبدالله، ليلى، فهرس الملوك، دار مرايا، الكويت، ط1، 2023م.
- العبد، محمد، المفارقة القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994م.
- العثيم، ص. ع. إ.. المفارقة في شعر إبراهيم مفتاح: دراسة أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، 2023، المجلد 5، العدد 4، ص 314، 315. 312–333. https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1668
- العدواني، معجب، تشكيل المكان وظلال العتبات، النادي الأدبي، جدة، ط1، 2002م.
- العرابي، سالم، المفارقة في الأدب، مجلة فكر، ع 35، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، سبتمبر 2022م
- العليمات، سليمان، لعبة الورق الشدّة أو الكوتشينة، 15 يونيو 2022م. https://olimatjo.com/لعبة-الورق-الشدّة-أو-الكوتشينة
- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979م.
- الفخراني، أحمد، في مجموعة ليلى عبدالله "فهرس الملوك" الملك ما زال عاريا، رصيف، 14فبراير 2024م.
- قاسم، سيزا، المفارقة في القصّ العربي المعاصر، مجلة فصول، ع 68، شتاء- ربيع 2006م
- مرباح،وسيلة، المفارقة في القصة القصيرة جدا، مجلة اللغة الوظيفية، جامعة حسيبة بن بو علي بالشلف، مج 8،ع2، ديسمبر 2021م.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1994.

- موييك، دي، سي، موسوعة المصطلح النقدي، مج 4، المفارقة وصفاتها، ترجمة عبدالواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط،1993م.

المراجع الأجنبية:

- The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles Prepared By William little, H. W. Fowler, J. Coulson, Revised and Edited by C.T. Onios, Oxford, At the Clareendon Press, (1956), p. 1045.

انحسار استعمال اللغة العربية الفُصحى من طرف المثقّفين و طلبة الجامعات و استبدالها باللهجة العامّية: المدرسة العليا للأساتذة (القبّة، الجزائر) أُنْمـوذَجًا

The decline in the use of the Arabic language by intellectuals and university students and its replacement with the colloquial dialect: Ecole Normale Supérieure de Kouba (Algiers, Algeria) as a model

حـياة رزقـي **Hayat REZGUI**	hayat.rezgui@g.ens-kouba.dz **مخبر المعادلات التفاضلية غير الخطية، قسم الرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر**

الإرسال: 2024/08/27	القبول:2025/09/20	النشر:2025/06/30

الملخص:

إن هذا المقال ليس مجالاً للمرافعة دفاعًا عن اللغة العربية و بيان فضلها و حُسْنِها و ثرائها، فهي كفيلة بذلك بنفسها و لا حاجة لها بمن يدافع عنها، فقد اصطفاها الله على لغات العالم أجمع لتكون لغة أقدس كتابٍ مُنـزّل (القرآن الكريم) و حاملاً للوحي المجسّد في آخر الرسالات (الإسلام)، و لغة خاتم النبيين و الرّسل (النبي محمد (ص))، بلْ و زادها تكريمًا و تشريفًا إذْ جعلها لغة أهل الجنة الخالدة. يمثِّل هذا العمل دراسة تحليلية تهدف أساسًا إلى التحذير من ظاهرة خطيرة اكتسحت عديد الفئات من المجتمع الجزائري، و يتعلّق الأمر باللجوء الجماعي إلى استعمال اللهجة العامية بدل اللغة العربية الفصحى و هذا عبر منابر مختلفة مثل: قنوات التلفزيون، وسائط التواصل الاجتماعي، الجرائد و الملصقات الإعلانية ... الخ، حتى أن هذه الظاهرة وصلت إلى مؤسسات التعليم و الجامعات أين مِن المفترض أنْ يتحدّث المعلّمون و تلاميذهم و الأساتذة و طُلاّبهم اللغةَ العربيةَ الفصحى، لكنهم صاروا يتعاملون باللهجة العامّية حتى في كتاباتهم و رسائلهم.

الكلمات المفاتيح: اللغة العربية الفصحى؛ اللهجة العامية.

Abstract: This article is not a place for pleading in order to defend the Arabic language and explain its virtue, beauty and richness. It is capable of doing that on its own and has no need for anyone to defend it. Allah has chosen it over all the languages of the world to be the language the seal of the holy books (the Noble Qur'an) and the language of the seal of the prophets and messengers (the Prophet Mohammad) and He even increased it in honor as He made it the language of His eternal Paradise. This work aims to warn of a dangerous phenomenon that has swept many categories of Algerian society, which is the collective resort to using the colloquial dialect instead of the Arabic language, and this is through various platforms (television channels, social media, newspapers, ...). This phenomenon has even reached educational institutions and universities where teachers, professors and their students are supposed to speak Arabic language, but they started using the colloquial dialect even in their writings and letters.

Key words: classical Arabic language; colloquial dialect.

1- مقدّمة

يتناول هذا المقال إشكالية انتشار ظاهرة خطيرة تُواصل تفشّيها في المجتمع الجزائري بِرُمَّتِه، عبر التنويه و التنبيه إلى حقيقة جدّ مؤلمة صار الجميع يلمسها في صفوف أغلبية المثقفين و المتعلِّمين الجزائريين و على وجه الخصوص لدى طلبة و خرّيجي الجامعات (و كأُنموذَجٍ خاص، طلبة المدرسة العليا للأساتذة، القبة، بالجزائر العاصمة)، و تتمثل هذه الظاهرة في رداءة المستوى اللغوي و التقلص المخيف في استعمال اللغة العربية الفصحى و الاتجاه المتسارع لاستبدالها باللهجة العامّية (الدّارجة) و هذا عبر مختلف الإذاعات الوطنية، قنوات التلفزيون الوطنية العموميّة و الخاصة، المؤسسات التعليمية، الجامعات و المعاهد، الجرائد و الصُّحُف المكتوبة، المُلصَقات الإعلانية و مواد الإشهار، وسائط التواصل الاجتماعي، المواقع الالكترونية، التّغريدات، المدوّنات، ... الخ.

و يرى مُراقبون أنَّ ظاهرة انتشار اللهجة العامية (و استعمالها عوض اللغة العربية الفصحى) قد بدأت (في سائر البلاد العربية عمومًا و في الجزائر بصفةٍ خاصّة) في النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي.

و مِن مَـوْقِعي كـأستاذة جامعية و تجربـتي في ميدان التعليم، ارتـأيتُ أنّه من واجبي أن أنبّـه إلى تفاقم و استفحال هذه الظاهرة و أحذِّر من مَغَبَّة التّمادي فيها، دون أن تُلقي لها السلطات الوصية بالاً، و هي المنشغلة بالتحضير و الإعداد لتعليم تلاميذنا و طلبتنا لغةً أخرى (اللغة الانجليزية)، و قد كان من باب أولى أن تتأكَّد و تتحقّق أوّلاً مِن أنهم يُتْقنون لغتهم الأمّ (اللغة العربية) بشكلٍ لا غُبار عليه قبل التفكير في تلْـقينهِـم لغاتٍ أخرى.

2- جـمعية العـلماء المسلمين الجـزائريين تـدُقّ نـاقوس الخطر

تُعَدُّ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أهمّ و أقدم جمعية وطنية تسعى للدفاع عن اللغة العربية حيث اتخذَت الشِّعار "الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر وطننا" نهجًا لها منذ تأسيسها سنة 1931م على يد العلاّمة الشيخ "عبد الحميد بن باديس" و رفاقه رحمهم الله جميعًا. و من هذا المنطلق، يبدو أن ظاهرة "عزوف العديد من الجزائريين عن استعمال اللغة العربية الفصحى و استبدالها باللهجة العامّية" قد استوقَفَتْ جمعيةَ العلماء المسلمين الجزائريين في العام الماضي، فَكتبَتْ (هذه الأخيرة) منشورًا على صفحتها الرسمية على موقع فايسبوك:

https://web.facebook.com/officieloulamas

بتاريخ 20 جويلية/يوليو 2023م، حذّرَتْ فيه مِن تعاظُم و تنامِي ظاهرة استخدام اللهجة العامية (المحلية) على حساب اللغة العربية الفصحى، و قالت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في منشورها، إن استخدام اللهجة العامية لا يجب أن يكون بهذا الشّكل الفَضّ الذي سيُؤدِّي حتمًا (مع مرور الوقت) إلى كارثةٍ حقيقية و مجزرةٍ في حقّ لغةِ القرآنِ الكريم.

و جـاء هـذا المنشور عـلى استحْـياءٍ، حتى أنَّـه لم يَـلْـقَ صدًى شعبيًا و لا إعـلاميًا واسـعًـا، و بِـالتالي لم يُؤْتِ النتيجةَ التي كانت تُرجَى مِنه (اقرأ محتوى المنشور فيما يلي).

و نظرًا للمكانة الكبيرة التي تحظى بها جمعيةُ العلماءِ المسلمين الجزائريين لدى الشعب الجزائري بجميع فئاته، فإنّه قدْ كان من الأوْلى و الأجْدى أنْ تُشدِّد هذه الجمعيةُ و تُغلظ القول (في منشورها) حول ضرورة عدم التساهل مع أولئك الذين يسعون و يدْعُون إلى الاستغـناء عن اللُّغة العربية الفصحى (بِـهدف الاكتفاء باستخدام اللهجة العامية في الكتابة و المراسلات)، بل و على وجوب معاقبة كلِّ مَن يشجِّع على ذلك بِالقول أو بِالعمل.

3- تعدُّد الكُتّاب الذين تناولوا ظاهرة استخدام اللهجة العامية عوض اللغة العربية الفصحى

سبق للعديد من الكُتّاب و المؤلِّفين أنْ تناولوا موضوع ظاهرة استخدام اللهجات العامّية (عوضًا عن اللغة العربية الفُصحى) على مختلف وسائل التواصل الاجتماعي، و جاء ذلك مثلاً في [1، 2، 3، 4].

كـما كـتب بعضهم الآخر عن تفشّي هذه الظاهرة في وسائل الإعـلام و الاتّـصال كـالتلفزة و المذياع، و نجد ذلك على سبيل المثال في [5، 6، 7، 11].

و تناولت فئة قليلة من الكُتّـاب ظاهرة انتشار استعمال اللهجة العامية (عوضًا عن استخدام اللغة العربية الفُصحى) من طرف طلبة جامعات الجزائر، و جاء ذلك مثلاً في [10].

أمّا موضوع هذا المقال فيُركّز بِصِفةٍ خاصّةٍ على استفحَال ظاهرة استعمال اللهجة العامية (بدل اللغة العربية الفُصحى) من طرف طلبة جامعات الجزائر، و كأُنموذجٍ خاص سَيَنْصَبُّ التركيز في هذا العمل على طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقُبَّة (الجزائر العاصمة).

4- عيّنات تثبت استخدام الطلبة للّـــهجة العامّية

في هذه الفقرة سأعْرِض عشرَ عيّناتٍ حقيقية من رسائل الكترونية لبعض طلبة المدرسة العليا للأساتذة (القبّة، الجزائر) بعثوا بها لأستاذتهم.

هذه الرسائل الالكترونية تثبت استخدام هؤلاء الطلبة للّهجة العامية، كما أنّها تشهد على ضعفٍ لغوي عام لدى الطلبة و عجزهم الواضح عن استعمال اللغة العربية الفصحى في كِتَاباتهم و رسائلهم. و قدْ أرفقتُ كل عيّنة من هذه العينات بِتصويبٍ مناسبٍ لأسلوب نص العيّنة.

تم اختيار هذه العينات بِصفَةٍ عشوائية و غير انتقائية، إذْ أنّ عددَها كبيرٌ جدًا و لا يَسَعُ المجال لِعرضها كلِّها في هذا المقال، و لذلك اكتفيتُ بهذا العدد من العيّنات.

و يجدر بِالذِّكر أنّ الغرض من عرض ما سيأتي من عيّناتٍ ليس هو التشهير بأصحابها، لِذا فَقَد تمّ حذف عناوين البريد الالكتروني لأصحاب هذه العيّنات (الرسائل الالكترونية)، كما أؤكِّد على أنّ عرض هذه العيّنات لا يهدف إلى التهكُّم على أصحابها و لا الانتقاص من أيّ واحد منهم، و لكنه يهدف إلى توعية و تنبيه عموم الطلبة و الطالبات إلى خطرٍ يتهدّدنا جميعا أساتذةً و طلاّبًا و يهدِّد بِنَسْف العملية التعليمية بِرُمّتها في المستقبل، و يتمثّل هذا الخطر في استعمال اللهجة العامية في هذه المرحلة تمهيدًا للاستغناء التّام عن استخدام اللغة العربية الفصحى في مراحل متقدِّمة.

4-1- العيّنة الأولى: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الأولى "شعبة علوم دقيقة" (الموسم الجامعي: 2022م-2023م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) الأولى:

السلام عليكِ أستاذة

على منصّة "بروقراس"، لم تضعوا لي علامة الأعمال الموجهة، و حتى علامة امتحان الفصل الثاني.
تم احتساب علامة الفصل الأول فقط، و مِن ثمَّ تمت قسمتها على 3.

4-2- العيّنة الثانية: هي رسالة الكترونية كتبها طالب في السنة الثالثة "تخصُّص رياضيات" (الموسم الجامعي: 2023م-2024م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) الثانية:

السلام عليك أستاذة
أتمنى أن تكوني بخير إن شاء الله

أستاذة، لديَّ طلب و أرجو أن تُلبّيه لي.
في امتحان يوم أمس لم أتمكّن من التوصّل إلى الإجابات الصحيحة بسبب أنني كنت متوعّكًا قليلاً و كذلك لأنني لم أحضّر جيدًا للامتحان، و أودُّ أن أعرف إذا كان بإمكاني تأدية الامتحان التعويضي أم لا؟ و شكرًا.

4-3- العيّنة الثالثة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الثالثة "تخصُّص رياضيات" (الموسم الجامعي: 2023م-2024م)

تم حذف البريد الالكتروني للطالبة المرسلة

m ..... lun. 6 mai 10:40

À moi

Traduire en français

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
استاذ عساك بخير يومك سعيد
اريد استفسار واعتذر على ازعاجك أستاذة خشيت يوم السبت ان اسجل غائبة كنت
من الحضور فقط جالسة في الطاولة الاخيرة حسيت مشفتنيش أستاذة كي رفعت يدي ايضا مرة اخذت عذر خرجت
من الحصة ورجعت دخلت كنتي درتي مناداه أستاذة متأكدتش إذا عرفتيني بلي خرجت عذرا ورجعت خشيت ان
تسجليني غائبة ممكن تعلميني عن غيابي وحضوري من دفترك الخاص؟ وجزاك الله خيرا بارك الله فيك

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) الثالثة:

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته
أستاذة، عسى أن تكوني بخير، يومك سعيد

أودّ الاستفسار عن أمر، و أعتذر مسبقًا عن الإزعاج
يوم السبت كنت حاضرة في القاعة، و خشيتُ أن تكوني سجلتِني غائبة،
فقد كنتُ جالسة في الطاولة الأخيرة، و اعتقدتُ أنكِ لم تَريْني، و حين رفعتُ يدي للاستئذان بالخروج من القاعة، و خرجتُ ثم عُدتُ إلى مكاني، كنتِ قد قمتِ بمناداة الطلبة و تسجيل أسماء الغائبين من الطلبة، و لم أتأكّد من تسجيلي حاضرة على دفترك الخاص.
أرجو يا أستاذة أن تتأكدي من ذلك و أن تبلغيني بما دوّنتِ على دفترك الخاص.
جازاكِ الله خيرا و بارك الله فيكِ.

4-4- العيّنة الرابعة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في سنة التخرّج (السنة الرابعة "تخصُّص رياضيات، باكالوريا+4" (دُفعة شهر جوان 2023م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) الرابعة:

شكرا أستاذة، سنقوم بتصحيح كل ما طلبتِ منّا تصحيحه، أما الخاتمة فلم نكتبها بعد، و أما الفهرس فستُرسله إليكِ زميلتي.

4-5- العيّنة الخامسة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في سنة التخرّج (السنة الرابعة "تخصُّص رياضيات، باكالوريا+4" (دُفعة شهر جوان 2023م)

تقويم و تصويب نَص الرسالة (العيّنة) الخامسة:

السلام عليكِ أستاذة
أرجو أن تكوني بخير.
راسلتكِ من أجل المذكّرة التي أرسلناها إليكِ و لم نتلقّ ردًّا بعد.
نرجو تصحيحها و تسجيل ملاحظاتكِ عليها، حيث أنّ موعد تسليم المذكّرة قد اقترب.

4-6- العيّنة السّادسة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الثالثة "تخصُّص رياضيات" (الموسم الجامعي: 2023م-2024م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) السادسة:

أستاذة، أحتاج إلى 13 نقطة في علامة الأعمال الموجهة، أرجوكِ ساعديني ....

4-7- العيّنة السّابعة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الأولى "تخصُّص علوم دقيقة" (الموسم الجامعي: 2022م-2023م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) السابعة:

السلام عليكِ أستاذة
أستاذة، أحتاج إلى نقطة واحدة كيْ أنجح في هذه السنة، إذا استطعتِ أضيفي لي هذه النقطة في علامة الأعمال الموجّهة.

4-8- العيّنة الثّامنة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الأولى "تخصُّص علوم دقيقة" (الموسم الجامعي: 2022م-2023م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) الثامنة:

السلام عليكِ أستاذة
إن شاء الله تكونين بخير
من فضلك أستاذة، إذا كنتِ تملكين حل موضوع امتحان دورة جوان 2021م، أرسليـهِ إلينا، و شكرًا جزيلاً.

4-9- العيّنة التّاسِعة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الأولى "تخصُّص علوم دقيقة" (الموسم الجامعي: 2022م-2023م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) التّاسعة:

السلام عليكِ أستاذة، كيف حالكِ؟
أستاذة، أنا الطالبة التي تحدثت إليكِ هذا الصّباح
أستاذة من فضلك، فضلاً و ليس أمرًا
إذا تستطيعين، أرسلي إليّ علامتي في اختبار مادة الجبر.
أنا أعدتُ السنة و قاب قوسين في الامتحان الاستدراكي
أريد أن أعرف علامتي كيْ أحسب كم أحتاج من نقطة من أجل النجاح.
أستاذة، أرجو أنني لا أحرجك بهذا الطلب، و أعتذر منك كثيرًا و شكرا مسبقا و جازاك الله كل خير
و إن لم تستطيعي فعل ذلك، سآتي يوم الخميس إلى مكتبك لأرى علامتي،
و السلام عليكم.

4-10- العيّنة العاشِرة: هي رسالة الكترونية كتبتها طالبة في السنة الأولى "تخصُّص علوم دقيقة" (الموسم الجامعي: 2022م-2023م)

تقويم و تصويب أسلوب نَص الرسالة (العيّنة) العاشرة:

السلام عليكِ أستاذة
أستاذة، لقد لاحظتُ بأنكِ أخطأتِ في علامتي، و كنتُ بدون هاتف نقال، و حتى الآن أنا كذلك.
جازاك الله خيرًا أستاذة، قومي بتصحيح علامتي فقد وجدتها=2.

يبدو جليًا من خلال العيّنات العَشْر السابقة استعمال أسلوب لُغَوي ركيك (من طرف الطلبة) لا يمتُّ للُّغة العربية الفصحى بِصِلَة.

و للأسف الشَّديد، فإنّ هؤلاء الطلبة سيتخرّجون يومًا ما و يُصبحون أساتذةً في أحد طوْرَيْ التعليم (المتوسّط أو الثانوي)، و للقارئ أن يتصوّر كيف يمكن لأصحاب تلك العيّنات (الرسائل) (و غيرهم كثير) و هُم عاجزون عن تركيب جملة واحدة مفيدة باللغة العربية الفصحى، أنْ يخاطبوا أجيالاً عديدة من التلاميذ في المستقبل، بأيّ مستوى لغوي متدنّي سيُحدّثونهم، و بأيّ عبارات عامّية سيعلّمونهم و يحْشُون أذهانهم؟

هذه هي النتيجة المأساوية الحتمية التي سيصل إليها حال المؤسسات التربوية في بلادنا، شئنا أمْ أبَيْنا.

5- سبب موضوعي لِتفشي ظاهرة التهرّب من استعمال اللغة العربية الفصحى و اللجوء إلى استخدام اللهجة العامّية

يرى عدد كبير من التربويين و الأساتذة و المعلّمين في بلادنا (الجزائر) أن أهم سبب موضوعي أدّى إلى انخفاض المستوى اللغوي (في اللغة العربية) لدى المتمدرسين هو التغيير الجذري لمناهج التعليم في أطوار التعليم الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، و الفروق الكبيرة بين مناهج التعليم الحالية و مناهج التعليم السابقة، إذْ يلاحظ القارئ للكتب المدرسية الحالية و الكتب المدرسية السابقة أنّ هناك تغيّر جذري في نمط و برامج التعليم المختلفة، فَمثلاً: بعد أن كانت الكتب المدرسية السابقة تعُجُّ بالأناشيد الوطنية و الثورية، لم يعُد لهذه الأناشيد أي أثر في الكتب المدرسية الحالية، حتى أن جُلّ المتمدرسين في وقتنا الحالي لا يكادون يحفظون حتى المقطع الأوّل من النشيد الوطني "قسمًا" (على عكس المتمدرسين، في سنواتٍ ماضية، الذين كانوا يحْفظون المقاطع الخمسة للنشيد الوطني، عن ظهر قلب) و بِالْكَاد يحفظُه بعض المتمدرسين (المتفوّقين عادةً) في أيّامنا هذه، فما بالكُم بباقي تلك الأناشيد (التي لا يعرفونها أصْلاً و لم يسمعوا عنها أبدًا) مثل: نشيد "مِن جبالنا"، نشيد "أرض أجدادي"، نشيد "جزائرنا"، نشيد "شعب الجزائر مسلم"، نشيد "من أجلك عشنا يا وطني" ... الخ، و الأمر لا يتعلّق فقط بالأناشيد الوطنية و الثورية التي تساهم في صقْل و تَقْويَة شخصية المتمدرس (الجزائري) و جعله يتمسّك بتاريخه المجيد و يعتزُّ و يفخر بالثورة التحريرية المظفّرة و الشهداء الأبرار، بل إنَّ الأمرَ يتعدَّى ذلك بِكثير، فَقد تم حذف جُلّ القصائد الشعرية و النصوص الأدبية القيّمة (التي ينحدر أصحابها من المشرق العربي تحديدًا) من مناهج التعليم بمؤسساتنا التربوية، و هذا بإيعاز من بعض الجهات و اللُّوبِيات ذات الايديولوجيا التغريبية التي تهدف إلى عزل و سلخ المجتمع الجزائري من محيطه العربي و قطع علاقته (بالوطن العربي) الضّاربة في التاريخ.

و مع تدنِّي مستوياتهم اللغوية، يلجأ المتمدرسون إلى استخدام اللهجة العامّية كبديلٍ لا غنى عنه في كتاباتهم و رسائلهم، و هذا مصداقًا للمثل القائل: « مَن جهل شيئًا عاداه »، فَالجهل

باللغة العربية الفصحى و أصولها و قواعدها (النّحوية و الصّرفية) يؤدّي بِالناس إلى مُجانَبَة استعمالها و اللجوء إلى البديل (اللهجة العامّية) كَحَلٍّ لا مَفَرّ مِنه.

6- أقوال خالدة بخصوص استبدال اللغة العربية الفُصحى باللهجة العامّية

نُصرةً للُّغة العربية الفُصحى في مواجهة اللهجة العامية، يرى الدكتور السّعودي "مرزوق بنصنيتان بن تنباك" في كتابه [اللغة العربية في القرن الحادي و العشرين في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية]:

"عدم التسامح في استعمال اللهجة العامية في التدريس، و عدم الاستنامة إلى سهولتها، وعدم ،اتخاذها أداة للمخاطبة في التعليم حتى لا تفقد اللغة العربية الفصحى مكانتها في نفوس أبنائها ويضعف احترامها".

أمّا الأديب المصري "زكي مبارك" فيقول:

"ألا ليتَ الذين يكتبون رسائلهم باللهجة العامية يعلمون ما نعلم من جمال اللغة الفصيحة ليعـرفوا أنهـم يَجْنـون على أنـفسهم و على قُـرّائِهِم إذْ يحـرمونهم من التطلّع إلى جَـنّة الأدب و قطوفها الدّانية".

و يذهب الكاتب اليمَني "أمذيب صالح أحمد" إلى أبعدَ مِن ذلك، حيث يقول في مقالٍ له جدّ قيّم [9]:

"إن تشجيع اللهجات العامية في أقطار الوطن العربي هدفه أساسًا محاربة الإسلام أوّلاً من خلال مُحاصرة القرآن و تُراثنا العظيم باللهجات العامية حتى لا تَفهمه الأجيال الحالية و القادمة على المدى الطويل و ضرب التواصل اللغوي و الوحدوي بين العرَب الذين ستتباعد بِهم لهجاتُهم العامّية حين تصل إلى صُوَرٍ و أشكالٍ غير عَربية".

7- خاتـمة

في ختام هذا العمل، أُذكّر بأهمّ المحطات و أبرز النّقاط التي تناولها هذا المقال:

يشكِّل هذا العمل همسةً في آذان المسؤولين (في البلاد العربية عمومًا و في بلادنا (الجزائر) بِصفةٍ خاصّة) بخصوص تردِّي المستوى اللغوي (عند المثقّفين و طلاّب الجامعات و روّاد وسائل التواصل الاجتماعي) و تغافُلهم أو غـفْلتهم عن ذلك، من أجل اتِّخـاذ الإجـراءات الضـرورية و العاجلة لمعالجة هذا التردِّي و العمل على دعوة المتمدرسين و المثقّفين إلى تجنُّب استعمال اللهجة العامّية في المـدارس و المـؤسَّسات التعـليمية و عـلى مختلف وسائط التواصل الاجـتماعي و الفضاءات الافتراضية، و حثِّهم على التحدّث باللغة العربية الفصحى و الكتابة بها على جميع المنصّات و في شتّى المناسبات.

في هذا المقال، دعمتُ مبررات الانشغال بموضوع هذا العمل، بعيّناتٍ و أمثلةٍ حقيقية مستمدّة من كتابات و رسائل الطلبة.

و بَعْدَ أن قدَّمتُ تلك العيّنات، أبرزتُ مواضع استعمال اللهجة العامية فيها، و كيف أنّ أصحاب تلك العيّنات من الطلبة و الطالبات، يستنجدون باللهجة العامية باستمرار و بلا حدود، ممّا يثبت تَدَنِّـي مستوياتهم اللغوية و عجزهم عن استخدام اللغة العربية الفصحى.

من الجدير هنا الإشارة إلى أنّ الأجيال السابقة (من المثقّفين و الطلبة) لم تكن تميل إلى استعـمال اللهجة العامية بالشكل الرّهـيب الذي نلاحظه اليوم مع هـذا الجيل (من المثقّفين و طلبة الجامـعات)، و الـسبب الرئيسي في ذلك هـو أنّ الأجـيال الـسابقة كانت كثيرة الـقراءة و المطالعة في الكتب (الورقية) فكانت مستوياتها اللغوية جيّدة كتابةً و نطقًا، في حين أن هذا الجيل (المتأثِّر أصْلاً بِمَن يُدْعَوْن "صنّاع المحتوى" و "المؤثِّرين" الذين يخاطِبون مُتابِعيـهم باللّهجة العامية) لا يكترث بمطالعة الكتب (الورقية) بل و لا يحبّ ذلك، فهو يخصِّص جُلَّ وقته للإبحار في المواقع الافتراضية و يتـسَلَّى بِالتَّخاطُب على منصّات المحادثة، و لا يهـتم بقـراءة الكتب، و هذا الكلام ليس اتهامًا باطلاً و لا تَـجَـنِّـيًا و لا تَـحامُلاً على هذا الجـيل (من المثـقّفين و طلبة الجامعات) كما أنه ليس رأيًا شخصيًا، و لكنّه حقيقة ساطعة يشهد عليها أولياء الأمور و الأساتذة و المعلِّمون في شتى الأطوار التعليمية.

اقـــتـراح:

و لأنَّ الرجوع إلى الأصل فضيلة، فإنني أجزم أن حلّ هذه المعضلة (عزوف فئة كبيرة من المثقفين و طلاب الجامعات عن استعمال اللغة العربية الفصحى) يكمن في إجبار المتمدرسين على تخصيص ما لا يقلُّ عن ساعتين يوميا لمطالعة الكتب (الورقية) باللغة العربية الفصحى، و يكون ذلك على مرأى من أساتذتهم و معلّميهم و تحت إشرافهم داخل المؤسسات التربوية المختلفة عبر كامل ربوع الوطن، و أرى أنْ تُخَصَّصَ مادة تعليمية اسمها "مطالعة كتاب" يقرأ فيها المتمدرس جزءًا من كتاب معيّن (من قائمة كتب تحدِّدها وزارة التربية الوطنية) لمدة ساعتين على الأقل يوميا، ثمّ يقوم بتلخيص ذلك الجزء بتعبيره الخاص، و هذا ما سيساعد المتمدرس على تحسين الملَكة اللغوية لديهِ و إثرائها تدريجيًا.

تقول الكاتبة "إيناس محروس بوبس" [8]:

"كُلّما زادت نسبة القراءة في أي مجتمع زادت فرصته في نفض غبار التخلف و العجز و التبعية، و كان أقدر على كسر الأغلال الفردية و الجماعية التي يفرضها واقع اليوم بِتشابُكاته السياسية و المعرفية".

و يقول الأديب المصري "نجيب محفوظ":

"قارئ الحَرْف هو المتعلِّم، و قارئ الكُتب هو المثقَّف".

أما المفكِّر و الكاتب الشهير "ابن المقفّع"، فيقول:

"كل مصحوبٍ ذو هفوات، و الكِتاب مأمونُ العثرات".

و يقول الشاعر الكبير "أبو الطيب المتنبي":

أعَزُّ مكانٍ في الدُّنَى سَرْجُ سابِحٍ *** و خيرُ جَليسٍ في الزّمانِ كتاب

كما يقول الشاعر القدير "أحمد شوقي":

أَنا مَن بَدَّلَ بِالكُتبِ الصِّحابا *** لَم أَجِدْ لي وافِياً إِلّا الكِتابا

صاحِبٌ إِن عِبْتَهُ أَو لَم تَعِب *** لَيسَ بِالواجِدِ لِلصاحِبِ عابا

كُلّما أَخلَقتُهُ جَدَّدَني *** وَ كَساني مِن حلَى الفَضْلِ ثِيابا

هذه الكلمات و الأبيات الشِّعرية (و غيرها كثير) تُبرزُ النظرة الثاقبة للأدباء و الشعراء العرب القدامى الذين عرفوا و أدركوا جيِّدًا قيمة الكتاب (الورقي)، فَراحوا يحُثُّون و يُشجِّعون الناس

على المطالعة و قـراءة الكتب، و هذا يـؤكّد و يُـعزّز ما أسلفتُ قـولَـه سابقًـا عن أهمية مطالعة الكتـب (و أثـرها في تكوين المـلَكة اللغوية) و ما لـهـا مِن فضلٍ في اكتساب المعارف و توسيع المدارك و المعلومات عن أحوال الأمم السّابقة و اللاّحِقة، و تعزيز القـدرة عـلى التمييز بين الـخير و الـشرّ من جهةٍ و الحق و الباطل من جهةٍ أخرى.

و بِغَضّ النّظر عن كل ما سبق قـوله، فإنّ القراءة أمرٌ إلهي مُقدَّس، و أوّل ما نزل من وحْيٍ على نبيّـنا محمـد (صلى الله عليه و سلّم) كان قوله تعالى: ﴿ اقْـرَأْ بِاسْـمِ رَبِّـكَ الَّـذِي خَـلَقَ﴾ [العلق، 1]، و هـذه الآية هي رسالـة خالدة جاءتـنا من فـوق سبع سماوات تأمـرنا بـالقراءة، و علينا الإذعـان لها و السَّمع و الطاعة لأنّ فيها الخير، كل الخير للبشرية جمعاء.

قـائمة المـراجع

1. حنان مزهودي

مدى استعمال اللغة العربية و ظاهرة تهجينها في وسائل التواصل الاجتماعي:

مجلة اللغة العربية وآدابها، المجلّد 9، عدد 1، 2021م، الصفحات: 223-246.

2. عوماري أميرة

واقع استعمال اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية لِعيّنة من طلبة جامعة أدرار، مذكرة تخرّج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي، تخصص تعليمية اللغات، 2019م، الصفحات: 1-135.

3. كساس صافية

الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عند الشباب العربي، الواقع و الأسباب و الآثار،

مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، المجلّد 8، عدد 3، 2019م، الصفحات: 462-478.

4. محمد زكي خضر

رصد واقع اللغة العربية في ميدان التواصل الاجتماعي على الشبكة (الانترنت) و الهاتف و المحمول، الجامعة الأردنية، 2014م، الصفحات: 1-49.

5. صليحة فرج الله، خولـة زكـري، نجاة تيفوراق

استخدام اللغة العامّية في وسائل الإعلام الجزائرية،

مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر، شعبة: علوم الإعلام و الاتّصال،

جامعة 8 ماي 1945 قالمة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علوم الإعلام و الاتصال و علم المكتبات، 2022م، الصفحات: 1-84.

6. كريمة غديري

هيمنة العامّية على وسائل الإعلام و انعكاساتها على اللغة العربية،
المجلّد 21، عدد 3، 2019م، الصفحات: 323-344.

7. علي الظاهري

اللهجة العامية تسيطر على الإعلام و تهاجم الفصحى:
https://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2015-05-09-1.2370715
ندوة عن الإعلام و اللغة العربية، 2015م، دبي.

8. إيناس محروس بوبس

أثر القراءة في تعلم اللغة و بناء الإنسان و ثرائه الفكري:
https://www.aljazeera.net/culture/2024/1/24/أثر-القراءة-في-تعلم-اللغة-وبناء

9. أمذيب صالح أحمد

الانحراف اللغوي و الماهية الخسيسة للّهَجات العامية:
https://www.adengad.net/articles/579347#google_vignette

10. نزيهة وهابي

تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي: الأسباب و الحلول،
مجلة جيل العلوم الإنسانية و الاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلُّم، العدد 17، العدد 18، 2016م، صفحة 171.

11. لطفي الزيادي

اللغة العربية في وسائل الاتصال و الإعلام و التحوُّل الرقمي: قراءة تاريخية و ملاحظات آنية،
مجلّة البحوث الإعلامية، العدد 56، الجزء 2، 2021م، الصفحات: 677-702.

دور النّصوص الشّعريّة في تنمية الوعي الفكري وترسيخ مفهوم الهوية وقيم المواطنة من خلال المقاربات الجديدة " نصوص مفدي زكريا أنموذجا"

The role of poetic texts in developing intellectual awareness and consolidating the concept of identity and citizenship values through new approaches: "The texts of Mufdi Zakaria as an example"

د.محمّد لمين فارسي	m.farsi@ens-lagh.dz المدرسة العليا للأساتذة-طالب عبد الرحمان-بالأغواط

الإرسال: 2025/02/10	القبول:2025/03/17	النشر:2025/06/30

الملخص:

إنّ ما تتغيّأ هذه الورقة بُلوغه وِفق القراءة التحليلية هو الإشارة إلى الأهمّية البالغة التي تُشكّلها النّصوص الأدبية عامّة والشّعريّة بشكل خاص في بِناء شخصية المتمدرس؛ إذ هو ميدان ممتاز يُمكّن المدرّس في هذا المستوى من جعل التلاميذ منهجيين في عملهم، موضوعيين في تفكيرهم، مُقنعين في نقاشهم، معتزّين بمقوّمات أمّتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتسبون إليه، ومُساهمين بفاعلية في ترسيخ قيم المواطنة.

من هنا تأتي هذه المداخلة **لمناقشة** مكانة النّصوص الشّعريّة وأهمّيتها من خلال حضورها في المقرّرات الدّراسية عبر إثارة جملة من **التساؤلات** ك: ما هي هذه المقاربة؟ وعلى ما ترتكز في بِناء التعلّمات؟ وكيف تُسهم هذه النّصوص في تنمية الحس الوطني؟ ثمّ لِمَ تتعمّد الهيئة الوصية إدراج نماذج "مفدي زكريا" وغيره؟

الكلمات المفاتيح: المناهج الجديدة؛ قيم المواطنة؛ النّصوص؛ شخصية المتمدرس.

Abstract:

This paper aims at achieving, according to the analytical reading, to point out the great importance of literary texts in general and poetry in particular in building the personality of the student, as it is an excellent field that enables the teacher at this level to make students systematic in their work, objective in their thinking, convincing in their

discussion, proud of the components of their nation, aware of their role in the society to which they belong, and actively contributing to the consolidation of the values of citizenship

Hence, this intervention comes to discuss the status along with the importance of poetic texts through their presence in school curricula by raising a number of questions, such as: What is this approach? What is it based on in the construction of learning and how it contributes to the development of national sense? then why did the guardian authority deliberately include the examples of "Mufdi Zakaria" and others?

Key words: new approaches, values of citizenship, texts, personality of the student.

1- مقدّمة:

إنّ سُنّة التطور التي تواكب كلّ زمان ومكان تفرض على كلّ من تهبّ عليهم رياحها أن يتوجّهوا غايتها في شتّى مجالات الحياة، ولا يمكنهم أن ينحوا عكس مسيرتها؛ ذلك أنّ التطوّر سنّة في الكون ونهج لا بدّ من سلوكه، فلا يبقى الحديث عندئذ إلاّ على طريقة هذا التطوّر وعن تبايُن مفهومه. إلاّ أنّه، من دون شك لا يعني الانسياق وراء كلّ جديد سوى لأنّه جديد، والإعراض عن ماهو قديم من أجل أنّه قديم وكفى.

لهذا شهدت الأبحاث والمناهج التعليمية التعلّمية الحديثة تقدّما ملحوظا وسريعا في الآن نفسه، سايرت حركية التطوّر وتماهت مع أسس العلم الحديث، وفي ظلّ هذا لم تعد البرامج التعليمية الجزائرية المعاصرة مجرّد تقرير عن تجربة بل أضحت تصويرا للتجربة. ممّا يستوجب ربط المتعلّم بالفعل والإنجاز في تنشيطها ومن ثَمّ السّعي إلى تكوين شخصية هذا المتعلّم تكوينا كلّيا عن طريق بِناء معارفه.

الأمر الذي لفت انتباهكم وشدّ اهتمامكم إلى بسط واحدة من أهمّ **الإشكاليات** وقد تمثّل ذلك عبر موضوع الملتقى. وهنا نتوقّف عند أحد محاوره لطرح إشكالية نراها جديرة بالمناقشة وهي:

2. إشكالية البحث:

تُعدّ الدّراسة المعاصرة للنّصّ الأدبي الجزائري عموما والشّعريّ منه على وجه الخصوص المادّة الخصبة للتعلّم وِفق ما أصبح يُعرف ب: المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي من حيث هي مقاربة بيداغوجية. وهنا **نتساءل:** ماهي المقاربة بالكفاءات؟ وما أنسب الطرق والوسائل لتجسيدها؟ ثُمّ

كيف تُدرّس هذه النّصوص الشّعريّة وفق هذه المقاربة؟ وكيف تُسهم هذه الأخيرة في تنمية الحس الوطني؟ ولِمَ تتعمّد الهيئة الوصية إدراج نصوص "مفدي زكريا" مثلاً؟

مبدئيا **للإجابة** عن هذه التساؤلات يُمكن القول: إنّ المنظومة التربوية في الجزائر شهدت منذ سنوات إصلاحات خصّت المناهج الدّراسية وذلك من حلال تبنّيها العديد من المقاربات: الأهداف –الكفاءات والمقاربات النصّية التي تُحاول أن تجعل من المتعلّم –كما نقول– هو المسيّر لجل الأنشطة التعليمية. وهنا نتوقّف عند:

2–1– المقاربة بالكفاءات كمفهوم:

إنّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي هو في واقع الأمر حديث عن الرّغبة والطموح إلى تنظيم العملية التعليمية التعلّمية بُغية الرّفع من فاعليتها وفعاليتها ومنه تجاوز الفعل التربوي القائم على الحدس، التخمين والنّسبية في تحقيق النتائج؛ ذلك لأنّ هذه المقاربة تتّصف باستراتيجية محكمة تستند إلى خاصية الإدماج والسّعي إلى تكوين شخصية المتعلّم عن طريق بِناء معارفه الفعلية والسلوكية.

ولهذا فإنّ ما يلزم أن يؤمن به المدرس ولا سيما إذا ما تعلّق الأمر بالحديث عن هذه المقاربة هو أنّ قيام هذه المناهج باعتمادها لم يكن محض مصادفة وإنّما أتى نتاج استجابة لمسايرة التغيّر السريع للمعارف، وتقدّم تقنيات الإعلام والاتّصال التي تؤثّر تأثيرا واضحا على مجالات الحياة البشرية، فكان لزاما على المدرسة الجزائرية أن تتبنّى مناهج جديدة تمكّن المتعلّمين من أداء دورهم في ظلّ نظام اجتماعي معقّد وأن يتعلّموا –كذلك– كيف يتعلمون بصفة دائمة ومستمرّة.

وعلى العموم، إنّ أساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تخريج متعلّم لا يكتفي بتلقّي العلم واستهلاك المفردات، بل يجب أن يكون إلى جانب ذلك مفكّرا، باحثا، منتجا، مبدعا وباستطاعته تحمّل المسؤولية، فاعلا في حياته إن على المستوى الفردي أو حتّى على المستوى الجماعي.

2–2– تعريف الكفاية:

لا يُمكن أن نُحيط بمدلول الكفاءة إلاّ عبر تقديم نماذج من التعاريف التي تتكامل فيما بينها بُغية استكشاف قواسم جوهرية بينها؛ لنبني من خلال ذلك تعريفا جامعا مانعا، خاصّة إذا ما استحضرنا

تطوّر مفهوم "الكفاية" في مختلف مجالات العمل (المدرسة-باقي الحقول المعرفية)، ومن أهمّ ما جاء في تعريف الكفاءة ما يلي:

*-إنّها ترتبط بالاعتماد الفعّال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معيّن، وتكون ثمرة للخبرة المهنية، ويُستدلّ على وقوعها من خلال مستوى الأداء المتعلّق بها، مثل ما أنّها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعّالة ضمن النّشاط الذي ترتبط به[1].

*- إنّها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشّخص في مجال مهني معيّن، أمّا في المجال التربوي، فيُحيل مفهوم "الكفاية" إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تُمكّن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حلّه[2] .

*- إنّها تمكّن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات-معارف-استعدادات-استدلالات) في سياق معيّن لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معيّن[3] .

وانطلاقا من هذه التعاريف مجتمعة يمكن إيجاد قواسم مشتركة بينها بُغية الخروج بتعريف للكفاية باعتبارها:

***- كل" متكامل من المعارف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح، في إيجاد حلّ لمشكلة قائمة.

***-وعلى هذا الأساس يُمكن القول كحد نهائي في مرحلة تعليمية: إنّ الكفاية هدف ختامي مندمج (Objectif terminal d'intégration) أي أنّها النتيجة المنتظرة في ختام مرحلة تعليمية، وللتوضيح الهدف الختامي المدمج لكافة التعلّمات في مستوى دراسي معيّن أو مرحلة تعليمية متعدّدة، أي ما يُمكن تسميته مجموع القدرات التي امتلكها المتعلّم بنجاح، والتي يُمكنه توظيفها مدمجة لحلّ مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصّة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تدرّب عليها في لإطار برنامج دراسي معيّن. وهنا **نتساءل**: هل هناك عِلاقة ترابطية بين هده المقاربات الحديثة وطريقة إعداد المدرّسين إعدادا جيّدا بما يُواكب تطبيق هذه الطرق الجديدة؟

3 –طريقة تحضير وتهيئة المدرّس:

في العديد من المرّات يُلقى اللّوم عن ظاهرة أو أسباب انخفاض مستوى التعليم إلى المدرّس في كلّ المراحل التعليمية، وهذا الأخير أي المربّي يُلقي الكرّة على المناهج والبرامج بالدّرجة الأولى...وهكذا. وفي حقيقة الأمر إنّ الأمر معقّد ومتشابك تتداخل فيه عدّة عوامل أخرى منها ما له عِلاقة بالمتعلّم ومنها ما يرتبط بالبرامج ومنها أخرى لها عِلاقة بالمحيط الاجتماعي العام بنسبة كبيرة، ولا ننسى ما يرتبط بالمدرّس باعتباره يملك ما يُؤهّله على توجيه المتعلّم وجهة صائبة وإيجابية على الرغم من عدم توافق وانسجام الظروف الأخرى، إلاّ أنّه من الأولويات أن يكون للمربّي المستوى الذي يسمح له القيام والنّهوض بهذه المهمّة الموكلة، ولا يتأتى له ذلك ما لم يكن على دراية بما يجدّ على المستوى العلمي لما يُدرّسه. وهنا وجب أن نقف عند مفهوم المقاربة النّصّية من خلال طرح **الأسئلة التالية:** ما هو النصّ الأدبي؟ وماذا يعني النّص التعليمي؟ وما مفهوم المقاربة النصّية؟ وهل النصّ هو محور الفعل التربوي؟

4–1–مفهوم النص الأدبي:

يُعدّ النصّ الأدبي لما يحتويه من أبعاد إنسانية وقيم حضارية وسلوكات أخلاقية توجّه وتؤطّر الفعل التربوي عند المتعلّم أو المتعلّمين واحدة من أهم الحصص التعليمية التي من شأنها ترسيخ قيم وثوابت الأمّة.

ولهذا، فإنّ النّصوص الأدبية هي وعاء للتّراث الثّقافي والفكري قديمه –نصوص الأهداف الإجرائية– وحديثه –مبدأ المقاربة بالكفاءة–، نثره وشعره، ومادته التي بواسطتها يتم إنماء المهارات اللّغوية، الفكرية، التعبيرية والتّذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الركائز التي من شأنها أن تُشكّل القيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتُمثّل التّراث بكلّ تطوّراته ومسيراته.(4)

4–2–مفهوم النصّ التعليمي:

قد أُضيف إلى النص أهداف أخرى غير ما هو متعارف عليه بالاتّساق والانسجام كخصائص لسانية تضمن تماسكه إلاّ أنّ ما نودّ التنبيه إليه هو أنّ التمييز بين الظواهر التي هي من قبيل الانسجام وتلك التي هي من قبيل الاتّساق ليست بالأمر السّهل. ومن بين هذه الغايات تثبيت وترسيخ المعلومات لدى المتعلّم. إلاّ أنّ علم اللّغة الحديث يسعى لدراسة العِلاقات النّحوية البلاغية الذي يتألف منه نصّ من النصوص بُغية الكشف عن عوامل الترابط من عدمه، لكنّ النصّ التعليمي يخرج عن إطار ما يُسمّى بالنّسقية الخطية أو القراءة العمودية. وبما أنّ بِناء التعلّمات عملية ديناميكية تقوم في الأساس على ما يُقدّم للمتمدرس من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به هذا المتمدرس من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها.(5)

5-المقاربة النصّية:

للإجابة عن هذا السّؤال يمكن القول: إنّ النصّ يُشكّل في تدريس أنشطة اللّغة العربية على سبيل المثال محور الفعل التربوي أو ما يُسمّى بالأنشطة الرّافدة ك: القواعد والبلاغة والعَروض...حيث إنّ نقطة الانطلاق هي النصّ سواء أكان أدبيا أو تواصليا وهذا يعني أنّ الانطلاق من النّص للعودة إليه. فيُحلّله ليستخلص خصائصه ثمّ ينسج على منواله نصّا جديدا من عنده مع احترام كلّ الخصائص المناسبة لنمطه. ولما كان النصّ الأدبي هو مدار باقي أنشطة اللّغة الأخرى، فمن المفيد للأستاذ أن يتعرّف على أهمّ المواصفات التي تُميّز نصا عن نص غيره حتّى تؤخذ بعين الاعتبار في تناول النّصوص بالدّراسة، وتتمثّل هذه المواصفات أو يُمكن حصرها في:

-يحتمل النصّ الأدبي معاني متعدّدة، وهو ما يُفسّر قابليته للاختلاف في تأويله. لكن في إطار ما تتيحه عِلاقاته وجمله.

-هذه الاختلافات في القراءة تنتج من أنّ كلّ واحد منّا يقرأ النصّ في ضوء خبراته وتجاربه مع النّصوص وكذلك في ضوء ثقافته.

- وبهذا يخضع النصّ الأدبي لنوع أو شكل من الانتظام في بِنيته، مع الإشارة أنّ هذه البِنية تختلف من نصّ إلى نصّ آخر.

– وأخيرا يحتوي النصّ الأدبي على كثير من الخيال، باعتباره لا ينقل الواقع، وهذا ما يجعل صورة الواقع تنعكس فيه مختلفة عن الواقع الطبيعي.

وحتّى نربط هذه المقاربات الجديدة السّالفة الذكر بتواجد الأدب الجزائري كنصوص، **نتساءل:** ما نصيب الأدب الجزائري الحديث والمعاصر في هده المقرّرات الدّراسية التي اعتمدت على مبدأ المقاربة بالكفاءات؟ وكيف وُظّفت هذه النّصوص الأدبية (الشّعريّة والنّثريّة) لتحقيق ما تهدف إليه الوزارة الوصية؟ وهل نجحت في مسعاها هذا؟

6–النصّ الشّعري ومكانته ضمن المنظومة التربوية: نصّ شاعر الثّورة التحريرية "مفدي زكريا"

6–1–مفدي زكريا: (1977/1908) علم من أعلام الشّعر الجزائري، وشاعر الثّورة التحريرية المجيدة، وملهب همم أبطالها، ولسانها المدوي النّائر. تشبّع بثقافة شعبه الأصيلة لغة وأدبا وعلما دينيا ب"وادي ميزاب" و"الزّيتونة". لقد خلّف وراءه عدّة دواوين شعريّة منها: اللّهب المقدّس، إلياذة الجزائر.

–النّشاط: نصّ أدبي –المستوى: ثالثة علوم تجريبية –المقرّر: الكتاب المدرسي ص 80

–المحور الخامس أو الوحدة التعلّمية رقم 05.

–الهدف الخاص: التعرّف على طبيعة الشّعر الملتزم وما يُؤدّيه من رسالة إنسانية من خلال شحذ همم أبطالها وأخذ العبرة وترسيخ قيم الوطنية وغرس روح التضحية في نفوس الجيل الجديد.

6–2– تحليل النصّ الأدبي:

هذا النصّ جاء ليُجسّد حضور الأدب الجزائري الحديث بكلّ أبعاده في المقرّرات الوزارية وضمن المنظومة التربوية فقد استهل ب:

*–**العنوان: ثورة الشّرفاء**

أين يُعتبر العنوان هو أحد العتبات النصّية وهو أولى خطوات **الحوار** مع النصّ. هنا العنوان مشكّل من مفردتين (تورة، الشّرفاء) ألفا جملة إسمية. أمّا من النّاحية الإعرابية فجاءت: -ثورة: مبتدأ مرفوع بالضمّة، وهو مضاف.- الشّرفاء: مضاف إليه مجرور بالكسرة.

هذا العنوان بعد قراءته يطرح صاحبه إحتمالات وتساؤلات وافتراضات عديدة، الأمر الذي يجعله يسعى إلى لمّ شتى الاختيارات المبثوثة داخل النصّ أي الانتقاء من متعدّد وتوزيع ذلك بما يتوافق ويتفق مع التركيب وينسجم مع السّياق.

***-مستويات النّص:**

ونتوقّف هنا عند ثالث مستوى وهو المستوى الدّلالي أو ما يُعرف في الكتاب ب: الحقل الدّلالي

س: استخرج من النص المصطلحات الدّلالة على المعجم الثّوري والمعجم الدّيني (المستمد من القرآن الكريم).

*-الإجابة المنتظرة من قبل المتعلّم هي: المصطلحات الدّالة على المعجم الثّوري هي: النّصر، النّار، نشقّ، الرّعب والذعر. أمّا المصطلحات الدّالة على المعجم الدّيني فهي: البعث، الفجر، عصا موسى، السّحر، الطُور، أسرى، الرحمن والذّكرا.

هذه المصطلحات المستخرجة تُعتبر كلمات مفتاحية تساهم في ترسيخ قيم المواطنة من جهة وتثبيت القيم الدّينية والرّوحية في ذهن المتمدرس.

أمّا إذا انتقلنا إلى أنشطة التقييم الشّخصي أو ما يُعرف ب: اكتشاف ومناقشة معطيات النص، فنجد أنّ من أهم الأسئلة الواردة في هذا الدّرس كمقرّر دراسي هي:

*-س: يُحاول الشّاعر ربط الثّورة الجزائرية بأبعاد روحية وتاريخية متجذّرة. وضّح ذلك.

*-الإجابة المتوقّعة من قبل التلميذ هي: نجد ذلك في تقديسه للثّورة الجزائرية حين ربطها بمعالم إسلامية روحية وحين جعلها بمثابة نشر لرسالة الحرّية التي تُشبه الرّسالة المحمّدية (ص) والتي تدعو إلى التحرّر من القيود. أمّا الأبعاد التاريخية فتتمثّل في التذكير بحقيقة عروبتنا الرافضة للذّلّ، الغش والغدر.

أمّا إذا ما وقفنا عند السّؤال الثالث فكان: يبدو الشّاعر في النّصّ مستلهما من الثّورة روح التحدّي والاعتزاز. أين يظهر ذلك؟

*-إنّ الإجابة المنتظرة هي: *-يظهر ذلك في قوله: صغنا كتاب البعث...سقنا سفين الوعد حمرا...عبرنا...لم تُثننا الأرزاء، نفرض، كلّمنا جهرا...احترام وجودنا...نحن بنو الأشراف عُرب..

الملاحظ أنّ كلّ هذه العبارات تجعل التلميذ يستلهم من ثورة التحرير روح التحدي، الإصرار والعزيمة وهي في مجملها ترسيخ لقيم الهوية الوطنية وبعث رزح الاعتزاز بما حققه الثّوار.

أمّا إذا وقفنا عند السّؤال الأوّل من أسئلة مناقشة معطيات النص فكان: س: بماذا تعلّل محاولة ربط الشّاعر بين ظاهرة سياسية (الثورة) وظاهرة دينية؟

فحتما ستكون الإجابة هي: يكمن السرّ في قدسية الثّورة ومكانتها عند الشّاعر؛ لأنّه متشبّع بالثقافة العربية الإسلامية وقد جسّد ذلك في قصيدته.

أمّا السّؤال الثالث فكان: لماذا ربط الشّاعر بين الاستقلال والوحدة وبين العزّة والمجد؟

*- سيُجيب التلميذ بقوله: لا يُمكن أن تصبح شعبا عزيزا يتمتّع بحقوقه ما لم يستقل ويتحرّر من قيود الأعداء. ولا يمكن أن يُحقق المجد ما لم يتكاثف ويتوحد لكي يقهر أعداءه ويُثبت لهم أنّ أرضه وحدة موحدة.

أمّا السّؤال الذي يليه وهو من **أهمّ** الأسئلة فكان: شخصية الشّاعر مزيج من الوطنية الثّورية والرّوح الدّينية. علّل؟

وهنا الإجابة المتوقعة هي: الشّاعر معتز بكونه جزائري ساهم بقلمه وشعره في الثّورة وأسقط عليها كلّ معارفه الدّينية فجعل الثورة مقدّسة قدسية ليلة القدر وقدسية ليلة البدر. وهنا أيضا يجب أن نُشير إلى **إستنتاج هام** مفاده: وقوف الشّاعر موقف المدافع والمبيّن لملامح الشّخصية الجزائرية والمشيد بها، بل يُظهرها بأساليب بديعة وفنّية رائعة. وهو على عكس الكثير من المثقفين لا يُنكر الانتماء.

ومنه فإنّ **الحفر** في الطبقات المشكّلة للنصّ تُعتبر من أهمّ المراحل حيث يدخل المتعلّم وهو مُتسلّح بكفاءته اللّغوية والأدبية والعلمية. الأمر الذي سيساعده بلا شك على فهم المغزى العام للنصّ الذي بين يديه.

وبِناءً على جميع إجاباته عن الأسئلة المطروحة ضمن ما يُعرف بأسئلة التقييم الشخصي، فإنّ هذا المتعلّم سيصل في نهاية المطاف إلى فكرة هامّة مفادها أنّ: مفدي زكريا شاعر استلهم من الثّورة التحريرية المظفّرة ومنجزاتها ومن منبع ثقافته الأصيلة –القرآن– وموروثه الثقافي الأدبي رصيداً شعريا حافلا بالرّموز الدّينية والصور المبتكرة واللوحات الفنّية الرّائعة، وهو بسبب هذه الرّوح الخلاقة التي يعلوها التحدّي تمكّن من أن يُبدع وأن يترك بصمته.

وهنا لا بُدّ أن نُشير إلى أنّ عدد النّصوص (شعرية/نثرية) الواردة في كتاب السّنة الثالثة علوم تجريبية مثلا هي: مفدي زكريا (ص80)، عبدالله الركيبي (ص102)، محمد الصالح باوية (ص112)، محمد البشير الإبراهيمي (ص144)، محمد شنّوفي (ص162)، إدريس قرقوة (ص204). أي ستة نصوص من أربعة وعشرين نصّا، ممّا يجرّنا إلى أنّ هناك تغييب للأدباء الجزائريين، وهذا عدد قليل.

7–خاتمة:

وختاما يُمكن القول: إنّ الغياب النّسبي والملحوظ للأدب الجزائري شعره ونثره مقارنة بالنّصوص التي يتوفّر عليها الكتاب المدرسي كعيّنة انعكس سلبا على إقبال التلاميذ وجعلهم ينفرون من كلّ ما هو جزائري اعتقادا منهم أنّ الإبداع الحقيقي غير جزائري تمثّلا للمثل الشّائع: "مغنّي الحي لا يُطرب". وقد **آن** أن ننظر في **أهمّ النتائج** التي قادتنا إليها هاته الدّراسة فكانت:

*– إنّ إصلاح المنظومة التربوية لا يتحقّق دون وجود نوايا خالصة تتبّع مواطن الوهن في جميع الأطوار التعليمية وخاصّة القاعدية منها.

*– حضور الأدب الجزائري الحديث والمعاصر كان بنسب قليلة في المقرّرات الدّراسية، ممّا جعل حتّى الطلبة في الجامعات والمدارس العليا يعزفون على أن تكون مذكرات تخرّجهم في الأدب الجزائري.

*– على كل الهيئات السعي وراء تأسيس بنك للأدب الجزائري، من شأنه أن يُزوّد اللّجان المكلّفة بإعداد المناهج التّربوية والمقرّرات الدّراسية اختيار نصوص جزائرية تساهم في بِناء شخصية المتعلّم من المراحل القاعدية وحتى الجامعة.

*– ضرورة التركيز على رؤية النص بِعدِّه بِنية لغوية أي نصّا قابلا للتّحاور ومجالا مفتوحا أمام المتعلّمين بُغية إدماج معارفهم المكتسبة؛ إذ أنّ موارد هذا المتعلّم لم تصبح حكرا على المعارف فقط، بل أكثر من ذلك فقد تطورت لتشمل المعارف الفعلية والمعارف السلوكية، حيث غدت فضاءات من شأن النّصوص الأدبية الجيّدة مَدّها للمتعلّمين.(6)

مقترحات يُمكن تبنّيها كتوصيات:

1–تهنئة وشكر القائمين على تنظيم هذا المحفل العلمي المنظّم بالمركز الجامعي "الشريف بوشوشة" بأفلو "معهد الآداب واللّغات" "قسم اللّغة والأدب العربي"، مديرا ونوابا وطاقما وطلبة ورئيسا.

2–تثمين جهود الأساتذة المشاركين بالأوراق البحثية العلمية من جامعات ومدارس الوطن.

3–نشر الأبحاث والمداخلات التي قُدّمت خلال الملتقى في كتاب أو مجلّة علمية محكّمة؛ ليكون مرجعا للمهتمين بشؤون التدريس

4–تنظيم فرق عمل تطبيقية هدفها اختيار النّصوص الجزائرية الهادفة ووضعها في المقرّرات الدّراسية، ليتعرّف المتمدرس على إبداعات أدباء بلاده شعر أو نثرا.

5–تقييم تأثير الملتقى عن طريق إعداد تقارير دقيقة عن مخرجات هذا الملتقى مع توصيات عملية لمتابعة الأبحاث وتطبيق الأفكار المناقشة.

8–قائمة مصادر البحث ومراجعه:

-Guillet, p(s.d).«Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs».p 13.

–Legendre,R,(1989), Dictionnaaire actuel de l'éduction « paris ».

-R,G,B,(2001),Une pédagogie de l'intégartion, (2éme) édition, p 66.

–أحمد حساني، حضور اللّغة العربية في الوسط التعليمي المتعدّد الألسن، مجلّة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدّد الألسن، جامعة وهران، السانية، ع6، 2002، ص 120.

–عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب التعليمي، بيروت، ط1، 2001، ص 353.

–ويليك، رينيه، وارين أوستين، نظرية الأدب، تر: محي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص 35

.

9–الهوامش والإحالات:

1–ينظر: Guillet, p(s.d),«Construire la formtion ;outils pour les enseignants et les formateur»

2–ينظر: .Legendre,R,(1989),Dictionnaire actuel de l'éduction «Paris»

3–ينظر: .R,G,B,(2001), Une pédagogie de l'intégration, (2éme) édition

4–ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب التعليمي، بيروت، ط1، 2001، ص 353.

5–ينظر: أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدّد الألسن، مجلّة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدّد الألسن، جامعة وهران، السانية، ع6، 2002، ص 120.

6–ينظر: رينية ويليك، وارين أوستين، نظرية الأدب، تر: محي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص 35.

تأريخ الأدب العمانيّ (دراسة في الواقع والمأمول)

History of Omani Literature (Analysis of Reality and Aspirations)

د. عيسى بن سعيد بن عيسى الحوقاني أستاذ النقد الأدبي المساعد	iaasalhoqani@gmail.com جامعة الشرقية . سلطنة عمان

الإرسال: 2025/3/24	القبول:2025/03/28	النشر :2025/06/30

الملخص:

إنّ القراءة الواعية لكتب تاريخ الأدب تكشف عن وجود إشكاليّات في هذا الميدان، ومن أهمّها إغفال البعد الجغرافيّ الذي يتجلّى في التركيز على المركز (مصر، الشام، العراق) وتجاهل الأطراف (المغرب العربي، الخليج العربي) فتاريخ الأدب لم يستطع أنْ يتحرر حتى الآن من أغلال الذاتيّة، ولهذا لا نجد للأدب العمانيّ حضورًا في تلك الكتب، عدا إشارات بسيطة قد ترد في بعضها، فما أسباب تغييب الأدب العماني في كتب التراث العربيّ؟ وما أسباب تجاهله في كتب تاريخ الأدب التي عرفها العرب منذ مطلع القرن العشرين؟ وهل توجد محاولات لكتابة تاريخ للأدب العمانيّ؟ وما الإشكاليّات التي تواجه مشروع تأريخ الأدب العماني؟ أتعود إلى العوامل السياسيّة أم الدينيّة أم الجغرافيّة؟ أم إلى طبيعة الأدب العماني؟ ألا تزال هذا الإشكاليّات قائمة أم تجاوزتها كتب تأريخ الأدب الحديث؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قسمنا الدراسة إلى مقدمة وأربعة محاور وخاتمة على النحو الآتي:

المحور الأول: حظ الأدب العماني في المصادر التراثية

المحور الثاني: حظ الأدب العماني في كتب تاريخ الأدب

المحور الثالث: جهود العمانيين في تأريخ أدبهم.

المحور الرابع: إشكاليّات تأريخ الأدب العماني

الكلمات المفاتيح: إشكاليّات، تأريخ، الأدب، العمانيّ، الواقع والمأمول.

Abstract: A careful reading of literary history books reveals key challenges in this field, particularly the neglect of geography. Scholars have focused on central regions (Egypt, the Levant and Iraq) while overlooking peripheral areas (the Maghreb and the Arabian Gulf). As a result, literary historiography remains influenced by subjective biases, and Omani literature is largely absent from these works, with only occasional brief mentions.

What are the reasons for the exclusion of Omani literature from Arabic heritage books? And what are the causes of its neglect in literary history books known to Arabs since the early twentieth century? Are there any attempts to write a history of Omani literature? What challenges confront the project of documenting Omani literary history? Do they stem from political, religious or geographical factors? Or are they related to the nature of Omani literature itself? Do these challenges still persist, or have they been overcome by modern literary historiography?

To answer these questions, this study is organized into four main sections and a conclusion. The sections are Omani literature in classical heritage sources, Omani literature in literary history books, Omani efforts in documenting their literary history and challenges in writing Omani literary history .

Key words: Challenges, documentation, literary history, Omani literature, representation.

1- مقدّمة:

لا شك في أنّ الآثار الأدبيّة جزءٌ لا يتجزأ من ثقافة الأمّة، وتاريخ حضارتها، ولهذا حرص العرب على حفظ الأدب ونقله من جيل إلى جيل، ولهم في ذلك سبيلان: سبيل الرواية الشفوية، وسبيل الكتابة، فظهرت في الرواية مدرستان هما: مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة، فأصبحت الحصيلة التي رواها روّاد تلك المدرستين

في القرن الهجري الأول عناصر أولية تسلّمها علماء القرن الهجري الثاني؛ فصاغوا منها المدوّنات

واتخذت المدونات في بدايتها نمطين هما: الدواوين التي تضم شعر شاعر بعينه مثل: ديوان امرئ القيس وديوان زهير، ودواوين القبائل أو كتب القبائل التي يرد ذكرها في كتب الأدب مثل: كتاب أسلم، وكتاب بني أسد، وشعر عبد القيس، وشعر هذيل، والنمط الثاني هو المختارات مثل: الأصمعيّات والمفضّليّات، وجمهرة أشعار العرب، وديوان الحماسة، ثم ظهر نمط ثالث من التدوين يقوم الطبقات؛ وذلك بتصنيف الشعراء إلى طبقات مع إدخال عاملي الزمان والمكان ومقاييس فنية اتخذها النقّاد مقياسا للمفاضلة بين الشعراء، وظهرت كذلك كتب التراجم وهي نمط رابع من التدوين يُعنى بدراسة حياة الأديب والاستشهاد بنماذج من إنتاجه.

وهناك باحثون ونقاد قد التبس عليهم تصنيف هذه الكتب: بدءًا من الدواوين والمختارات ثم كتب الطبقات وكتب التراجم فعدوها كتب تاريخ أدب، ومن هؤلاء الطاهر أحمد مكي إذ يقول: "إن المختارات الشعرية من أقدم ما عرف التأليف العربي، وهي الآن أحدث ما يتجه إليه العالم، إنها توفر على القارئ غير المتخصص الوقت الذي ينخل فيه ويختار، وتضع بين يدي غيره ديوانًا يغنيه عن الدواوين، وتؤرخ للشعر من خلال النصوص نفسها في تطوّرها وتنوّعها وما تهتمّ به"[21] ويرى محمد مندور أن "أول كتاب ألف في تاريخ الأدب العربي وهو "طبقات الشعراء لابن سلّام"[3] وابن سلّام كما يراه إحسان عباس قد مزج بين النقد والأدب، بل هو مؤرخ أقام تاريخه للأدب على أساس

نقدي، يقول: "وتقع المشكلة التي تؤرق ابن سلّام ضمن ذلك الإطار الثابت، وهي التمييز بين الأصيل والدخيل من ذلك الشعر القديم، ثم هو لا يُعنى بشيء آخر، بعد أن مزج بين النقد والتاريخ الأدبي، وأقام الثاني منهما على قاعدة نقدية دون أن يهتم كثيرًا بالتعليل في اختياره لتلك القاعدة"[4] ويرى عمر فرّوخ أنّ كتب الطبقات هي النشأة الأولى لتاريخ الأدب في التراث العربي، يقول "وهكذا نشأ في تاريخ الأدب العربي فن عُرف باسم الطبقات، ثم أصبحت كلمة الطبقات عنونًا لكتب متعددة في تاريخ الأدب، وأُرغم مؤرخو الأدب خاصة بتقديم بعض الشعراء على بعض"[5] ويذهب جرجي زيدان إلى أبعد من ذلك في توسيع المصطلح جاعلًا العرب أسبق الأمم إلى التأليف في تاريخ الأدب إذ يقول: "أما العرب فالمشهور أنهم لم يؤلفوا في تاريخ آداب لسانهم، والحقيقة أنهم أسبق الأمم إلى التأليف في هذا الموضوع، مثل سبقهم في غيره من الموضوعات، وأول كتاب خصصوه للبحث في المؤلفين والمؤلفات هو كتاب الفهرست لابن النديم"[6] وقد كانت مؤلفات تاريخ الأدب عند القدماء مدعاة للإعجاب عند شكري فيصل إذ تسير وفق نظرية المذاهب الفنيّة يقول: "ولعل أبرع هذه المحاولات وأدعاها إلى الإعجاب هي تلك التي أراد بها هؤلاء النقّاد أن يؤرخوا للأدب العربي وفق المذاهب الفنيّة"[7]فأصحاب تلك المحاولات الذين يقصدهم شكري فيصل من القدماء هما المرزباني في كتابه "الموشّح" وابن رشيق في كتابه "العمدة" ومن المحدثين حسين المرصفي في "الوسيلة الأدبية" وروحي الخالدي في كتابه "كتاب فيكتور هوجو وعلم الأدب عند الإفرنج والعرب"[8]

وممن يرى هذا الرأي أحمد بو حسن في كتابه "العرب وتاريخ الأدب" إذ اتخذ من "كتاب الأغاني" لأبي الفرج الأصفهاني (ت 356هـ) أنموذجًا لتناول هذه القضية، وقد علل اختياره للأغاني بقوله: "اخترنا النظر في فعل تاريخ الأدب العربي من خلال نموذج اعتبرناه يملك حظًا وافرًا من التمثيليّة لممارسة كتابة تاريخ الأدب العربي"[9] فالعرب في رأيه مارسوا كتابة تاريخ الأدب منذ تلك الفترة وما قبلها، وكتاب الأغاني في نظره "كتاب أسس لكتابة تاريخ الأدب العربي"[10]

لقد صنّف مندور وإحسان عباس وجرجي زيدان وشكر فيصل وعمر فرّوخ وأحمد بو حسن كتب التراث الأدبي على أنّها كتب "تاريخ الأدب العربي"، إلّا أنّ ما ذهبوا إليه لا يتوافق مع طبيعة تلك الكتب التي تتصف بالشمولية، إذ تجمع ضروبا من الأدب، والروايات، والأخبار، والنقد، واللغة والبلاغة، ولا تسير وفق منهج يتتبع تطور الأدب ويرصد التحوّلات التي طرأت عليه، وقد يعود سبب تصنيفهم لها ضمن كتب "تاريخ الأدب" إلى الخلط بين المصطلحات، وهذا يدعو إلى ضرورة وضع كل مصطلح في إطاره وحدوده.

والذي نراه أنّ للعرب القدماء جهودًا كبيرة في حفظ التراث الأدبي، لكنّها ليست تاريخا للأدب العربي، وهذا ما ذهب إليه عبد الحليم النجّار مترجم كتاب "تاريخ الأدب العربي" لكارل بروكلمان، إذ يرى أنّ ما كتبه القدماء "لا يجوز حسبانه تاريخًا للأدب العربي إلا بسبيل من التخييل أو المجاز"[11] فالقدماء قاموا بدورهم وفق طريقة عصرهم، ونقلوا لنا مادة لا يُستهان بها من تراثنا الأدبي، فهم

عظماء بما قاموا به، ولا مجال في العلم يسمح لنا باستدعاء المجاز والتخييل؛ لنضع على مؤلفاتهم زهورًا ليست من غرس عصرهم، فالعرب إذن لم يعرفوا "تاريخ الأدب" بمعناه الحديث إلا عن طريق الغرب، وهذا ليس تمجيدا للغرب ولكنَّ الاعتراف بأسبقيتهم في هذا المجال وأخذ العرب عنهم اعتراف تقتضيه الأمانة العلميّة، وهذا لا يقلل من قيمة كتب الأدب التي عرفها التراث العربي، وإنْ كنا لا نُعدها "تاريخ أدب" فإنّنا نؤكد قيمتها الكبيرة لمؤرخي الأدب العربي، فلا غنى لهم عنها، فهي المصادر التي يستقي منها مؤرخ الأدب مادته.

وقد اهتمَّ المستشرقون منذ زمن طويل بجمع المخطوطات العربية، وحفظها وصيانتها ووضعوا لها الفهارس لتسهيل الانتفاع بها، بل قاموا بتحقيق عيون التراث العربي وطباعته ونشره، وترجمة مئات الكتب العربية إلى اللغات الأوروبية، وأرّخوا الأدب العربي، بل للإنصاف كانوا أوّل من كتب تاريخًا للأدب العربي.

ويشير المستشرق الألمانيّ "كارل بروكلمان"(Carl Brockelmann) في كتابه "تاريخ الأدب العربي" إلى أنّ "أول من قام بالمحاولة الأولى، لتقديم تاريخ للأدب العربي في عرض كامل، هو: يوسف هامّر يورجستال[12] ثم كتاب أربتنوت، "المتّسم بالإيجاز المخل"[13] وهناك كتاب ثالث من كتب المستشرقين سبق كتاب "بروكلمان"، بل إن بروكلمان يدين له بالفضل ويعدّه "أحسن ما كُتب في هذا الفن وهو التخطيط المختصر الذي رسمه (فون كريمر) في كتابه عن تاريخ عمران المشرق في عصر الخلفاء، وهو تخطيط ندين له بكثير من التوجهات"[14]

فبروكلمان لم يدَّعِ أنّه أبو عذريّة هذا النمط من التأليف بل أشار إلى ثلاثة كتب سبقته إليه، وذكر الكتب التي تبعته واستندت على كتابه يقول: "أما الكتابان اللذان ألّفهما هُوار الفرنسي، وبيتسي الإيطالي فإنّهما ظهرا بعد ظهور كتابنا الأول في تاريخ الأدب العربي واستندا عليه"[15] كما يذكر بروكلمان من الكتب التي أُلفت بعد ظهور كتابه كتاب الأستاذ "دي جويه" وكتاب الأستاذ "نيكلسون" وكتاب الأستاذ "آدم متز"[16].

وقد استفاد العرب من المناهج الغربية في تأريخ الأدب، فهناك مؤرخون عرب اطلعوا على ما أنتجه الغرب بشكل مباشر، ومنهم من اطلع بشكل غير مباشر، فأقدم كتاب لمؤلف عربيّ جمع عنوانه بين التاريخ والأدب. حسب اطلاعنا. هو كتاب "تاريخ آداب اللغة العربية" لمحمد بك دياب، في جزأين، وقد ذكره "بروكلمان" ضمن القائمة التي عدّد فيها كتبًا في الآداب العربيّة واصفًا إيّاها بأنّها "ضئيلة القيمة"[17] وقد طبع الجزء الأول منه بمطبعة جريدة الإسلام بمصر بحارة السقايين سنة (1899.1317) وصدر الجزء الثاني بمطبعة التّرقي بشارع عبد العزيز بمصر سنة (1318 . 1900) وقد فرغ محمد بك دياب من تأليف الجزء الثاني عام (1314. 1896)[18]

ومن مؤلفي تاريخ الأدب العربي الذين ذكرهم بروكلمان في قائمته محمد علي المیناوي صاحب كتاب "الشذرات السنيّة في تاريخ آداب اللغة العربية" صدر في القاهرة عام (1911)، ومصطفى صادق الرافعي صاحب "تاريخ آداب العرب" صدر في القاهرة عام (1911) وجرجي زيدان

صاحب كتاب "تاريخ آداب اللغة العربيّة" صدر في القاهرة عام (1911) وهناك مؤرّخ لم يرد في قائمة "بروكلمان" وهو حسن توفيق العدل صاحب كتاب "تاريخ آداب اللغة العربية" إذ يشير المخطوط الذي كتبه المؤلف بخط يده إلى أنه فرغ منه في إبريل سنة 1902، وطُبع بالمطبعة الخديوية سنة 1906[19].

وهكذا عرف العرب ضربًا من التأليف يحمل مصطلح "تاريخ الأدب " وهو "علم يبحث في أحوال اللغة، وما أنتجته قرائح أبنائها من بليغ النظم والنثر في مختلف العصور، وعمّا عرض لهما من أسباب الصعود والهبوط والدثور، ويعنى بتاريخ النابهين من أهل الكتابة واللسن ونقد مؤلفاتهم، وبيان تأثير بعضهم في بعض بالفكرة والصناعة والأسلوب"[20] وقد انبرى عدد من الكتّاب للتأليف في هذا المجال منهم أحمد حسن الزيّات، وطه حسين، ولويس شيخو، وبطرس البستاني، وحنا الفاخوري، وشوقي ضيف، وما يزال التأليف في تاريخ الأدب مستمرًا وسيبقى مستمرًا ما استمر النشاط الأدبي. وبالنظر إلى كثرة المنجز في هذا الضرب من التأليف لنا أنْ نتساءل عن حضور الأدب العماني في هذا المنجز قديمًا وحديثًا، فهل اعتنت المصادر التراثيّة بالأدب العماني؟ وهل التفت إليه مؤرّخو الأدب العربيّ حديثًا؟ بل يجب علينا أن نتساءل قبل ذلك عن جهود العمانيين في حفظ أدبهم في مصادرهم القديمة وفي مؤلفاتهم الحديثة.

2. المحور الأول: حظ الأدب العماني في المصادر التراثية

لم ينل الأدب العماني في المصادر العربية القديمة شيئًا من الاهتمام الذي ناله أدب نجد والحجاز والعراق؛ لعدة أسباب منها أنّ عمان من الناحية الجغرافيّة لم تكن قريبة من مراكز الرواية التي كانت مزدهرة في البصرة والكوفة والمدينة المنوّرة، ومن الناحية السياسية فإن عمان لم تكن خاضعة للراية الأمويّة ولا للراية العباسيّة بل كانت جبهة مقاومة تصدُّ كلَّ محاولات الإخضاع، وحتى عندما تغلّب بنو العباس عليها وعيّنوا الولاة عليها كان أهل عمان يقاومون ويتحيّنون فرصة الاستقلال، فلم يكن هناك ولاء من العمانيين لدولة بني العباس، ومن الناحية الدينيّة فهناك تمييز طائفي ضد العمانيين؛ بسبب تمذهبهم بالمذهب الإباضي، وهذا الانتماء المذهبيّ جعل المؤلفين يتفادون ذكرهم فإنْ اضطروا إلى ذكرهم وصفوهم بالخوارج طاعة للحكام وتقرّبا منهم، ومن الناحية الاجتماعيّة فهناك انغلاق على الذّات إلّا أنّ انغلاق العمانيين على ذواتهم كان سببه ـ في اعتقادنا ـ الاضطهاد الذي كانوا وما زالوا يعانون منه بسبب الطائفيّة المذهبيّة المقيتة.

لقد تعرض الأدب العماني للإهمال من قبل الرواة والمدونين، فما وصل إلينا من الأدب العمانيّ في عصر ما قبل الإسلام، وعصر صدر الإسلام نزر يسير "لأنّ المصادر العربيّة أهملت إقليم عمان في تأريخها للجزيرة العربيّة قبل الإسلام، ولولا أنّ حروب الردة قد أعادت بعضًا من الاعتبار التاريخيّ للمنطقة لسقطت أخبارها من ذاكرة الرواة"[21]

فمن أسباب إهمال الشعر العماني ذلك التصوّر الذي كان يسيطر على المؤلفين القدامى، إذ يعتقدون أنّ العمانيين أصحاب خطابة لا أصحاب شعر، وأنّ الشعر في (عبد القيس) التي سكنت البحرين، يقول الجاحظ: "وشأن عبد القيس عجيب، وذلك أنّهم بعد محاربة إياد تفرّقوا فرقتين: ففرقة

وقعت بعمان وفيهم خطباء العرب، وفرقة وقعت بالبحرين، وشقّ البحرين هم من أشعر قبيلة في العرب"[22] بينما يرى محمد بن سلّام أنّ "الذي قلل شعر قريش أنّه لم تكن بينهم ثائرة، ولم يحاربوا، وذلك الذي قلل شعر عمان"[23] إلا أنّ تعليل ابن سلام لا يثبت أمام الوقائع التاريخيّة لأنّ عمان شهدت أياما وحروبًا كانت كافية لإذكاء قرائح شعرائها مثل يوم سلوت بين العرب والفرس، ويوم جنوب بين الأزد وبني عبد القيس ويوم الرئال بين الأزد وبني ناجية.

فالأحكام المسبقة والتصورات المتأصلة عند القدماء حالت دون اطلاعهم على شعر أهل عمان، وقد أورد الجاحظ في "البيان والتبيين" قول كعب الأشقري لعمر بن عبد العزيز: [بحر الكامل]

"إن كنت تحفظ ما يليك فإنما ... عمال أرضك بالبلاد ذئابُ

لن يستجيبوا للذي تدعو له ... حتى تجلّد بالسيوف رقابُ

بأكفّ منصلتين أهل بصائر ... في وقعهن مزاجر وعقابُ

هلا قريش ذكّرت بثغورها ... حزم وأحلام هناك رغابُ

لولا قريش نصرها ودفاعها ... ألفيت منقطعا بيَ الأسبابُ

فلما سمع هذا الشعر قال: لمن هذا؟ قالوا: لرجل من أزد عمان، يقال له كعب الأشقري، قال: ما كنت أظن أهل عمان يقولون مثل هذا الشعر"[24]، فإذا كان هذا شأن الخليفة عمر بن عبد العزيز فلا عجب إن يكون ذلك من الذين هم دونه علما واطلاعا.

ومن أسباب تغييب الأدب العماني في المؤلفات القديمة؛ أنّ اهتمام الرواة ومن بعدهم الكتّاب منصبٌ على ما يدور في بلاط الخلفاء والملوك والأمراء؛ ولهذا نجد حضورًا كبيرًا في تلك المؤلفات

للشعراء والأدباء الذين كانوا يدخلون بلاط الحكام، يمدحونهم ويسامرونهم ويشاركونهم مجالس الأنس والطرب، ولم يكن هذا شأن شعراء عمان وأدبائها، لأسباب سياسيّة ودينيّة، فبلادهم .كما أسلفنا . لم تكن خاضعة لسلطة الأمويين ولا العباسيين، وعقيدتهم لا تسمح لهم بمولاة أولئك الخلفاء، وقد ظلوا مضطهدين بسبب مذهبهم، موسومين بالخوارج أينما حلّوا، وهذه التهمة كانت وما زالت حتى العصر الحديث تحول دون التناول الموضوعيّ للأدب العماني كما سنرى ذلك عند شوقي ضيف.

ولهذه الأسباب لم تلتفت أغلب المصادر الأدبيّة القديمة إلى الأدب الذي أنتجه العمانيون، فلا توجد سوى إشارات بسيطة في مصادر قليلة تورد نتفًا من أشعارهم، وتجدر الإشارة إلى أنّ ما كُتب عن عمان قديما لم يصل إلينا مثل كتاب (أيادي الأزد) لأبي عبيدة معمّر بن المثنى، وكتاب (تفرّق الأزد) لهشام بن محمد الكلبي، ولعله جزءٌ من كتابه المفقود (افتراق العرب) وكتاب (أنساب أزد عمان) لمحمد بن صالح النطاح، وكتاب (أشعار الأزد) لأبي سعيد السكري، وقد نقل منه كلٌّ من الآمدي في (المؤتلف والمختلف) وابن مبارك في (منتهى الطلب) والأصفهاني في (الأغاني)[25]

وإذا كان حظ الأدب العماني التغييب في المصادر العربيّة التراثيّة؛ فإنّ حاله في المصادر العمانيّة ليس أفضل من ذلك، والسبب كما يقول نور الدين السالمي: أنّه "لم يكن التاريخ من شغل الأصحاب، بل كان انشغالهم بتأثير العدل، وتأثير العلوم الدينيّة، وبيان ما لا بد من بيانه للناس، آخذًا بالأهم فالأهم، فلذلك لا تجد لهم سيرة مجتمعة ولا تاريخًا شاملًا"[26] فظاهرة إهمال العمانيين كتابة تاريخهم أدّت إلى تغييب الدور العماني في بناء الحضارة العربيّة والإسلاميّة، ولهذا أصبح الباحث يلتمس الأنشطة الأدبيّة والعلميّة والفكريّة في بطون المصادر فلا يجد إلّا النزر اليسير.

إنّ الكتب العمانيّة التي يمكن أنْ تُعد مصادر للأدب العماني قليلة جدًا، ومن أهمها كتاب (الأنساب) لأبي المنذر سلمة بن مسلم العوتبي الصحاري وعلى الرغم من أنّه ليس كتابًا متخصصًا في الأدب فقد حفظ لنا الكثير من أخبار العمانيين وأنسابهم وأشعارهم، يقول العوتبي عن كتابه: "وذكرت فيه شيئا من الأخبار، وشواهد من الأشعار"[27] ويقول كذلك: "وقد نظمت نسب كل شريف، ومذكور وبليغ وخطيب وشاعر من القبائل"[28] وقد أشار العوتبي في مقدمة هذا الكتاب إلى كتابين ألفهما قبله إذ يقول: " قد تقدم لنا كتاب يبيّن الحكمة في الحكم والأمثال ... وبعده كتاب محكم الخطابة في الخطب والترسل"[29] وهذان الكتابان لم يصلا إلينا ولعل الأيام تكشف عنهما، فما زالت المخطوطات العمانية مبعثرة في الداخل والخارج، فلو وضعنا اليد عليهما لضفرنا بمادة أدبيّة وفيرة تسهم بلا شك في تأريخ الأدب العماني.

ويُعد التراث الذي تركه لنا ابن رزيق النخلي (ت 1291. 1874) مصدرًا مهمًا من مصادر الأدب العماني فعلى الرغم من الطابع التاريخي لمؤلفاته فإنّها تزخر بالكثير من القصص والخطب والشعر ومن هذه المؤلفات (الصحيفة القحطانية) و(الصحيفة العدنانية) و(الفتح المبين في سيرة السادة البوسعيديين) و(الشعاع الشائع باللمعان في ذكر أئمة عمان)، ويقول محققو (الصحيفة القحطانية): " الشعر ... كان رفيق المؤلف منذ مقدمته (في فائدة الاطلاع على علم الأنساب وما فيه من حصول الآداب) ففي الصفحة الموالية يواجهنا الشعر بثمانية أبيات لشاعرين لم ننجح في تحديد اسميهما، كما يواجهنا في الباب الأول 222بيتًا، وفي الباب الثاني 814 بيتًا، وهذه الأشعار

قليلة العدد إذا قيست بأشعار باقي الأبواب، ومعنى هذا أننا أمام ثروة شعرية كبرى، كثر شعراؤها، وتوزّعوا في الزمان والمكان، والأغراض، وأصبحت مدونتهم الشعرية قابلة لديوان من المختارات النادرة من أشعار الصحيفة"[30]

وما يقال في مؤلفات ابن رزيق التاريخية يقال في كتاب (تحفة الأعيان في سيرة أهل عمان) لنور الدين السالمي، وكتاب (نهضة الأعيان بحريّة عمان) لمحمد بن عبدالله السالمي، وكتاب (العقود الفضيّة في أصول الإباضيّة) سالم بن حمد الحارثي، فعلى الرغم من أنّ هذه كتب تاريخ لا كتب أدب؛ فقد اشتملت على الكثير من الأدب شعرًا ونثرًا، ولا شكّ في أنّ الأدب المنثور في كتب التاريخ لم يُقصد لذاته، بل أتى به المؤرخون في سياق سرد الأحداث التاريخية.

3. المحور الثاني: حظ الأدب العماني في كتب تاريخ الأدب

إنّ البداية الفعليّة لظهور كتب تاريخ الأدب كانت في مطلع القرن العشرين؛ إذ انبرى عدد من الكتّاب للتأليف في (تاريخ الأدب العربي) خاصة بعد المسابقة التي أعلنت عنها الجامعة المصريّة عام (1909)[31]، ومنذ ذلك التاريخ وحتى يومنا هذا لا تزال المكتبة العربيّة تستقبل عددًا كبيرًا من الكتب التي تؤرّخ للأدب العربي، إلّا إنّ القراءة الواعية لتلك الكتب تكشف عن وجود عدة إشكاليات فيما أُلّف في هذا الميدان.

ولا يخفى على ذي لب أنّ تلك المؤلفات أسهمت إسهامًا كبيرًا في التكوين الثقافي للدارسين والمثقفين من أبناء هذه الأمة، ومن غير أبنائها، ولا أدل على ذلك من تكرار طبعات بعض تلك المؤلفات عشرات المرات، واعتمادها في التدريس الثانوي والجامعي، وربما اكتفى المدرسون وبعض

الباحثين بما يجدونه في كتب تاريخ الأدب؛ فلا يعودون إلى كتب عيون الأدب ومنابعه الأصيلة، وبهذا كانت في أمتنا أجيال متعاقبة استقت حمولتها الأدبية من هذه المؤلفات.

لقد غلب على كتب تاريخ الأدب منهج تقسيم الأدب إلى عصور حسب التقلّبات السياسيّة وهذ التحقيب الزمنيّ للأدب أوجد ثنائيّة المركز والهامش أو ما يمكن أن نطلق عليه ثلاثيّة المركز والمحيط والخليج فصبَّ المؤرخون اهتمامهم بالقلب الذي يمثل المركز السياسيّ وأهملوا تأريخ أدب الأطراف، فكان التغييب لأدب الغرب الإسلامي والخليج العربي، فالأخذ بالعامل السياسيّ في تقسيم الأدب لا يمكن اعتماده في كل الأقطار العربيّة؛ إذ إنّ الأقطار العربيّة لم تخضع كلها لزعامة سياسيّة واحدة؛ فالعصر العباسيّ في المشرق العربيّ لم تعرفه الأندلس التي استمرت تحت الحكم الأمويّ، ولم تكن عُمان في أغلب السنوات تابعة للحكومة المركزيّة في دمشق، ولا للحكومة المركزيّة في بغداد، ولا شك في أنّ دور السلطة السياسيّة حاضر بقوة في توجيه الثقافة بشكل عام، والأدب بشكل خاص، بل إنّ رجل السلطة قد يستغل نفوذه في تغليب اتجاه على اتجاه آخر، فلا ينال المعارضون للسلطة ذلك الحضور الذي يناله أدباء السلطة في كتب تاريخ الأدب.

فمن أبرز إشكاليات كتب تاريخ الأدب العربي إغفالها للبعد الجغرافي، إذ يظهر جليًّا أنّها تهتم بالمركز وتهمّش الأطراف، فأغلب الأدباء الذين يُؤرخ لهم في كتب تاريخ الأدب العربي من مصر والشام والعراق إنْ لم نقل كلهم في بعض المؤلفات، ويمكن للدارس أنْ يدرك ذلك بالاطلاع على كتب مثل: (تاريخ الأدب العربي) لحنا الفاخوري و(تاريخ وعصور الأدب العربي) لأحمد فاضل فلم يذكر من خارج مصر والشام والعراق غير أبي القاسم الشابي، ولم تخرج نماذج الزيات في كتابه (تاريخ

الأدب العربي) عن مصر والشام والعراق مع أنّه يُعنْون الفصل الرابع بـ "أساطين النهضة الحديثة في مصر والشام والعراق والمغرب"[32]

ولقد أدرك شوقي ضيف صعوبة تأريخ الأدب العربي بعد استيلاء البويهيين على بغداد سنة (334هـ. 946م) دون مراعاة البعد الجغرافي ولهذا أطلق على العصر الرابع حسب تقسيمه (عصر الدول والإمارات) ويرى أنّه "حري أنْ يُبحث الأدب العربي في هذا العصر الرابع ويؤرّخ في كلّ إقليم على حدة"[33] ومع هذا فقد ظل ضيف مرتبطا بالعصور السياسيّة لأدب كلّ إقليم.

وتسيطر الذاتيّة على كثرة من مؤلفي كتب تاريخ الأدب، فالبعد عن الموضوعيّة نتج عنه التركيز على فئة من الأدباء، وتجاهل الفئات الأخرى، فنلاحظ أنّ المؤلف يسلط الأضواء على أدباء وطنه أكثر من غيرهم، أو أنّه يركز على أبناء ملته أكثر من الملل الأخرى، فعلى سبيل المثال لا الحصر يقول بطرس البستاني عن حركة التجديد في الأدب العربي: "وكان التجديد أوضح في شعر الذين تخضرموا وأدركوا حضارة القرن العشرين، واتصلوا بآداب الغربيين، ولاسيما اللبنانيون فإنّهم على الغالب أقرب من غيرهم إلى التجديد والتغرّب، ويتلوهم المصريون، ثم البغداديون، ثم السوريون، فأهل النجف"[34] وهنا يظهر ميله إلى أبناء وطنه لا محالة، و نجد ذاتيّة ميله إلى أبناء ملته في قوله: "فالمجددون من النصارى أعرق من المجددين المسلمين"[35] ويقول في سياق حديثة عن بدايات مرحلة الانبعاث: "وزعيم هذه الطبقة من شعراء النهضة الشيخ ناصيف اليازجي"[36] فاختيار (اليازجي) لتزعم تلك الطبقة يخضع لمعايير ذاتيّة أكثر منها موضوعية.

ولم يستطع الكثير من مؤرخي أدبنا العربي تبرئت نفوسهم من الطائفيّة المقيتة، فـ(لويس شيخو) عمّد بحبره شعراء العصر الجاهلي فجعل أغلبهم نصارى، أمّا شوقي ضيف فقد سار مع الركب، ووصف الإباضيّة بأنّهم من الخوارج، إذ يقول: "وفي القرن السادس الهجري تملك عمان من أيدي الخوارج بنو نبهان سنة 579هـ. 1183م وهم عشيرة من العتيك الأزد استولوا عليها بعد شيوع الفوضى فيها وكانوا سنيين"[37] وقد كان حريًّا بباحث كشوقي ضيف أن يتحرّى الدقة قبل أن يصف الإباضيّة بأنّهم (خوارج)، وكان عليه أن يعود إلى المصادر قبل أن يقول عن بني نبهان بأنّهم "كانوا سنيين" فلو تثبّت ضيف من معلوماته، واستقاها من مصادرها لأدرك أنّ ملوك بني نبهان على المذهب الإباضي.

فعلى مؤرّخ الأدب أنْ يتحرّى دقة المعلومات التاريخيّة المصاحبة لعمله، لأنّ عمله يجمع بين التاريخ والأدب وهذا ما يقع فيه الكثير من مؤرخي أدبنا العربي، فها هو شوقي ضيف عندما أرّخ لـ (ظفار) قال عن أهلها: "فزعوا إلى سعيد بن تركي بن سعيد جد أمراء عمان وظلت منذ هذا التاريخ تابعة لهم"[38] وكلامه هذا بعيد كلّ البعد عن الدقة؛ فلا يوجد من سلاطين عمان سلطان بهذا الاسم. ولعله أراد السلطان تركي بن سعيد، أو ولده السلطان فيصل بن تركي.

ولم تستطع كتب (تاريخ الأدب العربي) التحرر من أغلال التقليد والتبعيّة، والسير على نهج المتقدمين، فالمطلع على كتب تاريخ الأدب العربي يدرك هذا الإشكال في أغلبها، ويتجلى التقليد في صور شتى من أهمها تقسيم الأدب العربي إلى عصور ترتبط بالعامل السياسي، فاللاحق منهم يتبع خطى السابق دون أن نرى محاولات جادة للتجديد، فقد بيّن الزيات سبب اختياره تقسيم

الأدب حسب العصور السياسية إذ يقول: "لذلك آثرنا أن نجاري كثرة كتابنا في تقسيم تاريخ آدابنا على خمسة أعصر"[39] فليست مجاراة السابقين سببًا موضوعيًّا لاختيار المنهج.

ومن صور التقليد التي تظهر جليّة في كتب تاريخ الأدب تشابه النماذج التي يوردها المؤلفون، فالشعراء والكتّاب الذين يمثلون عصرًا من العصور الأدبية نراهم في أغلب كتب تاريخ الأدب، بل تكاد النصوص التي يسوقونها للاستشهاد أنْ تكون واحدة، ولإثبات ذلك يمكن الاطلاع على سلسلة كتاب (تاريخ الأدب العربي) لمصطفى السيوفي الصادر عام (2008) فإنّه لا يختلف عن الكتب التي صدرت في منتصف القرن العشرين.

إنّ هذا التركيز على دول دون أخرى، وعلى أدباء دون غيرهم في التأريخ للأدب العربي جعل وزارة التربية بسلطنة عمان تُكلّف لجنة لتأليف كتاب في تاريخ الأدب العربي؛ ليُدَّرس لطلاب الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين، وذلك في سبيل أنْ يجد الطلاب العمانيون أدبهم حاضرا فيما يدرسونه[40].، وللغرض التعليمي ذاته ألف أحمد درويش كتابه (تطور الأدب في عمان) ليكون مرجعا لتدريس الأدب العماني لطلاب المرحلة الجامعية، ومن المؤكد أنْ ما حصل في سلطنة عمان ينسحب على باقي الدول المهمش أدبها في مؤلفات (تاريخ الأدب العربي).

إنّنا أمام كتب يزعم مؤلفوها أنّها تؤرخ للأدب العربي، والحقيقة أنّها تؤرّخ لأدب المركز وتهمل أدب الأطراف، فالبهبيتي يؤكد أنّه يؤرّخ للأدب العربي من منطلق أنّ الأمة العربيّة أمة واحدة تمتد مكانيًّا وزمانيًّا ولا ينبغي الفصل بين أجزائها يقول: "لذلك أرّختُ في "تاريخ الشعر" الأمة العربية باعتبارها ـ رغم التفرّق السياسي القديم والحديث ـ أمة واحدة تنبسط بأبنائها فوق مواطنها الأبدية

من الخليج إلى المحيط"[41] ويبقى التساؤل مشروعا: أيدخل الخليج والمحيط فعلا في كتب البهبيتي وغيره، أم هما حدّان فاصلان للبداية والنهاية لا يدخلان، بل يدخل ما بينهما؟

لقد أهمل المؤرّخون أدب عمان قبل الإسلام وأهملوه في صدر الإسلام، واهتمّوا بأدب نجد والحجاز، واهتموا في العصرين الأموي والعباسي بدمشق وبغداد، وبالأدباء الذين يوالون السلطة الحاكمة، وفي العصر الحديث ظل الأدب العماني مغيّبًا في كتب تاريخ الأدب، شأنه في ذلك شأن أدب شبه الجزيرة العربية وأدب المغرب العربي؛ إذ اهتم المؤرخون بأدب المركز (مصر والشام والعراق) وأهملوا التأريخ لأدب الأطراف، فانتماء أغلب مؤرخي الأدب العربي إلى (دول المركز) من أهمّ أسباب هذا الإهمال، فلم يطّلعوا على أدب الأطراف، وهذا السبب ليس مقبولًا لتغييب أدب هذه الأجزاء الكبيرة من الوطن العربي الكبير.

ويرى أحمد الجدع أنّ "الشهرة لشعراء العصر الحديث كانت من نصيب شعراء الشام ومصر لأسباب كثيرة لعلّ من أبرزها تيسّر وسائل النشر لهؤلاء الشعراء أكثر من غيرهم في الوطن العربي الكبير"[42] وإذا قُبل كلام (الجدع) في السابق فهل سيبقى مقبولا اليوم؟!

وأمام هذا التغييب للأدب العماني لا مفر من اعتماد الجغرافيا في كتابة تاريخ الأدب العربي لتجاوز إشكالية إغفال البعد الجغرافي؛ والتركيز على دول المركز وإهمال الأطراف، فالتأريخ للأدب حسب الأقاليم يسهم في تجاوز تعميم الظواهر الأدبيّة، وإظهار الخصوصيّة الأدبيّة لكلّ قطر من الأقطار العربيّة، وسيؤدي ذلك إلى تجاوز إشكاليّة الذاتيّة؛ لأنّ اعتماد البعد الجغرافي سيتيح لمؤرخ الأدب العربي قدرا أكبر من الموضوعيّة، ويبعده عن الذاتيّة التي تحصل بوعي أو بدون وعي منه.

إنّ التأريخ للأدب العماني ليس ترفًا ثقافيًّا، بل هو أساس من أساسيات الفكر العربي الإسلامي الإنساني، فلا ينبغي أنْ يكون الدافع للكتابة ذاتيًّا، ينطلق من نزعة وطنيّة أو مذهبيّة، بل ينطلق من نزعة إنسانيّة لإبراز الإسهام العمانيّ في بناء الحضارة الإنسانيّة، فإذا أُهمل الأدب العماني من قبل مؤرخي الأدب، فمن الواجب على العمانيين أنْ يؤّرخوا لأدبهم، وأن يتتبعوا تطوّره، ويدرسوا خصائصه بمنهج يناسب طبيعته، مجددين لا مقلدين، ولا يعني ذلك أنّ الطريق ممهد ويسير، فهناك إشكاليات كثيرة يواجهها من يتصدى لكتابة تاريخ للأدب العماني.

4. المحور الثالث: جهود العمانيين في تأريخ أدبهم.

هناك كتب لمؤلفين عمانيين تناولوا فيها شعراء عمان، وترجموا لهم، وذكروا شيئًا من نتاجهم الأدبي، فهل يُعدُّ هذا النمط من التأليف تاريخًا للأدب؟ إنّ إصدار الحكم لا يبنى على العواطف، بل لا بد من إخضاع تلك المؤلفات لمعايير نقديّة دقيقة، لنتبيّن من خلالها تصنيف تلك المؤلفات تصنيفًا يتوخّى الدّقة والموضوعيّة، فلهذا علينا أنْ نضع تلك المؤلفات على ميزان نقديّ أساسه تحديد مصطلح (تاريخ الأدب) وبيان العمل المنهجيّ الذي يجب أنْ يتّبعه المؤلف حتى يكون عمله تأريخا للأدب.

لقد عرّف مجدي وهبه وكامل المهندس تاريخ الأدب بأنّه "تطبيق مناهج التاريخ على وصف الأدب في عصر أو في عصور متتالية عند شعب واحد أو شعوب مختلفة"[43] فعلى من يتصدى

لكتابة تاريخ أدبي "أنْ يحدد عصورًا أدبيّة، ذاكرًا أهم اتجاهاتها العامة، وأنْ يحاول الربط بين إنتاج الأديب وغيره من الأدباء، كما يربط أيضًا بين الحدث الأدبي أينما كان؛ وبين الأحداث التاريخيّة العامة، سياسيّة كانت أم اجتماعيّة، وعليه أيضًا أنْ يصف الأدب لا كظاهرة ثابتة؛ وإنّما كظاهرة تتغير وتتطوّر مع مرور الزمن، نتيجة لردّ الفعل، أو تأثّر أو تفاعل، بين عناصر أدبية مختلفة عبر العصور"[44]

وهناك مناهج مختلفة لكتابة تاريخ الأدب وأكثرها انتشارا النظريّة المدرسيّة التي تقوم على تقسيم الأدب إلى عصور حسب التقلبات السياسيّة، والنظريّة الإقليميّة التي تؤرخ للأدب حسب الأقاليم، وهناك من يؤرّخ حسب المدارس الفنيّة، وهناك من يؤرّخ حسب الجنس الأدبي وغيرها من المناهج، وهناك من يتوسّع في مفهوم الأدب فيؤرخ بالإضافة إلى الشعر والنثر لعلوم الفقه والفلسفة والطب والتاريخ والفلك وغيرها من العلوم، وهناك من يحصر الأدب في الإنتاج الفني شعرًا ونثرًا.

ونقف على أربعة كتب من مكتبتنا العمانيّة اهتمت بأدباء عمان؛ وننظر في مناهجها لنتبيّن تصنيفها إنْ كانت كتب تاريخ أدب؛ أم أنّها ليست تاريخ أدب، وهي: كتاب (شقائق النعمان على سموط الجمان في أسماء شعراء عمان) لمحمد بن راشد الخصيبي، وكتاب (قلائد المرجان في أسماء بعض شعراء عمان) لحمد بن سيف البوسعيدي، وكتاب (شعراء عمانيون) لسعيد الصقلاوي، وكتاب (الجامع في الأدب العماني) لسالم بن سعيد البوسعيدي.

ويبدو جليًّا أنّ أصل كتاب (الخصيبي) قصيدة من النظم التعليمي، ذكر فيها أسماء شعراء عمان، ثم وسّع عمله بشرحها، يقول: "وانتعش الفكر، وتاقت النفس إلى نظم هذه القصيدة، التي أسميتها

سموط الجمان في أسماء شعراء عمان، والتي قمت الآن بشرحها"[45] وقد أضاف في الشرح أسماء شعراء لم يذكرهم في القصيدة يقول: "فمن عثرت عليه ذكرته في القصيدة ومن لم أذكره فيها فسأذكره في شرحها إن شاء الله حسب الاستطاعة والإمكان"[46] ويتحدّث الخصيبي عن منهجه قائلًا: "ولم آل جهدًا في تتبع الشعراء العمانيين، والتنقيب عن أسمائهم وأنسابهم وأوطانهم ووفيّاتهم، ... وسأذكر لكل شاعر شيئًا من شعره، أو مختاره إنْ كان له أشعار جملة وما يناسب مقامه، وستجد ذكرهم على طبقات مفصّلة"[47]

إنّ المتمعّن في منهج (الخصيبي) يدرك أنّه ليس من مناهج كتابة تاريخ الأدب، ولا نرى تصنيفه من كتب الطبقات، وإنْ كان المؤلف قد قسّم الشعراء إلى طبقات؛ لأنّ هذه الطبقات ليست مبنيّة على معايير نقديّة واضحة، فالكتاب أقرب ما يكون إلى كتب التراجم؛ إذ ترجم لكل من قال شعرًا أو كتب منظومة سواء أكان شاعرًا أو فقيهًا أو حاكما، فكلمة (شاعر) عند (الخصيبي) تتسع لكلّ ناظم، وهذا لا يقلل من قيمة الكتاب، فكتابة التراجم نمط من أنماط التأليف عرفها العرب قديمًا، ومازالت تلاقي قبولا، ولكنْ من حيث مصطلح (تاريخ أدب) لا يمكن تصنيف هذا الكتاب بأنّه تاريخ للشعر العماني، ويبقى الكتاب مصدرًا أساسيًّا من مصادر كتابة تاريخ الأدب العماني.

أما كتاب (قلائد المرجان في أسماء بعض شعراء عمان) فهو امتداد وتكملة لكتاب (الخصيبي)؛ إذ رأى مؤلفه (حمد البوسعيدي) أنّ هناك شعراء لم يذكرهم (الخصيبي) في شقائقه وأراد أنْ يستوفي ذكرهم، يقول عن سبب التأليف: "فقد خطر بالبال أنْ أجمع كتابًا مختصرًا أذكر فيه بعض شعراء عمان، الذين لم يرد ذكرهم في كتاب شقائق النعمان على سموط الجمان في أسماء شعراء عمان"[48]

ويحدثنا (حمد البوسعيدي) عن منهجه في التأليف قائلًا: "وقد جعلت كتابي مختصرًا مقتصرًا على اسم الشاعر، وما اطّلعتُ عليه من نسبه، وذكر نموذج من أشعاره، ... وجعلت أسماءهم مرتبة على حروف الهجاء من حرف الألف إلى آخر الحروف، بغير مراعاة المتقدم من المتأخر"[49] وهذا المنهج يُظهر جليًّا أنّ الكتاب من كتب التراجم لا كتب تاريخ الأدب شأنه في ذلك شأن كتاب (الخصيبي) ويبقى مصدرًا من مصادر كتابة تاريخ الأدب العماني.

ويقدّم (سعيد الصقلاوي) في كتابه (شعراء عمانيون) ترجمة لـ32 شاعرًا عمانيًّا، وهو لا يختلف في منهجه عن الكتابين السابقين، إلّا أنّه تناول نتاج الشعراء بشيء من التحليل الفنيّ البسيط، وأصل كتاب (الصقلاوي) مجموعة مقالات منشورة في الصحافة وأخرجها لاحقا في كتاب، وعلى الرغم من أنّ المؤلف أورد قائمة بمصادره آخر الكتاب، فقد خلا هذا الكتاب من الإحالات الهامشيّة، وقد أدرك المؤلف هذا الجانب فقال معتذرًا: "كان بودي أنْ أضبط هوامش كلّ شخصيّة كي تسهّل المرجعيّة العلميّة، ولكن تجري الرياح بما لا تشتهي السفن، وذلك أنّ معظم أصول هذه الدراسات قد فقدت في المطابع بعد نشرها في الجرائد"[50] ولهذا ابتعد الكتاب منهجيا عن طرائق الدراسات الأكاديميّة بتمهيداتها وتعليقاتها وحواشيها، ويؤكد المؤلف أنّه "لم يقصد من وضع هذا الكتاب أنْ يكون خروجه وفق الإطار الأكاديميّ، وإنّما أريد منه أنْ يقدم المعلومة في ثوبها البسيط، ونهجها المرصوف بالسهولة، لتكون في متناول الجميع، وفهم الجميع"[51] ويبدو أنّ النجاح والقبول الذي حققه نشر المقالات في الصحافة دفع المؤلف أنْ يبقي على لغة الصحافة في كتابه، يقول:

"وكان لنشره على صفحات الجرائد التأثير الأقوى على تشكّله في صياغتة البسيطة، وخطابه الذي يجري للود أنهارًا تفيض بمعرفة قديمة جديدة"[52]

وقد صدر عام (2015)، كتاب (الجامع في الأدب العماني) لسالم بن سعيد البوسعيدي، وقسّم كتابه إلى جزأين، في ثلاثة مجلدات كبيرة، تشتمل مجتمعة على أكثر من (1500) صفحة، ويقدم إضاءات على الشعر العماني الذاتي والتعليمي، والنثر العماني الأدبي والعلمي، مبرزا الدور العلمي والأدبي والحضاري العماني، ويؤكد المؤلف أنّ كتابه غير موجّه إلى المتخصصين، بل إلى الناشئة وعامة الناس، يقول: "ولا ندّعي أنّ هذه المحاولة شاملة في طرحها، فقد ذكرتُ أنّها إضاءة للناشئة والعامة من غير المتخصصين"[53]، وإضافة إلى جهد المؤلف يشتمل الكتاب على مقالات كثيرة لمجموعة من الكتاب ألحقها المؤلف بكتابه، تصرّف في بعضها و الأخرى كادت أن تكون بنصها، وهذا من أسباب اختيار (الجامع) عنوانا للكتاب، يقول: "وسميناه الجامع ليس فقط لأنّه جمع إضاءات لكلّ مراحل الأدب العماني في كتاب واحد، ولكنّه أيضا جمع شتات كثير من المقالات المكتوبة عن الأدب العماني"[54]

ولم ينتهج (سالم البوسعيدي) منهجًا واحدًا في كتابه، إذ نجده يوظف مناهج مختلفة، وربّما اختار ذلك التعدد في ضوء ما يسمى بالمنهج (التكاملي)، ففي غلاف كتابه يقسم الأدب العماني تقسيمًا رباعيًّا إلى قديم ووسيط وحديث ومعاصر، وقد حدد الأدب القديم بقوله "نقصد بالأدب القديم الشعر والنثر قبل ظهور الإسلام"[55] ولم يبيّن حدود الأقسام الثلاثة الأخرى، وبما أنه خصص الجزء الأول للأدب العماني القديم والوسيط، وحدد الأدب القديم بما قبل الإسلام؛ فإنّ كل ما تناوله في

الجزء الأول يدخل في نطاق الأدب الوسيط، عدا عصر ما قبل الإسلام، وعلى هذا فإنّ العصر الوسيط يبدأ عنده من عصر صدر الإسلام وينتهي بنهاية عصر (بني نبهان)، وقد خصص الجزء الثاني من كتابه للأدب الحديث والمعاصر دون أنْ يبيّن حدود كلّ منهما، ويبدو أنّ الأدب الحديث عند سالم البوسعيدي يبدأ من عصر اليعاربة و لايزال مستمرًّا حتى الآن.

إنّ المتمعّن في كتاب سالم البوسعيدي لا يجد حضورًا حقيقيًّا للتقسيم الرباعي، إذ يسيطر على الكتاب منهج تقسيم الأدب إلى عصور حسب التقلّبات السياسيّة، فهناك مثلًا أدب ما قبل الإسلام، وأدب صدر الإسلام، وأدب عصر الأئمة الأوائل، والأدب العماني في عصر النباهنة، وفي عصر اليعاربة، وفي عصر البوسعيد، ومما يلفت النظر أنّ مؤلف الكتاب يُسقط المصطلحات التي وضعها مؤرخو الأدب العربي على الأدب العماني، فبما أنّ المؤرخين جعلوا من العصر العثماني عصر ظلام وانحطاط ؛فكذلك فعل سالم البوسعيدي، إذ يطلق على عصر احتلال القرامطة لعمان عصر الظلام والانحطاط، وعلى هذا يكون عصر الانحطاط بدأ مبكرًا في عمان، إلّا أنّه حسب البوسعيدي انحطاط سياسيّ لا علميّ، يقول: "ومن الأمور الجليّة في هذا العصر الانحطاط السياسي . مما جعلنا نطلق عليه عصور الظلام . ليس فقط لأنّه كان عصور احتلال وتراجع سياسيّ بل لقلة المعلومات عنه أيضًا، غير أنّنا إذا نظرنا إلى الجانب الأدبي والعلمي؛ وجدناه عكس ذلك، وخصوصًا الجانب العلمي منه كان مزدهرًا مورقًا بديعًا"[56]

وعلى الرغم من أنّ منهج تقسيم الأدب إلى عصور حسب التقلبات السياسيّة هو المنهج الظاهر في الكتاب؛ فإنّنا نجد في عصر البوسعيد حضورا لمنهج التأريخ حسب الموضوعات أو الأغراض،

فيخصص المؤلف فصلا للشعر الديني، وفصلا للشعر الوطني، ونجد حضورا لمنهج التأريخ حسب الجنس الأدبي، فيخصص فصلا للمقامة، وفصلا للمسرح، وفصلا للسيرة الذاتية، وفصلا للقصة القصيرة، وفصلا للرواية، وفصلا لأدب الرحلات، وفصلا للمقال، ومع أنّنا نؤيد الالتزام بمنهج واحد في التأريخ للأدب؛ فلا بد من الإشارة إلى أنّ التعدد أو التكامل أو الدمج أو التركيب بين عدة مناهج في التأريخ للأدب ليس بدعا، بل سار عليه عدد من المؤرخين أبرزهم شوقي ضيف في سلسلته الكبيرة (تاريخ الأدب العربي).

وتجدر الإشارة إلى أنّ صاحب (شقائق النعمان) وصاحب (قلائد المرجان) لا يثبتان المراجع والمصادر ولا يشيران في الحاشية إلى الإحالات، وقد نجد إشارات قليلة إلى أسماء بعض المراجع التي نقلا عنها، ونلتمس لهما العذر في ذلك فهذا النمط من التأليف كان سائدًا، خاصة أنّ كليهما لم يتعلم تعليما عصريّا، ولكنْ ما يثير التساؤلات أنْ نجد الإحالات الهامشيّة في كتاب (الجامع في الأدب العماني) ترد تارة وتُغفل غالبًا، رغم أنّ كاتبه باحث متخصص، وإذا كان الصقلاوي قد اعتذر عن خلو كتابه من الإحالات والهوامش بسبب ضياعها، فإنّ سالم البوسعيدي لم يبيّن سبب تركه للإحالات في أغلب كتابه.

وبعد هذه النظرة السريعة في الكتب الأربعة يتبيّن لنا أنّ الكتب الثلاثة الأولى لا تؤرّخ للأدب العماني، ولا حتى للشعر العماني، فاهتمام تلك الكتب بالشعراء لا بالشعر، وبالقائل لا بالمقول، فالنصوص لا ترد لذاتها بل للتعريف بقائليها، فقد اهتم المؤلفون بالشعراء وأنسابهم ومكانتهم

الاجتماعية، ولا يوجد اهتمام يذكر بإنتاجهم الشعري، وقيمته الفنيّة، أما محاولة سالم البوسعيدي فهي كما وصفها بقوله: "نحن بهذه المحاولة نلقي حجرًا في هذا النهر الراكد"[57] فهذا العمل يحتاج إلى كثير من المراجعات والتطوير ليخرج بطريقة علميّة.

5. المحور الرابع: إشكاليّات تأريخ الأدب العماني.

هناك إشكاليّات كثيرة تواجهها كتابة تاريخ للأدب العماني، كإشكاليّة البعد الجغرافيّ، وإشكاليّة المادة الأدبيّة، وإشكاليّات أخرى تتعلق بالمتلقي وبالمؤرّخ، وبالمنهج.

ولا شك في أنّ جغرافيّة عمان اليوم ليست هي جغرافيّة الأمس، فالنتاج الأدبيّ الداخل في نطاق حدود عمان التاريخيّة هو أدب عمانيّ، فليس مقبولا أنْ ننسب ولدًا إلى أب لم يولد بعد، ويبقى التساؤل عن الأدب الذي أنتجه العمانيون في شرق أفريقيا، فما المسوّغ الذي يجعلنا نطلق عليه (أدب المهجر الأفريقي) والأديب يعيش في دولة سلاطينها عمانيون؟ وله حريّة التنقل بين عمان وشرق أفريقيا، فهو ليس شاعرًا منفيّا عن بلده، فإذا قلنا إنّ الشعراء العمانيين في شرق أفريقيا يحنون إلى عمان، فعلى هذا يكون شعر كلّ عماني في الحنين إلى ولايته التي انتقل منها إلى غيرها داخل عمان هو أيضًا أدب مهجر، وهذا لا يعني رفض المصطلح ولكّنه تساؤل مشروع لضبط مصطلحات تاريخ الأدب، فما المقصود بالمهجر؟ وهل هو مرادف للغربة، ثم أيكون الاغتراب ماديًّا؟ أم معنويّا؟ أم الاثنين معًا؟

ومن أهم إشكاليّات المادة الأدبيّة أنّ المطبوع من الأدب العماني قليل جدًا مقارنة بما يزال مخطوطًا، والمحقق تحقيقًا علميًّا من هذا المطبوع قليل مقارنة بما لم يُحقق، والدراسات العلميّة فيما حُقق قليلة جدًا مقارنة بما لم ينل حظًا من الدراسة، فكيف نؤرّخ لأدب لم يُطبع ولم يُحقق ولم يُدرس، بل لا يزال مبعثرًا في مخطوطات منها يمكن الوصول إليها، ومنها يتعذر الوصول إليها.

إنّ كتابة تاريخ الأدب تحتاج إلى محيط علمي يساعد المؤرّخ على الإنجاز، وهذا ما يلح عليه طه حسين إذ يتساءل: "كيف تريد أنْ تضع تاريخ الأدب العربي وأنت لم تستكشف ولم تحقق ولم تفسر كثرة النصوص العربية القديمة في الجاهلية والإسلام! ... ولم يُدوّن للغة العربية فقهها ... ولم يعن الباحثون بوضع المعاجم التاريخية التي تبين لك تطور الكلمات في دلالتها على المعاني المختلفة ... ثم كيف تريد أن تضع تاريخ الآداب العربية وما تزال شخصيات الكتّاب والشعراء والعلماء مجهولة أو كالمجهولة"[58]

فكتابة تاريخ للأدب العماني ينبغي أنْ يسبقها تضافر جهود في مجالات مختلفة وإنجاز في ميادين متنوعة ليعتمد عليها مؤرّخ الأدب فيما يخدم عمله "وما دامت هذه الجهود لم تبذل، وما دامت هذه النتائج المتفرقة لم تعرض، فلا تصدق من يزعم لك أنّه يضع تاريخا لآداب اللغة العربية بالمعنى الصحيح للكلمة"[59] فالجهد ليس فرديًّا بل هو جهد جماعي، يعمل كلٌّ في مجاله، فهناك من يجمع المخطوطات ويصنفها، وهناك من يحقق المخطوطات ويشرحها، وهناك من يدرسها ودراسة نقدية، تبيّن القضايا الأدبية، والظواهر الفنية، والخصائص الأسلوبية، لنصل إلى مرحلة تكون فيها المادة الأدبية صالحة لكتابة التاريخ الأدبي.

إنّ إشكاليّة مصطلح (أدب) بين التوسّع والتضييق، تلقي بظلالها على التأريخ الأدبي، فالذين يوسعون في المصطلح يؤرخون لكتب الفقه والفلسفة والتاريخ والفلك وغيرها، أمّا الذين يضيقون المصطلح فالأدب عندهم "كلام فني راق جميل يعبر به إنسان موهوب عن أحاسيس ومشاعر وأخيلة وأفكار تخطر في باله، فيعيشها ثم يرسلها في مناخ نفسي ملائم"[60] فليس كلّ منظوم مقفى شعرا، وهنا نتساءل عن المنظومات التعليميّة التي تهدف إلى تعليم الفقه والعقيدة واللغة والتاريخ، أتُؤرَّخ على أنّها أدب أم لا تُؤرَّخ؟ فهي حسب المفهوم الفنيّ لمصطلح (أدب) خارج نطاق المصطلح، إذ إنّ مادتها علميّة وليست أدبيّة.

إنّ المنظومات التعليميّة تمثل إشكاليّة كبيرة أمام كتابة تاريخ للأدب العماني، وقد يُقال إنّ هذه الإشكاليّة شائعة في التراث العربيّ كلّه وهذا صحيح و"لكن الواقع يُؤكد أنّ التراث العماني يحتفظ بنسبة من المنظومات أكثر من أيّ تراث عربيّ آخر، فلقد امتدّت المنظومات من حيث الموضوعات التي تعالجها فلم تقف عند الموضوعات التقليديّة في النحو والفقه، بل تمتد إلى كلّ فروع المعرفة في الفلك والطب والجغرافيا والتاريخ فضلا عن المسائل الفقهيّة ونظمها ونظم الأجوبة عليها ... ومن ثم أصبح كلّ شيء منظومًا"[61]، ومن المؤكد أنّ مؤرّخ الأدب سيكون بين سلطتين: سلطة النص وسلطة المتلقي، فالنص حسب المعايير ليس أدبًا، والشريحة العظمى من المتلقين لن يقبلوا بسلطة النص، بل يصرون على جعله أدبًا، وغالبًا ما تنتصر سلطة المتلقي على سلطة النص، فلو أُخضعت تلك المنظومات لمعايير نقديّة فنيّة لخرجت من دائرة (الأدب)، وبخروجها ستغيب عن التاريخ الأدبي العماني أسماء كثيرة، ولن يقبل المتلقي غيابها، وما يقال في المنظومات التعليمية يقال في (قصيدة

النثر) فهل سلطة المتلقي تسمح بالتأريخ لها؟ وإنْ أُرّخ لها، فأين موضعها؟ أمن الأجناس الشعريّة أم النثريّة؟

ومن الإشكاليّات المتعلقة بالمادة المؤرّخة تداخل الأجناس أو الالتباس في الأجناس الأدبية، كما هو الحال في كتابات الذات فهناك (السيرة الذاتية) و(الرواية الذاتية) و(المذكرات) و(اليوميات) و(السيرة)، وفي الأدب العماني من كتابات الذات ما يحتاج إلى دراسة متخصصة لتصنيفه تصنيفا صحيحا، فهل (مذكرات أميرة عربية) سيرة ذاتية؟ وهل هي أدب عربي عماني؟ فالمتمعن في النص يدرك أنّه (مذكرات) وليس (سيرة ذاتية)، وأنّه أدب ألمانيّ بثقافة عمانيّة، فالنص الذي بين أيدينا ليس نصَّ الكاتبة، بل هو نص المترجم، فالكاتبة أنتجته باللغة الألمانيّة، وما يقال في (مذكرات أميرة عربية) يقال في (مغامر عماني في أدغال أفريقيا)، فهذه النصوص ليست أدبًا عربيًّا، بل أدب ينتمي إلى اللغة التي كتب بها، وإلا لزم أنْ نُعد شعر بشار وأبي نواس، وأبي العتاهية شعرًا فارسيًا، ويبقى التساؤل هل يتقبل المتلقي مؤرخا لا يعد هذه الكتابات من الأدب العماني، وقد نشأ وهو يُعدها أدبا عمانيا؟

ويُعد الإنتاج الأدبي الجمعي (الشعبي) من الإشكاليات المتعلقة بطبيعة المادة المؤرّخة، فهناك إنتاج أدبي جمعي (شعبي) لا يستهان به كمًّا وكيفًا، وهناك شريحة لا يستهان بها من الكتّاب والقرّاء لهذا النشاط الأدبي، فأغلب الكتب التي تؤرّخ للأدب تهمل هذا النشاط الأدبي، وربما يرجع سبب إهماله إلى اللهجات الدارجة التي يُكتب بها، فهو في نظرهم أدب من الدرجة الثانية، فلهذا يكون حاضرا عند الحديث عن أدب ما يسمى بعصر (الانحطاط) فيؤرخون للزجل والمواليا والدوبيت؛

لإثبات تردي وضع الأدب في ذلك العصر، وإنْ أردوا إثبات رقي الأدب في عصر من العصور أهملوا الأدب الجمعي (الشعبي)، فإذا أردنا تأريخ الأدب العماني فلا بد من إجابة على تساؤلات كثيرة منها: أهذا الإنتاج أدب أم غير أدب؟ أهو عماني أم غير عماني؟ فإن كان أدبا عمانيًّا فلا بد أن يؤرخ له إذ لا مسوّغ لإهماله.

والذاتيّة من أهم الإشكاليات التي يواجهها المؤرّخ الذي يتصدى لتأريخ الأدب العماني، فعلى المؤرّخ أنْ يلتزم بالموضوعية، فلا شك في أنّ المؤرخ يميل إلى أبناء مذهبه، وإلى أبناء ولايته، وإلى أفرد قبيلته أكثر من غيرهم، وقد يرى البعض أنّ تناول هذا الجانب لا ضرورة له في المجتمع العماني، ولكنّ التعايش شيء، والإنتاج الفكريّ شيء آخر، فالذاتيّة لا مفرّ منها، فهي طبيعة في النفس الإنسانيّة، وهذا يظهر جليّا في اختيار موضوعات الرسائل الجامعية، فنجد الطالب يفتش جاهدًا عن موضوع له علاقة بمذهبه، أو محافظته، أو قبيلته، ويسوّغ أكثرهم هذا الصنيع بأنّه من الأولى دراسة ما يتصل بنا، فإذا لم ندرسه نحن؛ فمن الذي سيدرسه؟ وهذا المسوّغ قد يكون مقبولا عند فئةٍ ما، إلا أنّ هذا الهدف قد يجعل الذاتيّة تسيطر على الدراسة.

إنّ هذه العواطف المذهبيّة، والجغرافيّة، والقبليّة تفقد البحث مصداقيته فلهذا "يجب علينا حين نستقبل البحث في الأدب العربي وتاريخه أنْ ننسى عواطفنا القوميّة وكلّ مشخصاتها، وأنْ ننسى كلّ عواطفنا الدينيّة وكلّ ما يتصل بها، وأنْ ننسى ما يُضاد هذه العواطف"[62] ويجب على الدارسين المعاصرين ألّا يقعوا فيما وقع فيه المتقدمون "يجب ألّا نتقيّد بشيء، ولا نذعن لشيء إلّا مناهج البحث العلمي الصحيحة، ذلك أنّا إذا لم ننس هذه العواطف وما يتصل بها فسنضطر إلى المحاباة

وإرضاء العواطف، وسنغلُّ عقولنا بما يلائمها. وهل فعل القدماء غير هذا؟ وهل أفسد علم القدماء شيء غير هذا؟ كان القدماء عربا يتعصبون للعرب، أو عجما يتعصبون على العرب. فلم يبرأ علمهم من الفساد"[63]

إنّ المتمعّن في الساحة الثقافيّة العمانيّة يدرك أنّ هناك شعراء وكتّاب تُسلّط عليهم الأضواء في الإعلام وفي المؤتمرات، وفي الدراسات الأكاديميّة والمؤلفات أكثر من غيرهم، وفي المقابل هناك فئة مغيّبة لا حضور لها، وهذا لا يقتصر على الأدباء المعاصرين، فهناك عوامل سياسيّة والاجتماعيّة واقتصاديّة تسهم بدورٍ كبيرٍ في حضور الأديب أو تغييبة، وعلى المؤرّخ أن يكون موضوعيّا وهو يؤرّخ لأدبٍ يعلم يقينًا دور السلطة السياسيّة والدينيّة والقبليّة في انتشاره أو تغييبه، فلا يؤرِخ للبارزين ويُهمِل المغمورين، ولا يركّز على أبناء مذهبه، أو منطقته أو قبيلته، وعليه ألّا يميل إلى اتجاه أدبي دون غيره، بل عليه أنْ يؤرّخ الأدب العماني بكلّ أطيافه، وبكلّ اتّجاهاته، ولا نزعم أنّ العمل الجماعي في التأريخ للأدب العماني يقضي على الذاتيّة، ولكنّه سيقلل من حدّتها، فتاريخ الأدب كما يرى طه حسين "لا يستطيع بوجه من الوجوه أن يكون موضوعيًّا صرفًا وإنّما هو متأثر أشدّ التأثر وأقواه بالذوق، وبالذوق الشخصي قبل الذوق العام"[64]

ومن الإشكاليات التي يواجهها المؤرّخ امتلاك أدوات الكتابة، فتأريخ الأدب لا يضطلع به إلا كاتب يمتلك أدوات كتابته "فأنت توافقني على أنّه مستحيل أنْ يؤرّخ الآداب غير الأديب، كما أرّخ الثورة غير الثائر، وكما يستطيع الملحدون أنْ يؤرخوا الديانات"[65] فالتأريخ للأدب يتطلب معرفة بنصوص الأدب، ومقدرة على التمييز بين أنواعها وفنونها، وبين أشكالها ومضامينها، وبين أجناسها

ومصادرها، وإدراك المؤثرات المحيطة بها، ولا يطالب مؤرّخ الأدب أنْ يكون متخصصا في النقد؛ ولكن لا يعفى من معرفته، فالحس النقدي هو ما يميّز التاريخ الأدبي عن غيره من التواريخ.

ومن الإشكاليّات التي تتعلق بمؤرّخ الأدب التقليد، والسير على نهج المتقدمين من مؤرخي الأدب العربي، فالأدب العماني جزء لا يتجزأ من الأدب العربي، ولكنْ له خصوصيّته، وهنا تظهر إشكاليّة المنهج، فلا يمكن تقسيم الأدب العماني إلى العصور السياسيّة التي عرفها تاريخ الأدب العربي، فكيف ننسب الأدب العماني إلى بني أميّة وبني العباس وعمان لم تخضع لحكمهم، وكيف ننسبه إلى المغول والمماليك والأتراك العثمانيين وعمان خارج نطاق سلطتهم؟ وما علاقة الأدب العماني بالعصور التي يطلق عليها عصور الظلام والانحطاط وخصائصه تختلف عن خصائص أدب ذلك العصر؟

لقد فضّل طه حسين العدول عن اتّباع المقياس السياسي في التأريخ للأدب لأنّه يكره هذا الطريق لأمرين: "أحدهما أنّها تتخذ الحياة السياسية وحدها مقياسا للحياة الأدبية ...والأمر الآخر شر من هذا الأمر وأقبح منه أثرا، وهو أنّ هذا المذهب الرسمي قد يكون طويلا وقد يكون عريضا، ولكنّه برئ من العمق. هو سطحي كما يقولون. هو قائم على الكذب والتضليل من جهة، وعلى الغفلة والانخداع من جهة أخرى"[66] ونحن نؤيد موقف طه حسين، ونؤكد على أنّه لا ضرورة لربط تاريخ الأدب العماني بالعصور السياسيّة، فإنْ أبى المؤرّخ إلّا اتّباع منهج تحقيب الأدب العماني حسب العصور السياسية؛ فعصوره قطعًا تختلف عن العصور التي عرفها تاريخ الأدب العربي.

إنّ اختيار المنهج قرار صعب يواجهه مؤرّخ الأدب، لذا عليه أنْ يدرس مختلف المناهج، ويفاضل بينها مفاضلة موضوعيّة، قبل أنْ يصل إلى مرحلة الاختيار، فهناك تساؤلات مشروعة لا بد من إثارتها قبل اختيار المنهج، فهل يمكننا التأريخ للأدب العماني حسب المدارس أو الظواهر الفنيّة؟ وهل توجد مدارس فنيّة في الأدب العماني يستطيع المؤرّخ أنْ يتتبع أطوارها وفق نظرية النشوء والارتقاء؟ وإذا أراد المؤرّخ أنْ يتخذ أصالة الجنس الأدبي منطلقًا لتأريخه؛ فهل هناك دراسات في الأدب العماني تستدعي تصورا للأدب قائما على ثنائية: (الأصيل والدخيل) و(التقليد والتجديد) و(القديم والحديث) و(الأول والآخر) و (السابق واللاحق) وغيرها من الثنائيات؟ فمن المؤكد أنّ مثل هذه الدراسات غير موجودة حتى الآن، وتأريخ الأدب عمل تكاملي يتطلب تضافر الجهود قبل خوض غماره.

ومن التساؤلات التي نثيرها في إشكالية المنهج؛ هل يستطيع مؤرخ الأدب العماني اعتماد منهج (ديكارت) كما فعل طه حسين في تأريخه للأدب الجاهلي؟ وهل يمتلك المؤرّخ الجرأة على نزع القداسة عن التراث العماني القديم، ودراسته بعقليّة متحررة من المسلمات والفروض السابقة؟ لقد نسبت كتب التراث شعرًا ونثرًا إلى مالك بن فهم وإلى ولديه هناة وسليمة، فإذا سلّمنا جدلًا أنّ مالكًا استطاع في لحظة احتضاره أنْ يقول تلك القصيدة، فعلينا أنْ ندحض حجة القائلين بأنّ الشعر العربي يمتدُّ من مائة وخمسين إلى مائتي عام قبل البعثة، لأنّ الرجل عاش في القرن الثاني الميلادي، أضف إلى ذلك أنّ لغة تلك النصوص لغة عدنانية، مع أنّ القوم من قحطان، وليس المقام مقام نفي ولا إثبات، ولكنْ كما قال طه حسين: "أريد ألّا نقبل شيئًا مما قاله القدماء في الأدب وتاريخه

إلّا بعد بحث وتثبّت، إنْ لم ينتهيا إلى اليقين فقد ينتهيان إلى الرجحان"[67] ويبقى التساؤل مشروعًا: إذا تثبّت أحد الباحثين من أنّ هذا الشعر ليس لمالك بل هو منحول؛ فهل تقبل سلطة المتلقي هذه النتيجة؟ بل هل يقبل المتلقي فكرة الشك من أساسها في هذا التراث؟

إنّ تغييب الأدب العماني في كتب تاريخ الأدب العربي يدعو إلى ضـــرورة كتابة تاريخ خاص بالأدب العماني، وهذه الفكرة ليســت جديدة، فهناك كتب كثيرة تؤرّخ الأدب العربي إقليميًّا، لأنّ كتب تاريخ الأدب التي بين أيدينا لا تعطينا تاريخا للأدب في المغرب العربي (تونس، الجزائر، ليبيا، موريتانيا، المغرب) ولا تاريخا للأدب في شـــبه الجزيرة العربية (اليمن ودول التعاون الخليجي) وإنما تؤرّخ ــ غالبًا ــ لمصر والشام والعراق، ولهذا أصبح تأريخ الأدب العربي إقليميًّا ضرورة لا مفرّ منها، وهذه ليست دعوة لتفتيت الأمّة، ولكنّها خطوة تمهد الطريق أمام كتابة تاريخ للأدب العربي يراعي البعد الجغرافي، ويراعي القوميّات العرقيّة، والمذاهب الدينيّة، فيؤرّخ أدب الأمة من المحيط إلى الخليج حقيقة لا شعارًا.

4. خاتمة:

وقد تبيّن لنا من خلال هذا المقال أنّ الأدب العماني مغيّب في كتب التراث قديما، وظل مغيّبًا في كتب تاريخ الأدب حديثًا، لأسباب سياسيّة ودينيّة وجغرافيّة، وأنّ العلوم الدينيّة من فقه وعقيدة شغلت كتب التراث العماني، ولم يكن التاريخ ولا الأدب محل اهتمام المؤلفين العمانيين، فكتب التراث العماني التي تُعد مصادر للأدب هي كتب قليلة، وفي العصر الحديث هناك كتب قليلة، بذل مؤلفوها جهودًا فجمعوا الشعراء العمانيين من مختلف العصور، وذكروا نماذج من أشعارهم، إلّا أنّها ليست كتب تاريخ أدب، بل هي أقرب إلى كتب التراجم، وليست هناك إلّا محاولة واحدة لتأريخ الأدب العماني موجهة إلى الناشئة وإلى عامة الناس، وليست للمتخصصين، وهي محاولة سالم

البوسعيدي في كتابه (الجامع في الأدب العماني) الذي جمع فيه مقالات عدد من الكتّاب، إضافة إلى جهده التأليفي، والكتاب بحاجة إلى مراجعات في منهجه وفي مادته، وهذا لا يقلل من جهود المؤلف الذي امتلك الجرأة فسلك طريق التأريخ للأدب العماني رغم شدة وعورته.

وقد كشف المقال عن بعض إشكاليّات التأريخ للأدب العماني المتعلقة بالبعد الجغرافيّ، وبطبيعة المادة الأدبيّة، والإشكاليّات المتعلقة بالمتلقي، والمتعلقة بمؤرّخ الأدب، وبمنهج التأريخ الأدبي، ولسنا بصدد عرض حلول لهذه الإشكاليّات، إذ لا يكمن لأيّ باحث أنْ يدعي بأنّه قادر على إيجاد حلّ جذري لهذه الإشكاليات، إلا أنّ معرفة الإشكاليّة، وإدراك تأثيرها يسهم في التقليل من حدّتها، وقوة تأثيرها على التأريخ الأدبي.

6- مصادر البحث ومراجعه:

1. ابن رزيق، حميد بن محمد، الصحيفة القحطانية، تحقيق محمود السليمي وعلال الغازي ومحمد حبيب صالح، وزارة التراث والثقافة، مسقط، ط1، 2009م
2. بروكلمان، كارل، تاريخ الأدب العربي، ترجمة: عبد الحليم النجّار، دار المعارف، القاهرة، ط5، د.ت.
3. البستاني، بطرس، أدباء العرب في الأندلس وعصر الانبعاث، دار عبود، ط1، 1988م
4. البهبيتي، نجيب محمد، المعلقة العربية الأولى، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1981م
5. بو حسن، أحمد، العرب وتاريخ الأدب نموذج "كتاب الأغاني"، دار توبقال، الدار البيضاء، 2003م
6. البوسعيدي، حمد بن سيف بن محمد، قلائد المرجان في أسماء بعض شعراء عمان، مسقط 1993م
7. البوسعيدي، سالم بن سعيد ، الجامع في الأدب العماني، دار القارئ، بيروت، ط1، 2015م
8. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق درويش هويدي، المكتبة العصرية، بيروت 2015م
9. الجدع، أحمد، شعراء معاصرون من الخليج والجزيرة العربية، دار الضياء، عمّان . الأردن، ط1، 2000م
10. الجمحي، محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء، تحقيق محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، 1974م.
11. حسين، طه، من تاريخ الأدب العربي، المجلد1، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1981م

12. الخصيبي، محمد بن راشد، شقائق النعمان على سموط الجمان في أسماء شعراء عمان، وزارة التراث والثقافة، سلطنة عمان، ط2، 1989م
13. درويش، أحمد، تطور الأدب في عمان، دار غريب، القاهرة، 1998م
14. دياب، محمد بك، تاريخ آداب اللغة العربية، مطبعة الترقي، مصر، 1900م
15. الرافعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2005م
16. الزيات، أحمد حسن، تاريخ الأدب العربي، دار المعرفة، بيروت، ط7، 2001م
17. زيدان، جرجي، تاريخ آداب اللغة العربية، مراجعة شوقي ضيف، دار الهلال، بدون تاريخ.
18. السالمي، عبدالله بن حميد، تحفة الأعيان في سيرة أهل عمان، ج1، مكتبة الاستقامة، 2013م
19. السمرة، محمود وآخرون: الأدب العربي من نهاية العصر العباسي إلى العصر الحديث، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ط1، 1981م.
20. الصقلاوي، سعيد ، شعراء عمانيون، ط1، 1992م
21. ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)، دار المعارف، ط8، د.ت.
22. ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي، عصر الدول والإمارات (الجزيرة العربية . العراق . إيران) دار المعارف، ط1، د.ت.
23. عباس، إحسان، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الثقافة، بيروت، ط4، بدون تاريخ.
24. عبيد، أحمد محمد، شعراء عمان في الجاهلية وصدر الإسلام، منشورات المجمع الثقافي، أبو ظبي، ط1، 2000م
25. العدل، حسن توفيق، تاريخ آداب اللغة العربية، تحقيق: د. وليد خالص، دار أسامة، الأردن، 2001م
26. العوتبي، سلمة بن مسلم الصحاري، الأنساب، تحقيق محمد إحسان النص، ط4، 2006م
27. الفاضل، أحمد، تاريخ وعصور الأدب العربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 2003م
28. فروخ، عمر، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط8، 2006م
29. مكي، الطاهر أحمد، الشعر العربي المعاصر، روائعه ومدخل لقراءته، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1990م
30. وهبه، مجدي والمهندس، كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984م

7- الهوامش والإحالات:

[2] الطاهر أحمد مكي، ***الشعر العربي المعاصر، روائعه ومدخل لقراءته***، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1990م ص5

[3] نفسه ص 12

[4] إحسان عباس، ***تاريخ النقد الأدبي عند العرب***، دار الثقافة، بيروت، ط4، بدون تاريخ، ص15

[5] عمر فرّوخ، ***تاريخ الأدب العربي***، دار العلم للملايين، بيروت، ط8، 2006م ج1، ص45-46

[6] جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، مراجعة شوقي ضيف، دار الهلال، بدون تاريخ، ج1، ص7

[7] نفسه ص 134

[8] (فيكتور هوجو وعلم الأدب عند الإفرنج والعرب) سلسلة مقالات نشرتها (الهلال) ثم جُمِعت في كتابٍ طُبِع تحت عنوان (تاريخ الأدب عند الإفرنج والعرب)، بتوقيع المقدسي سنة 1904، ثم أعادت طبعه عام 1912 وعليه اسم المؤلف.

[9] أحمد بو حسن، العرب وتاريخ الأدب نموذج "كتاب الأغاني"، دار توبقال، الدار البيضاء، 2003م، ص5-6

[10] نفسه ص 6

[11] كارل بروكلمان، ***تاريخ الأدب العربي،*** ج1، مقدمة المترجم، ص م

[12] نفسه ص32

[13] نفسه ص32

[14] نفسه ص32

[15] نفسه ص32

[16] يوسف هامر يورجستال: مستشرق نمساوي ويشتمل كتابه على سبعة أجزاء نشره في فيينا عام 1850. "أربتنوت" مستشرق إنجليزي صنف كتابه عام 1890."ألفريد فوم كريمر" مستشرق نمساوي نشر كتابع عام 1877 في فيينا.

[17] كارل بروكلمان، ***تاريخ الأدب العربي،*** ترجمة: عبد الحليم النجّار، دار المعارف، القاهرة، ط5، ج1، ص33

[18] محمد بك دياب، ***تاريخ آداب اللغة العربية،*** مطبعة الترقي، مصر، (1318- 1900) ج2، ص238

[19] حسن توفيق العدل، ***تاريخ آداب اللغة العربية***، تحقيق: د. وليد خالص، دار أسامة، الأردن، 2001، ص24-25

[20] أحمد حسن الزيّات: ***تاريخ الأدب العربي***، دار المعرفة، بيروت، ط7، 2001، ص7

[21] أحمد محمد عبيد، ***شعراء عمان في الجاهلية وصدر الإسلام***، منشورات المجمع الثقافي، أبو ظبي، ط1، 2000، ص7

[22] أبو عثمان الجاحظ، ***البيان والتبيين***، تحقيق درويش هويدي، المكتبة العصرية، بيروت 2015، ج1، ص68

[23] محمد بن سلام الجمحي، ***طبقات فحول الشعراء***، تحقيق محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، 1974، ج1، ص271.

[24] أبو عثمان الجاحظ، ***البيان والتبيين***، تحقيق درويش هويدي، المكتبة العصرية، بيروت 2015، ج3، ص588

[25] أحمد محمد عبيد، ***شعراء عمان في الجاهلية وصدر الإسلام***، ص8

[26] عبدالله بن حميد السالمي، ***تحفة الأعيان في سيرة أهل عمان***، ج1، مكتبة الاستقامة، 2013، ص4

[27] سلمة بن مسلم العوتبي الصحاري، ***الأنساب***، تحقيق محمد إحسان النص، ط4، 2006، ج1، ص3

[28] نفسه ص 4

[29] نفسه ص 22

[30] حميد بن محمد بن رزيق، ***الصحيفة القحطانية***، تحقيق محمود السليمي وعلال الغازي ومحمد حبيب صالح، وزارة التراث والثقافة ، مسقط، ط1، 2009، ج1، التقديم، ص13

[31] مصطفى صادق الرافعي: ***تاريخ آداب العرب***،ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2005،ص6.

[32] أحمد حسن الزيّات: ***تاريخ الأدب العربي***، دار المعرفة، بيروت، ط7، 2001، ص322-

[33] شوقي ضيف: ***تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)***، دار المعارف، ط8، د.ت، ص 15

[34] بطرس البستاني: ***أدباء العرب في الأندلس وعصر الانبعاث***، دار عبود، ط1، 1988، ص254.

[35] بطرس البستاني: ***أدباء العرب في الأندلس وعصر الانبعاث***، دار عبود، ط1، 1988، ص255.

[36] بطرس البستاني: ***أدباء العرب في الأندلس وعصر الانبعاث***، دار عبود، ط1، 1988، ص252.

[37] شوقي ضيف: ***تاريخ الأدب العربي، عصر الدول والإمارات (الجزيرة العربية - العراق - إيران)*** دار المعارف، ط1، د.ت، ص29

[38] شوقي ضيف: ***تاريخ الأدب العربي، عصر الدول والإمارات (الجزيرة العربية - العراق - إيران)*** دار المعارف، ط1، د.ت، ص28

[39] أحمد حسن الزيّات: ***تاريخ الأدب العربي***، دار المعرفة، بيروت، ط7، 2001، ص8.

[40] محمود السمرة وآخرون: ***الأدب العربي من نهاية العصر العباسي إلى العصر الحديث***، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ط1، 1981

[41] نجيب محمد البهبيتي، ***المعلقة العربية الأولى***، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1981م، ص16

[42] أحمد الجدع: ***شعراء معاصرون من الخليج والجزيرة العربية***، دار الضياء، عمّان - الأردن، ط1، 2000، ص247

[43] مجدي وهبه وكامل المهندس، ***معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب***، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص 84.

[44] نفسه، ص 84

[45] محمد بن راشد الخصيبي، ***شقائق النعمان على سموط الجمان في أسماء شعراء عمان***، وزارة التراث والثقافة، سلطنة عمان، ط2، 1989، ص6

[46] نفسه ص 6

[47] نفسه ص 7

[48] حمد بن سيف بن محمد البوسعيدي، ***قلائد المرجان في أسماء بعض شعراء عمان***، مسقط 1993، ص7.

[49] نفسه، ص7

[50] سعيد الصقلاوي، ***شعراء عمانيون***، ط1، 1992، ص 9

[51] نفسه، ص 7

[52] نفسه، ص7

[53] سالم بن سعيد البوسعيدي، ***الجامع في الأدب العماني***، دار القارئ، بيروت، ط1، 2015، ج1، ص12

[54] نفسه ج1ص 12

[55] نفسه ج1، ص21

[56] نفسه ج1، ص 425

[57] نفسه ج1ص 11

[58] طه حسين: ***من تاريخ الأدب العربي***، المجلد1، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1981، ص52

[59] نفسه، ص 52

[60] أحمد الفاضل: ***تاريخ وعصور الأدب العربي***، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 2003، ص5

[61] أحمد درويش، ***تطور الأدب في عمان***، دار غريب، القاهرة، 1998، ص6

[62] طه حسين: ***من تاريخ الأدب العربي***، المجلد1، ص85

[63] نفسه، ص 85

[64] نفسه ص 46

[65] نفسه، ص34

[66] نفسه، ص39-40

[67] نفسه ص80

تحليل السيميوسفير في قصيدة «بوس اللحى» لأسعد رستم في ضوء نظرية يوري لوتمان

A Semiotic Analysis of As'ad Rustam's "To kiss the beard" Based on Yuri Lotman's Theory

إلهه گيلاني جامعة أصفهان	elahegilani64@gmail.com
سردار أصلاني جامعة أصفهان	aslani@fgn.ui.ac.ir
مسعود آلگونه جونقاني جامعة أصفهان	M.algone@ltr.ui.ac.ir

الإرسال: 2025/04/26	القبول:2025/05/21	النشر:2025/06/30

الملخص:

انطلاقاً من إطار السيميوسفير اللوتماني، حلّلت هذه الدراسة الظواهر الثقافية. قدّمت هذه الدراسة قراءة جديدة لقصيدة «بوس اللحى» عبر تطبيق نظرية السيميوسفير، مُسلّطة الضوء على آليات غير مُستكشفة سابقاً في تحوّل المعنى إلى دلالة. تم تطبيق نموذج تحليلي يكشف الأساليب المستخدمة في خلق المعنى وإنتاج السخرية. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي والنقد البنيوي، للإجابة عن كيفية تحليل القصيدة باستخدام مفاهيم النظرية. أظهرت النتائج أن القصيدة تتجاوز النقد البسيط، وتتحدى البنى الاجتماعية، كما تكشف النتائج كيف يُساهم الأدب في تفكيك الخطابات التقليدية وإعادة تشكيل الهوية الجمعية في السياق الاجتماعي. يفتح التحليل باباً لفهم الديناميات الثقافية الخفية التي تُعيد تشكيل الفضاء الدلالي المجتمعي. يعزز استخدام السخرية والكناية تأثير الرسالة الشعرية. يبين العمل كيف تكون اللغة أداةً للتغيير الاجتماعي.

الكلمات المفاتيح: أسعد رستم؛ بوس اللحى؛ يوري لوتمان؛ السيميوسفير؛ الشعر الساخر؛ النقد البنيوي.

Abstract: This study employs Lotman's semiosphere theory to analyze cultural dynamics in "Bus al-Liha," (To kiss the beard) revealing novel mechanisms of meaning transformation through satire.

Using descriptive-analytical and structuralist methods, it demonstrates how the poem deconstructs social hierarchies and reshapes collective identity. Findings highlight literature's power to reconfigure societal semiospheres, with irony and metonymy serving as key rhetorical tools for social critique. The work ultimately positions poetic language as a catalyst for cultural change.

Key words: As'ad Rustam; To kiss the beard; Yuri Lotman; semiotic sphere; satirical poetry; Structural criticism.

1– مقدّمة: يُعدُّ الشعر أحد الوسائل الفعّالة لنقل المعاني من المُرسِل إلى المُتلقِّي، إذ إنه قادرٌ على إثارة مشاعر المتلقي وحثّه على التفكير، فضلاً عن تعريفه بقصدية الشاعر. ومن هنا فإن تحليل الشعر ونقده يتجاوز مجرّد الاستمتاع بجمالية الكلمات، لأن هذه العملية تمنحنا فهماً أعمق للقصيدة وللشاعر وحتى للمتلقي نفسه.

يشكّل تحليل الشعر عملية متعددة الأبعاد تشمل علم النفس واللسانيات والأدب. يعتمد منهج التحليل في هذه الدراسة على النقد البنيوي مستنداً إلى آراء يوري لوتمان، العالم اللساني البارز في مجال سيميائية الشعر، والذي طرح تحت إطاره النظري مفهوم "السيميوسفير" (الفضاء الدلالي). ويرجع اختيار هذا النمط من التحليل – من وجهة نظر الباحثين – إلى أن نظرية السيميوسفير تمثل أداةً قويةً لتحليل الظواهر الثقافية وتفسيرها. حيث تقدم هذه النظرية إطاراً نظرياً شاملاً يساعدنا على فهم تعقيدات عالم العلامات بشكل أفضل.

تتمتع نظرية السيميوسفير بتطبيقات واسعة في مجالات متعددة تشمل الأدب والسينما والفن وعلم الاجتماع والثقافة. فهي تمكننا من اكتشاف المعاني الكامنة في النصوص، وفهم العلاقات بين الثقافات والمجتمعات المختلفة، وتحليل عمليات الترجمة والانتقال الثقافي، ودراسة الظواهر الثقافية من منظور سيميائي.

يشير مصطلح "السيميوسفير" إلى مجموعة من الأنظمة العلاماتية التي توجد داخل ثقافة أو مجتمع معين وتتفاعل مع بعضها البعض. يمكن تصور السيميوسفير كشبكة واسعة من العلامات

والنصوص والدلالات، حيث يرتبط كل عنصر بالعناصر الأخرى ويؤثر فيها. ومع تطور أفكار يوري لوتمان، نضجت هذه المفاهيم تدريجياً حتى بلغت ذروتها عام 1984 مع ابتكار مصطلح "السيميوسفير"[1]. تنبثق نظرية السيميوسفير – التي تعود جذورها إلى مدرسة موسكو–تارتو السيميائية[2] – كواحدة من النظريات الأساسية في مجال الدراسات الثقافية والسيميائية. وقد اكتسبت هذه النظرية شهرة عالمية في العقود الأخيرة، حيث تتناول العلاقات المعقدة بين العلامات والنصوص والثقافات.

1–1– خلفية البحث: فيما يتعلق بخلفية البحث الحالي، توجد دراسات تناولت الموضوع بشكل غير مباشر، حيث ارتبط كل منها بجانب من جوانب هذا البحث. وفيما يلي بعض الأمثلة على هذه الدراسات:

1. دراسة "سرفراز وآخرون (1396هـ.ش = 2017 م)" بعنوان: "تحليل النظرية الثقافية للسيميوسفير ليوري لوتمان وتطبيقها في دراسة العلاقة بين الدين والسينما"، حيث اختار الباحثون فيلم "كل ليلة وحيدة" كدراسة حالة، بهدف إظهار تمثيل الدين في السينما باستخدام المنهجية اللوتمانية.

2. بحث "البرادعي (1426 هـ.ق = 2005 م)" بعنوان: "هذا الشاعر الساخر.. أسعد رستم"، الذي تناول ظروف حياة أسعد رستم وقصائده الساخرة، مع ذكر الخصائص الفريدة لشعره مدعومة بأمثلة توضيحية.

3. دراسة "سليمي كوچي وسكوت جهرمي (1394 هـ.ش = 2015 م)" بعنوان: "قراءة سيميائية لفيلم 'الحياة الخاصة للسيد والسيدة ميم' بناءً على نظرية السيميوسفير في دراسات اللغة والنص"، حيث قام الباحثان بتحليل سيميائي للفيلم المذكور اعتماداً على نظرية لوتمان للسيميوسفير، مع مقارنته بعدد من النصوص السينمائية المختارة من عقد الثمانينيات.

---

[1]. Lotman, Mihhail , **Umwelt and Semiosphere, In: Sign Systems Studies,** University of Tartu, Tartu,2002, 30.1, P: 34

[2] . سجودي، فرزان؛ وفرزانة كاكه خاني، **"لعب العلامات وترجمة الشعر"**، مجلة جامعة الزهراء العلمية المحكمة، إيران، 2011 م، ٥، ص: 142 (بالفارسية)

ملاحظة مهمة: إن الدراسات والأبحاث المذكورة تتشابه مع هذا البحث فقط في بعض المصطلحات الواردة في العناوين وبعض الأهداف. وبعد التحقيق والدراسة، يبدو أن هذا البحث فريد من نوعه، حيث أن المنهج الشكلي التحليلي ونظرية السيميوسفير في دراسة أعمال أسعد رستم، وخاصة قصائده الساخرة، لم يسبق تطبيقه من قبل حسب ما توصل إليه الباحثون.

1-2- المنهجية (method): اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي-التحليلي والتقني. حيث تم اختيار إحدى القصائد الساخرة من ديوان أسعد رستم كعينة للدراسة، ثم تم تحليل البنية والموضوعات واللغة المستخدمة فيها باستخدام منهج تحليل المحتوى. في المرحلة التالية، تم تطبيق مفاهيم نظرية السيميوسفير ليوري لوتمان لإجراء تحليل أعمق لهذه العناصر.

تكمن أهمية هذه الدراسة التي تتناول تحليل قصيدة "بوس اللحى" لأسعد بن ميخائيل رستم من منظور نظرية السيميوسفير للوتمان في النقاط التالية:

1. تطوير المعرفة النظرية
2. التحليل البنيوي لشعر أحد أبرز الشعراء العرب المعاصرين
3. فهم أعمق لظاهرة الهجرة
4. التطبيق العملي لنظرية لوتمان

2. الأُسس النظرية للبحث

2-1- **أسعد رستم**: يُعتبر أسعد بن ميخائيل رستم شاعراً ارتبط اسمه ارتباطاً وثيقاً بأدب المهجر والسخرية. فهو ليس من أوائل الكُتّاب الناطقين بالعربية في أمريكا فحسب، بل إنه عزّز من خلال أعماله الجسر الرابط بين الأدبين العربي والغربي. وُلد رستم في لبنان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ثم هاجر إلى أمريكا في شبابه[1]، حيث أصبح أحد أبرز وجوه الأدب

[1]. الزركلي، خير الدين، **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت، 1989 م، ج 1، ص: 302.

العربي هناك. وقد ترك العيش في أمريكا والتعرّف على الثقافة والأدب الغربي أثراً بالغاً في أعماله[1].

تميّز رستم بابتكار أسلوب فريد في الشعر والنثر عبر المزج بين عناصر الأدب العربي والغربي. ويشهد استخدامه المبدع للقوافي الإنجليزية في قصائده على إتقانه للغتين وقدرته على الابتكار الأدبي[2].

ومن بين أبرز أعماله: "الغريب في الغرب" و"رحلة ميخائيل أسعد رستم إلى أمريكا" و"الرستميات" و"ديوان رستم"[3].

لم تقتصر هذه الأعمال على تقديم صورة عن حياة المهاجرين العرب في أمريكا، بل تناولت أيضاً قضايا اجتماعية وسياسية. استخدم رستم السخرية أداةً لنقد بعض الممارسات والمعتقدات السائدة، مما جعله أحد أبرز النقاد الاجتماعيين في عصره.

يمكن تلخيص القيمة الأدبية لأسعد رستم في ريادته في أدب المهجر ودمجه بين الثقافات وتوظيفه السخرية في النقد الاجتماعي[4].

2-2- **يوري لوتمان** (Jurij/ Yori Lotman) (**1922–1993**): يُعدّ يوري لوتمان مؤسس مدرسة تارتو[5] للسيميائيات، وأحد أبرز الشخصيات في مجال السيميائيات الأدبية. اعتمد في

---

[1]. القوّال، أنطوان، **ظرفاء لبنان**، تقديم وإعداد أنطوان القوّال. بيسان للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، 1993 م، ص: 33- 52.

[2]. البرادعي، خالد محيي الدين، "**هذا الشاعر الساخر .. أسعد رستم**"، مجلة آفاق المعرفة، ليبيا، 2005 م، 506، ص: 300.

[3]. الزركلي، خير الدين، **الأعلام**، ج 1، ص: 302.

[4]. البرادعي، خالد محيي الدين، "**هذا الشاعر الساخر .. أسعد رستم**"، ص: 300.

[5]. أسَّس يوري لوتمان (Yuri Lotman) مدرسة تارتو (Tartu School) عام 1964 في اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية، وهي مدرسةٌ تُولي اهتمامًا لافتًا للمناهج الثقافية–الاجتماعية في الدراسات السيميائية (– أحمدي، بابك، بنية النص وتأويله، مركز النشر، الطبعة السادسة، طهران، 2003 م، ص: 128(بالفارسية)).

تحليله للأعمال الفنية – وللشعر بشكل خاص – منهجاً بنيوياً. يصنّفه سيلدن ضمن أبرز السيميائيين الأدبيين مثل سيزار شره، وماريا كورتيس، وأمبرتو إيكو (U. Eco)، ومايكل ريفاتير (M. Riffaterre) (سيلدن، (1384)، 2005: 137). وقد اعتبر لوتمان نفسه وريث الشكلانية الروسية ومكمّلاً لمسار رومان ياكوبسون[1].

تأثر لوتمان في مجال السيميائيات والتحليل الأدبي بعدة تيارات فكرية. تعود جذور الفكر الشكلي – كمدرسة رئيسية أثّرت في لوتمان – إلى الأسس النظرية التالية:

في المنهجية إلى البنيوية؛ في الفلسفة إلى إدموند هوسرل؛ في الجماليات إلى إيمانويل كانط؛ في النظرية الأدبية إلى نوفاليس وفي اللسانيات إلى فرديناند دي سوسور[2].

لكن تأثيرات لوتمان لم تقتصر على ذلك. فقد تأثر بـ"رومان ياكوبسون ما بعد الهجرة"، وفي مجال اللسانيات اهتم – بالإضافة إلى سوسور – بنظرية السيميائيات لدى لويس هيلمسليف . وقد استخدم لوتمان على نطاق واسع نموذج هيلمسليف (Louis Trolle Hjelmslev) السيميائي ثنائي المستوى الذي يركز على التمييز بين التعبير والمحتوى[3].

رغم بداية لوتمان من الشكلانية، إلا أنه أدرك مع الوقت حدودها واتجه نحو نظرية التلقي. وأكد على دور القارئ الفعّال في فهم العمل الفني، معتبراً أن مفهوم النص يتجاوز بنيته الداخلية. واعتقد لوتمان أن النص يتفاعل مع أنظمة دلالية أوسع، وأن فهمه يعتمد على هذه الأنظمة[4].

---

[1]. المرجع نفسه، ص: 128.

[2] . Bennett, T, **Formalism and Marxism**, Routledge, London and New York, 1979, p: 47-79.

[3]. آلگونه جونقاني، مسعود،"**بحث في بنية العمل الفني من منظور يوري لوتمان**". النقد الأدبي، إيران، 2015 م، ٨، ٣١، ص: 18. (بالفارسية)

[4]. إيجلتون، تيري، **مدخل إلى النظرية الأدبية**، تر: عباس مخبر، مركز النشر، طهران، 2001 م، ص: 142 (بالفارسية)

من أبرز أعمال لوتمان هي "بنية العمل الفني" (1970) و "تحليل النص الشعري" (1972)[1]. وقد كُتبت هذه الأعمال بمنهج بنيوي، حيث اعتبر لوتمان العمل الفني نظاماً ثانوياً للتشكيل النموذجي، يقوم على اللغة كنموذج أولي[2]. واعتماداً على المنهجية البنيوية، حلل لوتمان المستويات البنيوية والعلاقات بين العناصر المختلفة في العمل الفني.

في استمرار للتيار الشكلي، طرح لوتمان مفهوم "نظام الأنظمة"، معتبراً الشعر نظاماً ثانوياً[3] يقوم على اللغة كنظام أولي. بمعنى آخر، ينتمي المعنى بشكل عام إلى الجانب التواصل للغة كنظام أولي، بينما تنتمي الدلالة إلى النظام الثانوي أو اللغة الفنية.

وفقاً لهذه الرؤية، يخلق الشعر دائماً مسافة بين المعنى والدلالة، لأن المعنى يقع في مجال النظام الأولي بينما تقع الدلالة في مجال النظام الثانوي. لفهم الشعر، من الضروري الانتقال من النظام الأولي (المعنى) إلى النظام الثانوي (الدلالة). ومن الأسئلة الأساسية في منهج لوتمان: كيفية الانتقال من المعنى إلى الدلالة وآليات خلق هذه المسافة.

2-3- **السيميوسفير** (Semiosphere) (**الفضاء الدلالي**): طرح لوتمان مفهوم "السيميوسفير" بالمقارنة مع مفهوم "الغلاف الحيوي " (biosphere) لفيرنادسكي (Vernadsky). وفي مقاله له بعنوان "السيميوسفير " ((O Semiosfere, (Trudy, 17, 1984)[4]، قدم هذا المفهوم الذي ينبغي اعتبار السيميوسفير بأكمله (الثقافة كسيميوسفير) آلية فردية، ولا يمكن فهم جوانبه المتعددة إلا من خلال هذه الطريقة. عندما يواجه المفسر علامة ما ويترجمها إلى رسالة لنفسه وللآخرين، تحدث "العملية السيميائية " (sign process). هذه العملية السيميائية تحدث حتماً في سياق خاص، وهذا السياق هو ما يسمى بالسيميوسفير، أي "الفضاء السيميائي

---

[1]. لوتمان، يوري؛ وآخرون، **السيميائيات الثقافية**، تر: جماعية بإشراف فرزان سجودي، نشر علم، الطبعة الأولى، طهران، 2011 م، ص: 24 (بالفارسية)

[2]. آلكونه جونقاني، مسعود،"**بحث في بنية العمل الفني من منظور يوري لوتمان**"، ص: 15- 16.

[3]. لوتمان، يوري؛ وآخرون، **السيميائيات الثقافية**، ص: 8.

[4]. المرجع نفسه، ص: 226-227.

الذي تحدث فيه عملية الدلالة"[1]. وهكذا، في كل سيميوسفير، توجد اللغة (نظام النمذجة الأولي= Christina Ljunberg) والنص (نظام النمذجة الثانويُ= Secondary Modeling System) معاً وفي آن واحد؛ وبالتالي فإن كل ما يُنتج في السيميوسفير هو نتاج الثقافة، وهو بدوره يُعتبر صانعاً للمعنى والثقافة[2].

يعتقد لوتمان أنه في مسار الانتقال من المعنى إلى الدلالة، قد تكتسب بعض جوانب اللغة (النظام الأولي) التي هي بحد ذاتها عديمة المعنى – مثل الفونيمات والأصوات والإيقاع أو النبرة والمقاطع والبنية الشكلية لتركيب الجملة – معنى أو "تتم دلالتها= semantization"[3]. وهذا يعني أن النظام الثانوي أو النظام الأدبي لا يستفيد فقط من مجال المعنى لدلالته، بل يستفيد أيضاً من المستويات غير الدلالية لتعزيز الدلالة أو التأكيد عليها أو الإقناع بها أو خلق دلالات جديدة[4]. وقد بحث لوتمان هذا الموضوع تحت عنوان "الدلالة"[5] أو إضفاء المعنى على المستويات غير الدلالية.

من خلال ابتكاره لمصطلح "السيميوسفير"[6]، يحاول لوتمان في تحليل الثقافة بشكل عام والعمل الأدبي بشكل خاص أن يبين أن العلامات تخفض وظيفتها الإيجابية في السيميوسفير وتعمل في

---

[1]. ليونغبرغ، كريستينا، **مواجهة الآخر الثقافي: مقاربات سيميائية للتفاعل بين الثقافات في السيميائيات الثقافية**، تر: تينا أمراللهي. إشراف فرزان سجودي، نشر علم، طهران، 2011 م، ص: 127 (بالفارسية)

[2]. سليمي كوچي، إبراهيم؛ وفاطمة سكوت جهرمي. (٢٠١٥). **"قراءة سيميائية لفيلم «الحياة الخاصة للسيد والسيدة ميم» بناءً على نظرية «السيميو سفير»"**، مجلة المسائل اللغوية، إيران، 2015 م، ٢٥، ص: 8. (بالفارسية)

[3]. Lotman, Juri, **The Structure of the Artistic Text**, Trans: Gail Lenhoff and Ronald Vroon, University of Michigan Press, Michigan, 1977, p: 111.

[4]. آلگونه جونقاني، مسعود،**"بحث في بنية العمل الفني من منظور يوري لوتمان"**، ص: 22-23.

[5]. شفيعي كدكني، محمدرضا، **بعث الكلمات: محاضرات في النظرية الأدبية للشكلانيين الروس**، سخن، الطبعة الثالثة، طهران، 2012 م، ص: 289. (بالفارسية)

[6]. سرفراز، حسين وآخرون، **"تحليل نظرية «السيميوسفير» الثقافية ليوري لوتمان وتطبيقها في دراسة العلاقة بين الدين والسينما"**، استراتيجية الثقافة، إيران، 2017 م، 39، ص: 77. (بالفارسية)

الغالب من خلال الوظيفة السلبية. وبعبارة أبسط، فإن نظام الخطاب أو السيميوسفير هو الذي ينظم دلالة العلامات وحدودها المعنوية[1].

وفقاً لنظرية لوتمان، يوجد في كل سيميوسفير دائماً مركز يعمل كدال مركزي. يجمع هذا المركز أو الدال المركزي بعض الأقمار الدلالية على الهامش، وبذلك يتمدد في الثقافة بأكملها أو العمل الأدبي مع الحفاظ على مركزه. في مثل هذه الحالة، يكون السيميوسفير دائماً في مواجهة مع خطابات منافسة أو بديلة تعمل كـ"الآخر" المعارض للخطاب المهيمن[2]. وفقاً لهذه الآراء، تحاول هذه الدراسة، بالإضافة إلى القراءة الشكلية لقصيدة "بوس اللحى" في ديوان أسعد رستم، أن تفحص سيميوسفيرها بشكل منفصل وتدرس آليات الإقصاء/الاستقطاب والتفاعل/المواجهة والذات/الآخر في شعره.

بناءً على ما تقدم، فإن مفهوم النص في نظرية السيميوسفير أوسع بكثير من النص المكتوب، ويشمل أي ظاهرة ثقافية مثل الصور والموسيقى والعمارة وحتى السلوكيات الاجتماعية[3]. كل نص موجود داخل سيميوسفير ويتفاعل مع نصوص أخرى.

وعليه، فإن الترجمة في هذه النظرية هي عملية تتجاوز تحويل لغة إلى أخرى. الترجمة تعني نقل نص من سيميوسفير إلى آخر. "ما هو داخل السيميوسفير هو «الثقافة»، وما هو خارجه هو «اللا-ثقافة»"[4]. هذه العملية تواجه دائماً تحديات بسبب الاختلافات الثقافية واللغوية.

في مقاله بعنوان "حول السيميوسفير " (On the Semiosphere) الذي نُشر لأول مرة في عام 1984، قدم لوتمان نظرة عميقة لمفهوم الترجمة ودورها في تشكيل ووظيفة الأنظمة السيميائية. ومن

---

[1]. كريمي حكاك، أحمد، **بواكير الحداثة في الشعر الفارسي**، تر: مسعود جعفري، المرجان، الطبعة الأولى، طهران، 2005 م، ص: 48. (بالفارسية)

[2]. لوتمان، يوري؛ وآخرون، **السيميائيات الثقافية**، ص: 221-234.

[3]. **Lotman, Mihhail ,** Umwelt and Semiosphere, In: Sign Systems Studies, p: 34.
و لوتمان، يوري، **سيمياء الكون**، تر: عبدالمجيد نوسى. المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 2011 م، ص: 6.

[4]. سجودي، فرزان؛ وفرزانة كاكه خاني، **"لعب العلامات وترجمة الشعر"**، ص: 143.

خلال توسيع مفهوم السيميوسفير، عرّفه كفضاء سيميائي موحد ومتكامل تحدث فيه جميع العمليات السيميائية ولا يمكن حدوثها خارجه[1].

المبدأ الأساسي لنظرية السيميوسفير هو أنه لا يوجد نص مستقل. كل نص موجود في سياق ثقافي وتاريخي، ويعتمد معناه على هذا السياق. وبعبارة أخرى، يتشكل معنى النص من خلال التفاعل مع نصوص أخرى وفي إطار شبكة واسعة من العلاقات السيميائية[2]. ومن أهم خصائص السيميوسفير الديناميكية والتغير. السيميوسفير هو بنية ديناميكية في تغير وتحول مستمر. مع دخول عناصر جديدة والتغيرات في العلاقات بين العناصر، يتغير معنى النصوص أيضاً.

كما أن للسيميوسفير حدوداً تميزه عن السيميوسفيرات الأخرى. قد تكون هذه الحدود واضحة أو غامضة، وتتشكل بناءً على عوامل ثقافية وتاريخية واجتماعية. داخل بنية كل ثقافة، توجد ثقافات فرعية متعددة تتفاعل مع بعضها البعض في علاقة ديناميكية ومتبادلة. هذه الثقافات الفرعية في عملية مستمرة من استيعاب ورفض العناصر الثقافية الجديدة[3].

يعتقد لوتمان أن كل سيميوسفير محصور بفضاء. ينقسم هذا الفضاء إلى نوعين رئيسيين: الفضاء غير السيميائي (Extrasemiotic) حيث لا تحدث أي عمليات سيميائية وهو يفتقر إلى أي بنية سيميائية. وبعبارة أخرى، يشير هذا الفضاء إلى العالم الطبيعي والعيني الذي كان موجوداً قبل أن يعطيه البشر معنى؛ والفضاء السيميائي الآخر (Heterosemiotic) الذي ينتمي إلى نظام سيميائي آخر. يمكن أن يكون هذا الفضاء نصاً أدبياً أو عملاً فنياً أو لغة أجنبية أو أي نظام سيميائي آخر يختلف عن النظام السيميائي قيد الدراسة[4].

---

[1]. Lotman, Mihhail, **On The Semiosphere, In: Sign Systems Studies**, Trans: Wilman Clark, University of Tartu, Tartu,2005, 33.1, P: 208.

[2]. Lotman, Mihhail **, Umwelt and Semiosphere, In: Sign Systems Studies**, p: 35.

[3]. سجودي، فرزان؛ وفرزانة كاكه خاني، "**لعب العلامات وترجمة الشعر**"، ص: 144.

[4]**.** Lotman, Mihhail, **On The Semiosphere, In: Sign Systems Studies**, p: 208.

من وجهة نظر لوتمان، وجود الحدود بين هذه الفضاءات هو شرط ضروري لظهور مفهوم "الترجمة". الترجمة معروفة كعملية يتم فيها نقل العلامات من نظام سيميائي إلى آخر. لذلك، حيث لا توجد حدود بين الأنظمة السيميائية، لن تكون هناك حاجة للترجمة. كما أن العلاقات بين النصوص مهمة جداً في السيميوسفير. يشير كل نص بشكل مباشر أو غير مباشر إلى نصوص أخرى ويتأثر بها.

بالإضافة إلى ما سبق، يعتقد لوتمان أن المكونات المختلفة التي تشكل النص مثل التناقضات والتضادات والتكرارات والتناسقات والتجنيس وجميع المهارات التي تعرف بالوسائل اللغوية، يمكن أن تتحول إلى نظام إقناعي داخلي يمكنه إنتاج المفاهيم دون الإشارة إلى حالة العالم الخارجي.

2-4- تعريف المصطلحات:

2-4-1 **المركز** (Center) **والهامش** (Margin) **والحدود في تطبيق نظرية السيميائيات للوتمان:** قدم يوري لوتمان المفاهيم الأساسية للمركز والهامش في تحليل البنى السيميائية. وتُستخدم هذه المفاهيم لفهم أفضل لكيفية تنظيم الأنظمة الثقافية والاجتماعية وعملها.

يمثل المركز في كل سيميوسفير نواة صلبة وثابتة تتشكل على أساس مجموعة من القوانين والقيم والمعتقدات الراسخة. وبسبب طبيعته البنيوية، يُظهر المركز ميلاً قوياً للحفاظ على الوضع القائم ومقاومة التغيير. وتتركز في المركز القيم الثقافية والمعايير واللغة، حيث يتم تثبيتها وحمايتها.

أما الهامش، فيتمتع ببنية أقل تماسكاً وتحديداً مقارنة بالمركز، ويُعتبر فضاءً للإبداع والتجريب والتغيير. تظهر في الهامش أفكار جديدة ولغات مختلفة وسلوكيات غير تقليدية قد تتسلل إلى المركز في المستقبل. وتتميز العلاقة بين المركز والهامش بعدم التماثل وعدم التجانس، حيث يهيمن المركز على الهامش، وعادة ما تنتشر التغييرات من الهامش إلى المركز.

يكمل المركز والهامش بعضهما البعض رغم اختلافاتهما. يعمل المركز كأساس للحفاظ على الهوية والاستقرار، بينما يعمل الهامش كفضاء للنمو والتغيير. وتمثل الحدود بين المركز والهامش فضاءً يحدث فيه التفاعل والصراع بين القوى المحافظة والمبتكرة[1].

وبالتالي، تقدم مفاهيم المركز والهامش في نظرية لوتمان أداة قوية لتحليل الظواهر الثقافية والاجتماعية. ومن خلال فهم هذه المفاهيم، يمكننا استيعاب كيفية تشكل الثقافات والمجتمعات وتغيرها وتحولها بشكل أفضل.

3- الاستنتاجات التحليلية:

3-1- النص الشعري وترجمته التوضيحية: بناءً على الأسس النظرية للبحث الحالي، ولتحليل القصيدة وفقًا لنظرية السيميوسفير عند لوتمان، سيتم أولاً عرض نص القصيدة وترجمتها، ثم الانتقال إلى تحليلها.

إلَيكُم مَعشَرَ الْقُرَّاءِ مِن قِبَلي	مَنظُومَةٌ تَحتَوي شَرحاً عَنِ الْقُبَلِ
وَرُبَّما كُنتُ فيما قُلتُ مُنتقداً	عاداتِكُم فَاسْمَعُوا قَولي بِلا زَعَلِ
إِنْ كُنتُ أَقصِدُ فيه غَيرَ خَيرِكُمُ	سُبُّوا لِيَ الدِّيكَ أزواجاً بِلا مَلَلِ
بُوسُ اللِّحَى عادةٌ في الشَّرقِ دارِجَةٌ	وَقَد وَرَثناهُ عَن أسلافِنا الأُوَلِ
عاداتُنا بعضُها في الشَّرقِ مُحْتَمَلُ	وَالبَعضُ مِنها ثَقيلٌ غَيرُ مُحتَمَلِ
بُوسُ اللِّحَى يا رِجالَ الشَّرقِ يَخْفِضُكُم	قَدْرًا ويَضْحَكُ مِنكُم أكثَرُ الْمِلَلِ
وَمَا اكْتَفَيْتُمْ بِهِ حَتَّى بِدُونِ حَياً	أَنْشَأْتُمُ مَعْرِضاً مِنْهُ عَلَى السُّبُلِ
مَا أَثْقَلَ اثْنَيْنِ في تَقبيلِ بَعْضِهِما	كَأَنَّما جَبَلٌ يَهوِي عَلَى جَبَلِ!!
حَتَّى الزُّنُوجُ إِذَا مَا حَدَّقُوا بِهِما	تَحْمَرُّ أَوْجُهُهُمْ مِنْ شِدَّةِ الْخَجَلِ!
بُوسُ اللِّحَى عَادَةٌ لَيْسَتْ بِلائِقَةٍ	ناهيك ما نُشِرَتْ فِينا مِنَ الْعِلَلِ

[1]. سمنكو، أليكسي، **نسيج الثقافة: مقدمة في النظرية السيميائية ليوري لوتمان**، تر: حسين سرفراز، العلمية والثقافية، الطبعة الأولى، طهران، 2017 م، ص: 55. (بالفارسية)

لا سِيَّما إنْ يَكُنْ مَنْ بُسْتَ مُفْتَرِساً حِصّاً مِنَ الثّومِ أوْ رَأساً مِنَ الْبَصَلِ
تَفُوحُ رَائِحَةٌ مِنْ فَرطِ قُوَّتِها يَشُمُّهَا النَّاسُ في الْمِرّيخِ أو زُحَلِ
بُوسُ اللِّحَى يا رِجالَ الشَّرقِ بَيْنَكُمُ أمْرٌ ثَقِيلٌ عَلَى الأسْمَاعِ وَالْمُقَلِ
أَضَعْتُمُ بَيْنَكُمْ مِنْهُ الْكَثِيرَ فَمَا أَبْقَيْتُمُ الذَّواتَ الأعْيُنِ النُّجُلِ
وَحَبَّذَا قُبْلَةٌ مِنْ ثَغْرِ غَانِيَةٍ عَلَى الْقُلُوبِ نَظِيرُ السَّمْنِ وَالْعَسَلِ
قَدْ أَهْمَلَ الرَّجُلُ الأُنْثَى لِذَاكَ فَلَا تُلامِ إنْ رَفَعَت دَعوَى عَلَى الرَّجُلِ![1]

الترجمة:

أيها القراء من قبلي، إليكم منظومة تحتوي شرحاً عن التقبيل.

أيها أهل الأدب والعلم، أصغوا إلى هذه القصيدة التي سأحدثكم فيها عن عادة التقبيل.

وقد أكون في ما قلته ناقداً لعاداتكم، فاسمعوا قولي بلا ضجر.

إن كنت أقصد في هذا غير خيركم، فسبوني كأزواج الديك بلا ملل.

تقبيل اللحى عادة شائعة في الشرق، ورثناها عن أسلافنا الأوائل.

بعض عاداتنا في الشرق محتملة، وبعضها ثقيل غير محتمل.

يا رجال الشرق، تقبيل اللحى يخفض من قدركم ويجعل أكثر الأمم تضحك منكم.

ولم تكتفوا بذلك حتى بدون حياء، جعلتموه معرضاً على الطرقات!

ما أَثْقَلَ أَن يَتَقَبَّلَ رَجُلَانِ! كَأَنَّ جَبَلاً يَهْوِي عَلَى جَبَل!

حَتَّى لَوْ رَآهُما أَهْلُ السُّودِ، لَاحْمَرّوا خَجَلاً مِنْ شِدَّةِ الحَيَاء!

تقبيل اللحى عادة غير لائقة، ناهيك عما نشرته بيننا من أمراض.

[1]. رستم، أسعد، **ديوان رستم**، المطبعة الأدبية، بيروت، 1908 م، ص: 70-71.

خصوصاً إذا كان من تُقبله قد التهم فص ثوم أو رأس بصل!

تنبعث رائحة من شدة قوتها، يشمها الناس في المريخ أو زحل!

يا رجال الشرق، تقبيل اللحى بينكم أمر ثقيل على الأسماع والأبصار.

أضعتم بينكم الكثير بسببه، وما أبقيتم ذوات العيون النجل!

ما أَحْلَى أَنْ يَنَالَ المَرْءُ قُبْلَةً مِنْ شَفَتَيِ امْرَأَةٍ وَسْناءَ، بَدَلَ أَنْ يُقَبِّلَ اللِّحْيَةَ! فَذَلِكَ كَالدُّهْنِ وَالعَسَلِ، حُلْوٌ وَطَيِّبٌ، يَسْتَقِرُّ فِي القُلُوبِ.

إِذَا أَهْمَلَ الرَّجُلُ المَرْأَةَ وَأَعْرَضَ عَنْهَا، فَلا لَوْمَ عَلَيْهَا إِنْ شَكَتْ مِنْهُ!

2-3- الوزن الشعري: من خلال تحليل نمط تكرار المقاطع الصوتية القصيرة والطويلة في كل شطر، يمكن القول إن بحر هذه القصيدة هو "فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن" أو "فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن"، المعروف باسم بحر "الرمل المثمن المخبون".

3-3- التحليل الصوتي والفونولوجي للقصيدة:

3-3-1 تكرار الحروف والأصوات:

– التكرار المتكرر لحرف "القاف" في كلمات مثل "قِبَلِي"، "قُبَلِ"، "قلت"، "قولي"، "قدرًا"، و"قوة" يساهم في خلق إيقاع خاص والتأكيد على موضوع تقبيل اللحية.

– تكرار حرف "اللام" في كلمات مثل "قِبَلِي"، "قُبَلِ"، "ملل"، "لحَى"، "بِلا"، "زَعَل"، "مَلَل"، "سُبُل"، "جبل"، "بلائقة"، و"مِلَل" يساعد في خلق تناغم صوتي مميز.

– تكرار حرف "الباء" في الكلمات المرتبطة بالتقبيل مثل "قِبَلِي"، "قُبَلِ"، "بُوس"، و"بست" يؤكد على الموضوع الرئيسي للقصيدة.

3-3-2 الأصوات القصيرة:

تكرار الأصوات القصيرة مثل "ِ" و"ُ" في كلمات مختلفة يمنح القصيدة إيقاعًا سريعًا وحيويًا، مما يجعلها تظهر بانسيابية أكبر.

الصائت المظلم (ُ)، باعتباره صوتًا لغويًا في الفارسية، يحمل الصائت المظلم (ُ) دلالات صوتية ومعنوية خاصة يمكن أن تؤثر في نقل معانٍ مختلفة في النص. بسبب خصائصه الصوتية المميزة، غالبًا ما يرتبط هذا الصائت بمفاهيم مثل الظلام والغموض والثقل والتهديد.

يخلق الصائت المظلم، بسبب تردده المنخفض مقارنة بباقي الصوائت، رنينًا خافتًا وغير واضح يمكن أن يثير مشاعر الثقل والظلام والغموض لدى المستمع. استخدام الصائت المظلم في تسمية الأشخاص أو الأشياء يمكن أن يمنحهم هوية غامضة وغير محددة. هذا الأمر يمكن أن يكون فعالاً بشكل خاص في الحالات التي يكون فيها الفاعل غير معروف، حيث يعزز الإحساس بالغموض في النص. يمكن للرنين الخافت وغير الواضح للصائت المظلم أن يوحي بنبرة تهديدية وغير سارة. هذا يمكن أن يكون فعالاً بشكل خاص عند دمجه مع عناصر لغوية أخرى مثل نبرة الصوت واختيار المفردات، مما يعزز الإحساس بالخوف والرعب لدى المتلقي.

تعتبر القافية أحد العناصر المهمة في الموسيقى الشعرية، حيث تلعب دورًا كبيرًا في خلق التميز والتأكيد على مفاهيم معينة. يذكر شفيعي كدكني في هذا الصدد أن القافية، بالإضافة إلى معناها المعجمي، يمكن أن تساعد صوتيًا في نقل المفهوم. بمعنى آخر، يمكن لاختيار كلمات القافية بخصائص صوتية معينة أن يعزز المعاني والمشاعر الموجودة في القصيدة[1].

في بعض الحالات، يمكن لاختيار كلمات القافية التي تحتوي على الصائت المظلم أن يعزز المعاني المرتبطة بهذا الصائت، مثل الغموض أو التهديد أو الثقل. على سبيل المثال، يمكن استخدام قوافي تحتوي على الصائت المظلم في وصف شخصية شريرة أو جو قاتم وغامض، مما يساعد في خلق الجو المطلوب في القصيدة. لذلك، فإن قوافي هذه القصيدة تعتمد غالبًا على حرفي "اللام" و"اللام مع الكسرة". هذا التكرار في القافية يساعد في خلق وحدة صوتية وإيقاعية في القصيدة.

[1]. شفيعي كدكني، محمدرضا، **موسيقى الشعر**، آگاه، الطبعة الثالثة، طهران، 1991 م، ص: 73. (بالفارسية)

3-4- الإيقاع اللفظي في الشعر:

يُعد الإيقاع اللفظي في الشعر أحد أعمق وأجمل الجوانب الشعرية التي تضفي عليه تميزاً وجمالاً خاصاً. يشير الإيقاع اللفظي إلى مجموعة العوامل التي تجعل الكلمات متناغمة ومتلائمة عند تجاورها. تتضمن هذه العوامل: الوزن الشعري والقافية والروي والمحسنات البديعية واختيار المفردات وترتيب الكلمات في الجملة.

الملامح الإيقاعية في هذه القصيدة:

أولاً: التضاد الصوتي: استخدام كلمات ذات أصوات طويلة وقصيرة متجاورة، مما يخلق تضاداً صوتياً جذاباً.

ثانياً: التكرار الصوتي: تكرار أصوات متشابهة في كلمات مختلفة، مما يسهم في خلق تناغم صوتي ممتع.

3-5- التأثير الصوتي على الدلالة:

أولاً: تعزيز المعنى: تكرار بعض الأصوات والكلمات، مثل "قُبَل" و"بوس"، يعزز التركيز على الموضوع الرئيسي للقصيدة وهو تقبيل اللحية.

ثانياً: إثارة المشاعر: استخدام أصوات قوية وحادة مثل "ق"، "ح"، "خ" في مواضع محددة ينقل مشاعر الاشمئزاز والرفض.

يكشف التحليل الصوتي للقصيدة عن استخدام الشاعر الواعي للأدوات اللغوية والصوتية لنقل المفاهيم والتأثير في القارئ. حيث يسهم تكرار الحروف والأصوات والقوافي والروي والإيقاع اللفظي في خلق عمل فني ذي بنية وجمالية مميزة.

3-6- التحليل المعجمي:

أولاً: الإحصاء اللغوي:

1. الأسماء:

- العدد الإجمالي: 63 اسم (باستثناء الضمائر)

- الضمائر: 33 مرة (تشمل 13 ضمير غائب، 12 ضمير مخاطب، 6 ضمير متكلم مفرد، و2 ضمير متكلم مع الغير)

من بين الأسماء المستخدمة في القصيدة، هناك خمسة أسماء ترتبط مباشرةً بالموضوع الرئيسي (تقبيل اللحية)، حيث وظف الشاعر هذه الأسماء مع أفعال أخرى لتصوير بشاعة هذا الفعل. كما استخدم خمس صفات لوصف قبح وعدم قبول هذا السلوك.

تبدأ القصيدة بأسلوب الخطاب المباشر للقراء ويستهدف الشاعر إشراكهم في نقده لموضوع "تقبيل اللحية" وتكرر أسلوب النداء ثلاث مرات: مرة في البداية بدون حرف نداء، ومرتين باستخدام حرف النداء "يا".

ورد أسلوب الشرط، أربع مرات في القصيدة: ثلاث مرات بأداة الشرط "إن"، ومرة واحدة باسم الشرط "إذا".

كما استخدم الشاعر أدوات الاستثناء مثل: "لا سيما" وغيرها من الأدوات النحوية.

2. الأفعال:

- العدد الإجمالي: 27 فعلاً: 15 فعل ماضي، 9 فعل مضارع، فعلان أمر، وفعل نهي واحد.

3. حروف الجر: 9 مرات مع تكرار جزئي

ثانياً: السمات الأسلوبية:

1. الأساليب الإنشائية:

- أسلوب النداء: 3 مرات (مرة بدون حرف نداء ومرتان بحرف النداء "يا")

- أسلوب الشرط: 4 مرات (3 مرات بأداة الشرط "إن" ومرة باسم الشرط "إذا")

2. الصفات الدلالية:

– صفات مثل: "دارجة"، "أول"، "ثقيل"، "كثير"، "نجل"

– الجمل الوصفية مثل "كأنما جبل يهوي على جبل" و"عادة ليست بلائقة" تعبر عن المبالغة في تصوير قبح هذا الفعل.

3. الخصائص النحوية:

– تعدد الوظائف النحوية لبعض الكلمات، مثل الضمير "ها" الذي قد يكون مفعولاً به في جملة (يشمّها) ومجروراً في أخرى (قوّتها).

يظهر من هذا التحليل أن الشاعر استخدم تنوعاً لغوياً وتركيبياً لخدمة غرضه الفني، حيث كان اختياره للمفردات مدروساً وهادفاً لخلق صورة هزلية لهذا الفعل الاجتماعي.

كما يُظهر هذا التحليل براعة الشاعر في توظيف الأساليب النحوية المختلفة واختيار المفردات الدالة وبناء الحجج المنطقية عبر التراكيب الشرطية وخلق تفاعل مع المتلقي عبر أسلوب الخطاب المباشر.

تعمل هذه العناصر الأسلوبية مجتمعةً على تعزيز قوة الحجة النقدية وزيادة تأثير الرسالة الاجتماعية وإضفاء الطابع الحواري على النص وتعميق البعد الإقناعي في الخطاب الشعري.

3-7- آليّة الانتقال من المعنى إلى الدلالة في القصيدة الحالية وفقاً لنظرية لوتمان:

لدراسة آليّة الانتقال من المعنى إلى الدلالة في قصيدة "بوس اللحى" بناءً على نظرية لوتمان، نستعرض أولاً المفاهيم الأساسية لهذه النظرية. يرى لوتمان أن المعنى في الشعر ينبثق من النظام الأولي (اللغة)، بينما تتشكل الدلالة في النظام الثانوي (اللغة الفنية). ويتمثّل الانتقال من المعنى إلى الدلالة في العملية التي يتم فيها تركيب عناصر اللغة بطريقة خاصة لخلق معنى جديد. في قصيدة "بوس اللحى"، يتم هذا الانتقال على النحو التالي:

3-7-1 دَلالة العناصر غير الدلالية (السيمانتزة)

أولاً: الفونيمات والأصوات:

تكرار بعض الفونيمات والأصوات (مثل تكرار فونيم "اللام" في كلمة "بوس اللحى") واستخدام قوافي خاصة، يمنح القصيدة إيقاعاً وموسيقى، وينقل بعض المفاهيم بشكل غير مباشر. فتكرار فونيم "اللام" قد يؤكد على الإصرار والمثابرة في هذه العادة.

ثانياً: البنية النحوية:

استخدام جمل قصيرة مؤكدة (مثل "يَخْفِضُكُم قَدْرًا") أو تراكيب نحوية خاصة (أسلوب الشرط، التعجب، الاستثناء وغيرها)، يمكن أن يعزز مشاعر وعواطف الشاعر، ويساعد المتلقي على استيعاب معنى أعمق للقصيدة.

بالإضافة إلى ما سبق، فقد ساهمت الوسائل اللغوية المستخدمة في القصيدة في هذه العملية. وسيتم تناول هذه المكونات أدناه:

الملاحظات العلمية:

1. تعتمد هذه الآلية على ثنائية لوتمان بين نظامي اللغة الأساسي والفني؛

2. تكشف عملية السيمانتزة عن تحول الوحدات الصوتية من مجرد أدوات نطق إلى حوامل دلالية؛

3. يظهر التحليل كيف تتحول البنى النحوية إلى أدوات تعبير عن رؤية الشاعر النقدية؛

4. تؤكد الدراسة أن الانزياحات اللغوية في القصيدة تخدم غرضاً سيميائياً يتجاوز المعنى المباشر.

التطبيق على النص:

في عبارة "بوس اللحى"، نلاحظ:

- تحول الصوت اللغوي إلى علامة دالة على الممارسة الاجتماعية؛

- تحول التركيب النحوي إلى أداة نقدية؛

- تحول التكرار الصوتي إلى إستراتيجية إقناع.

هذه التحولات تمثل جوهر الانتقال من النظام اللغوي الأولي إلى النظام الفني الثانوي وفق رؤية لوتمان.

3-8- المحسنات البديعية واللغة المجازية:

تتناول هذه القصيدة بنقدها العادة الاجتماعية لتقبيل اللحى بين الرجال الشرقيين بلغة ساخرة وتعريضية. وقد وظف الشاعر مجموعة من المحسنات الأدبية لتعزيز أسلوبه وإيصال رسالته بشكل أكثر فعالية.

الخصائص الأسلوبية:

استخدم الشاعر في البيتين الأول والثاني أسلوب النداء المباشر (إليكم) مما يسهم في جذب انتباه المتلقي وتهيئته لتلقي النقد.

المحسنات البديعية المستخدمة:

أ. التضاد:

– "عاداتنا بعضها في الشرق محتمل والبعض منها ثقيل غير محتمل" (المقابلة بين المحتمل وغير المحتمل)

– "حبذا قبلة من ثغر غانية على القلوب نظير السمن والعسل" (التضاد العاطفي بين نوعي التقبيل)

– "أضعتم بينكم منه الكثير فما أبقيتم الذوات الأعين النجل" (التضاد بين فقدان الأشياء الجيدة وإهمال النساء)

ب. التشبيه:

– "ما أثقل اثنين في تقبيل بعضهما كأنما جبل يهوي على جبل" (تشبيه التقبيل بسقوط الجبال)

– "تفوح رائحة من فرط قوتها يشمها الناس في المريخ أو زحل" (تشبيه شدة الرائحة)

– "نظير السمن والعسل" (تشبيه القبلة بالمذاق الحلو)

ج. الكناية:

- "سبوا لي الديك أزواجاً بلا ملل":

- "سبوا": من الفعل "سبّ" بمعنى اللعن أو الشتم[1]؛
- "الديك": رمز القوة والجمال والخصوبة في الثقافة العربية
- "أزواجاً": تعدد الشركاء
- "بلا ملل": الاستمرارية دون توقف

(كناية عن إطلاق الحرية المطلقة في النقد)

هذا البيت يمثل الجزء الناتج عن الشرط، ويحمل المعنى الحرفي: "إذن فلْتسبّوني بعدد أزواج الديك دون ملل". هذا التعبير يحمل دلالة كناية مع مبالغة متعمدة، حيث:

١. الدلالة الظاهرية: يشير إلى إمكانية شتم الشاعر بعدد غير محدود (بعدد أزواج الديك) والعدد الكبير هنا يعكس المبالغة في التصوير.

٢. الدلالة الكنائية: تمنح الحرية الكاملة للمتلقي في نقد الشاعر وتعكس سعة الصدر في تقبل النقد.

٣. تحليل عبارة "بلا مَلَلٍ": تعني حرفياً "بدون تعب" وتؤكد على شدة النقد واستمراريته وعدم وجود حدود زمنية له.

٤. المعنى الإجمالي للبيت: "إن كان قصدي في هذا الكلام غير خيركم، فليكن سبابكم لي بعدد أزواج الديك دون توقف"

٥. الرسالة الضمنية: إظهار نية الشاعر الخالصة ومنح الحرية المطلقة في النقد والإيحاء بعدم وجود نوايا خفية.

[1]. المعجم الفريد، مجموعة فراساي للبرمجيات، الإصدار 6.6، farasai.com، ماده س ب ب.

٦. الدلالة الثقافية: في الثقافة العربية، يحمل الديك رموزاً متعددة مثل القوة والجمال و الطاقة الجنسية و تجديد الحياة (باعتباره رمزاً لطلوع الشمس) و اليقظة وبداية النهار الجديد[1].

الوظيفة الشعرية: توظيف الرمز الثقافي لإثراء الدلالة والجمع بين السخرية والجدية وخلق مساحة للحوار النقدي وإظهار ثقة الشاعر بنفسه وبقضيته.

الآليات الأسلوبية: المبالغة من خلال التكبير العددي والكناية في الإشارة إلى حرية النقد والرمزية: في توظيف صورة الديك والشرط لإظهار حسن النية.

د. التكرار:

تكرار عبارة "بوس اللحى" في أنحاء القصيدة لتعزيز الفكرة الرئيسية

هـ. المبالغة:

- "يَضْحَكُ مِنكُم أكثَرُ المِلَلِ"
- "يَشُمُّهَا النَّاسُ في المرّيخِ أو زُحَلِ"

(لتصوير بشاعة الموقف)

و. الاستعارة:

"كَأنَّما جَبَلٌ يَهوِي عَلَى جَبَلِ" (استعارة تصورية لثقل الموقف)

ز. مراعاة النظير:

- "ثوم" و"بصل" (في سياق الروائح الكريهة)
- "مريخ" و"زحل" (في سياق البعد المكاني)
- "أسماع" و"مُقَل" (في سياق الأعضاء الحسية)

[1]. عبداللهي، منيژه، **معجم الحيوانات في الأدب الفارسي**، الباحثة، طهران، 2002 م، ص: 348. (بالفارسية)

- "سمن" و"عسل" (في سياق الحلاوة)

تحليل بيت "سبوا لي الديك":

يتميز هذا البيت بعدة طبقات دلالية:

1. طبقة لغوية: استخدام اللغة العامية الساخرة

2. طبقة ثقافية: الإشارة إلى الرمزية الثقافية للديك

3. طبقة نفسية: إظهار ثقة الشاعر بنفسه

4. طبقة اجتماعية: كسر الحواجز بين الشاعر والمتلقي

ملاحظة نقدية:

يحتوي البيت "حتى الزنوج..." على إشكالية عنصرية في تصويره للسود، حيث إنّ استخدام مصطلح "الزنوج" يحمل دلالات تحقيرية والصورة النمطية المقدمة تعكس نظرة دونية والمبالغة في الوصف تعزز الصورة السلبية.

القيمة الأدبية:

تمكن الشاعر من خلال البراعة في استخدام الأسلوب الساخر والإتقان في توظيف المحسنات البديعية والعمق في تحليل الظاهرة الاجتماعية و الجرأة في طرح النقد الاجتماعي.

هذا التحليل يكشف عن براعة الشاعر في توظيف الأدوات البلاغية والعناصر اللغوية والثقافية لخدمة غرضه النقدي، مع الحفاظ على العمق الفني ومع الإشارة إلى بعض الجوانب الإشكالية في النص التي تعكس مفاهيم عصره.

3-9- العلاقة بين المحسنات الأدبية والمفهوم الشعري:

ساهمت المحسنات الأدبية مثل التضاد والتشبيه والمبالغة في إضفاء الطابع الساخر على القصيدة، مما أثار ضحك القارئ. كما أن الشاعر قد أكد على نقده لعادة تقبيل اللحية من خلال استخدام

الكناية والتكرار. بالإضافة إلى ذلك، فإن التشبيهات المستخدمة قد رسمت صورة واضحة للموقف المزعج لتقبيل اللحية في ذهن المتلقي. وهكذا ساعدت هذه المحسنات الأدبية الشاعر على نقل مشاعره تجاه الموضوع بشكل فعال إلى القارئ. وبالتالي، تمكن الشاعر من خلال استخدامه الماهر للمحسنات الأدبية من تقديم نقد لاذع وساخر لعادة تقبيل اللحية بين الرجال الشرقيين. وقد ساهمت هذه المحسنات في تعزيز أسلوب الشاعر، وخلق الصور الذهنية، وإيصال الرسالة بشكل أفضل.

ومن الخصائص الأخرى لهذه القصيدة هي: اللغة السلسة والواضحة، والبنية المنظمة واختيار المفردات الملائمة. وهذه العناصر مجتمعة جعلت من هذه القصيدة نموذجاً ناجحاً لاستخدام المحسنات الأدبية في التعبير عن الرؤية وإحداث التأثير في القارئ.

3-10- تحليل السيميوسفير للقصيدة وفقاً لرؤية يوري لوتمان:

تمثل هذه القصيدة نقداً اجتماعياً وثقافياً لعادة تقبيل اللحية بين الرجال في بعض المجتمعات الشرقية. وقد استخدم الشاعر لغة ساخرة ولاذعة في نقده لهذه العادة. ولتحليل القصيدة بناءً على نظرية السيميو سفير للوتمان، يجب أولاً استعراض المفاهيم الأساسية لهذه النظرية ثم إجراء التحليل.

3-10-1 السيميوسفير:

في هذه القصيدة، يمثل السيميوسفير الثقافة والمجتمع الذي تنتشر فيه عادة تقبيل اللحية. ويتضمن هذا السيميو سفير مجموعة من العلامات والرموز والقيم والمعتقدات التي تبرر هذه العادة وتضفي عليها الشرعية.

3-10-2 الدال المركزي:

الدال المركزي في هذه القصيدة هو عادة تقبيل اللحية. يحمل هذا الدال المعنى الأساسي للقصيدة، بينما تخدم العلامات الأخرى في نقد ودراسة هذا الدال.

3-10-3 آليات الإقصاء والجذب:

يحاول الشاعر من خلال السخرية والكناية إقصاء عادة تقبيل اللحية. ويقدم صوراً مبالغاً فيها ومثيرة للاشمئزاز عن هذه العادة لتحديها ومحاولة إزالتها من سيميوسفير المجتمع المعني.

3-10-4 التفاعل والمواجهة:

تظهر القصيدة تفاعلاً ومواجهة بين عنصرين رئيسيين: عادة تقبيل اللحية كعنصر تقليدي وذي قيمة ونقد الشاعر لهذه العادة كعنصر تجديدي وناقد. يخلق هذان العنصران المتقابلان توتراً وصراعاً في السيميوسفير.

3-10-5 الذات والآخر:

يميز الشاعر بين نفسه كناقد وبين المجتمع كـ"آخر". ويقدم نفسه من خلال نقده لعادات المجتمع كممثل للقيم الجديدة والعصرية.

3-10-6 آليات الإقصاء/الجذب، التفاعل/المواجهة، الذات/الآخر:

يقارن الشاعر بين تقبيل اللحية وتقبيل المرأة (المواجهة)، مظهراً تفوق الأخير كما يرفض الشاعر هذه العادة صحياً من خلال وصف الرائحة الكريهة (الإقصاء) و يخلق الشاعر سيميوسفيراً يربط بين مفاهيم متعددة، حيث يمثل تقبيل اللحية: التخلف وعدم الاهتمام بالنظافة وعدم احترام المرأة.

أما النواة المركزية لهذا السيميوسفير فهي نقد عادة تقبيل اللحية، وتدور حولها الأقمار الدلالية مثل: النظافة واحترام المرأة والتقدم والحداثة.

4. خاتمة:

تُمثِّل القصيدة المقدمة نموذجاً واضحاً لتطبيق نظرية السيميو سفير لـ"لوتمان" في تحليل النصوص الأدبية. فقد استخدم الشاعر الأدوات اللغوية والأدبية لنقد عنصر ثقافي معين، ساعياً إلى إزالته من سيميوسفير المجتمع المستهدف. يكشف هذا التحليل كيف يمكن للغة والأدب أن يلعبا دوراً فاعلاً في تشكيل وتعديل السيميو سفير المجتمعي.

لقد تحقق هذا الغرض المهم من خلال توظيف اللغة الساخرة والكناية والمبالغة. وهذه الأساليب البلاغية عززت فعالية الرسالة الشعرية. كما تناولت القصيدة قضايا ثقافية واجتماعية مثل التقاليد والهوية والتغيير والتحول الاجتماعي ودراسة السلوكيات البشرية والدوافع الكامنة.

بشكل عام، استطاعت هذه القصيدة عبر أدواتها اللغوية والأدبية أن تقدم نقداً لاذعاً لتقليد اجتماعي، مبرهنةً على قدرة اللغة كأداة قوية لإحداث التغيير المجتمعي.

يجب التنويه إلى أن التحليل المقدم يمثل نموذجاً واحداً من بين عدة تحليلات ممكنة بناءً على نظرية السيميو سفير. فكل قارئ – بحسب خلفيته الثقافية والاجتماعية والشخصية – قد يقدم قراءة مختلفة للنص.

لا تقتصر قصيدة "بوس اللحى" لأسعد بن ميخائيل رستم على كونها عملاً ساخراً، بل هي نص أدبي عميق ومعقد، ونقد جذري للبنى الاجتماعية والثقافية، وتوظيف مكثف لمفاهيم السيميوسفير (الدال المركزي، الإقصاء والجذب، التفاعل والمواجهة، الذات والآخر)، ومزج بين السخرية والأدوات البلاغية.

يساهم تحليل هذه القصيدة وفق نظرية السيميوسفير في:

1. تعميق الفهم للعمليات الثقافية والاجتماعية
2. إدراك أفضل لدور الأدب في تشكيل الهوية الجمعية
3. الكشف عن آليات التفاعل بين النصوص والأنظمة الثقافية
4. فهم ديناميكيات التغيير الاجتماعي عبر الأدب

هذا التحليل يبرز كيف يمكن للنقد الأدبي أن يكون أداة فعالة في تفكيك الأنماط الثقافية الراسخة واقتراح بدائل جديدة.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

١. دراسة مقارنة: تحليل قصيدة أسعد رستم مقارنةً مع أشعار أخرى للشعراء العرب في مجال النقد الاجتماعي والثقافي.

٢. بحث تأثير الهجرة: دراسة أثر الهجرة على أدب رستم وغيره من الكتّاب العرب المهاجرين.

٣. تحليل دور اللغة: البحث في وظيفة اللغة التشكيلية للهوية الثقافية في الأدب المهجري.

من خلال إجراء المزيد من الدراسات في هذه المجالات، يمكن التوصل إلى فهم أشمل للأدب العربي وتحولاته الاجتماعية في تلك الحقبة.

5- مصادر البحث ومراجعه:

- أبوزيد، أحمد، "**الفكاهة والضحك**"، عالم الفكر بالكويت، الكويت، 1982 م، 13، 3، 3-10.
- أحمدي، بابك، **بنية النص وتأويله**، مركز النشر، الطبعة السادسة، طهران، 2003 م. (بالفارسية)
- آلگونه جونقاني، مسعود،"**بحث في بنية العمل الفني من منظور يوري لوتمان**". النقد الأدبي، إيران، 2015 م، ٨، ٣١، ١٥-٤٠. (بالفارسية)
- إيجلتون، تيري، **مدخل إلى النظرية الأدبية**، تر: عباس مخبر، مركز النشر، طهران، 2001 م. (بالفارسية)
- البرادعي، خالد محيي الدين، "**هذا الشاعر الساخر .. أسعد رستم**"، مجلة آفاق المعرفة، ليبيا، 2005 م، 506، 295-302.
- رستم، أسعد، **ديوان رستم**، المطبعة الأدبية، بيروت، 1908 م.
- الزركلي، خير الدين، **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت، 1989 م.
- سجودي، فرزان؛ وفرزانة كاكه خاني، "**لعب العلامات وترجمة الشعر**"، مجلة جامعة الزهراء العلمية المحكمة، إيران، 2011 م، ٥، ١٣٣-١٥٣. (بالفارسية)
- سرفراز، حسين وآخرون، "**تحليل نظرية «السيميوسفير» الثقافية ليوري لوتمان وتطبيقها في دراسة العلاقة بين الدين والسينما**"، استراتيجية الثقافة، إيران، 2017 م، 39، ٧٣-٩٥. (بالفارسية)
- سلدن، رامان، **النظرية الأدبية المعاصرة**، تر: جابر عصفور. دار قبا للطباعة والنشر، قاهرة، 1998 م.

- سلدن، رامان؛ وبيتر ويدوسون، **دليل النظرية الأدبية المعاصرة**، تر: عباس مخبر، طرح نو، طهران، 2005 م. (بالفارسية)
- سليمي كوچي، إبراهيم؛ وفاطمة سكوت جهرمي. (٢٠١٥). "**قراءة سيميائية لفيلم «الحياة الخاصة للسيد والسيدة ميم» بناءً على نظرية «السيميو سفير»**"، مجلة المسائل اللغوية، إيران، 2015 م، ٢٥، ٩٩-١٢١. (بالفارسية)
- سمننكو، أليكسي، **نسيج الثقافة: مقدمة في النظرية السيميائية ليوري لوتمان**، تر: حسين سرفراز، العلمية والثقافية، الطبعة الأولى، طهران، 2017 م. (بالفارسية)
- شفيعي كدكني، محمدرضا، **بعث الكلمات: محاضرات في النظرية الأدبية للشكلانيين الروس**، سخن، الطبعة الثالثة، طهران، 2012 م. (بالفارسية)
- شفيعي كدكني، محمدرضا، **موسيقى الشعر**، آگاه، الطبعة الثالثة، طهران، 1991 م. (بالفارسية)
- عبداللهي، منيژه، **معجم الحيوانات في الأدب الفارسي**، الباحثة، طهران، 2002 م (بالفارسية)
- القوّال، أنطوان، **ظرفاء لبنان**، تقديم وإعداد أنطوان القوّال. بيسان للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، 1993 م.
- كريمي حكاك، أحمد، **بواكير الحداثة في الشعر الفارسي**، تر: مسعود جعفري، المرجان، الطبعة الأولى، طهران، 2005 م. (بالفارسية)
- لوتمان، يوري، **سيمياء الكون**، تر: عبدالمجيد نوسى. المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 2011 م.
- لوتمان، يوري؛ وآخرون، **السيميائيات الثقافية**، تر: جماعية بإشراف فرزان سجودي، نشر علم، الطبعة الأولى، طهران، 2011 م. (بالفارسية)
- ليونغبرغ، كريستينا، **مواجهة الآخر الثقافي: مقاربات سيميائية للتفاعل بين الثقافات في السيميائيات الثقافية**، تر: تينا أمراللهي. إشراف فرزان سجودي، نشر علم، طهران، 2011 م. (بالفارسية)
- مكاريك، إيرينا ريما، **موسوعة النظريات الأدبية المعاصرة**، تر: مهران مهاجر ومحمد نبوي، آگاه، الطبعة الثانية، طهران، 2006 م. (بالفارسية)
- ميخائيل رستم، أسعد، **ديوان الغريب في الغرب**، المطبعة التجارية السوريّة، نيويورك، 1895 م.
- ميخائيل رستم، أسعد، **ديوان رستم**، المطبعة الأدبية، بيروت، 1908 م.

- Bennett, T, **Formalism and Marxism**, Routledge, London and New York, 1979.

- Lotman, Juri, **Culture and Explosion**, Trans: Wilma Clarc, edited by Marina Grishakova, Mouton, New York, 1992.
- Lotman, Juri, **The Companion to Juri Lotman, A Semiotic Theory,** edited by Marek Tamm and Peeter Torop, Bloomsbury Academic, London, 2022.
- Lotman, Juri, **The Structure of the Artistic Text**, Trans: Gail Lenhoff and Ronald Vroon, University of Michigan Press, Michigan, 1977.
- Lotman, Mihhail , **Umwelt and Semiosphere, In: Sign Systems Studies,** University of Tartu, Tartu,2002, 30.1, Pp. 34-38.
- Lotman, Mihhail, **On The Semiosphere, In: Sign Systems Studies**, Trans: Wilman Clark, University of Tartu, Tartu,2005, 33.1, Pp. 205-229.

رسائل ابن الوردي (دراسة أسلوبية)

The Letters of Ibn Al-Wardi: A Stylistic Study

توفيق محمد قائد الحاج	tofff61983@gmail.com باحث دكتوراه جامعة المهرة، اليمن

الإرسال: 2024/12/01	القبول:2025/01/15	النشر:2025/06/30.

الملخص:

يدرس البحث رسائل ابن الوردي ويقدم صورة واضحة لأهم ملامح هذا الجنس الأدبي واتجاهاته لديه، معتمدا المنهج الأسلوبي متناولا المستويات اللغوية الصوتي والتركيبي والدلالي، وقد أظهر ابن الوردي من خلال الرسائل قدرة عالية على التعبير عن أفكاره ومشاعره وتصوير حياة الناس وظروفهم والآثار التي تركتها الأحداث وعدد من المواقف الاجتماعية.

وقد سلط البحث الضوء على بنية الرسائل وإبراز السمات الأسلوبية والفنية والطاقات اللغوية والدلالية والإيقاعية، والصور المعبرة التي أكسبت الرسائل دلالات عميقة وجمالا أسلوبيا، وظهرت نابضة بالمشاعر والعواطف معبرة عن الخواطر والأفكار.

الكلمات المفاتيح: الأسلوب، التركيب، الدلالة، فن الرسائل، ابن الوردي.

Abstract:

The summary of the article is not more than ten lines, This study examines Ibn Al-Wardi's letters، providing a clear depiction of the main features and trends of this literary genre as reflected in his works. Through his letters، Ibn Al-Wardi demonstrated a remarkable ability to express his thoughts and emotions، depict people's lives and circumstances، and reflect the impacts of events and various social situations.

The study highlights the structure of the letters، showcasing their stylistic، artistic، linguistic، semantic, and rhythmic features، as well as the expressive imagery that gave the letters profound meanings and stylistic elegance. These elements rendered the letters vibrant with emotions and feelings، effectively expressing reflections and ideas.

Keywords: Style, structure، semantics, the art of letters، Ibn Al-Wardi.

1- مقدّمة:

يعكس فن الرسائل الأدبية التفاعل العميق بين الذات والآخر، حيث تتشابك الأحاسيس والتجارب مع اللغة لتخلق نصًا ينبض بالحياة والجمال. هذا الفن، الذي ازدهر عبر العصور الأدبية المختلفة، يمثل قناة حميمة لنقل الأفكار والمشاعر في قالب شخصي عميق، يتجاوز حدود الزمان والمكان.

إن الرسائل الأدبية ليست مجرد وسيلة تواصل؛ بل وثيقة إبداعية تحمل بصمة كاتبها وتعبر عن رؤاه وأحاسيسه بأسلوب جمالي، وتعتمد الرسائل الأدبية على أسلوب أدبي مكثف ودقيق، يمزج بين التلقائية والعناية الفائقة باللغة، وهذا ما نجده في رسائل ابن الوردي الذي تميزت رسائله بطابع فلسفي وتأملي وفيض من العواطف الإنسانية الصادقة، وصورة جسدت قضايا اجتماعية وثقافية، فكانت شاهدًا حيًا على قوة الكلمة وجمالها، لذا كان عنوان الدراسة موسوما بـ "رسائل ابن الوردي دراسة أسلوبية".

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما الخصائص الأسلوبية والفنية التي تميزت بها رسائل ابن الوردي؟
- ما البنيات اللغوية التي شكلت ظواهر وأنماطا أسلوبية في هذا الجنس الأدبي؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تناول فن الرسائل عند ابن الوردي، وإبراز الخصائص الأسلوبية والفنية.

التي تتجلى في تلك الرسائل.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- دراسة الخصائص الأسلوبية والفنية في رسائل ابن الوردي.
- الكشف عن جماليات أسلوب ابن الوردي.

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الأسلوبي وذلك لما تقتضيه طبيعة الدراسة، فعمل على استقراء رسائل ابن الوردي من خلال ديوانه، ومن ثم الوقوف على أبرز الخصائص الأسلوبية والفنية بالدراسة والتحليل.

الدراسات السابقة:

وقف الباحث على عدد قليل من الدراسات والبحوث التي تناولت رسائل ابن الوردي أبرزها:

- أساليب الحجاج والصورة في نثر ابن الوردي – المقامات والمكاتبات- أنموذجا، ساهرة عدنان وهيب، بحث محكم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والتربية الإنسانية، الجامعة المستنصرية، مجلد1، العدد46، 2020م.

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناولها أسلوب ابن الوردي في أدبه النثري، وتختلف عن دراستنا في أنها تتناول فن المقامات وبعض المكاتبات وتقف عند الأسلوب الحجاجي والأفعال الكلامية.

- "رسالة النبا عن الوبا" ابن الوردي، مرزوق أبو بكر، بحث محكم، مجلة بدايات، المجلد4، العدد1، 2022م.

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في كونها تتناول رسالة من رسائل ابن الوردي، وتدرسها من حيث الشكل والمضمون، وتختلف عن دراستنا في أنها تكتفي بتناول رسالة واحدة وتقف عند دراسة بنية الرسالة الشكلية، وبنية الرسالة الفكرية والفنية.

- رسالة النبا عن الوبا (دراسة في تقنيات السرد)، سعدة طفيف مبارك الدعدي، بحث محكم، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، المجلد18، العدد1، 2021م.

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في كونها تتناول رسالة من رسائل ابن الوردي، وتدرسها من حيث تقنيات السرد، وتختلف عن دراستنا في إنها تكتفي بتناول رسالة واحدة وتقف عند دراسة تقنيات السرد بعيدا عن الجوانب الأسلوبية والمستويات المختلفة.

ويقوم هذا البحث على عدد من المحاور بدءاً بتمهيد تناول مفهوم الرسائل الأدبية والأسلوب والأسلوبية، ثم تعريف بابن الوردي من حيث اسمه ونشأته، ثم دراسة المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي، وأخيرا خاتمة تضمنت أبرز نتائج البحث.

2. تمهيد:

ازدهر فن الرسائل في القرن السادس الهجري ازدهارا كبيرا، وشاعت الرسائل الأدبية بين الكتاب والشعراء والعلماء والفقهاء والأمراء والفرسان، وأخذوا يتبادلون الرسائل فيما بينهم في مختلف المواضيع معبرين عما يعتلج في نفوسهم من أحاسيس متدفقة برسائل أدبية برزت فيها جماليات فنية وخصائص أسلوبية.

ويعد العالم والأديب زين الدين بن الوردي من الأدباء الذين تركوا رصيدا لا يستهان به ضمن مصادر النثر الأدبي العربي، ورغم إبداعها الشعري والنثري إلا أن الدراسات حول أدبه قليلة لذا كان اختيار فن الرسائل ودراستها بالمنهج الأسلوبي الذي يعد من أهم المناهج النقدية في تحليل الخطاب الأدبي والغاية دراسة وتحليل بنايات النص وفق مستويات (الصوت، التركيب، الدلالة) بهدف إبراز ما يتفرد به النص من بناء لغوي وجمال أسلوب وقيم فنية.

2-1- الرسائل

الرسائل جمع رسالة، والرسالة في اللغة: بمعنى التوجيه[1]؛ والمراد بها الخطاب المكتوب الذي يبعث به صاحبه إلى آخر[2].

المراسلة أو المكاتبة؛ تعني مخاطبة الغائب بلسان القلم، وطريقة المراسلة هي طريقة المخاطبة البليغة، مع مراعاة أحوال الكاتب، والمكتوب إليه، والنسبة بينهما[3]، وللرسائل أساليب تفتتح وتختم بها يجب على الكاتب أن يراعي ذلك في كتاباته، وتتنوع الرسائل، فمنها الموجز المختصر، والمتوسط المعتدل، والمطنب المستفيض.

2-2- الأسلوب

لغة: هو السطر من النخيل، والطريق الممتد، وهو المذهب، والجمع أساليب[4].

ويفسر الأسلوب في العصر الحديث باعتبار المرسل أو المخاطِب؛ فيقال الأسلوب هو الرجل.. وباعتبار المتلقي والمخاطب؛ بمعنى سمات النص التي تترك أثرها على المتلقي، وباعتبار الخطاب، ليكون النص مجموعة الظواهر اللغوية المختارة الموظفة المشكِلة عدولا، وما يتصل به من إيحاءات ودلالات[5].

2-3- الأسلوبية

تعد الأسلوبية فرعا حديثا من فروع اللسانيات، وتهتم بوصف ودراسة الأسلوب في مختلف تجلياته الصوتية، والمقطعية، والدلالية، والتركيبية، والتداولية[6].

ويعرفها مؤسسها شارل بالي: بأنها "علم يعنى بدراسة وقائع التعبير في اللغة المشحونة بالعاطفة المعبرة عن الحساسية أي دراسة المضمون الوجداني والعاطفي"[7].

والأسلوبية من حيث التحليل علم وصفي يعنى بالكشف عن سمات النص التي تميزه عن الكلام العادي، عن طريق التحليل الموضوعي للنص نفسه[8].

2-4- التعريف بابن الوردي

- **اسمه ونسبه ومولده**

هو زين الدين أبو حفص عمر بن مظفر بن عمر ابن أبي الفوارس الوردي المعري، فقيه وناثر، وشاعر، ولغوي، ونحوي، ومؤرخ، ولد سنة 691هـ بمعرة النعمان بسورية، ومنها جاء نسبه[9].

- **تعليمه وأثاره**

أخذ العلم عن جهابذة وعلماء عصره، وله آثار علمية، ومصنفات في مجالات عدة، وقد عرف بكثرة المصنفات الفقهية، واللغوية والنحوية المنظومة والمنثورة، التي بلغت اثنى عشر مصنفا[10].

وقد برع في النظم والنثر، وولي القضاء بمنبج، وكان ينوب في الحكم في كثير من معاملات في حلب، وناب في الحكم بدلا عن قاضي قضاة الشافعية بالشام، واشتغل في التاريخ، وبرز في النحو والفقه وغيرهما، ويظهر من رسائله أنه اشتغل بالتدريس وخرَّج طلابا عدة أجازهم في اللغة والفقه.. توفي ابن الوردي في 749هـ[11]بالطاعون، وكان عمره يناهز الستين عاما.

3- أولا: المستوى الصوتي

للصوت دور كبير في تجلية الخطاب، وهو اللبنة الأولى التي تتكون منها مفردات تنشئ تركيبا له دلالة معرفية، وبالنظر إلى الظاهرة الصوتية عند ابن الوردي نجد أنها ميزة أسلوبية طبيعية غير متكلفة، فهو يميل إلى الطبع؛ وليس معنى هذا أن رسائله خالية من جمالية الظاهرة الصوتية، بل نجدها جلية في رسائله، وجاءت دون تكلف، فظهر عنده التكرار والسجع والجناس والتوازي، وخصائص أسلوبية وفنية أخرى، أكسبت النص اتساقا وانسجاما داخليا انسحب على بنية النص ودلالته الكلية، وصار له أثر فعال في وجدان المتلقي، جراء الطرب الذي تحدثه موسيقى الحروف والألفاظ.

3-1- أثر الصوت في جماليات النص

تتجلى من الأصوات بأنواعها المختلفة دلالات تؤلف المفردات التي تشكل التراكيب، وكل تعبير تناسبه أصوات، ولذلك يُلحظُ من خلال رسائل ابن الوردي توافقٌ بين المبنى والمعنى، سواء كان

ذلك بوعي أو بغير وعي من الكاتب، وهذا التوافق والانسجام يعد مدخلا مهما للتعرف على الحالة الشعورية التي كان عليها كاتب النص لحظة إبداعه.

ويمكن ملاحظة ذلك من خلال هذه النماذج كعينة عشوائية من رسائل ابن الوردي، لنستنتج من خلالها أثر الصوت في الدلالة، ففي (رسالة النبأ عن الوبا)، وهي رسالة وضح فيه مصدر وباء الطاعون وخطره وانتشاره في الأرض يقول: يا له من زائر من خمس عشرة سنة دائر، ما صين الصين، ولا منع منه حصن حصين، سل هنديا في الهند، واستند على السند، وقبض بكفيه وشبك على بلاد أزبك، وكم قصم من ظهر فيما وراء النهر، ثم ارتفع ونجم، وهجم على العجم، وأوسع الخطى إلى أرض الخطا، وقرم القرم، ورمى الروم بجمر مضطرم، وجر وسكن حركة الاسكندرية، فعمل عمل القز الحريرة.. إلخ[12].

يلاحظ في هذه الفقرة تكرار كل من حرفي (الراء والعين)، وهي أصوات مجهورة لتكرارها البارز دلالة عميقة توضح حجم الخطر وسرعة انتشاره، ولحضور كل من حرفي (السين والصاد)، وهي صوامت احتكاكية دلالة حيث منح النص نوعا من الحركة.

وفي رسالة (تعزية بالملك الناصر) يقول: كتبت عن قلب يتقلب، ونار تشب وتتغلب، ودموع تباري السيل، وهلوع يجاري الخيل، وما ظنك بكسوف شمس النهار، والفلك الأعلى إذا انهار، فتم الحزن في هذا الفادح، لقادح قاصر، وكيف لا، وقد فقد الملك قوته وناصره، فما له من قوة ولا ناصر[13].

لقد جاءت هذه الرسالة متعددة الأصوات بينها انسجام إيقاعي، وتناغم في المعاني التي أراد الوردي إيصالها، ونلاحظ كثرة تكرر حرفي (التاء، والقاف)، وهما حروف همس، وهذا التكرار كشف الوجع العميق، والخسارة الفادحة التي عجز عن الجهر بها، وظل صداها يتردد همسا في وجدان الكاتب نتيجة عوامل مثل: استخدام الجمل القصيرة، واستخدام أفعال الحركة، واستخدام تشبيهات، وتكرار بعض الحروف والكلمات.

إن المتأمل في المفردات يَلحظُ دوالَّ ذات معانٍ مكثفة داخل بنية النص، وتشكيله اللغوي تعمل على إعطاء إحساس متجاوبٍ مع ذات الكاتب، فيدرك المتلقي خلفيات هذا المستوى الصوتي الذي يصوغ به ابن الوردي رسائله وأفكاره في قوالب لغوية إبداعية.

3-2- السجع والتوازن

السجع هو "تواطؤ الفاصلتين من النثر على حرف واحد.. وهو معنى قول السكاكي: ويكون في النثر كالقافية في الشعر"[14].

والسجع أحد الجوانب المهمة في التصنيع، وقد أخذ زخرف الأساليب في الظهور منذ بدايات القرن الثاني الهجري، ثم اتسع استخدامه حتى غدا ميزة، وظاهرة بارزة في العصر المملوكي، ويكون السجع مقبولًا إذا جاء في الكلام من غير تكلف وصنعة، و"أن يكون في موضعه، وعند سماح القريحة به، وأن يكون في بعض الكلام لا في جميعه[15]".

أما التوازن فيضفي على النص مسحة جمالية تحدث من خلال تقابل التماثلات الصوتية في النص حيث يمنحه التقطيع الصوتي وزنه داخل النسيج الإبداعي بفضل عنصر الإيقاع وتوازي المقاطع.

وفي العصر المملوكي غدا السجع شرطًا من شروط الترسل، فالرسالة المسجوعة يظهر التأنق والتكلف والصنعة فيها أكثر من غيرها، وقد أتقنه ابن الوردي وأبدع فيه، بعكس الكتاب الذين عاصروه وتكلفوا به من غير مقدرة.

وبتتبع رسائل ابن الوردي نجده عاش عصره بكل ما فيه من تطور علمي وفني، وأدبي، ففي رسالة (إجازة للقاضي نور الدين الفيومي) نجد السجع شائعًا فيها، وذلك في مثل قوله: سحب العلوم، وقطب المنثور والمنظوم، أقضى القضاة – أبو المحاسن يوسف الفيومي الخزرجي الشافعي،– أحسن الله إليه، وأدام نعمه عليه، كم أبدع في هذا المعنى نثرًا يخجل المنثور، وشعرًا يفوق الشعرى العبور، فذهبه مصري، وكوكبه دري، أدبًا ينقص عنده أبو تمام، ويغيب بحضوره بدر التمام،... إلخ[16]، في هذه الفقرة نلحظ السجع المتنوع بوضوح، ويمكننا القول: إن السجع ظاهرة بارزة وموجودة في جميع رسائل ابن الوردي إلا أنه لم يكن ملتزمًا به لذاته، ويتضح ذلك كما في قوله: يقبل مواطئ القدم التي تتشرف بها مفارق الطرق، وتحسد حصباءها نجوم الأفق، ويصف أشواقًا لا تحلى باسم ولا صفة، وموالاة يمتنع صرفها لاجتماع العدل والمعرفة، وينهى أنه مازال يحج من أقلامه إلى كعبة مدحكم على كل ضامر، ويلازم باب رجائكم، فوا عجبا لعمر وهو ببابكم غير عامر[17].

في هذه الفقرة نلاحظ أن السجع فيها غير ملتزم، فهو يَأتي به ثم يتركه ويعود إليه مرة ثانية، وهذا يعني أنه يأتي عفو الخاطر، رغم وجوده في جميع رسائله القصيرة والمطولة، إلا إننا نلاحظ بروزه في بعض الرسائل أكثر من بعض.

والسجع والتوازن متلازمان، وهما أساليب فنية ومحسنات بديعية تعمل على تزيين الكلام بالقدر الذي يسمح به الطبع.. ومن الخصائص الأسلوبية التي يمكن ملاحظتها في رسائل ابن الوردي أن الجمل والكلمات المسجوعة حوت بعضًا من ألوان البديع الأخرى، كالطباق، والمقابلة بين اللفظة وضدها، ويتضح ذلك كما في رسالة (تهنئة بالملك المنصور أبي بكر، وتعزية بأبيه الناصر) إذ يقول: أجل والله، لقد أساء الدهر وأحسن، وأهزل وأسمن، وأحزن وسر، وعق وبر[18]، ومن ذلك تعزية بعث بها بـ(وفاة شرف الدين البارزي) إذ يقول فيها: وقابلت فيه المكروه بالندب، وذلك فرض، فشرقت أجفان المملوك بالدموع، كما شرقت صدر القناة من الدم، وأحرق قلبه بين الضلوع، فراق من فارقت غير مذمم، وساواه في حزنه الصادر والوارد... إلى إن يقول: فلا خاص إلا حزن قلبه، ولا عام إلا طار لبه، فإنه مصاب زلزل الأرض، وهدم الكرم المحض... إلخ[19].

وبهذا تكون قد تضافرت المحسنات والألوان البديعية مع بعضها بعضا، لتكتمل للرسائل مقومات الفصاحة والبيان، وجودة الأسلوب، وعمق الدلالة.

وبالوقوف على رسائل ابن الوردي نجد أن الأقوال التي تحقق بها السجع جاءت مناسبة للمواقف والمعاني المستهدفة، وقد اهتم ابن الوردي بالإيقاع والرنين سواء عن طريق السجع، أو التوازن، وقد اتسمت رسائله بتقسيم العبارة، والجمل المتوازنة في القدر والطول دون صنعة، كما يتضح في الرسائل التي تقوم على المحاورات، وهي لون جميل من ألوان الكلام المنثور... ومن ذلك ما دار من حوار بين (السيف والقلم) كقوله:

قال القلم: صه فصاحب السيف بلا سعادة كالأعزل.

قال السيف: مه فقلم البليغ بغير حظ مغزل.

قال القلم: أنا أزكى وأطهر.

قال السيف: أنا أبهى وأبهر.

قال السيف: أما ومتني المتين، وفتحي المبين، ولسانيَّ الرطين، ووجهَيَّ الصلبين، إن لمْ تغب عن بياضك بسوادك، لأسخمن وجهك بمدادك، ولقد كسبت من الأسد في الغابة توقيح العين والصلابة، مع أني ما ألوتك نصحا، أفنضرب عنكم الذكر صفحا.

قال القلم: سلم إلي مع من سلم، إن كنت أعلى فأنا أعلم، وإن كنت أحلى فأنا أحلم، وإن كنت أقوى فأنا أقوم، أو كنت ألوى فأنا ألوم، أو كنت أطرى فأنا أطرب، أو كنت أغلى فأنا أغلب، أو كنت أعتى فأنا أعتب، أو كنت أقضى فأنا أقضب[20].

إن هذا السجع المتوازن يجعل المتلقي يقف أمام تراكيب لغوية اختيرت بعناية، ويلمح فيها بُعدًا صوتيًا حِجَاجيًّا مرتبطًا بتوالي هذه الفواصل المتوازنة صوتيا ونحويًّا، وما يرتبط بها من دلالات التجدد والثبات.

4- ثانيا: المستوى التركيبي

يتجاوز البحث في هذا المستوى حدود الكلمة صوتيا ودلاليا، إلى حيث تركيبها في جمل وفق أسلوب مخصوص، أو مقصود من شأنه الانتقال باللغة الأدبية "من مستوى الصحة الذي تفرضه الأعراف اللغوية إلى مستوى الجمال الذي يفرضه الأسلوب الأدبي"[21] والصحة والجمال، أو المثالي والمنحرف، أو المعياري والبلاغي؛ ثنائيات تلفت نظر المتلقي إلى الدور الذي يقوم به التركيب في تحقيق انتقال سلس بين مستويات اللغة.

4-1- الإيجاز والإطناب

تتنوع رسائل ابن الوردي بين الإيجاز والإطناب، والتوسط الاعتدال، ونقصد بالإيجاز: الاقتصار في ألفاظ العبارة اقتصارًا لا يؤثر في وضوح معناها، وقد عرف بأنه: الاشتغال على اللفظ تكثيفًا وتركيزًا على نحو تخرج فيه العبارة مثقلة بالدلالة مشبعة بالمعنى[22].

وبقراءة رسائل ابن الوردي نجده أطنب وأوجز في عدد من الرسائل، ومن الإيجاز رسالة جاء فيها: قد قيدنا بالإحسان، وبلَّ أجنحتنا بنداه فعجزنا عن الطيران، حتى قال أبناؤه كناية عنا ليوسف وأخوه أحب إلى أبينا منا[23].

ومن الإيجاز أيضا ما كتبه قائلا: لله ذلك الوحل، بعد ذلك المحل، وكثرة البر بعد أن مس الضر، فقد عمت الأمطار الأقطار، حتى أصبح هرى الحكار، على شفا جرف هار، ورمت المخازن مقاليدها لديكم، وقال لكم خزنتها سلام عليكم[24].

تتضح بلاغة الكاتب في الإيجاز، ومقدرته على بلوغ المقاصد من غير إطناب، فهذه رسالتان كاملتان أوجز فيها، وعبر عن قصده، وغرضه بمفردات قليلة.

أما الإطناب فهو: زيادة اللفظ على المعنى لفائدة[25]، وهو أيضا أداء المقصود من الكلام بأكثر من عبارات متعارف عليها[26].

وقد كثر الإطناب في رسائل ابن الوردي، وتحديدا في الرسائل التي كان يصف فيها وضعا عاما، ومنها بعض الرسائل إلى أصدقائه، حيث أكثر فيها بتعداد المناقب، وما يؤمل فيه من عمل الخير، ومن ذلك الرسائل التي تشرح ظاهرة مجتمعية، أو تصف حدثا، وقد أكثر في هذه الرسائل من التحميدات، والجمل الدعائية.

وتظهر ظاهرة الإطناب كما في رسالة (السيف والقلم)، ورسالة (النبا عن الوبا)، وكذلك في رسالة كتبها إلى (القاضي الرباحي المالكي)، وقد أطال الكاتب في هذه الرسائل، وأطنب إطنابًا أوشك أن يدخل السأم إلى القلوب، لولا تملكه لناصية البيان، والإتيان بالمعنى المليح، والفكرة البديعة، وحسن الاقتباس، والتحول أحيانا من النثر إلى النظم.

نستطيع القول: إن كلا من الإيجاز والإطناب يحسن في المواضع التي يحتاج فيها إليه، وإذا كان الإطناب أحيانا ظاهرة بلاغية، فإن الإيجاز أبلغ، وقد قيل: من كلام العرب الاختصار المفهم، والإطناب المفخم، وقد يقع الإيماء إلى الشيء فيغني عند ذوي الألباب عن كشفه... وقيل أيضا الإيجاز للخواص، والإطناب للمشترك فيه الخاصة والعامة[27].

4-2- الاقتباس

الاقتباس يكون في النثر كما يكون في الشعر، ويجوز فيه للناثر أو الشاعر أن يغير تغييرا يسيرا في الأثر المقتبس منه، والأساس في الاقتباس إحداث عنصر المفاجأة للقارئ أو المستمع، حيث يجمع الأديب ما بين المتشابهات.

والاقتباس هو تضمين الكلام أو النص شيئا من القرآن الكريم، أو الحديث الشريف، أو الأمثال أو معناهما.. وهو فن يعمل على تزيين النص، ويضفي عليه شيئا من البهاء والروعة، مع زيادة في الحسن والجمال... لذلك كان العرب قديما، وعلى مر العصور يتمثلون بالقرآن والحديث ويقتبسون منهما[28].

وقد تتبع الباحث رسائل ابن الوردي وتبين أنه كان يزين رسائله بشيء من القرآن الكريم أو معانيه؛ إدراكا منه بجمال أسلوبه وقوة حجته، وتيقنا منه على تأثيره في سامعيه.

ففي رسالة (إجازة ببهجة الحاوي) من تصنيفه نجد أنه أخذ من القرآن الكريم، وذلك في مثل قوله: (فلولا نفر من كل فرقة) [التوبة، آية122]، وقوله: (وللآخرة خير لك من الأولى) [الضحى، آية4]، ويتضح الاقتباس أيضا، والأخذ صراحة من القرآن الكريم في رسالة (إجازة للقاضي نور الدين الفيومي) في قوله تعالى: (ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء) [المائدة، آية54].

وفي رسالة (حادثة الزلزلة التي ضربت بلاد الشام) قوله تعالى: (سلام هي حتى مطلع الفجر) [القدر، آية5]، وقوله أيضا: (وهم ألوف حذر الموت) [البقرة، آية243].

وإذا كان هذا تضمين صريح فإنه في مواطن كثيرة ضمن رسائله معنى من معاني القرآن الكريم، كما في رسالة (إجازة لضياء الدين سليمان العجمي)، وذلك في قوله: وجده لها كفؤا ففهمناها سليمان[29]"، وذلك أخذ وتضمين من قوله تعالى: (ففهمناها سليمان) [الأنبياء، آية79]، وأيضا نلمسه في (صفوة الرحيق في وصفة الحريق) إذ يقول: بينما أنا ذات ليلة من سنة أربعين، وقد أويت من دمشق إلى ربوة ذات قرار ومعين[30]، وهنا تضمين واضح من قوله تعالى: (وجعلنا ابن مريم وأمه آية وآويناهما إلى ربوة ذات قرار ومعين) [المؤمنون، آية50].

فالناظر لرسائل ابن الوردي يجد أن الاقتباس من القرآن الكريم، ومن معانيه شائعا، ويتجلى ذلك بوضوح.. وكما يكون الاقتباس من القرآن الكريم، فإن براعة ابن الوردي لم تنسه أن يزين رسائله بشيء من الحديث الشريف، والأقوال والأمثال، فمن ذلك قوله في (صفوة الرحيق في وصفة الحريق): فتمت لهم الكرامة الأحمدية باقتحامها، فسلام الله على ابن الرفاعي وارحموا عزيز قم ذل وغني قوم افتقر[31]، فهذا تضمين لحديث ضعيف.

في جميع الشواهد نجد قدرة ابن الوردي على محاورة النص القرآني والحديث الشريف، وخلق قناة من التواصل استطاع بموجبها الوصول إلى ذهن المتلقي، وربطه بالنص الديني، وإنتاج دلالات وقراءات متعددة، كما أن رسائل ابن الوردي الموشية بالاقتباس، جاءت على قدرٍ عالٍ من البهاء والجمال، وأن خلو بعض الرسائل من الاقتباسات لم ينقص من قدرها، فقد بلغت مكانة عالية من البلاغة والبيان.

3-4- الجملة الطلبية

وظف ابن الوردي في رسائله الجملة الطلبية، وطرق معظم أغراض الأسلوب الإنشائي، وذلك لتحقيق عددا من الفوائد اللغوية والبلاغية والمعاني العميقة.

والإنشاء هو: ما يحتمل الصدق أو الكذب وهو نوعان: إنشاء طلبي وإنشاء غير طلبي، والطلب يهيمن على الجملة، وسياقه فعلي؛ أي أن جمله جمل فعلية تحتوي على طلب معين قد يكون أمرا أو نهيا أو استفهاما أو نداء أو تمنيا، وسنقف على أبرز أساليب الطلب التي تكرر استخدامها في رسائل ابن الوردي.

- الأمر:

هو طلب فعل الشيء على وجه الاستعلاء[32]؛ أي الآمر يعد نفسه أعلى من المخاطب، والأمر من أساليب الإنشاء الطلبي، وفيه يقول العلوي: صيغة تستدعي الفعل، أو قول ينبئ عن استدعاء الفعل من وجهة الاستعلاء[33].

ومن خلال قراءتنا لرسائل ابن الوردي نجد أن جمل الأمر كان يرمي إليها لتحقيق دلالات معينة، ومن ذلك يقول في رسالة (السيف والقلم): فألن خطابك، فأنت قصير المدة، وأحسن جوابك فعندي حدة، وأقلل من غلظتك وجبهك، واشتغل عن دم في وجهي بمدة في وجهك[34].

في هذه الفقرة تكرر فعل الأمر أربع مرات، وجميعها تحمل أغراضا بلاغية متعددة، تهديد ووعيد ونصح وإرشاد وسخرية وفخر، كل هذه المفردات ذات البعد الدلالي تم استخدامها وتوظيفها لتحقيق عدة أغراض بلاغية.

ومن الأمر قوله: قال القلم: صه فصاحب السيف بلا سعادة كالأعزل. قال السيف: مه فقلم البليغ بغير حظ مغزل[35].

لقد استخدم ابن الوردي في هذا الأسلوب من الأمر اسم الفعل اسكت (صه)، واسم الفعل اكفف (مه)، وهو أمر نستشف منه استعلاء المخاطبين على بعضهما، وسخرية كل واحد من الآخر، إن تجاوز الفعل إلى اسمه، وتوظيف اسم الفعل بطريقة إبداعية دليل على امتلاك الكاتب زمام اللغة، وتمكنه من الكتابة الأدبية.

ومن ذلك قوله من رسالة إجازة أحدهم: كونوا من ذكائه على ثقة، وإذا تناجيتم في نجابة، فقدموا بين يدي نجواكم صدقة[36].

إن الملاحظ في استخدام أسلوب الأمر لدى ابن الوردي يجد أنه استعمل أفعال أمر تناسب السياق، وتؤكد النبرة الاستعلائية من الآمر، وتحقق الغرض والدلالة المقصودة.

- النهي:

هو طلب الكف عن الفعل على وجه الاستعلاء، وليس له إلا صيغة واحدة هي المضارع مع لا الناهية[37]، وقد تضمنت رسائل ابن الوردي جملا أفادت النهي كما في قوله في رسالة (فتوى في الفتوة): فلا تحرم نفسك الجنة بمخالفة الكتاب والسنة، وتب إلى ربك من هذه الجهالة[38].

ففي هذه الفقرة حث مباشر للشباب والفتيان على الالتزام بحسن الخلق، واتباع الهدى، وترك المحرمات، وتحذيرا لهم لكي يقدموا الصورة الناصعة للإسلام ويظهروا بمظهر القدوة الحسنة.

- الاستفهام:

أحد أساليب نظم الجملة، وهو من المعاني العامة، ويدخل في دائرة الفهم؛ لأنه طلب الفهم[39]، وهو أسلوب لغوي أساسه طلب الفهم، والفهم صورة ذهنية[40].

وبالنظر إلى رسائل ابن الوردي نجد توظيفا للاستفهام لتحقيق دلالات معينة، وأغراض بلاغية كما في رسالة (السيف والقلم) يقول: يا ابن الطين، ألست صامدا وأنت بطين كم جريت بعكس وتصرفت في مكس[41].

وفي رسالة (إجازة القاضي الفيومي) يقول: أتجيز ساقية بحرا، أم يهدي أحد إلى بابل سحرا، أم يباري شاميا مصريا، أم يساجل معدم مليًّا[42].

ففي هذا النص نجد ابن الوردي يستفهم بـ(الهمزة) وفيه مدح ومقارنة بين العالي المرتفع والبسيط المتواضع وهي تعكس حالة التعجب من القدرة والمكانة العلمية للقاضي الفيومي.

- النداء:

طلب الإقبال بحرف ناب مناب أدعو، وأدوات النداء ثمانية(الهمزة، أي، يا، آ، آي، أيا، هيا، وا)[43]، وهي أدوات تستخدم لتنبيه المنادى، وحمله على الالتفات، وقد تكرر النداء في رسائل ابن

الوردي وتعدد المنادى عنده بحسب الموضوع، ومن هذه النداءات قوله في رسالة (السيف والقلم): يا غراب البين، ويا عدة الحين، ويا معتل العين، ويا ذا الوجهين[44].

في هذا النداء المتكرر سخرية مفرطة، واستهزاء كبير تؤكده المفردات المثقلة بالدلالات التي تحمل كنايات واستعارات متعددة، وقد تمكن الكاتب من توظيفها لتحقق الغرض مستخدما أداة النداء (يا).

5- ثالثا: المستوي الدلالي

5-1- اللفظ والمعنى

اللغة عبارة عن معانٍ في قوالب من الألفاظ، والألفاظ ثياب أو رموز تتجلى فيها المعاني[45].

ويرى الجاحظ أن اللفظ متى ما كان كريما في نفسه متخيرا في جنسه، سليما من الفضول، بريئا من التعقيد، حبب إلى النفوس واتصل بالأذهان، والتحم بالعقول، وهشت إليه الأسماع، وارتاحت إليه القلوب، وخف على ألسن الرواة وشاع في الآفاق ذكره[46].

ومن خصائص أسلوب الترسل، اختيار الألفاظ التي تؤدي المعنى المراد دون لبس أو غموض، ولا بد في كتابة الرسائل من العناية بترتيب الألفاظ والعبارات؛ لتكون واضحة الدلالة على المعاني، حتى تتحقق الغاية المنشودة.

ومتى ما كان المعنى واضحا لا غموض فيه ولا لبس كان اللفظ مختارا؛ ولا بد أن يكون اللفظ على قدر المعنى، أي ألا يكون هناك قصور عن الدلالة على المعنى، أو حشو زائد يخل به.

وتتسم رسائل ابن الوردي بجزالة اللفظ وقوة المعنى، إلا أنها تتمايز فيما بينها تبعا لاختلاف المواضيع، وهذا أمر طبيعي؛ لأن الكاتب يحرص على اختيار الألفاظ والمعاني التي تتناسب وموضوعه الذي يريد، ولا بد للكاتب أن يتخذ لغة خاصة يجانس فيها اللفظ المعنى، فيكون رقيقا في مواضع الرقة، وذلك في مثل مواقف الأشواق والمودات والاستعطاف، وعنيفا جزلا في المواقف التي تقتضي الجزالة كمواقف الحروب وما شابهها[47].

وبالنظر إلى موضوعات الرسائل التي طرقها ابن الوردي، وتحديدا التي تتصل بالإجازة، أو التزكية، نجد أنها تتسم بالصرامة في بعض جوانبها من حيث ألفاظها وتراكيبها ليناسب ذلك موضوعها، ومما جاء في ذلك رسالة (إجازة للقاضي نور الدين الفيومي) ليروى عنه رسالته الموسومة بمنطق الطير

وغيرها من المنظومات، فقد جاء فيها بعد مقدمة استهلالية قوله: أن يروى عني منظومتي الموسومة بالبهجة في الفقه، والشرحان اللذان وضعتهما على الألفيتين في العربية، ورسالتي الموسومة بمنطق الطير، ومقدمتي في العربية،... وجميع مالي روايته وإسماعه من منقول ومعقول وفروع وأصول ونشر ونظم وأدب وعلم بشرطه لدى أهل الضبط... إلخ[48]، فقوة هذه الألفاظ والمعاني ودقتها تؤكد قدرة الكاتب اللغوية وإدراكه دلالاتها وإلزام من أجازه بإدراكها والتقيد بها.

وتظهر قوة الألفاظ أيضا في رسالة (السيف والقلم)، وذلك في مثل قوله: أنا المخصوص بالري، وأنت المخصوص بالصدى، وأنا آلة الحياة، وأنت آلة الردى، ما لنت إلا بعد دخول السعير، وما حددت إلا عن ذنب كبير، أنت تنفع في العمر ساعة، وأنا أفني العمر في الطاعة، أنت للرهب، وأنا للرغب[49]، فالتضاد هنا زاد العبارة قوة في ألفاظها ومعانيها، وذلك يعود إلى أسلوب الكاتب وقدراته العالية في توظيف المفردات للوصول إلى المعنى المراد.

كما تظهر قوة العبارة، وفخامة التعبير، ورقة المعاني مع جمال الألفاظ في رسائل الوصف، إذ تبدو واضحة في رسالة (السيف والقلم) حيث يصف السيف إذ يقول: فأن كان القلم شاهدا فالسيف قاضٍ، به ظهر الدين، وهو العدة لقمع المعتدين، الجنة تحت ظلاله، ولا سيما حين يسل فترى الودق يخرج من خلاله[50].

يمكن القول: بأن الرسائل التي تختص بالإجازات والمناظرات تمتاز بجزالة الألفاظ، وعمق المعاني، إلى جانب استخدام أسلوب اللين وخاصة عند إسداء نصح أو إرشاد.

كما نلاحظ أن لابن الوردي طريقته الخاصة في اختيار الألفاظ، وتأليف الكلام، وقد بذل جهده وذكاءه في إيجاد الصلة والعلاقة التي بين الألفاظ والمعاني مدركا أن اللفظ ليس بمعزل عن المعنى، ولا المعنى بمعزل عن اللفظ.

2-5- التخييل والتصوير

الرسائل الأدبية تشبه القصائد الشعرية في إبرازها الأفكار وتوضيحها في قوالب من التخييل والتصوير، وتضمنها علوم البلاغة من بيان ومعانٍ وبديع، ومقدرة الكاتب فيها على إيصال أفكاره إلى الآخرين في أسلوب لا يخلو من العاطفة والخيال، وتبرز فيه قوة المعاني والألفاظ.

والتخييل هو تلخيص المعاني في الذهن وإبرازها في صفات الكمال، وكلما كان الكاتب أقوى ملكة وأبعد آفاقا كانت أخيلته أرفع وأوسع، ولتخييل قيمة كبيرة، تكمن في تصوير الكاتب للأثر الذي يحس به، والعمل على إيصاله إلى ذهن القارئ والسامع[51].

والكاتب الذي يتخذ من الخيال وسيلة لتقوية أدبه، يستطيع أن ينتقل بالقارئ في أودية من المعاني وألوان من طرائق الحياة[52].

أما التصوير فهو من المكونات المهمة للعمل الأدبي به يتشكل العنصر الجمالي؛ ليؤثر على المتلقي.. من حيث العرض والقبول والإحساس بالأثر والفائدة معا[53].

ولعلم البيان أثر واضح في تأدية المعاني بالصور المختلفة، فالأساليب البلاغية من مجاز وتشبيه واستعارة وكناية، تعمل مجتمعة على الارتقاء بالمعاني إلى عالم الخيال، والكاتب المبدع هو الذي يتبع أسلوب التصوير في التعبير عن أفكاره ومشاعره ورؤاه.

ورسائل ابن الوردي تزخر بالعديد من الصور التي يرسمها الخيال من مشاهد الحياة والبيئة المحيطة، وهو ما جعلها حافلة بالصور البيانية والمحسنات اللفظية والمعنوية وبكل الأساليب البلاغية التي يلعب فيها الخيال دوره.

فمن التشبيهات التي أسهمت في تشكيل الصورة قوله في رسالة(السيف والقلم): ولم لا حملك الحطب بدلي، ثم إني مملوك كمالك فإنك كناسك[54]، ففي هذه العبارة تشبيه مرسل أسهم في تشكيل الصورة وتعميق الدلالة في ذهن المتلقي.

وفي رسالة (إجازة للقاضي نور الدين الفيومي) نجده يشبه مولاه الفيومي بالبحر وبالكنز وبالسحاب وبالقطب وذلك في قوله: وهو مولانا بحر الفوائد، وكنز الزوائد، سحب العلوم، وقطب المنثور والمنظوم[55].

في هذه التشبيهات نجده قد صرح بلفظ المشبه به على سبيل الاستعارة التصريحية مما زاد المعنى عمقا وبعدا دلاليا.

وفي رسالة أخرى نجده يشبه ذهن طالب قرأ عليه وأجازه بشيء يغلى ويتقد كما شبه فكره بالخيل أو البعير الخاضع الذي تم ترويضه فانقاد بسهولة ويسر، وذلك في قوله: ذو الذهن الوقاد، والفكر المنقاد[56]، وذلك على سبيل الاستعارة المكنية.

يمكننا ملاحظة كيف أن التشبيه يلعب دورا بارزا في تشكيل الصورة الفنية لأسلوب الرسائل، وكيف يستعين الكاتب بالاستعارة لإنتاج صورة أجمل وأدق تعبيرا، وبذلك تكون الصورة الفنية أعظم شأنا في التشكيل الجمالي، وقد تحدث علماء البلاغة كثيرا عن أثر الاستعارة في الصورة الجمالية واعتبروها من المجاز الحسن، من محاسن الكلام إذا أحسن استعمالها[57].

وللكناية ما للتشبيه والاستعارة، فهي لون من ألوان البلاغة، ومظهر من مظاهر علم البيان، وفي شأنها يقول القزويني: "المقصود بالبيان التشبيه والمجاز والكناية، وقدم التشبيه على المجاز، وذلك لبناء الاستعارة التي هي مجاز على التشبيه، وقدم المجاز على الكناية لنزول معناه من معناه منزلة الجزء من الكل"[58].

وبتتبع رسائل ابن الوردي نجد أن الكناية كثيرة الاستخدام كما في قوله في رسالة (تعزية بوفاة شرف الدين البارزي) إذ يقول: إنه بلغه انهداد الطود الشامخ، وزوال الجبل الراسخ، الذي بكته السماء والأرض، وقابلت فيه المكروه بالندب وذلك فرض، فشرقت أجفان المملوك بالدموع[59].

فهذه العبارات كناية عن الحزن العميق، والخسارة الفادحة بالفقيد –قاضي حماه وعالمها– ومن خلال هذه الكنايات يتضح للمتلقي مكانة الفقيد العلمية والاجتماعية وحزن الكاتب عليه.

وفي رسالة أخرى يقول: لله ذلك الوحل، بعد ذلك المحل، وكثرة البر بعد أن مس الضر[60]، فهو هنا يتحدث كناية عن نزول المطر بغزارة بعد القحط والجفاف وسنوات المحل، وكيف أن الخير عم والضر رفع، لقد استخدم الكاتب مفردات موحية ومعبرة عميقة المعنى والدلالة.

إن المتتبع لرسائل ابن الوردي يلاحظ تفاعله في جميع رسائله بالمؤثرات الحسية والخيالية، وقدرته على إثارة الوجدان، وبلوغه غايته من الإفادة، وذلك بإضافته لعنصر الفكرة والعبارة، عنصر التخييل والتصوير، والذي يبدو من خلال تشبيهاته الرائعة واستعاراته البارعة وكناياته اللطيفة في نسق فني جميل.

6- خاتمة:

بعد دراسة وتحليل رسائل ابن الوردي وما تضمنته من خصائص أسلوبية وفنية، توصل البحث إلى عدد من النتائج التي لا يزعم الباحث أنها نهائية وهي كالآتي:

- قدم ابن الوردي في رسائله نصا أدبيا امتزج فيه النثر بالشعر؛ حيث وقف في رسائله موقف المؤرخ الناثر، والأديب الشاعر جامعا بين الإمتاع والانتفاع.

- المعجم اللغوي عميق وموسوعي، حيث حرص الكاتب على اختيار الألفاظ والعبارات، وانتقاء المحسنات البديعية، والتقاط المؤثرات الخارجية، وترجمة المشاعر، وتحري البيان بأنواعه التشبيه والاستعارة والكناية.
- مثل الاقتباس ظاهرة أسلوبية مهمة عبرت عن ثقافة الكاتب وتمكنه من التراث الديني حيث عمل باحتراف على توظيفه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتأكيد معان وتركيز قيم.
- اتسمت الألفاظ بالسهولة والوضوح والابتعاد عن التعقيد والغرابة إلا في بعض الرسائل التي تتطلب نوعا من التكلف.
- استخدم الكاتب أنواع البديع كالسجع والتوازن والطباق والجناس التي جعلت المعاني والعبارات في صور فنية بديعية ومبتكرة.
- جاءت أساليب الإنشاء منبثقة من أعماق الكاتب تخدم أفكاره التي أراد الوصول إليها، إضافة إلى اشتراكها في البنية الصوتية لزيادة جمال النص.
- تعدد الموضوعات حيث تناولت الرسائل أحداث متعددة لها امتداد سياسي واجتماعي ونفسي إلى جانب البعد الثقافي والحضاري.
- معظم الرسائل يتخللها الوصف المناسب، وتصوير المشاهد بشكل درامي ممزوج بصيغة الحوار كما هو في رسالة السيف والقلم ورسالة النبأ عن الوبا.
- حضور الشعر في معظم الرسائل شكل ظاهرة بارزة حيث اجتمع المنظوم بالمنثور في عدد من الرسائل لتأدية وظيفة فنية وأدبية؛ فكثيرا ما كان يردف الفقرة المنثورة بوصف شعري من نظمه يزيد النص رونقا وإبداعا.

الهوامش:

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1999م، مادة: رسل، ج213/5

[2] – أحمد الشايب، الأسلوب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط8، 1990م، ص113

3 – ينظر: أحمد الهاشمي، جواهر الأدب، المكتبة التجارية الكبرى، 1960م، ج44/1

4 – ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 2000م، مادة: سلب، 225

5 – ينظر: سعد أبو الرضا، النقد الأدبي الحديث أسسه الجمالية ومناهجه المعاصرة، مجلة الأدب الإسلامي، عدد58، 2008م، ج96/15 -97

6 – ينظر: جميل حمداوي، اتجاهات الأسلوبية، دار النشر الألوكة، ط1، 2015م، ص5-6

7 – بييرجيرو، الأسلوبية، ترجمة: منذر عياش، مركز النماء الحضاري، ط2، 1994م، ص56

8 – ينظر محمد بن يحيى، محاضرات في الأسلوبية، مطبعة مزوار، الجزائر، 2010م، ص13

[9] – ينظر: ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، دار الكتب العلمية، بيروت، ج115/3

[10] – ينظر: ديوان ابن الوردي، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، دار الآفاق العربية، القاهرة ط1، 2006م، ص10-9

[11] – ينظر: ابن حجر العسقلان، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة،ج195/3

[12] – ديوان ابن الوردي، ص87

[13] – ديوان ابن الوردي ، ص75

[14] – جلال الدين القزويني، التلخيص في علوم البلاغة، تحقيق: عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط1، 1904م، ص397.

[15] – قدامة بن جعفر، نقد النثر، تحقيق: طه حسين وعبد الحميد العبادي، المطبعة الاميرية، 1941م، ص 121

[16] – ديوان ابن الوردي، ص75

[17] – السابق، ص51

[18] – السابق، ص77

[19] – السابق، ص59

[20] – ديوان ابن الوردي، ص54

[21] – محمد فتوح أحمد، شعر المتنبي قراءة أخرى، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1988م، ص 97.

[22] – عيسى علي العاكوب، المفصل في علوم البلاغة العربية، مطبوعات الكتب الجامعية، حلب، 2000م، ص321

[23] – ديوان ابن الوردي، ص44

[24] – السابق، ص71

[25] – ينظر: أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة، القاهرة، ص 191

[26] – ينظر: القزويني، التلخيص في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص 210

[27] – ينظر: المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1997م، ص 27

[28] – ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص585

[29] – ديوان ابن الوردي، ص46

[30] – ديوان ابن الوردي، ص65

[31] – ديوان ابن الوردي، ص67

[32] – احمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة، ص75

[33] – يحي بن حمزة العلوي، الطراز المتضمن أسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العصرية، بيروت، 1995م، ج155/3

[34] – ديوان ابن الوردي، ص53

[35] – السابق، ص54

[36] – السابق، ص71

[37] – احمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة، ص79

[38] – ديوان ابن الوردي، ص48

[39] – قيس إسماعيل الأوسى، أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين، المكتبة الوطنية، بغداد، 1988م، ص308

[40] – مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد توجيه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986، ص264

[41] – ديوان ابن الوردي، ص53

[42] – السابق، ص75

[43] – علي الجارم، ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ص211

[44] – ديوان ابن الوردي، مرجع سابق، ص53

[45] – ينظر: عبد الحميد حسين، الأصول الفنية للأدب، مطبعة الأنجلو المصرية، 1964م، ص58 ومابعدها .

[46] – عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، 1998 م، ط 7، ج7/2 – 8.

[47] – ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق:بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، دط، ص 185

[48] – ديوان ابن الوردي، ص76

[49] – السابق، ص53

[50] – السابق، ص52

[51] – ينظر: عبد الحميد حسين، الأصول الفنية للأدب، مطبعة الأنجلو المصرية، ط 1، 1964م، ص 100– 107

[52] – ينظر: السابق، ص 107

[53] – ينظر: أبو هلال العسكري، الصناعتين "الشعر والنثر"، تحقيق: علي البجاوي ومحمد الفضل، ط1، مطبعة عيسى البابي، 1952م، ص 10

[54] – ديوان ابن الوردي، ص53

[55] – السابق، ص75

[56] – السابق، ص82

[57] – ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: النبوي عبدالواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000م، ج435/1

[58] – الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، شرحه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م، ص 164

[59] – ديوان ابن الوردي، ص59

[60] – السابق، ص71

المراجع:

1- ابن الأثير، ضياء الدين، (د. ت)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، د.ط، دار نهضة مصر، القاهرة.

2- الأوسى، قيس، (1988)، أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين، المكتبة الوطنية، بغداد.

3- بييرجيرو، منذر عياش، (1994)، الأسلوبية، ط2، مركز النماء الحضاري.

4- الجاحظ، عمرو بن بحر، (1998)، البيان والتبيين، ط7، مكتبة الخانجي.

5- الجارم، علي، (1999)، البلاغة الواضحة، دار المعارف.

6- الجرجاني، عبد القاهر،(د.ت)، دلائل الإعجاز، د.ط، مكتبة الخانجي، القاهرة.

7- ابن جعفر، قدامة، (1941)، نقد النثر، د ط، المطبعة الأميرية.

8- حسين، عبد الحميد، (1964)، الأصول الفنية للأدب، مطبعة الأنجلو المصرية.

9- حمداوي، جميل، (2015)، اتجاهات الأسلوبية، ط1، دار النشر الألوكة.

10- أبو الرضا، سعد، (2008)، النقد الأدبي الحديث أسسه الجمالية ومناهجه المعاصرة، عدد58، مجلة الأدب الإسلامي.

11- زيدان، جرجي، (2013)، تاريخ آداب اللغة، مؤسسة هنداوي، القاهرة.

12- الشايب، أحمد، (1990)، الأسلوب، ط8، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

13- بن شيحان، ناصر بن راشد. (2023). ديوان (سُحُب الشك) لسالم الضوّي دراسة بنيوية أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 5(2)، 471–497. https://doi.org/10.53286/arts.v5i2.1507

14- العاكوب، عيسى، (2000)، المفصل في علوم البلاغة العربية، مطبوعات الكتب الجامعية، حلب.

15- العبداللطيف، العبد اللطيف، (2024). الانتهاكات العروضية والقفوية في شعر إيليا أبي ماضي: دراسة أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 355–378. https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2188

16- العتيبي، زكية بنت محمد مبارك السليس. (2022). سورة النصر – دراسة أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، (14)، 252–276. https://doi.org/10.53286/arts.v1i14.872

17- العسقلاني، أحمد بن حجر، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، دار الكتب العلمية، بيروت.

18- العسكري، الحسن بن عبدالله، (1952)، الصناعتين "الشعر والنثر"، ط1، مطبعة عيسى البابي.

19- العلوي، يحي بن حمزة، (1995)، الطراز المتضمن أسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، د.ط، المكتبة العصرية، بيروت.

20- فتوح، محمد، (1988)، شعر المتنبي قراءة أخرى، ط2، دار المعارف، القاهرة.

21- الفرهود، الشيماء محمد. (2022). تجليات القوة والضعف في قصيدة (مصابي جليل) لأبي فراس الحمداني دراسة أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، (16)، 550–587. https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.952

22- القزويني، جلال الدين محمد الخطيب، (2003)، الإيضاح في علوم البلاغة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

23- القحطاني مذكر بن ناصر، (2022). لامية يحي بن طالب الحنفي (أَيَا أثلَاتِ القَاعِ) دراسة أسلوبية. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، (16)، 588–624. https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.953

24- القزويني، جلال الدين محمد، (1904)، التلخيص في علوم البلاغة، ط1، دار الفكر العربي.

25- القيرواني، ابن رشيق، (2000)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة.

26- المبرد، محمد، (1997)، الكامل في اللغة والأدب، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

27- المخزومي، مهدي، (1986)، في النحو العربي نقد توجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت.

28- المراغي، أحمد، (1993)، علوم البلاغة، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت.

29- المسدي، عبد السلام، (2006)، الأسلوب والأسلوبية، د ط، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.

30- ابن منظور، جمال الدين، (1999)، لسان العرب، ط3، دار إحياء التراث العربي، بيروت، مادة: رسل.

31- الهاشمي، أحمد، (1960)، جواهر الأدب، د ط، المكتبة التجارية الكبرى.

32- ابن الوردي، زين الدين، (2006)، ديوان ابن الوردي، ط1، دار الآفاق العربية، القاهرة.

ملامح القيم الجمالية في النصوص التعليمية العربية" الطور الابتدائي أنموذجا ـ

Features of aesthetic values in Arabic educational texts: the primary stage as a model

احمد بونيف أستاذ محاضر "ب "بالمركز الجامعي نور بشير- البيّض

الايميل: a.bounif@cu-elbayadh.dz

الإرسال: 2025/03/17	القبول:2025/03/21	النشر :2025/06/30.

الملخص: أطفال المدارس حدائق تحرسها عيون الكبار و العارفين ، لتسقي وردها بماء المحبة للوطن وحب الاطلاع و المعرفة ، فيظل الجدول مخضرّا بكل ألوان طموحات الأمّة، ويكرّس اختياراتها الثقافية و الاجتماعية ،و يسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصّيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة تجعل منهم رجال الغد المشرق ،يبنون الوطن، يغارون على هويته، ويحفظون عهدة التاريخي النضالي ، ويرفعون التحديات المحتملة من أجل مواكبة ركب الحضارات ،فمن هذه الزاوية أردت أن أقف على واقع النّصّ العربي التعليمي في الطور الابتدائي نثراكان او انشودة، وما يحتويه من متضمنات قيمية وجمالية ذاك أنّ الأدب يتحدّ مع النفس البشرية و يتمثّل في نفوسنا، فيثير فينا بعد قراءته أو سماعه منعة و اهتماما، أو يغيّر من مواقفنا و اتجاهاتنا في الحياة، إنّه بحق محرّك التجربة الإنسانية نحو الرقي و التذوق الجمالي .

الكلمات المفتاحية: الأطفال، التعليمية، النثر، الانشودة، القيم والمواقف.

Abstract:

School children are gardens guarded by the eyes of adults and those who know, to water their roses with the water of love for the homeland and love of knowledgeand knowledge, so that the table remains green in all the colors of the nation’s aspirations, consecrates its cultural and social choices, and seeks in a permanent movement to find appropriate formulas for the upbringing of generations to make them the men of the bright future They build the nation, jealous of its identity, preserve the custody of the historical struggle, and raise potential challenges in order to keep pace with the pace of civilizations, From this angle, I wanted to stand on the reality and

Written heritage literary text written with Arabic language, that literature unites with the human soul and assimilates our souls, and after reading it or hearing it raises an interest in us, or it changes our positions and attitudes towards Life, it is truly the engine of the human experience towards sophistication and aesthetic taste.
Key words: Children, educational, prose, hymn, values and attitudes

1 ـ مقدمة:

إنّ حضور الهوية الوطنية والقيم الروحية في الأدب الجزائري المعاصر المكتوب باللغة العربية من خلال النصوص التعليمية بات ضرورة ملحّة و أداة لتعزيز الواقع الذي يعكس تكاملا بين الجهود القديمة مع النظرة التأملية للإنجازات الراهنة من ثمّ تبرز أهمية هذا التكامل في أوجه متعددة من خلال تحيين المناهج التربوية ،أو تحويرها ،حيث القيّم و المواقف ،وكذا عناصر الانتماء الوطني المتضمنة في النصوص التعليمية العربية ،و المعتمدة من لدن وزارة التربية الوطنية لتعليمية اللغة العربية تعدّ واحدة من أهمّ الغايات المرصودة على مستوى المناهج الرسمية، حفاظا على الهوية الوطنية بطابعها الثقافي التنوعي من جهة، و رغبة في إعداد جيل صالح ينهض بالأمة و يستردّ مجدها الحالم من جهة أخرى ،لأن في ماضي جزائرنا زخما حافلا بالنّضال و بالبطولات.

و لتقريب هذه الدراسة إلى نفوس الشّدّاة و الطامحين رغبنا أن تكون النصوص التعليمية العربية مستقاة من الطور الابتدائي، لأنّ الطفولة خصب كل غرس و نبت و نماء .

تساء لنا من وراء هذا كلّه عن أشكال هذا الحضور من خلال المحطات التالية:

*النصوص العربية الجزائرية من خلال المقررات الوزارية.

* الكتابة النضالية في النصوص العربية الجزائرية بين الواقع و المتأمّل.

*القيّم و المواقف من خلال النصوص الجزائرية المعاصرة نظرة تأملية في المقررات الوزارية .

لا مراء أنّه كلما أمعنا النظر في درس حضارة العرب وكتبهم العلمية واختراعاتهم و فنونهم، كلما ظهرت وتجلّت لنا حقائق جديدة ،وأفاق واسعة، وسرعان ما أدركنا أن العرب كانوا أصحاب الفضل في معرفة القرون الوسطى .

إنّ تجدد المعارف وصنع إنسان قادر على مواجهة تحديات العصر واحدة من غايات وزارة التربية الوطنية.

إنّ محتوى التربية بين أبوابه وفروعه يدفع إلى التجديد بحكم ضرورة التطور في الميادين الاقتصادية، و الاجتماعية، و العلمية .

يشير صاحب "الجمود والتجديد في التربية المدرسية "إلى ما فحواه أن نظريات التربية خاصة في البلاد العربية لا تعدو أن تكون إشارة الواصف المادح ،وقلما نجد لهم تحليلا نقديا لما أتت به المدارس، كالمدارس "الفعالة "،أو أصحاب التربية المؤسسية أو القائلون بموت المدرسة ، وفنائها، أو الداعون إلى ربط التربية بحاجات المجتمع[1] .

إنّ المرجعيات التي بنيت عليها المناهج الجزائرية هي مرجعية قانونية وطنية، والدليل المنهجي لإعداد المناهج خير دليل على ذلك، حيث جاء في الطبعة الأولى ما يلي:

"لقد كانت وما زالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كل المستويات التعليمية...، فإنها تحيل إلى مكّون مزدوج أخلاقي وفكري ،حيث في التربية يقصد الفرد ،ويعمل على تكوينه ،و هذا في صفة المجتمع ،لأن الشخص متعلم يتلقن ، وفرد يبني في آن واحد[2].

لاشكّ أن لكل مجتمع خصوصية، فلا بد للمجتمعات أن تبني أنظمتها التربوية وفق هذه الخصوصيات و الأطر، لا أن نستورد و نكدّس ، بل إن سلّمنا باستيراد المناهج جاز لنا في المقابل أن نسلم بضرورة التفعيل.

2 ـ النصوص العربية في كتب الطور الابتدائي:

حتى تستجيب المناهج للأهداف المنوطة باللغة العربية في هذه المرحلة بالذات ،يتعين على أن لا يقتصر المطلوب منها على "التمكين من بعض الأنماط و الأساليب الأدبية....،بل إن الغاية المنشودة هي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب

المعرفة وفهمها و استعمالها"[3] ،فإذا كانت هذه النظرة تحمل حسّا علميا كان لابدّ أن نَعْبُر بهذا الحسّ إلى فضاء أرحب ونختار نصوصا تتكفل بهذه الغاية، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة التربوية حتى نصل إلى إدماج القيم بالاختيارات الوطنية.

ومن أجل أن نقف أكثر على تأكيدات الواقع قمت بإحصاء هذه النصوص بدء من السنة الثانية ابتدائي حتى السنة الرابعة من الطور نفسه ،و استثنيت كتاب السنة الخامسة ،لأن التعديل لم يمسّه ،و بقي محافظا على الطبعة القديمة ،و أرفق بوثيقة تكييف حول آليات الاستعمال، و المعلم الممارس في الميدان أقرب وأكثر خبرة بهذه الإجراءات، وفيما يلي أعرض هذه الجداول مشفوعة ببعض القراءات في بياناتها

1 ـ 2 ـ النصوص العربية الجزائرية في مستوى السنة الثالثة[4]

المستوى	المقطع	المحور	عنوان الوحدة	الصفحة من كتاب التلميذ
السنة الثانية ابتدائي	05	الموروث الثقافي	بلادنا الجميلة	ص77

	08	الموروث الثقافي	زيارة المتحف	ص158
	08	الموروث الثقافي	الاحتفال بالعام الأمازيغي	ص164
	08	الموروث الثقافي	عيد الزريبة	ص170

قراءة في بيانات الجدول:

جاءت هذه النصوص في شكل فقرات منثورة ولم تؤخذ من نص أدبي جزائري ، فقط هي مجرد تعابير ،أو وصف لآثار أو مناسبات كما مرّ بنا مثلا: "عيد الزريبة "لم يذكر حتى تاريخه، مجرد معلومات عامة، أو قل وصفا إن شئت ،والأفضل أن تؤخذ من نصوص أو مرجعيات لأدباء جزائريين حتى تنطلي بطابع العلمية و العالمية ،و المهتم بالشأن التربوي يجد نصوصا ذات أهمية حتى في طبعات المركز الوطني لمكافحة الأمية ،وفيما يلي نورد إحصاء النصّوص في المستوى الثالث.

1 ـ 3 ـ **النصوص العربية الجزائرية في مستوى السنة الثالثة[5]:**

المستوى	**المقطع**	**المحور**	**عنوان الوحدة**	**الصفحة من كتاب التلميذ**
السنة الثالثة ابتدائي	03	الهوية الوطنية	خدمة الأرض	ص44
	03	الهوية الوطنية	عمر ياسف	ص48
	03	الهوية الوطنية	من أجلك يا جزائر +(العلم مقطوعة)	ص52

مع بيانات الجدول:

من خلال قراءة هذا الجدول تبين أن المحور المستهدف بالعناية هو محور الهوية الوطنية، حرصا من الوزارة على إعادة إرساء قيّم حبّ الوطن، و الوفاء لأبطاله من خلال الالتزام بمبادئ الهوية الوطنية، و تكريس ثوابت الثورة التحريرية.

نشير إلى أن نص "عمر ياسف "ص48 منقول بتصرف، حيث النّص لـ: "سهيلة عميرات" ترجمة "مراد وزان" ،و هو مؤلف تاريخي نضالي، ثم نص "من أجلك يا جزائر" لـ : " زهور ونيسي" مأخوذ من رواية "على الشاطئ الآخر "،وبتصرف أيضا.

وإذا تحدثنا عن التصرف نتساءل ما نوع النصوص التي يحقّ لنا التصرف فيها ؟شرط ألا نخلّ بالمعنى، لأن الأمر يتعلق ببعد تاريخي نضالي، فعلى حدّ قول "سليمان دنيا "حول استئصال الزوائد يتطلب خبيرا ،خبيرا بالفنّ الذي كتب فيه الكتاب بعامة ،وخبيرا بمن ينسب إليه الكتاب بخاصة [6]،لأن المبدأ مبدأ فهم ونقد و تحليل .

1 ـ4 ـ النصوص العربية الجزائرية في المستوى الرابع[7]:

المستوى	المقطع	المحور	عنوان الوحدة	الصفحة من كتاب التلميذ
السنة الرابعة ابتدائي	03	الهوية الوطنية	الحنين إلى الوطن	ص44
	03	الهوية الوطنية	الأمير عبد القادر	ص48
	03	الهوية الوطنية	الزائر العزيز	ص52

قراءة في بيانات الجدول:

نشير إلى أن نص الأمير عبد القادر مأخوذ عن "محفوظ قدّاش" عن كتابه" الأمير عبد القادر"، حيث يظهر أن النصوص في هذا المستوى، و التي تحيل إلى الهوية الوطنية قليلة ،وربما يعود ذلك إلى أن الكتابات التاريخية خاصة عن تاريخ الجزائر القديم لا تستهوي الباحثين الجزائريين، فهي بحسب زعم "محمد الهادي حارش" لا تتجاوز عناوينها عدد أصابع اليد الواحدة مقارنة بـ "مرسال لقلي"(m .leglay)، و"قوتي gautier" ،و"ديسانج j. desanges "، و"سنتاس cintaz " ، وغيرهم[8] .

لكن عموما تبقى الكتابات في هذا الباب رغم أهميته، تتسم بطابع الشّح.

هذا مقارنة بالكتابة التاريخية النضالية التي تندر في هذا المجال ،خاصة ،ونحن نردد حجة عدم توفر الأرشيف، اللهم إلا من أعمال أبو القاسم سعد الله رحمه الله ،و محفوظ قدّاش ،و جمال فنان ،و سعيدوني ناصر الدين [9]

لقد استثنيت من هذه الدراسة الإحصائية مستوى السنة الخامسة ،لأن الكتاب لم يمسه التجديد ،حيث الإصلاح يعد الثاني من نوعه في قطاع التربية الوطنية، وكان من مجالاته إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية[10]

ولكي نصيّر الحديث إلى الجزئية الثانية من هذا البحث ننطلق من التساؤل التالي:

إذا كانت النصوص العربية الجزائرية، أو غيرها وجّهت إلى المتعلم ،فماذا تحمل هذه المضامين في طياتها من قيم ومواقف؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجدني مضطرا في هذه الجزئية، أن أقرن حديثي عن القيم والمواقف حديث الكتابة النضالية، لأن هذه القيم، وان كانت تحمل من خلفية، فهي خلفيتنا التاريخية التي لا نرغب أن يمليها علينا من كانوا بالأمس أعداءنا، ولأن طفولتنا سجلات تسع هذا المسار النضالي.

2 ـ القيم والمواقف في متضمنات النصوص:

جاء في مناهج اللغة العربية الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج حول العربية ما يلي:

"تحظى اللغة العربية بمكانة مميزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية ، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية[11] .

يذكر صاحب "فن تربية الأبناء "في الفصل الخامس، وهو يتحدث عن اكتشاف عبقرية الطفل قصة حدثت بين رجلين: فلاح وجد حجرا في أرضه، فوضعه جانبا ،ولم يعبأ به ،وبينما هو كذلك مرّ عليه رجل خبير في الآثار، وطلب منه أن يبتاعه ذلك الحجر ،فباعه إياه بثمن زهيد ،فأخذه الخبير ومسحه وغسله ،فإذا هو أغلى ماسة في العالم[12]، والعبرة والعظة من وراء ذلك كلّه هي أنّ من يدرك جوهر الشيء يدرك لا محالة قيمته ،والإنسان أغلى المعادن في الكون ،والقيم التي يجب أن يتلقاها أغلى و أغلى، فإذا كانت اللغة هي الوعاء الحاوي للفكر فتعلمها يزيد في العقل بحسب بعض العارفين [13].

تتعدّد القيّم بتعدد المواقف، وتتعدد وتتنوع القيّم من روحية إلى جمالية وأخلاقية ،أو تنظيمية متى انساقت اللغة العربية مع القوانين التركيبية في قوالب تدعو إلى التجديد من زاوية المجتمع ،لا من زاوية القاعدة ،لأن هذا بحسب زعم عبد الله شريط[14] نظرة قاصرة، لأن تمزق اللغة يؤدي إلى تمزق المجتمع ونتساءل كيف ذلك؟.

إنّ الاكتفاء بالقاعدة المسجونة في الكتب ،وحلقات الدرس وعدم الانتباه و اللامبالاة بالآخر، يؤدي إلى تقسيم المجتمع، لا إلى قسمين مشرق ومغرب ،أو لغة فصحى وأخرى عامية فحسب ، بل ينقسم إلى لغة ذات إعراب ،وأخرى ليست بذات إعراب ،حيث المعربة هي لغة الكتابة والثقافة ،والأخرى لغة التخاطب في الشارع ،وبالتالي يعيش المجتمع حالة من التمزق الثقافي ،يرى من خلالها الحافظ لقواعد اللغة الضامن الوحيد للقيم والمثل والأخلاق والعواطف النبيلة، في حين يظهر لنا المتحدث بالعامية لا قيمة لعمله الأدبي[15] .

بهدي ما سبق يبدو لي أنه يكفي اللغوي المتتبع لمشاكل المجتمع أن يضع يده على الجانب الأخلاقي، و القيمي الوظيفي، وينقل اللغة من واقعها الشكلي القوا عدي إلى ظاهرة فكر وتصور لدى كامل المجتمع، أو ما يصطلح عليه بالتعليم الاجتماعي، أي

أن نخرج من اللغة من المدرسة إلى الشارع، من محيطها الضيق إلى الواسع، من واقع التجميد إلى واقع التجسيد، وخير عودة لنا من أجل تحقيق هذه الغاية هو النصّ القرآني الكريم، ثم فيما بعد نقتبس من فكر المفكرين كأمثال مالك بن نبي.

قد تكون النصوص الجزائرية انعكاس لقيم مختلفة من أهمها وأبرزها العقلية النضالية الثورية للفرد الجزائري، كل ذلك ينبعث من رحم الأخلاق، أم أن الأزمة ليست أزمة خبز ومال، بل هي أزمة أخلاق وثقافة، فاسمع قائلا يقول:

" إن للشباب أخلاقا تتغير بتغيرها، فالتي تفرغ الثوب على أعضائها إفراغ الهندسة ، وتُلبس وجهها ألوان التصوير، لا تفعل ذلك إلا وهي قد تغير فهمها للفضائل ، فتغيرت بذلك فضائلها"[16] ، و في هذا تحريك للنفس لتتغير صفاتها .

إذا كانت الطفولة تتلقى نصوصا مفرغة من القيم، فإنها لا تشمس على التربية ،ولا تريد أن تنتفي منها ، فقد كانت أمهاتنا في أمسنا الذاهب على غير عادة متعلمات اليوم ،ولَتاجر أمّي طاهر الاسم تتحرك سوقه، و تحي خير من تاجر متعلم نجس الاسم قد قامت سوقه وخمدت، فما تتنفس من درهم ولا دينار[17] .

الطفولة أرض خصبة للبناء والنماء ،وللطفل أهمية كبرى في حياة كل المجتمعات ،فطفل اليوم رجل الغد، وخبرات الطفولة بلا شك تنعكس على مستقبله [18]، لأنه صفحة بيضاء خالية من أي نقش ،ومن ثم يصادف من يعلمه العقيدة والمبادئ والقيم ،فمتى صفت تلك التعاليم هدي إلى الصراط المستقيم ، وإن تعكّرت حاد عن الطريق القويم إلا من شذ من هذا أو ذاك [19].

إنّه على غير عادة المجتمعات العربية، أدركت المجتمعات الغربية أهمية الطفولة باعتبارها المحرك الأساس، وهو النواة ،فسنّت الدساتير ،ووضعت القوانين ،واهتمت بالأطفال صحّيا ونفسيا وتربويا ،لأن الطفل أوّل منطلقات التجربة الإنسانية في البناء، وترسيخ العقيدة من أجل تسلم الدور بفاعلية في المستقبل [20].

وأفضل أساليب لبناء الأفكار والقيم هو الأسلوب غير المباشر" القصة" لأن الأسلوب المباشر بما يحمله من توجيه وأوامر يؤدي إلى المقاومة والدفاع بالإضافة إلى كون القصة أسلوب ربّاني في التربية والتهذيب.

3 ـ الكتابات النضالية في النصوص الجزائرية:

نفجع أحيانا بأن بعض المقررات الدراسية غربية، كأنه لم يكن في أدبنا ونضالنا فصل الخطاب.

أشرت سابقا أن المتحدّث عن القيم و المواقف لا يستطيع فصلها عن الروح النضالية، إلا فصلا منهجيا، و الكتابة النضالية خير سفير لهذه القيم و المواقف الوطنية، التي حرصت و تحرص وزارة التربية الوطنية على تثبيتها و تكريسها ،أو بالأحرى قل يحرص المعلم المسكين المستكين على تمكينها في أذهان التلاميذ.

إننا حين نتابع هذه الكتابات خارج نطاقها النظامي، أي خارج تدريسها كمادة ، نجد أن الكتابات الأدبية في هذا الباب تندر، لأن النصوص المفرغة من محتوياتها لا تنتظر أن يحصل بها تغيير ،والتاريخ سجل مفتوح لهذه النضال، ذاك أن التجديد قراءة في التراث بعيدا عن التقليد.

إنّ من حوى التاريخ في صدره فقد أضاف أعمارا إلى عمره، و انطلاقا من هذا كان لابدّ أن يظل الأدب الجزائري النضالي حاضرا في النصوص التعليمية خاصة في مرحلة الابتدائي لأنها بداية البناء ليظل الماضي المجيد حاضرا في ذاكرة الأجيال.

قمت بمقارنة بسيطة تظهر نتائجها من الوهلة الأولى للعام دون الخاص ، وللمتمرّس دون المبتدئ، حيث الكتابات النضالية متمثلة في الأناشيد التراثية في مرحلتها الابتدائية اختفت أو تكاد تختفي و بشكل كلي ،و لك أن تتقصى هذا كرونولوجيا ،بدء من المقاربة بالمضامين ،و مرورا بمقاربة المعارف بالإجراءات ،وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، أم أن هناك بحسب بعض الدارسين من يحاول تدمير و تخريب و نهب التاريخ [21] .

و لنا أن نتساءل بعد ها كله، لماذا غيبت أناشيد من شاكلة؟:

من جبالنا طلع صوت الأحرار ينادينا ،شعب الجزائر مسلم، يا شهيد الوطن، المجد للجزائر، نوفمبر يا موعد الثائرين، عليك مني السلام يا أرض أجدادي ،بلاد العرب أوطاني ، زهرة المدائن [22]،حيث كنا نسمعها في ترنمات الصغار أيام الزمن الجميل.

ونتساءل أيضا أين الإلياذة الجزائرية؟ إنها قصة تاريخ و نضال أمة، و لئن لم ينشد مفدي زكريا بصوته الخالد إلا الإلياذة لكفت كل مؤرخي التاريخ أن يكتبوا عن الجزائر، لأنها تمتاز عن إلياذة هوميروس بالفارق العملاق، حيث الأخيرة تروي

الأساطير ،و إلياذة الجزائر[23] قد خلّدت أمجادا حقيقية ،و سطّرت تاريخ وقائع و أحداث هي من روائع الدهر ،صنعها الإنسان الجزائري بدمه و فكره في الميدان .

3 ـ 1 ـ التاريخ والأدب في ميزان الأمم:

إنّ الأمم العظيمة لا تستطيع أن تنسلخ عن تاريخها ،و تاريخها هو وعاء ثقافتها و حضارتها ،في حقب هذا التاريخ نشأت ،و نمت ،و تطورت، و اجتازت محنا ،و حققت مجدا[24]،حيث الكلمة المكتوبة كانت من القديم سجلا لتراث الأمم ،و العلم هو السلاح الحقيقي للإرادة الثورية، وإن كنا نؤمن بأن مشعل الحضارة لا يتمثل في الانغلاق على الذات ،بل ينتقل من بلد إلى بلد ، ومن نصّ إلى نصّ ،و في كل بلد ،ومن كل نصّ يجب أن يتوقّد بزيت جديد يقوّي به ضوءه على امتداد الأزمنة و الأدب هو المرأة العاكسة لذلك ،فقد سئل المفكر الفرنسي عمن سيقود الجنس البشري؟، فأجاب: "الذين يعرفون كيف يقرأون ويكتبون"[25].

خاتمة: سيظل التراث معينا ننهل منه على قاعدة الإمام أحمد بن حنبل حين قال: لا تقلّدني و لا تقلد مالكا ولا الشافعي، ولكن خذ من حيث أخذوا .

إنّ التربية تهدف الى تحقيق التنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحسّي الحركي، و المجال المعرفي، ومعنى ذلك أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية من جوانب عدة أهمها :

- روح الإبداع و الفكر الخلاق .
- روح الاستقلالية و المسؤولية.

ـ روح المواطنة والقيم السامية و تعزيز الانتماء

ـ تحقق العدالة الاجتماعية من تضامن وتعاون

ـ اكتساب قيم اقتصادية كحبّ العمل والتدريب والتكوين والتأهيل.

والنّص التعليمي العربي الجمالي التراثي المشحون بالدلالات الروحية والوطنية واحد من أهم طرق تحصيل هذه الفوائد.

هوامش البحث:

[1] ينظر: غي آقازيني، الجمود و التجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط1/1981م ، ص 09 .

[2] ينظر: الدليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في :2008/01/21م ، طبعة 2016م ، ص 07.

ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2008م،ص 11.[3]

[4] كتابي في اللغة العربية ، السنة الثانية ابتدائي، تأليف: بن الصيد بوربي سراب و آخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط2018/2017/1،م

[5] كتابي في اللغة العربية ، السنة الثالثة ابتدائي تأليف: بن الصيد بوربي سراب ،و آخرون ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط2018/2017/1،م

ينظر :أبو علي بن سينا ،الإشارات و التنبيهات، شرح نصير الدين الطوسي، تح: سليمان دنيا، دار المعارف،مصر،ط2،ص06.[6]

[7] كتابي في اللغة العربية ، السنة الرابعة ابتدائي، تأليف: بن الصيد بوربي سراب و آخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط2018/2017/1،م

[8] ينظر: محمد الهادي حارش، دراسات و أبحاث في تاريخ الجزائر و بلدان المغرب في العصور القديمة، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، د ط 2013م، ص109.

[9] ينظر: المرجع نفسه ، ص109 .

ينظر: وثيقة إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة 1962- 2012م، وزارة التربية الوطنية،ص[10]75

منهاج اللغة العربية، التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، طبعة 2016م ،ص09.[11]

ينظر: صالح عبد الكريم، فنّ تربية الأبناء، مكتبة غراس للنشر و التوزيع، مصر العربية ،طبعة 2011م،ص 174-175.[12]

ينظر: السيد الهاشمي ،القواعد الأساسية للغة العربية، دار ابن الهيثم ، جمهورية مصر العربية، د ط ،د ت ،ص06(التهميش) .[13]

ينظر: عبد الله شريط ، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع،1975م، ص 598.[14]

ينظر: المرجع نفسه.[15]

مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار موفم للنشر و التوزيع، الجزائر، طبعة جديدة،2017م،ج1/272. [16]

ينظر: المرجع نفسه،ج1/281-282.[17]

ينظر: عبد الرحمن العيسوي ،مشكلات الطفولة و المراهقة، دار العلوم العربية ،بيروت،لبنان،ط1/1993م،ص293.[18]

[19] ينظر: طارق البكري، مجلات الأطفال و دورها في بناء الشخصية الإسلامية، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام الأوزاعي، دمشق،2009م،ص33 وما بعدها

ينظر: المرجع نفسه ،ص34.[20]

[21] ينظر: محمد الهادي حارش، دراسات و أبحاث في تاريخ الجزائر و بلدان المغرب في العصور القديمة، ، ص110 .

ينظر: فراس الجهماني، أناشيد وطنية، دار أطفالنا للنشر و التوزيع، الجزائر 2008م،ج03/2 وما بعدها.[22]

ينظر: مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، دار موفم للنشر و التوزيع، الجزائر، د ط،206م،ص12.[23]

[24] أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، وزارة الثقافة و الإرشاد القومي المؤسسة المصرية العامة، نسخة مصوّرة عن الطبعة الأميرية، د ت، ص01

الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، دار الطليعة للنشر و التوزيع ،د ط،2002م ،ص06.[25]

قائمة المصادر والمراجع:

- غي آقازيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط1/1981م
- الدليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في :2008/01/21م، ط 2016م
- مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2008م،
- كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، تأليف: بن الصيد بوربي سراب وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2018/2017/1 م
- كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي تأليف: بن الصيد بوربي سراب، وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2018/2017/1م
- أبو علي بن سينا، الإشارات والتنبيهات، شرح نصير الدين الطوسي، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط2،
- كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، تأليف: بن الصيد بوربي سراب و آخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2018/2017/1م

- محمد الهادي حارش، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر وبلدان المغرب في العصور القديمة، دار هومة للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، د ط 2013م، ص109.
- وثيقة إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة 1962- 2012م، وزارة التربية الوطنية،
- منهاج اللغة العربية، التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وز ارة التربية الوطنية، طبعة 2016م ،
- صالح عبد الكريم، فنّ تربية الأبناء، مكتبة غراس للنشر والتوزيع، مصر العربية، طبعة 2011م.
- السيد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار ابن الهيثم، جمهورية مصر العربية، د ط، د ت،
- عبد الله شريط ، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع،1975م
- مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار موفم للنشر و التوزيع، الجزائر، طبعة جديدة،2017م،ج272/1.
- عبد الرحمن العيسوي، مشكلات الطفولة و المراهقة، دار العلوم العربية ، بيروت،لبنان،ط1993/1م
- طارق البكري، مجلات الأطفال و دورها في بناء الشخصية الإسلامية، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام الأوزاعي، دمشق،2009م،
- فراس الجهماني، أناشيد وطنية، دار أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر 2008م،
- مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، دار موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط،206م،
- أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، وزارة الثقافة والإرشاد القومي المؤسسة المصرية العامة، نسخة مصوّرة عن الطبعة الأميرية، د ت،
- الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، دار الطليعة للنشر والتوزيع، د ط،2002م

نسبة كتاب العين للخليل

The book Al-Ain is attributed to Al-Khalil

د. محمد بن عبدالله بن محمد الجغيمان Mohammed Bin Abdullah Bin Mohammed Al-Jughaiman	maj@younus.net جامعة الملك فيصل بالأحساء – المملكة العربية السعودية.

الإرسال: 2024/09/11	القبول:2024/10/08	النشر:2025/06/30.

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة نسبة كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، ويقدم هذا البحث من الجديد: التنبيه على ما يقع للباحثين من نسبة كل ما في العين للخليل، وقد تم تقسيمه إلى مقدمة ومبحثين ونتائج؛ المبحث الأول: الأعلام المتأخرة عن الخليل في العين، والمبحث الثاني: المسائل النحوية والصرفية، وتوصل إلى وجود نقولات وآراء كثيرة في كتاب العين لا تصح نسبتها إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، بل ولا إلى تلامذته، فيجب على الباحث التحري والتوثق، فإن كانت المسألة منقولة عنه في غير العين من كتب تلاميذه كسيبويه، أو موافقة له فيما اشتهر عنه من القواعد الصرفية والنحوية: صحت نسبتها إليه، وما انفرد به كتاب العين من مسائل يتوقف في نسبتها للخليل. والاعتماد على كتاب العين فقط في بيان آراء الخليل النحوية أو نفيها عنه: فيه خلل كبير، ونتائجه غير موثوقة؛ لأن النص قد لا يكون من الخليل، وإنما من وضع من تعاور على كتاب العين من العلماء والأعراب.

الكلمات المفاتيح: المعجم العربي، النحو، الصرف، الدلالة، اللسانيات.

Abstract:

The current research tends to explore the attribution of the book Al-Ain to Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi. The new thing that it presents is an alert to researchers to what happens to attribute everything in Al-Ain to Al-Khalil. It has been divided into an introduction, two sections and results. The first section sheds light on the figures who came after Al-Khalil in Al-Ain, the second section deals with the grammatical and morphological issues, and it was concluded that through the research there are many quotes in the book that cannot be attributed neither to

Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi, nor to his students. So, a researcher should investigate if the issue was quoted from him in books other than Al-Ain from his students such as Sibawayh, or in agreement with him in terms of morphological and grammatical rules depends on its attribution to Al-Khalil. Relying solely on Al-Ain to know Al-Khalil's grammatical opinions or deny them is a major flaw, and its results are not reliable, because the text may not be from Al-Khalil, but rather from the writings of scholars and Arabs who consulted the Book of Al-Ain.

Keywords: Arabic dictionary, Grammar, Morphology, Semantics, Linguistics

المقدمة:

الخليل ذو عقلية فذة، اتفق من ترجم على شدة ذكائه، ومن شدة ذكائه ابتكاره لبعض العلوم التي لم تكن عند العرب، قال حمزة الأصبهاني مستدلا على ذلك: "وليس على ذلك برهان أوضح من علم العروض الذي لا عن حكيم أخذه، ولا على مثال تقدمه احتذاه، وإنما اخترعه...، ومن تأسيسه بناء كتاب العين الذي يحصر لغة أمة من الأمم قاطبة، ثم من إمداده سيبويه من علم النحو بما صنف منه كتابه الذي هو زينة لدولة الإسلام" (ابن خلكان،1900م، ج2/ص245).

ويتفق جل العلماء على ما ذكره حمزة، إلا ما أوهمته عبارة لتلميذه النضر بن شميل؛ فإنه سئل عنه، فأنكره، فقيل له: لعله ألفه بعدك، فقال: أَوَخَرجتُ من البصرة حتى دفنتُ الخليل بن أحمد؟! (الذهبي،1405هـ، ج9/ص330-331)، ومع هذا ذكر أبو أحمد العسكري بعد قوله: "إني رأيت مشايخنا كالمجمعين على أنّ الخليل إنما عمل بعض الكتاب"، قال: "وقيل: بل عمل حرف العين فقط، وإنّ النّضر بن شميل تمّمه بخراسان، واجتمع معه اللّيث بن المظفّر، وعلي بن ساسان الواسطي، فأضافوا إلى الكتاب ما يجوز، وجملا ممّا لا يجوز، رغبة في أن يكون الكتاب كاملا تامّا" (العسكري،1383هـ، 57)، فتعارضت الروايات عن النضر.

ومن تَأَمَّل ترتيب العين، وحشو مواده، وأقوال أهل العلم: علم أنهم اتفقوا على أمور ثلاثة:

1) تأسيس كتاب العين للخليل.
2) في حشو مواد الكتاب ما ليس للخليل.
3) فيه أغلاط كثيرة (النووي، ج1/ص179).

ثم اختلفوا في نسبة ما له؛ فمِن مُغلِّبٍ لصاحب فكرة الكتاب، فينسب الكتاب كله له، لكنه يتوقف فيما يجده خطأ واضحا كابن دريد وابن فارس، ومن مغلِّبٍ لتلميذه الناقل ذلك، والمحشي لبعضه وهو الليث فينسب ما فيه له، لكنه ينسب للخليل ما هو واضح أنه له كالأزهري في التهذيب، وفي إطلاق النسبتين إجحاف، ومنهم من يكتفي بالنقل عن العين، دون تخصيص مؤلفٍ، أو يقول: المنسوب إلى الخليل، وربما تكون هذه أسلم الطرق.

وكذا اختلفت الروايات في كيفية دخول هذه الإضافات، فمن زاعم أن الخليل تركه مقطعات، وجمعها الليث (النووي، ج1/ص179)، أو أن الخليل أتمه، لكن جارية الليث أتلفته، فأعاده من حفظه (السيوطي، ج1/ص560)، أو غير ذلك من الروايات.

وأيا كان الأصح من هذه الروايات: فإنه لا يمكن أن تكون هذه الإضافات مقتصرة على الليث أو النضر، بل فيه ما هو للخليل، وفيه ما ليس لهما، بل أدرج بعد وفاتيهما.

كما أنك تجد في كتاب العين تخبطا واضطرابا، جعلت العلماء يتوقفون في نسبة ما فيه للخليل، وقد ظهر سبب توقف العلماء في نسبته للخليل في مبحثين.

المبحث الأول: الأعلام المتأخرة عن الخليل في العين

وهنا سأذكر ثلاثة نماذج مختلفة:

1) العلماء

ليس مستغربا أن ينقل الخليل عن شيخ من شيوخه كأبي عمرو بن العلاء الذي جرى النقل عنه في ثمانية مواضع (الخليل، ج2/ص255، ج3/ص160 – 161، 289، ج4/ص204، ج6/ص132، ج7/ص83، 151، ج8/ص84).

وليس مستغربا أيضا أن ينقل عن الأعراب الذين تظافرت النقول على أن الخليل سمع منه، كأبي الدقيش القناني الغنوي، والنقل عنه كثير جدا (منه: الخليل، 1/ص50، وغيرها كثير)، وأبي خيرة أفار بن لقيط العدوي (الخليل، 5/ص35، وغيرها)، ونفي نسبة هذه النقول عن الخليل، وإسنادها إلى الليث فيه بعد، فلعل الليث لم يدرك بعض هؤلاء.

أما نقله عن بعض معاصريه، ممن هو في سنه كعبيدالله العنبري قاضي البصرة، (و100 – ت 168 هـ)، فقد نقل عنه في موضع واحد أنه كان "مولعا بأن يقول: اسفعا بيده، أي خذا بيده،

فأقيماه" (الخليل، 1/ص341)، ففيه نوع غرابة، ومع ما فيه من الغرابة فليس فيه دليل قوي على أن غير الخليل كاتب هذا.

لكن الغريب أن ينقل الخليل عمن هو في طبقة تلاميذه أو عمن لم يدركوا الخليل، بل ولدوا بعد وفاته، ففي العين نقولات عن العلماء ك:

1) سيبويه (و 148 – ت 180 هـ)، وهو أشهر تلاميذ الخليل، ويصغره بقرابة الخمسين سنة، وفي العين ثلاثة نقول، معنى (الكرع) (الخليل، 1/ص200، سيبويه،1988م، (43/4))، و(جدعته) (الخليل، 1/ص219، سيبويه،1988م، (58/4))، و(أراق وهراق) (الخليل، (365/3))، وكلها في كتاب سيبويه.

وعلى كل فهذه ثلاثة نصوص، من البعيد أن يستقيها الخليل من تلميذه مع تمكنه هو من سماع العرب، أو نقلها عن مشايخه.

2) أبي عبيدة معمر بن المثنى (و110 – ت 209 هـ)، أحد تلامذة الخليل.

وجاء في العين نقلان عنه، الأول بيت أنشده للنابغة (الخليل، ج4/ص245)، والثاني تكلم فيه عن قراءة الحسن البصري يقرأ: {إنها ترمي بشرر كالقصر كأنه جمالات صفر} (المرسلات: 33)، ثم ذكر تفسيرها عنه (الخليل، ج5/ص59)، ولم أقف على هذا النص في مجاز القرآن لأبي عبيدة.

3) الأصمعي (و 122 – ت 216 هـ)، من أكابر تلامذة الخليل، وإمام من أئمة اللغة، ونقل عنه في العين في موضع واحد، هو: "يقال: عقم الله رحمها عقما، ولا يقال: أعقمها" (الخليل، ج1/ص185).

4) أبي عبيد القاسم بن سلام (و157 – ت 224 هـ)، وتوفي الخليل وعمره 13 سنة.

جاء النقل عنه في موضعين، الأول: "الجعة: نبيذ الشعير" (الخليل، ج1/ص98)، وهذا النص موجود في كتاب أبي عبيد في (أبوعبيد،1404هـ، (393/1))، أما النقل الثاني فهو في تفسير قولهم: (إنها لوطباء شديدة الصماح تحب النكاح) (الخليل، ج3/ص129)، ولم أقف عليه في شيء من كتب أبي عبيد.

5) محمد بن زياد، ابن الأَعْرَابي، أبو عبدالله (و150 – ت 231 هـ)، أحد أئمة اللغة، ويصغر الخليل بخمسين سنة، وهو من أهل رواية الشعر.

وفي العين عنه نقلان: الأول إنشاد بيت (الخليل، ج1/ص183)، والثاني جاء في بعض نسخ العين، عن أبي سعيد الضرير الآتي عنه (الخليل، (193/8)).

6) أبو سعيد أحمد بن خالد الضرير (و178 – ت 282 ه)، أي أنه ولد بعد وفاة الخليل بثمان سنين، وقد روى عن تلامذة الخليل، كالأخفش وأبي عبيدة والأصمعي.

وقد كَثُرَ النقلُ عنه في كتاب العين، وتنوع.

ففي بعضها زيادة معنى لم يذكر في العين في قرابة ثلاثين موضعا (الخليل، 1/ص199، ص300، ص357، ص358، ص366، وغيرها).

وقد شرح بيتين الظاهر أن صاحب العين ذكرهما، فاحتيج إلى بيان معناهما، قول الشاعر:

ودقل أجر شوذبي ... صعل من السام ورباني

وقد روى هو البيت رواية مختلفة

صعل من السام وزنبري (الخليل، 1/ص302)

والبيت الثاني ذكره في (الخليل، 1/ص145)، كما شرح حديثا واحدا فقط، وهو: "في الصالحين كل خلف عدوله" (الخليل، 4/ص266).

وأكثر من الاستدراك على العين، وتنوع في ذلك:

فتارة يزيد لغة على ما في العين: كـ(عيهق) (الخليل، 1/ص97).

وتارة ينكر لفظة، وربما يخطئها، ويذكر صوابها كـ(عكناء) صوابه (معكنة) (الخليل، 1/ص203)، و(انزعج وازدعج) صوابهما: (زعج) (الخليل، 1/ص217)، و(الاسترجاع)، صوابه: (رجع) (الخليل، 1/ص226).

وأنكر: "تحزى تحزيا" (الخليل، 3/ص274).

ولم يقتصر تصويبه على المفردات اللغوية، بل حتى الأمثلة والأشعار فرواية العين: "ما في النخط مثلك"، صوابها عنده: "ما في النخط مثله" (الخليل، 4/ص220)

وصوَّب بيت العين:

وخضراء في وكرين غرغرت رأسها

إلى (عرعرت) (الخليل، 4/ص346 – 347).

وقول الشاعر:

نغرف من ذي غينف ونؤزي

إلى: (غيث) (الخليل، 4/ص424)

وأنكر أيضا بعض المعاني الواردة في العين خطأً كقول العين: "وخشبة كزة"، أنكر أن يكون (الكز) في غير الناس (الخليل، 5/ص273).

وقد يثبت شيئا أنكره في العين، كإنكار العين إفراد كلمة (أوزار الحرب)، فلا يقال: (وزر الحرب)، وأثبتها أبو سعيد (الخليل، ج7/ص380 – 381).

وقد يكون عدم ارتضائه لها بالإشارة كقول العين: "ورجل مسعر حرب أي وقاد لها" فعلق عليها بقوله: "موقد لها" (الخليل، 1/ص329)، وكأنه لم يرتض: (وقاد).

وإذا لم يعرف الكلمة بَيَّن ذلك كـ: (العلوض) (الخليل، 1/ص279)، وكـ(شيه فلان) (الخليل، 6/ص298).

وقد روى أبو سعيد الضرير في العين عن أبي عمر الجَرْمي (الخليل، 4/ص421)، وأبو عمر الجرمي توفي سنة 225 هـ، وعن ابن الأعرابي كما مر.

7) وقد نقل في العين في سبع مواضع عن أبي سعيد، هكذا بالإطلاق، ويحتمل أن يكون الأصمعي، ويحتمل أن يكون الضرير، وهو الأقرب، ولم تخرج النقول عنه عما جاء عن أبي سعيد الضرير.

فهما إما زيادة مادة لغوية (الخليل، 1/ص98، ص192، ص295، 6/ص27، ص28).

وإما استدراك، كـ(الغيهب) (الخليل، 1/ص109)، ورأى أن (العقاف) تحريف عن (القفاع) (الخليل، 1/ص174).

8) أبو عبدالله، هكذا أطلق، وهو فيما يظهر متأخر، ولا يظهر لي أنه ابن الأعرابي، لأن لهذا عنايةً بالصرف واضحة جلية، ولم أهتدِ إليه، إلا أنه يستخدم اصطلاح البصريين، ككف النون أي حذفها (الخليل، 4/ص297).

وقد ذكر في العين الخلاف في قول امرئ القيس:

لها متنتان خظاتا كما

أكب على ساعديه النمر

فنقل عن بعض النحويين أن في (خظاتا) قولين؛ أحدهما: أنه مثنى حذفت نونه، وأصله (خظاتان)، والثاني: أنه فعل، اتصلت به تاء التأنيث، وألف الاثنين، وأصله (خظتا).

وقد ذكر الزجَّاجي هذا الخلاف بين المبرد وثعلب (الزجاجي،1403هـ، (ص86))، فنسب القول الأول للمبرد، والثاني لثعلب.

وقد شرح أبو عبدالله القول الأول وهو قول المبرد، فزاده إيضاحا (الخليل، 4/ص297)، وعبارته تدل على أنه شارح لقول بعض النحويين.

ولست أدري هل أبو عبدالله بعد المبرد، وناقل رأيه، أم معاصر له، وافق اجتهاده اجتهاده، أم متقدم عليه؟، والأخير بعيد.

ولم تقتصر النقولات عنه في المسائل الصرفية، بل كان يصوب ما في العين كتصويبه قول الشاعر:

وعصف جار هد جار المعتصر

إلى:

وعص جار هد جارا فاعتصر (الخليل، 1/ص295 - 296).

وتصويبه (النصيع) إلى (البضيع) (الخليل، 1/ص306).

والنقل عنه في مواضع من العين (الخليل، 1/ص63، 2/ص10، ص124، ص184، 4/ص402).

وهي ليست كثيرة.

9) أبو أحمد حمزة بن زرعة، ولم أعرفه، لكنه ينقل عنه مسائل صرفية في مواضع (الخليل، 1/ص50 – 51، ص53، ص196، 3/ص203).

10) ومما يحسن ذكره هنا، وإن لم يكن فيه نقل، لكن قد يستفاد إضافتها، وهي أنه ذكر موضع بغاث هكذا مصحفة، وذكر أنها على ميل من المدينة، وأن موسى بن جعفر (و 128 - ت 183 هـ) اتخذ موضعا قريبا منه، وهو معمور بهم (الخليل، 4/ص402)، وفيه من الغرابة التصحيف، ومثله لا يخفى على الخليل، والاعتناء بذكر موضع موسى الكاظم، وهو مدني كأبيه، وليس بصريا، ولا نيسابوريا.

لكن يزيل هذه الغرابة أن المأمون كتب سنة 202 هـ بولاية العهد لعلي الرضا بن موسى الكاظم (ت 203 هـ)، بمرو من بلاد خراسان (اليعقوبي،1422هـ، (ص141))، وزوَّج سنة 215 هـ ابنته

أم الفضل من محمد بن علي الرضا (ت 220 هـ) (الطبري،1387هـ، (623/8))، فكأن الذاكر لها من أجل مكانة هؤلاء.

2) لم يكن النقل عمن بعد الخليل خاصا بالعلماء، بل هناك نقولات عن أعراب جاءوا بعد الخليل، ومن هؤلاء:

1) شجاع الكلابي، وهو أعرابي يروي عنه علماء اللغة والأعراب، فمِن الأعراب عرّام (الأزهري،2001م، 169/3، ابن منظور،1414هـ، 191/7)، ومن اللغويين: أبو تراب الشعراني (الأزهري،2001م، 126/4)، وأبو تراب هذا يروي عن الأصمعي وعرامٍ وأبي السميدع والكسائي وأبي عمرو وحترش وخليفة الحصيني وشمر، (الصفدي،1420هـ، 226/4، 273/8، بغية الوعاة: 209/1)، وعليه فشجاع في طبقة تلامذة الخليل.

وقد تنوعت النقول عنه، وليست بالقليلة ولا الكثيرة، فمن ذلك:

استدراكاته على العين، كعدم معرفته (المجعسس)، وعرف (سلخ) بمعناه (الخليل، 1/ص303).

ولم يعرف قول العين: (العرف) بالمعنى الذي ذكر في العين، بل بمعنى آخر زيد في العين (الخليل، 2/ص122).

وأنكر إنكار العين أن يقال: (أظلالهن) (الخليل، 2/ص149).

وغير ذلك من المواضع التي كان فيها زيادة فوائد لم تأت في العين (الخليل، 1/ص279، ص347، ص353، 2/ص134، ص137، ص149، ص327).

2) أبي ليلى الأعرابي، وهو ممن سكن نيسابور، ويَرْوِي عنه أبو الهيثم الرازي (الأزهري،2001م، (195/6))، وأبو الهيثم توفي سنة 276 هـ (الأزهري،2001م، (23/1))، وعليه فأبو ليلى كان صغيرًا حين وفاة الخليل أو لم يولد بعدُ.

والنقل عنه في كتاب العين كثير، وجلها زيادات، (الخليل، 1/ص206، 1/ص223، 1/ص228).

إلا أنها تارة تكون فيها إنشاد أبيات مع شرح معناها (الخليل، 1/ص222، 2/ص59، 106).

وتارة يزيد معنى كلام العين إيضاحا، فيشرحه وقد يستدل عليه بأبيات (الخليل، 1/ص208، 1/ص219، ص232)

وتارة ثالثة يستدرك على ما جاء في العين من لفظ أو معنى (الخليل، 1/ص239، ص292).

وقد يعرض عليه ما في العين فلا يعرفه، فيبين ذلك (الخليل، 1/ص287).

والنقل عنه كثير، فمن ذلك: (الخليل، 1/ص249، ص253، ص264، ص280، ص295، ص309، ص314، ص315، ص324، ص329، ص333، ص342، 2/ص8، ص27، ص155، 8/ص379، ص386، ص394).

والخلاصة: أنك تجد تشابها بين طريقة النقول عن أبي سعيد الضرير، والنقول عن أبي ليلى.

3) عرام السلمي، وهو أعرابي، قدم نيسابور مع جماعة من الأدباء، بعد أن وليها عبدالله بن طاهر سنة 214 هـ (ياقوت،1414هـ ج1/ص347) أي بعد وفاة الخليل بـ 44 سنة، وتخرج به وبأمثاله من الأعراب الذي جاءوا نيسابور أبو سعيد الضرير، السابق الذكر، ويروي عنه أيضا عبدالرحمن الكندي (البكري،1403هـ، ج2/ص655، ياقوت،1995م، 93/2)، وأبو تراب إسحاق بن الفرج (الأزهري،2001م، ج2/ص192، ابن منظور،1414هـ، ج2/ص97، 189).

وقد أكثر النقل عنه، كصاحبه أبي ليلى، تارة مستدركا أو منكرا، كتصويبه: (الخليع) إلى (الخلوع) (الخليل، 1/ص119)، و(مغس) إلى (مغص) (الخليل، 1/ص136)

وتارة مستزيدا من فوائده (الخليل، 1/ص97، ص98، ص101، ص108، ص124)،

وتارة ثالثة شارحا ما في العين من أبيات (الخليل، 2/ص59).

وقد تختلف روايته عن رواية العين، فيختلف المعنى من أجل ذلك (الخليل، 1/ص139، ص231، 1/ص308).

وربما عرضت عليه المادة فلم يعرفها كـ: (العثوجج) (الخليل، 1/ص221)، و(الهرنوع)، وعرفه بـ(الهرنعة) (الخليل، 2/ص280)

وقد يختلف ضبطه للكلمة عن ضبط العين، كتحريكه الحرف الثاني من (سَرْعان ووَشْكان وعَجْلان) (الخليل، 1/ص330 – 331).

وقد يروي فيها لغة أخرى كما روى في (الهرمع): (الهلمع) (الخليل، 2/ص281).

وقد ينشد أبياتا (الخليل، 1/ص235، ص256، ص282).

وغير ذلك من المواضع الكثيرة جدا، تجدها في (الخليل، 1/ص139، ص145، ص147، ص189، ص207، ص218، ص259، ص281، ص284، ص286، ص306، ص312، ص316 – 317، ص321، ص328، ص332، ص337، ص275، ص277، ص278، 279، ص282).

والخلاصة: أنك تجد تشابها بين طريقة النقول عن أبي سعيد الضرير وأبي ليلى، والنقول عن عرام.

4) زائدة البكري، يروي عنه أبو تراب إسحاق الشعراني (الأزهري،2001م، (199/2))، فهو في طبقة عرام، وهو من الأعراب الذين فيما يظهر توطنوا نيسابور.

والنقل عنه كثير جدا، وتنوعت النقول عنه تنوعها في النقل عن صاحبيه أبي ليلى وعرام.

إما استدراكا وتصويبا (الخليل، 1/ص91، ص93، ص93، ص142، ص175، ص256، 2/ص314، 6/ص140).

وإما أن يأتي بمعان جديدة لم تذكر في العين (الخليل، 1/ص65، ص89)، وقد ينشد عليها شعرا (الخليل، 1/ص97).

وإذا لم يعرف الكلمة الواردة في العين بيَّن ذلك ذاكرا ما يعرفه (الخليل، 1/ص108، ص134).

وقد ينكر ما في العين (الخليل، 6/ص92).

وقد يذكر ما يوافق ما في العين مما سمعه ولم يكن من لغته (الخليل، 1/ص141).

وربما شرح وفسر ما في العين (الخليل، 3/ص60).

والنقل عنه كثير، أكثر من صاحبيه، تنظر في (الخليل، 1/ص97، ص103، ص148، ص149، ص222، ص257، ص259، ص269، ص270، ص276، ص285، ص288، ص291، ص298، ص321، ص324، 2/ص334، ص341، ص345 – 346، ص347، 3/ص23، ص36، ص53 ص54، ص55، ص59، ص67، ص71، ص95، ص96، ص115، 4/ص317، ص350، 6/ص4، ص12، ص23، ص26، ص27، ص28، ص33، ص34، ص38، ص46، ص89، ص94، ص100، ص105، ص107، ص111، ص145، ص158، 7/ص195).

والخلاصة: أنك تجد تشابها بين طريقة النقول عن أبي سعيد الضرير وأبي ليلى وعرام، والنقول عن زائدة البكري.

5) مبتكر الأعرابي، يروي عنه أبو سعيد الضرير (الأزهري،2001م، 88/6)، وأبو تراب (الأزهري،2001م، 265/9، 232/13)، فهو في طبقة أبي ليلى وعرام وزائدة.

والنقل عنه قليل، فقد ذكر في أربعة مواضع، اثنان منها له تعلق بما جاء على (فعل وافتعل) (الخليل، 1/ص139، ص149) زيادة أو إنكارا، وهذا يدل على أن لها عناية بباب (فعل وافتعل).

وزاد بعض المعاني اللغوية (الخليل، 1/ص232، 6/ص143).

6) القاسم، أعرابي، جاء النقل عنه قليلا، ولم أعرف عنه شيئا، لكن طريقة عرض المادة التي يأتي ذكره فيها كطريقة سابقيه، فقد يشرح بيتا (الخليل، 6/ص53)، أو ينكر معنى حديث ذكره صاحب العين (الخليل، 5/ص190)، أوغير ذلك من المواضع (الخليل، 4/ص424، ص192، ص206).

7) حماس، وهو أيضا من الأعراب، وتنوعت النقول القليلة عنه، فيستدرك حينا كاستدراكه على (العدولية) (الخليل، 2/ص40)، ويشرح حينا آخر بعض أبيات العين (الخليل، 2/ص57).

وقد يبين لغته معلقا على ما ذكر في العين، فيقول: "لغتنا:..." (الخليل، 6/ص280)، وينكر ما لا يعرفه (الخليل، 6/ص280).

وغير ذلك من المواضع (الخليل، 1/ص197، ص367، 6/ص216، ص247، ص251، ص284).

8) ومن هؤلاء الأعراب الذين لم أقف لهم إلا على نقولات قليلة، رجل يدعى موسى، نقل عنه في موضعين متعلقين بالنَّعَم (الخليل، 1/ص284، 2/ص19).

وخلاصة ما سبق:

يظهر مما سبق أن كتاب العين كان يقرأ على بعض العلماء والأعراب، فيُمْلُون ما يحفظونه من مواد ومعاني، فتدرج هذه الإملاءات تعقيبا على موادها.

حتى أدق ملاحظاتهم فقد لا يعرفون الكلمة ولا ينكرونها، فيدون ذلك (الخليل، 1/ص306)، وفي هذا بيان لطريقة عرض المواد اللغوية على الأعراب، لإقرارها أو إنكارها أو التوقف فيها.

وتراهم قد يتفقون على معنًى ما فيُثْبَت ذلك، كما اتفق أبو ليلى وعرام (الخليل، 1/ص315)، وكما اتفق زائدة وشجاع (الخليل، 1/ص324).

وقد لا يعرفون المعنى المذكور في العين فينبهون إلى ذلك، كما لم يعرف أبو ليلى وعرام (الصناع والصناعة) (الخليل، 1/ص305)، ولا (مستع) (الخليل، 1/ص325).

وقد تختلف رواياتهم، وقد لوحظ ذلك في الخلافات بين أبي ليلى وغيره كعرام، مما يؤكد أن الكتاب كان يقرأ على الأعراب، فتضاف تعليقاتُهم، لعلها أولا في حاشية الكتاب، ثم أدرجت في المتن.

انظر مثلا إلى اختلافهم في معنى (عصر) من بيت أبي دؤاد الإيادي:

مسح لا يواري العير

ر منه عصر اللهب

قال أبو ليلى: "العصر الملجأ، يقول: هذا العير إن اعتصر بالجبل لم ينج من هذا الفرس"، فيخالفه بعضهم، فيقول: "العصر جمع الإعصار، أي الغبار..." (الخليل، 1/ص296)، فهذان شرحان مختلفا المعنى في بيان ذلك البيت.

وقد اختلف زائدة وعرام في: (الغبيبة) هل هي بالغين أو بالعين (الخليل، 1/ص93، 4/ص350).

ولما فسر أبو ليلى (شرّع)، بأنها "خافضة رؤوسها للشرب": أنكره عرام (الخليل، 1/ص254).

ولم يعرف أبو ليلى بعض المفردات، وعرفها عرام (الخليل، 1/ص267، ص267، ص311، ص315).

وقد اختلف أبو ليلى وعرام في معنى (العصف) (الخليل، 1/ص306)، كما اختلفا في سبب تسمية الصبح عطاسا (الخليل، 1/ص319).

وغير ذلك من المواضع (الخليل، 1/ص337، ص344، ص266).

3) الشعراء

لن يذكر الباحث هنا الشعراء المحتج بهم، سواء كان جاهليا أو إسلاميا، بل هذا المبحث مخصص لمن لا يحتج بهم، فمنهم:

1) أبو دلامة (ت 161 هـ)، وهو من المولدين، وقد ذكر له أبياتا في حكاية مع ابن أبي ليلى القاضي يستشهد بها على أن جمع نبث: نبائث (الخليل، 8/ص230 – 231).

2) بشار بن برد (و 95 – ت 167 هـ)، وهو من المولدين، وقد تردد في كتاب العين الاستشهاد بأبيات لبشار (الخليل، 1/ص236، 5/ص68، ص213)، ومنها قوله:

فقلت له: لا دهل ملقمل بعدما

ملا ينفق التبان منه بعاذر

وفي موضع: (ما لكمل... نيفق التبان)، وفمعنى: (القمل، الكمل): (الجمل)، ومعنى: (لا دهل): (لا تخف)، وهي نبطية (الخليل، 2/ص96، 4/ص25)، ففيه كلام نبطي، ليس بعربي، وهو يؤيد عدم الاستشهاد بشعره.

3) سليمان بن يزيد العدوي ذكر له أبو عبيدة أبياتا (منها: أبوعبيدة،1381هـ، (124/2))، وكان ألثغ (الجاحظ،1418هـ، (52/1))، وقال أبو حاتم: أخبرني أبو عبيدة، فسألت عن نسبه، فقال: ليس بعدوي، ولكنه كان نازلا في بني عدي تيم، فنسب إليهم، وهو مولى لبني أمية، قال أبو حاتم في سليمان: ليس بحجة، وهو مُولَّد، وقال غيره: هو حجة في هذا؛ لأنه جوّد في البيت، ولم يخرج عما قاله الفصحاء، ولا انفرد بشيء شاذ (حاشية «مجاز القرآن» (6/1)).

وأبياته ليست قليلة، (الخليل، 1/ص71، ص298، 2/ص182، ص191، 3/ص190، 5/ص82، ص120، 6/ص156، 7/ص348 – 349).

المبحث الثاني: المسائل النحوية والصرفية:

رأينا في العين أعلاما من تلامذة الخليل، وأعلاما ولدت بعد وفاة الخليل، ومن أجل هذا رأينا في كتاب العين أيضا اضطرابا في المسائل المنقولة، فتجد بعضها كوفيا، وبعضها مخالف لمنقول الثقات عن الخليل.

وأذكر هنا بعض الأمثلة لا كلها:

1) تصريف الكلام:

يُجْمَعُ الاسم المختوم بالألف جمع مذكر سالم، مثل: مصطفَى، ويكون بحذف الألف، واختلفوا في حركة الحرف الذي قبله، هل يفتح أو يضم مع الواو ويكسر مع الياء؟.

فذهب البصريون إلى وجوب إبقاء الفتحة كما هي، وتمت تخطئة الضم والكسر، وممن نص على التخطئة سيبويه، قال: "عيسُون وموسُون خطأٌ" (سيبويه،1988م، (394/3))، وقال السيرافي: "وبَقَّيتَ ما قبله على الفتح،...، لا يجوز غير ذلك عند أصحابنا، وهو القياس وكلام العرب" (السيرافي،2008م، (145/4))، وقصد بقوله: أصحابنا: البصريين؛ لأنه منهم، وقال ابن سيده: "لا يجوز غير ذلك عند جميع النحويين" (ابن سيده،1417هـ، (183/5))، حتى قال بعض النحويين: "ما ظننت أحدًا يقوله، وكنت أتعجب لقول سيبويه: "والضم خطأ" حتى رأيته لبعض الكوفيين" (أبوحيان،1445هـ، (32/2)).

وذهب الكوفيون إلى جواز الأمرين، أعني الفتح، والضم قبل الواو أو الكسر قبل الياء (ابن ولاد،1900م، (ص: 153)، الجوهري،1407هـ، (955/3)، الرضي،1395هـ، (371/3)).

ونقل ابن مالك عن الكوفيين أنهم يُفَصِّلون: فإن كانت أصلية وجب الفتح، وإن كانت زائدة وجب الضم، وإن كانت أعجمية جاز الأمران (ابن مالك،1410هـ، (32/2)، أبوحيان،1418هـ، (579/2)، الشاطبي،1428هـ، (455/6)).

وذهب الكسائي من الكوفيين، إلى أنّ الألف إن كانت أصلية وجب الفتح، وإن كانت غير أصلية وجب الضم (الجوهري،1407هـ، (955/3)).

هذه هي خلاصة أقوالهم في هذه المسألة، لكننا نجد في العين رأي الكسائي في موضعين؛ قال: "يجمع عِيسُون بضم السين، والياء ساقطة، وهي زائدة، وكذلك كل ياء زائدة في آخر الاسم تسقط عند واو الجمع، ولم تعقب فتحة" (الخليل، ج2/ص201)، وقال: "العزهاة... وجمعه عزهون، تسقط منه الهاء والألف الممالة، لأنها زائدة، لا تستخلف فتحة، ولو كانت أصلية، مثل ألف مثنى لاستخلفت فتحة، كقولهم: مَثْنَون، وكل ياء ممالة مثل ياء عيسى وموسى على فَعْلى وفُعْلى فهو مضموم بلا فتحة، تقول: عيسُون وموسُون، وأعشى ويحيى مفتوحان في الجميع؛ لأنهما على أفعل ويفعل، فيقال: أعشَون ويحيَون" (الخليل، (307/5)).

2) هناك اضطراب في ذكر المواد اللغوية، وقد تورد في غير ما يراه الخليل من الزيادة والأصالة، فمن ذلك:

ذِكْره عرضنى، وعرضنة، في الثلاثي (عرض) (الخليل، (274/1))، وفي الرباعي أيضا (الخليل، (325/2))، على أنه نص على أن النون زائدة، وليست من أصل البناء (الخليل، (274/1))، وقد نص سيبويه على أن النون زائدة (سيبويه،1988م، (441/3)، 236/4، 320).

وذكر (رعشن) في (رعش) (الخليل، (255/1))، وهذا هو المذهب المعروف عن الخليل، وهو الحكم بأن النون زائدة، وذكرها سيبويه أيضا (سيبويه،1988م، (320/4))، لكن أدرج في العين في نهاية هذه المفردة قوله: "والرعشن بناء على حدة بوزن فعلل" (الخليل، (256/1))، فناقض آخرها أولاها؛ إذ هذه رباعية، لا ثلاثية، ومما انفرد به العين أن ذكر قبيل نهاية هذه المفردة: "ويقال: أدخل النون في (رعشن) بدلا من الألف التي أخرجها من (أرعش)" (الخليل، (255/1))، ولم أجد من النحاة من ذكر أن النون عوض عن الهمزة.

وذكر (الضيفن) في الثلاثي (الخليل، (67/7))، والرباعي (الخليل، (46/7))، وكذلك فعل مع (خلبن) (الخليل، 271/4، 339).

ولم يذكر (بلنص) (الخليل، (181/7))، و(جندب) (الخليل، (48/1)، (206/6))، و(عنبس) (الخليل، (330/2))، و(عنسل) (الخليل، (330/2))، و(عنصل) (الخليل، (338/2))، و(عنظب) (الخليل، (327/2))، و(فرسن) (الخليل، (343/7)) إلا في الرباعي، وحق هذه كلها أن تجعل في الثلاثي فقط (سيبويه،1988م، (320/4)).

وقد يذكر الكلمة في موضعين، موضعها الصحيح، وموضع لا تكون فيه، كذكره (الزونك) في (زنك) (الخليل، (323/5))، ثم أعادها في الرباعي (زونك) (الخليل، (429/5))، والواو لا تكون أصلية في مثل هذا البناء عند الصرفيين.

ومن ذلك: أنه ذكر (العنظوان) في (عنظ)، وهو الموافق لسيبويه؛ فإنه ذكر أن وزنه (فعلوان) (سيبويه،1988م، (262/4))، ويؤيده ذكره (العنفوان) في (عنف) (الخليل، (157/2))، لكن ناقض هذا بقوله في (عنظ): "النون زائدة، وأصل الكلام العين والظاء والواو" (الخليل، ج2/ص87)، ولم يذكره في (عظو)!.

ومن المناقضات إيراده: (مدينة) أي: مملوكة في (مدن)، لكنه قال آخر المادة: (والميم ميم مفعول)، وعليه تكون من (دين)، ولم يوردها فيه! (الخليل، ج8/ص53).

ومن ذلك: التردد، كما فعل مع (حنظل) فذكرها في الرباعي (الخليل، (336/3))، وذكرها في الثلاثي، ثم قال: "ويقال: هي زائدة، ويقال: هي أصلية، والبناء رباعي" (الخليل، ج3/ص197).

ومثل هذا كثير، وتجدها غالبا آخر المادة كـ(أيان، كأين) (الخليل، ج8/ص441).

3) الوزن الصرفي:

من ذلك: وزن (موسى) الآلة التي يحلق بها، مختلف فيه؛ فذهب الكسائي إلى أن وزنه (فُعْلَى) (ابن السكيت،1987م، (ص254))، فيكون أصله (موس).

وذهب أبو عمرو بن العلاء وسيبويه إلى أنه (مُفْعَل)، وأنّ ألفَه أصليةٌ (سيبويه،1988م، (213/3)، الجوهري،1407هـ، (980/3)، (2524/6))، فيكون أصله (وسي)، قال الأموي: (هو مذكر لا غير) (ابن السكيت،1987م، (ص254)).

ولم يذكر سيبويه إلا هذا القول، وذلك لأنهم ينونها نكرة، ولو كانت مؤنثة لم تنوّن، ومن أجل هذا قال البطليوسي: "ما قاله الكسائي... غير صحيح" (البَطَلْيَوسي،1996م، (131/2)).

بيد أنا نجده في العين: يذكر أن وزنها (فُعْلَى) (الخليل، (202/2))، ويذكرها في (موس)، مع أنه نص على أنها قد تنون! (الخليل، (323/7))، ولم يرد لها ذكر في (وسي).

ومن أوضح المسائل وأشهرها: ما تواتر عن الخليل في كلمة (أشياء) جمع (شَيْء)، الممنوعة من الصرف بالاتفاق، فقال هو وسيبويه: وزنها (لفعاء)؛ فهمزتها الأولى هي لام الكلمة، ومنعت من الصرف لختمها بألف التأنيث، وقال الكسائي: وزنها (أفعال)، ومنعت من الصرف لكثرتها في الكلام فأشبهت (فعلاء)، وقال الفراء: وزنها (أفعاء)، ورأى أن مفردها (شَيِّئ) على وزن (فيعل)، فخفف كـ(ميت)، ثم جمع على (أَشْيِئَاء)، ثم حذفت لام الكلمة تخفيفا، وقال نحوه الأخفش، إلا أنه جعل مفردها (شَيْء) مخففا (الأزهري،2001م، ج11/ص301 – 302، الرضي،1395هـ،شافية (193/1 – 195)، السمين الحلبي، (436/4)).

ثم تجد في العين يضطرب في ذلك، فيذكر أولا أن أصل بناء (شَيْء): (شَيِّئ) بوزن (فيعل)، وأنها خففت تخفيف (ميت)، وهذا هو رأي الفراء، ثم يقول بعد كلام طويل: "وقال الخليل: (أشياء)

اسم للجميع، كأن أصله (فعلاء): (شيئاء)، فاستثقلت الهمزتان فقلبت الهمزة الأولى إلى أول الكلمة فجعلت (لفعاء)" (الخليل، ج6/ص295 – 297).

والذي يغلب على الظن أن كلا النصين مقحمان، أقحم قول الفراء أولا، ثم تُنُبِّهَ إلى مخالفته لقول الخليل، والإضافتان بعد الليث، فالفراء إن لم يكن في طبقة تلاميذه، فهو في طبقته وهذا بصري، وذاك كوفي.

وقد نبَّه على هذا الاضطراب الأزهري فقال: "وأما اللّيث فإنه حَكَى عن الخليل غير ما حكاه الثِّقاتُ من أصحابه عنه، وخَلَّط فيما حكى، وطوَّل تَطْوِيلاً دَلَّ على حَيْرَتِه، ولذلك أعرضت عنه، ولم أكتبه بعَيْنه" (الأزهري،2001م، ج11/ص301 – 302، الرضي،1395هـ،شافية (193/1 - 195)، السمين الحلبي، (436/4)).

4) حروف المعاني:

جاء في العين في تفسير قوله تعالى: {مائة ألف أو يزيدون}، قال: "أي بل يزيدون، ومعناه: ويزيدون، والألف زائدة" (الخليل، ج8/ص438)، وهذا تناقض بيّن، فكون (أو) تفيد معنى (بل)، تختلف عن أدائها معنى الواو، وهنا جمع المعنيين!.

على أن الرأيين كليهما من آراء أهل الكوفة، أما البصريون فلهم فيها ثلاثة أقوال: قول سيبويه: (أو) للتخيير، أي: إذا رآهم الرائي يخيّر في أن يقول: هم مائة ألف، وأن يقول: أو يزيدون، وقال بعض البصريّين: للإبهام، وذكر ابن جنّى أنها للشّك، أي: إذا رآهم شكّ في عدّتهم لكثرتهم (ابن الشجري،1413هـ، (77/3)، ابن الأنباري،1424هـ، (391/2)).

5) النقل عن أهل الكوفة:

معلوم أن الخليل شيخ المدرسة البصرية، وبينها وبين المدرسة الكوفية خلاف في المنهج والأحكام، لكنا نرى آراء أهل الكوفة في مواضع من العين.

فمن ذلك: نصه على رأي أهل الكوفة، فحين ذكر في العين: (أناة) في (أني): استدركه بقول بعضهم: "قال أهل الكوفة: إنما هي الوَناة، وهو الضعف، ولكنهم همزوا الواو" (الخليل، (402/8)، الأزهري،2001م، (398/15))، على أن هذا القول هو قول البصريين أيضًا (سيبويه،1988م، (331/4، 332)).

وإثباته لغات أهل الكوفة في غير موضع (الخليل، (361/5)، (21/8)، (284/8)).

ومن ذلك: استخدام مصطلحات أهل الكوفة، كمصطلح (الصرف) في قوله: "ويقال: نصب (سبحان الله) على الصرف" (الخليل، ج3/ص151)، وهو مصطلح مشهور في كلام أهل الكوفة (الفراء (34/1، 115، 221)، الخثران، 1411هـ، 105)، وهذه القالة ذكرها بعد قوله: "ونصبه في موضع فعل على معنى تسبيحا لله تريد سبحت تسبيحا لله أي نزهته تنزيها" (الخليل، ج3/ص151)، وهو الموافق لقول سيبويه تلميذه (سيبويه، 1988م، (322/1))، وهذه الزيادات تكون غالبا بعد كلمة (ويقال)، وتذكر تعقيبا على رأي لم يرتضه القارئ.

واستخدم مصطلح الصرف أيضا في نصب (بُعْدًا، سُحقا، مَرحبًا) (الخليل، (52/2)).

ومن المصطلحات: ما قاله الأزهري نَقْلا عن غير الليث من النحويون حين ذكر المفعول فيه: "الخليل يُسمّيها ظُروفاً، والكسائي يُسمّيها المِحَالَّ، والفراءُ يسميها الصِّفات، والمعنى واحد" (الأزهري، 2001م، ج14/ص268)، وعكس أبو حيان بين الكسائي والفراء (أبوحيان، 1445هـ، (256/7))، والمهم أن مصطلح (الصفة) ليس للخليل، لكن في العين مواضع جاءت الصفة بدلا عن الظرف، فمنها: (عند) (الخليل، (43/2))، و(بعد) (الخليل، (52/2))، و(قبل) (الخليل، (166/5))، و(فوق) (الخليل، (224/5))، و(دون) (الخليل، (72/8))، و(أمام) (الخليل، (429/8)).

ويسمى أهل الكوفة حروف الجر: حروف الصفات (شرح المفصل لابن يعيش (85/3)، (454/4)، التذييل والتكميل (115/11))، وقد سماها صفات، فمن ذلك: (إلى) (الخليل، (356/8))، و(على) (الخليل، (246/2))، و(في) (الخليل، (409/8))، وقال في حذف الخبر الجار والمجرور صفة (الخليل، (26/3)).

ومن المصطلحات التي انفرد بها العين: (التأسيس)، ويراد بها أصل الكلمة، وأكثر من استخدامها (الخليل، 110/2، 212/3، 255)، مع أنه يستخدم في العين (أصل البناء) (الخليل، (11/1))، وهي أكثر استخداما من سابقتها.

وكذلك استخدم: (الحرف والصرف والصوت)، وهي خاصة بحروف العلة وإعلالاتها، (الخليل، (312/4، 319)، (58/8، 247))، حتى كأنه في بعض المواضع يؤصل باب الإعلال حتى قال آخره: "وكذلك نحو ذلك، فافهم"، وهذه المصطلحات لم أقف عليها في غير هذه المواضع أو من

نقل عنها، وكأنه أراد بالحرف: حرف العلة، وبالصرف: الحركة، وبالصوت: إبدال حرف العلة، ولم أقف الآن على كون هذه المصطلحات كوفية أو بصرية.

ومن ذلك: رأيه في {ولات حين مناص}، ذكر العلماء أن الخليل والكسائي وأبو عبيدة وسيبويه والفراء والأخفش كلهم يذهبون إلى قطع تاء (ولات) من (حين)، ويقولون: معناها «وليست»، وكذلك هو في المصاحف قديمها وجديدها (سيبويه،1988م، (57/1)، معاني القرآن للفراء (398/2)، إيضاح الوقف والابتداء (291/1))، وذهب أبو عبيد إلى أنها (ولا تحين مناص)، وزعم أنه وجد العرب تلحقها بها وبنحوها من الكلمات كـ(تحين، تالآنَ)، واستدل على ذلك بقوله:

العَاطِفُون تَحِينَ مَا مِن عَاطِفٍ... والمطْعِمونَ زَمَانَ: أَيْنَ المطْعِم؟

وغلّط رواية بعض النحويين: (العاطفونة)، وزعم أنه رأى في مصحف عثمان {ولا تحين} («غريب الحديث - أبو عبيد - ط المصرية» (278/5)، إيضاح الوقف والابتداء (291/1)، الإنصاف (108/1)).

وتجد العين يتناقض في هذه المسألة، فيذكر أولا ما يوافق المنقول عن الخليل، في (لات)، وقال: "ولولا أن (لات) كتب في القرآن بالتاء: لكان الوقوف عليها بالهاء؛ لأنها هاء التأنيث أنثت بها لا" (الخليل، ج8/ص369 – 370)، فذكره إياها في المادة، والوقوف على التاء موافق لقول الخليل، لكنه يزيد بعد ذلك ما يناقض هذا، ويوافق أبا عبيد فينقل قرابة ستة أسطر من كلام أبي عبيد بالحرف (الخليل، ج8/ص369 – 370).

ومن ذلك: قول العرب: (هَلُمَّ)، ذكر سيبويه عن شيخه الخليل أنها من (لم)، وأن الهاء أدخلت عليها، كما أدخلت (ها) على (ذا)؛ قال: "وقول بني تميم: (هلممن) يقوّي ذا، كأنَّك قلت: الممن، فأذهبت ألف الوصل) (سيبويه،1988م، (332/3))، وقال في موضع آخر عن الخليل: "وزعم أنها (لمَّ) ألحقتها هاء التنبيه في اللغتين... والهاء فضلٌ، إنَّما هي (ها) التي للتنبيه، ولكنهم حذفوا الألف؛ لكثرة استعمالهم هذا في كلامهم"، وهذا مشهور من رأي الخليل فلا حاجة إلى النقل في هذا الباب.

ومع وضوح رأي الخليل في هذه المسألة تجدها في العين جعلت في (هلم) (الخليل، (56/4))، ولا تجد لها ذكرا في (لمم) (الخليل، (321/8)).

ومن العجب أن في نسخة النحاس من كتاب العين زيادة: "أصلها: (هل أؤم)؟ أي هل أقصدك؟، ثم كثر استعمالهم إياها، حتى صار المقصود يقولها" (النحاس،1421هـ، ج2/ص105 – 106، القرطبي،1384هـ، (129/7))، وذكرها بالحرف الصاحب بن عباد وهو ينقل كثيرا من العين لكن دون نسبته لها، (الصاحب،1414هـ، (493/3))، وقال الصُّحَاري: "وفي كتاب العين؛ قال: وقال الفراء: (هلم) في الأصل: (هل أؤم)،..." (الصُّحَاري،1420هـ، (571/4))، فهذا مادة ثالثة غير ما سبق، وكان عليه جعلها في (أمم).

فتبين من كل هذا: أن هذه الزيادة منقولةٌ عن الفراء، والفراء لم يأخذ عن الخليل، وهذا القول ليس قولا للخليل.

وتبين أيضا: أن هناك نسخًا للعين قديمة تختلف في زياداتها من نسخة إلى نسخة، كما مر التنبيه عليه.

ومن ذلك: ما جاء في كتاب العين في تصغير (أم): (أُمَيْهَة)، قال: "والصواب: (أُمَيْمَهَة)" وذكر في ذلك كلاما (الخليل، (433/8))، ثم تجد النص بحروفه منسوبا للفراء إلا شيئا يسيرا (الصُّحَاري،1420هـ، (145/2)).

ومثل هذا: أصل (ليس): (لا أيس)، ذكرها في العين في موضعين (ليس، أيس) (الخليل، (300/7، 330))، وهذا رأي الفراء (ابن سيده،1421هـ، (580/8)، ابن منظور،1414هـ، (212/6)).

ومن ذلك: ما جاء في كتاب سيبويه فقال: "وسألت الخليل عن قولهم: عَقَلْتُه بِثنايين وهنايين، لِمَ لَمْ يَهمِزُوا؟، فقال: تركوا ذلك حيث لم يفرد الواحد ثم يَبْنُوا عليه" (سيبويه،1988م، (392/3)، (387/4))، ومعنى ذلك أنه لو كان له مفرد لقيل: عقلته بثنائين؛ لأن الواحد (ثناء) (المبرد، (40/3))، ثم تجده في العين يثبت المفرد (ثناء)، ويجيز الهمز وعدمه (الخليل، (244/8))، حتى قال فيه الأزهري: "أجاز ما لم يجزه النحويون" (الأزهري،2001م، (98/15))، أي بصريهم وكوفيهم، وهو كما قال الأزهري؛ فإني لم أقف على من وافقه.

ومن ذلك: ما مر التنبيه عليه من أن أكثر ما صح عن الخليل ويكون في العين: يكون في أول المادة، ثم يضاف إليها ما يعارض رأي الخليل، ومرت أمثلة على ذلك، ومنها، قول العين:

"أما (فلان) فيقال في تقديره: (فُعَال)، وتصغيره: فُلَين"، وإلى هنا هو الموافق لقول الخليل (سيبويه،1988م، (452/3))، ثم جاء في آخرها: "وبعضٌ يقول: هو في الأصل: (فعلان) حذفت منه واو أو ياء، كما حذفت من الإنسان، وتصغيره في هذا القول: (فُلَيَّان)، وحجتهم في قولهم: فل بن فل، كقولهم: هي بن بي، وهيان بن بيان" (الخليل، (326/8))، وهذا الرأي فيه إشكالية لا تخفى على من هو في علم الخليل، وذلك أنهم صرفوا (فلانًا)، ولو كانت الألف والنون زائدتين لمنع من الصرف؛ للعلمية والزيادة.

وختاما:

جاء في كتب التراجم حكاية مهمة تفسر وجود هؤلاء الأعلام في كتاب العين، قال السلامي: حدثني أبو العباس محمد بن أحمد الغضاري، قال: حدثني عمي محمد بن الفضل وكان قد بلغ مائة وعشرين سنة قال: لما قدم عبدالله بن طاهر نيسابور –أي سنة 214 هـ–، وأقدم معه جماعة من فرسان طرسوس وملطية، وجماعة من أدباء الأعراب، منهم: عرام، وأبو العميثل،...، وغيرهم، فتفرس أولاد قواده وغيرهم بأولئك الفرسان، وتأدبوا بأولئك الأعراب، وبهم تخرج أبو سعيد الضرير (ياقوت،1414هـ، ج1/ص347).

ولم أقف على تراجم الأعراب المذكورين، إلا أن أبا العميثل عبدالله بن خليد، من الشعراء الرجاز، توفي سنة 240 هـ (الزركلي،2002م، (85/4)).

وكان أبو سعيد الضرير صحب بالعراق أبا عبدالله ابن الأعرابي، وأخذ عنه، وبلغ ابن الأعرابي أن أبا سعيد يروي عنه أشياء كثيرة مما يفتي فيه، فقال لبعض من لقيه من الخراسانية: بلغني أن أبا سعيد يروي عني أشياء كثيرة، فلا تقبلوا منه ذلك غير ما يرويه من أشعار العجاج ورؤبة؛ فإنه عرض ديوانهما علي، وصححه (ياقوت،1414هـ، ج1/ص348).

وبهذا النص مع سابقه يتبين لنا أن لأبي سعيد الضرير أثرا كبيرا في كتاب العين، فعنده تجتمع هذه الأعلام.

والظاهر أن كتاب العين كان يُقرأ بين أيدي هؤلاء الأعراب، وبإشراف من أبي سعيد تلميذهم، فيزيدون، ويصححون، ويستدركون، ويشرحون، فيدرج الكاتب أقوالهم.

والظاهر أن زيادات أبي سعيد الضرير حصلت بين دخول عبدالله بن طاهر سنة 214 هـ، ووفاة محمد بن علي الرضا سنة 220 هـ؛ إذ كان من المحتمل أن تكون له ولاية العهد بعد وفاة أبيه علي الرضا الذي كتب المأمون له بولاية العهد سنة 202 هـ، كما مر.

وأستبعد أن تكون هذه الزيادات مع وجود الليث، فالليث وإن لم يذكر العلماء تاريخ وفاته إلا أن الذين رووا عنه كتاب العين يروون عن متقدمي الوفاة، كـ:

معروف بن حسان (ابن فارس،1399هـ، ج198/3، 340، ابن فارس،1403هـ، ص21) يروي عن الأعمش (ت 148 هـ)، ورأى أبا حنيفة (ت 150 هـ)، وعمر بن ذر (ت 156 هـ) (ابن عبد،1418هـ، (30/8))، وأضرابهم.

وبندار بن عبدالحميد (ابن فارس،1418هـ، ص48)، وهو ممن يروي عن أبي عبيدة والنضر بن شميل («البلغة» (ص94)).

والفضل بن العباس بن حمزة الخزاعي يروي عنه سلمة بن الفضل تلميذ الفراء (الأزهري،2001م، ج14/ص290)، وكل هذا يدل على تقدم وفاة الليث ولعلها قبل 200 هـ.

ومما يؤيد ذلك:

أن الأزهري عدَّه من المتقدمين (الأزهري،2001م، (25/1)).

وأيضا فإن الليث يروي عن راوِية الفرزدق دون واسطة (ابن فارس،1399هـ، ج4/ص47)، كأبي عبيدة (أبوعبيدة،1998م، (713/2))، بينما يروي الأصمعي عن راوية الفرزدق بواسطة رجل (الدولابي،1421هـ، (647/2)) أو رجلين (المبرد،1417هـ، (103/1))، مما يدل على أنه من أقران أبي عبيدة، وأن الأصمعي أصغر منه.

فما في الكتاب من رواية هؤلاء الأعراب إنما هي زيادة في نسخة الليث، وليست من الليث نفسه.

وليس معنى هذا أن الليث لم يزد في كتاب العين شيئا، بل معناه: أن الكتاب قد وضعت فيه الأيدي، بالزيادة، ولذا اختلفت نسخه كثيرا.

وذلك أن الليث ذهب بالكتاب إلى خراسان، وأقرأه أمراءها، وخصهم بها، وزاد فيه كعادة علماء ذلك العصر، ثم حصلت الزيادة من غيره، فلا يستغرب أن تجد في العين: (قال غير الخليل) (الخليل، 1/ص108، ص138، وغيرها)، أو تجد ذكر الليث نفسه، أو سماعه من الأعراب.

خاتمة:

بان لك من خلال البحث وجود نقولات وآراء كثيرة في كتاب العين لا تصح نسبتها للخليل بن أحمد الفراهيدي، بل ولا إلى تلامذته، فيجب على الباحث التحري والتوثق، فإن كانت المسألة منقولة عنه في غير العين من كتب تلاميذه كسيبويه، أو موافقة له فيما اشتهر عنه من القواعد الصرفية والنحوية: صحت نسبتها إليه، وما انفرد به كتاب العين من مسائل يتوقف في نسبتها للخليل.

والاعتماد على كتاب العين فقط في بيان آراء الخليل النحوية أو نفيها عنه: فيه خلل كبير، ونتائجه غير موثوقة؛ لأن النص قد لا يكون من الخليل، وإنما من وضع من تعاور على كتاب العين من العلماء والأعراب.

كما يوصي الباحث بإعادة تحقيق كتاب العين، شرط أن يُمَيَّزَ ما تُوُثِّق كونُه للخليل، عما توثق كونه لغير الخليل، وعما يحتمل الأمرين.

المراجع

1) ابن الأنباري، كمال الدين، أبوالبركات، عبدالرحمن بن محمد (ت577هـ)، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، عناية: محمد محيي الدين عبدالحميد، الناشر: المكتبة العصرية، الطبعة: الأولى 1424هـ-2003م.
2) ابن السكيت، أبويوسف يعقوب بن إسحاق (ت244هـ)، إصلاح المنطق، حققه: أحمد شاكر وعبدالسلام هارون، الناشر دار المعارف بمصر، الطبعة: الرابعة، 1987م؟
3) ابن الشجري، هبةالله بن علي بن حمزة، (ت542هـ)، أمالي ابن الشجري، حققه: محمود محمد الطناحي، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1413هـ-1991م.
4) ابن خلكان، أبوالعباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، حققه: إحسان عباس، الناشر: دار صادر – بيروت، 1900–1994م.

5) ابن سيده، أبوالحسن علي بن إسماعيل المرسي (ت458هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، حققه: عبدالحميد هنداوي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ-2000م.

6) ابن سيده، أبوالحسن علي بن إسماعيل المرسي (ت458هـ)، المخصص، حققه: خليل إبراهم جفال، الناشر: دار إحياء التراث العربي ببيروت، الطبعة: الأولى، 1417هـ 1996م.

7) ابن عدي، أبوأحمد الجرجاني (ت365هـ)، الكامل في ضعفاء الرجال، حقق: عادل عبدالموجود وغيره، الناشر: الكتب العلمية ببيروت، الطبعة: الأولى، 1418هـ1997م.

8) ابن فارس، أبوالحسين أحمد بن فارس بن زكريا، (ت 395هـ)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، الناشر: محمد علي بيضون، الطبعة: الأولى 1418هـ-1997م.

9) ابن فارس، أبوالحسين أحمد بن فارس بن زكريا، (ت 395هـ)، حلية الفقهاء، حققه: عبدالله التركي، الناشر: الشركة المتحدة للتوزيع ببيروت، الطبعة: الأولى، 1403هـ-1983م.

10)ابن فارس، أبوالحسين أحمد بن فارس بن زكريا، (ت 395هـ)، مقاييس اللغة، حقق: عبدالسلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، الطبعة : 1399هـ - 1979م.

11)ابن مالك، محمد بن عبدالله، الطائي الجياني، (ت 672هـ)، شرح تسهيل الفوائد، حققه: عبدالرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى، 1410هـ-1990م.

12)ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبوالفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت711هـ)، لسان العرب، الناشر: دار صادر ببيروت، الطبعة: الثالثة، 1414 هـ.

13)ابن ولاد، أبوالعباس أحمد بن محمد بن الوليد التميمي المصري (ت332هـ)، المقصور والممدود، حققه: بولس برونله، الناشر: مطبعة ليدن، 1900م.

14)ابن يعيش، يعيش بن علي، أبوالبقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف أيضا بابن الصانع (ت 643هـ)، شرح المفصل للزمخشري، قدم له: إميل بديع يعقوب، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1422هـ-2001م.

15)أبوحيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت745هـ)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، حققه: رجب عثمان محمد، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: الأولى، 1418هـ-1998م.

16)أبوحيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت745هـ)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، حققه: حسن هنداوي، دار القلم بدمشق (من 1 إلى 5)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيليا، الطبعة: الأولى، (١٤١٨ - ١٤٤٥ هـ)، (١٩٩٧ - ٢٠٢٤ م).

17) أبوعبيد، القاسم بن سلام الهروي (ت 224هـ)، غريب الحديث، حققه: حسين محمد محمد شرف، وراجعه عبدالسلام هارون، الناشر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1404هـ-1984م.

18)أبوعبيدة، معمر بن المثنى التيمي البصري (ت209هـ)، شرح نقائض جرير والفرزدق (برواية اليزيدي عن السكري عن ابن حبيب عنهم)، حققه: محمد إبراهيم حور ووليد محمود خالص، الناشر: المجمع الثقافي، أبوظبي، الإمارات، الطبعة: الثانية، 1998م.

19)أبوعبيدة، معمر بن المثنى التيمي البصري (ت209هـ)، مجاز القرآن، حققه: محمد فواد سزگين، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: 1381هـ.

20)الأزهري، محمد بن أحمد بن الهروي، أبومنصور (ت370هـ)، تهذيب اللغة، حققه: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، 2001م.

21)الأنباري، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبوبكر (ت 328هـ)، إيضاح الوقف والابتداء، حققه: محيي الدين عبدالرحمن رمضان، الناشر: مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، عام: 1390هـ-1971م.

22) البَطَلْيَوسي، عبدالله بن محمد بن السِّيد البَطَلْيَوسي (ت 521هـ)، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، حققه: مصطفى السقا وحامد عبدالمجيد، الناشر: مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة، 1996م.

23) البكري، عبدالله بن عبدالعزيز الأندلسي أبوعبيد، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، الناشر: عالم الكتب، ببيروت، حققه: مصطفى السقا، الطبعة الثالثة: 1403هـ.

24) الجاحظ، أبوعثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)، البيان والتبيين، حققه: عبدالسلام هارون، دار النشر: مكتبة الخانجي القاهرة، الطبعة: السابعة 1418هـ-1988م.

25) الجوهري، أبونصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، حققه: أحمد عبدالغفور عطار، الناشر: دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة، 1407هـ-1987م.

26) الخثران، عبدالله بن حمد، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، 1411هـ-1990م.

27) الخليل، أبوعبدالرحمن بن أحمد الفراهيدي البصري (ت 170هـ)، العين، حققه: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال.

28) الدولابي، أبوبشر محمد بن أحمد بن حماد (ت310هـ)، الكنى والأسماء، حققه: أبوقتيبة محمد الفاريابي، الناشر: دار ابن حزم ببيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ-2000م.

29) الذهبي، شمس الدين أبوعبدالله محمد بن أحمد الذهبي (ت748هـ)، سير أعلام النبلاء، حققه: مجموعة بإشراف شعيب الأرناؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، 1405هـ-1985م.

30) الرضي، محمد بن الحسن الإستراباذي النحوي (ت686هـ)، شرح الكافية لابن الحاجب، حققه: يوسف حسن عمر، الناشر: جامعة قار يونس بليبيا، 1395-1975م.

31) الرضي، محمد بن الحسن الإستراباذي النحوي (ت686هـ)، شرح شافية ابن الحاجب، حققه: محمد نور الحسن وغيره، تصوير: دار الكتب العلمية ببيروت، 1395هـ-1975م.

32)الزجاجي، أبوالقاسم، عبدالرحمن البغدادي النهاوندي (ت337هـ)، مجالس العلماء، حققه: عبدالسلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: الثانية 1403هـ-1983م.

33)الزركلي، خير الدين بن محمود (ت1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، الطبعة: 15، 2002م.

34)السمين الحلبي، أبوالعباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف (ت 756هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، حققه: أحمد محمد الخراط، الناشر: دار القلم، دمشق.

35)سيبويه، أبوبشر عمرو بن عثمان، الكتاب، حققه: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1988م.

36)السيرافي، أبوسعيد الحسن بن عبدالله بن المرزبان (ت 368هـ)، شرح كتاب سيبويه، حققه: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 2008م.

37)السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن (ت911هـ)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، حققه: محمد أبوالفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العصرية بصيدا.

38)الشاطبي، أبوإسحق إبراهيم بن موسى الشاطبي (المتوفى 790هـ)، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، حققه: عبدالرحمن بن سليمان العثيمين وآخرون، الناشر: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، بمكة المكرمة، الطبعة: الأولى، 1428هـ،2007م.

39)الصاحب ابن عباد، أبوالقاسم إسماعيل الطالقاني، المحيط في اللغة، حققه: محمد حسن آل ياسين، دار النشر: عالم الكتب ببيروت، الطبعة : الأولى 1414هـ-1994م.

40)الصُحاري، سَلَمة بن مُسْلِم العَوْتبي، الإبانة في اللغة العربية، حققه: عبدالكريم خليفة وغيره، الناشر: وزارة التراث القومي والثقافة بمسقط، الطبعة: الأولى، 1420هـ-1999م.

41)الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبدالله الصفدي (ت764هـ)، الوافي بالوفيات، حققه: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، الناشر: دار إحياء التراث، ببيروت، عام1420هـ، 2000م.

42)الطبري، محمد بن جرير الآملي، أبوجعفر (ت310هـ)، تاريخ الطبري، أو تاريخ الرسل والملوك، حققه: محمد أبوالفضل إبراهيم، الناشر: دار التراث – بيروت، الطبعة: الثانية – 1387 هـ.

43)العسكري، الحسن بن عبدالله بن سعيد، شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف، حققه: عبدالعزيز أحمد، الناشر: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة: الأولى، 1383هـ-1963م.

44)الفراء، أبوزكريا يحيى بن زياد (ت204هـ)، معاني القرآن، حققه: محمد علي نجار وآخرون، الناشر: دار المصرية للتأليف والترجمة، بمصر.

45)الفيروزآبادي، مجد الدين أبوطاهر محمد بن يعقوب (ت817هـ)، البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، الناشر: دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، 1421هـ-2000م.

46)القرطبي، أبوعبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، حقق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية بالقاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ-1964م.

47)المبرد، محمد بن يزيد بن عبدالأكبر الثمالي الأزدي، أبوالعباس (ت285هـ)، الكامل في اللغة والأدب، حققه: محمد أبوالفضل إبراهيم، الناشر: دار الفكر العربي – القاهرة، الطبعة: الطبعة الثالثة 1417هـ-1997م.

48)المبرد، محمد بن يزيد بن عبدالأكبر الثمالي الأزدي، أبوالعباس (ت285هـ)، المقتضب، حققه: محمد عبدالخالق عضيمة، الناشر: عالم الكتب، بيروت.

49)النحاس، أبوجعفر أحمد بن محمد المرادي النحوي (ت 338هـ)، إعراب القرآن، علق عليه: عبدالمنعم خليل إبراهيم، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ.

50) النووي، أبوزكريا محيي الدين يحي بن شرف (ت676هـ)، تهذيب الأسماء واللغات، عُنِي بنشره: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية، أعاد تصويره: دار الكتب العلمية، بيروت.
51) وفاق طالب محسن الهدابي، جهود الخليل بن أحمد الفراهيدي النحوية والصرفية من خلال معجم العين، مجلة آداب الكوفة، العدد 58، سنة 2023م.
52) ياقوت الحموي، شهاب الدين أبوعبدالله ابن عبدالله الرومي (ت626هـ)، معجم الأدباء، حققه: إحسان عباس، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1414هـ-1993م.
53) ياقوت الحموي، شهاب الدين أبوعبدالله ابن عبدالله الرومي (ت626هـ)، معجم البلدان، الناشر: دار صادر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1995م.
54) اليعقوبي، أحمد بن إسحاق (تبعد 292هـ)، البلدان، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1422هـ.

فاعلية الأدب الجزائري وتأثيراته على المتلقين – مختارات من الكتب المدرسية –

The Effectiveness of Algerian Literature and Its Impact on Readers - Selections from Textbooks -

الدكتور: سعيد بن دويفع	bendouifaa@gmail.com جامعة ابن خلدون / تيارت

الإرسال: 2025/03/23	القبول:2025/04/03	النشر:2025/06/30

الملخص: نقدم بين ثنايا هاته الورقة البحثية، دراسة نظرية نتعرف من خلالها على مدى حضور النص الأدبي – المكتوب بأقلام جزائرية – في الكتاب المدرسي، ومدى تأثير هذا الأخير على التلاميذ لقرب مؤلفيه منهم، لغةً، ومواطنةً، وتاريخًا .

الإشكالية: تمحورت إشكالية الدراسة حول البحث في مفهوم الكتاب المدرسي والأدب الجزائري عموما ؟ وما أهم موضوعاتهما ؟ وما مدى فاعليتهما وتأثيرهما على التلاميذ ؟ .

الهدف: أما عن الهدف المنشود، فإننا نأمل تحقيقه من خلال ثلاثة عناصر، أوّلها هو التعريف بأهم وأبرز الأدباء والشعراء الجزائريين، وثانيها التعريف بأهم الأعمال النثرية والشعرية الجزائرية، وثالثها التعرف على أبرز موضوعات الأدب الجزائري التي تضمنتها المقررات الدراسية .

النتائج: جاءت نتائج الدراسة مؤكّدة على مدى الحضور القوي للأدب الجزائري في الكتاب المدرسي، ومدى تأثيره على ثقافة وأذهان المتلقين له، وهو ما يثبت حرص الدولة الجزائرية على الاهتمام بهذا النوع من الأدب، وتعزيز حضوره في جميع الأطوار التعليمية .

الكلمات المفاتيح: الأدب الجزائري؛ الكتاب المدرسي؛ التلميذ المتلقي؛ الفاعلية والتأثير .

Abstract: This research paper presents a theoretical study that examines the presence of literary texts - written by Algerian authors - in school textbooks and the impact of these texts on students, considering the authors' proximity to them in terms of language, citizenship, and history.

Research Question: The study's central question revolves around exploring the concept of school textbooks and Algerian literature in general. What are their main themes? How effective and influential are they on students?

Objective: The desired goal is to achieve three main elements: first, to introduce the most significant and prominent Algerian writers and poets; second, to familiarize readers with the key prose and poetry works from Algeria; and third, to identify the prominent themes of Algerian literature included in the curricula.
Results: The study's findings confirm the strong presence of Algerian literature in school textbooks, on one hand, and in the culture and minds of its recipients, on the other. This underscores the Algerian state's commitment to promoting this type of literature and enhancing its presence across all educational stages.
Key words: Algerian literature; school textbooks; student recipients; effectiveness and influence.

1– مقدّمة: نشأ الأدب العربي في أحضان بيئة جاهلية يغلب عليها طابع البداوة، بعيدة كل البعد عن مظاهر الحضارة والتمدّن، بالمفهوم الأدبي والاجتماعي، لا الأخلاقي، فقد كان الجاهليّون ذوي أخلاق نبيلة عالية، ولهم مواقف شريفة سامية، أثنى عليها الإسلام، وسجلها الشعراء والرواة في دواوينهم، وقد تشرّب الأدب من هاته الأخلاق والعادات والكثير، حتى صار لسان حالها، وأضحت مادته الأولى والمدوّنة التي جمعت شتاته، وضبطت قواعده ...، حتى جاء الإسلام فأبقى على تلك الأخلاق النبيلة ودحر وحارب ما ناقضها من أخلاق سيئة، مما أثر جليّا على صورة الأدب العربي، نثرا وشعرا وخطابة، لكنه ما لبث أن شهد تغيّرات أخرى مع ظهور العصر الأموي، وبعده العباسي، والعثماني والمملوكي ، وغيرها من العصور ... ؛ فظهرت بذلك أنواع من الأدب، كلٌّ ينسب إلى العصر الذي وافقه ... .

وإذا كان لكل عصر أو موطن أدبه الخاص به، فقد أضحى من المنطقي لنا كجزائريين، أن نخصّ أنفسنا بأدب يجمع أعمال شعرائنا، وأدبائنا، وروائيينا، يعرف بـ " الأدب الجزائري "، الذي نسعى من خلال هذه الدراسة المتواضعة، إلى الكشف عن مضامينه، وتأثيراته على الناشئة، من خلال إطلالات سريعة على الكتاب المدرسي في أطواره الثلاثة، ضمن مداخلة موسومة بـ " فاعلية الأدب الجزائري وتأثيراته على المتلقين – مختارات من الكتب المدرسية – التي قمنا بتقسيمها على النحو التالي:

القسم الأول: قسم نظري: نقوم فيه بالتعريف بأهم المصطلحات التي تقوم عليها الدراسة .

القسم الثاني: قسم تطبيقي: نقدم فيه دراسة تحليلية لمجموعة من النماذج المنتقاة من الكتاب المدرسي (اعتمدنا على اثنين فقط) .

إشكالية البحث: هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ مجمل الأسئلة التي تتمحور حولها إشكالية البحث تتمثل في ما يلي:

– كيف يمكن تعيف الكتاب المدرسي الجزائري، باعتباره القاعدة الأولى في تكوين شخصية الفرد الجزائري ؟

– ما مفهوم الأدب الجزائري ؟ وما هي مضامينه ؟ وكيف يمكن تمييزه عن أنواع الآداب الأخرى ؟ ثم هل هنالك عناصر متداخلة بينه وبين تلك الآداب ؟

– أين تكمن فاعلية الأدب الجزائري وجودته ؟ وما مدى تأثيره على المتلقين ؟

– هل يمكن القول بأن مادة الأدب الجزائري تغني المتلقي عن الاطلاع على غيره من الآداب أم لا ؟

– ما هي أهم الموضوعات الأدبية الجزائرية التي كان لها تثيرها البارز على المتلقين ؟ ولماذا ؟

أهداف البحث: أما عن أهداف هذه الدراسية فإنها تتمثل في نقاط كثيرة أهمها اثنتان هما :

أولا: التعريف بالمصطلحات الرئيسة مثل :الأدب الجزائري، الكتاب المدرسي ... الخ .

ثانيا: معرفة أهم رواد الأدب الجزائري .

منهجية البحث: نسعى من خلال هذا العمل إلى تطبيق المنهج التكاملي، الذي يجمع بين التاريخي(ممثلا في الجانب التوثيقي لبعض الأحداث أو الشخصيات الأدبية)، والتحليلي (ممثلا في مجموع التعقيبات والتعليقات والشروح)، والأسلوبي (ممثلا في تطبيق بعض المستويات التحليلية كالصوتي والصرفي والمعجمي والتركيبي) .

ولقد ركزنا بشكل كبير على المنهج الأسلوبي لأنه الأكثر مساعدة على فهم النصوص، ومعرفة جماليات الألفاظ والعاني التي تؤثر على القارئ، ومدلولاتها البلاغية، فضلا عن الجانب النقدي وما يتركه من انطباع لدى المتلقي الناقد على وجه الخصوص .

2. القسم الأول: نظري: التعريف بأهم المصطلحات التي تقوم عليها الدراسة:

توطئة: تتطلب هذه الجزئية من البحث، النظر في المفاهيم الرئيسة التي ينبني عليها، من خلال التعريف بها، وذكر أهم ما يتعالق معها من أفكار ورؤى بحثية، ونتائج وآراء ...؛ وذلك بغية تسهيل العمل، وربط جزئياته، حتى يتسنى للقارئ أن يستقصي معانيه ويفهمها، فتكون هذه الخطوة بمثابة المهارات التي تساعد على حل المشكلات الطارئة أثناء تفعيل العملية التعلّمية، ذلك أنّ « اكتساب المتعلّم لمهارات حل المشكلات يكسبه المزيد من الثقة بالنفس، التي يحتاج إليها لتحقيق المزيد من النمو الإيجابي وتطوير علاقته مع الآخرين وتحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القارات (...) ويسعى هذا النوع من المتعلم إلى وضع المتعلم أمما وضعية معقّدة ومشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد الحل للمشكلة المطروحة بشكل فردي أو جماعي »[1]، ومن هنا تسعى المؤسسات التعليمية، النظامية منها أو الخاصة، في جميع دول العالم، إلى مراعاة الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية، والسيكولوجية *، وغيرها من الجوانب ... ، في رسم الأهداف المسطرة أثناء وضع البرامج، لأن تحقيق هاته الأهداف يساعد على حل مشكلات التعليم، التي من أهمها مشكلة الفهم والإفهام، وبالنسبة للجزائر فقد « حدّد النظام التربوي الجزائري أهداف التعليم الثانوي كالآتي:

– يمنح التعليم الثانوي كل المتعلّمين، باختلاف شعبهم، كوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية ومنهجية وسلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، ويمكن حصر الأهداف العرفة فيما يأتي:

– التحكم في اللغة العربية، والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية، والتحكم في الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل .

– تربية الموطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

– مساهمة التعليم الثانوي في دعم أو اكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على اتباع مناهج فعالة بالنسبة إلى النشاطات التعليمية ولعملية التعلّم »[2]، وكلها أهداف من شأنها أن تعود بالفائدة على المعلّم والمتعلم، والمؤسسة التعليمية على حد سواء .

هذا وفيما يتعلق بالمصطلحات الرئيسة التي قامت عليها هاته الدراسة، فإنها كالآتي :

2-1- مصطلح الكتاب المدرسي: بدأنا بهذا المصطلح لكونه أقدم المفاهيم تعلقا بالعلم وأقربهم إليه، فقد جاء ذكره في مواطن عديدة من القرآن والشعر العربي، وغير ذلك، ولعل أشهر بيت يدل على العلاقة الوطيدة بين فكرة التعلّم وهذا المفهوم هو قول المتنبي:

أعز مكان في الدنى سرج سابح * وخير جليس في الزمان كتاب[3]

فالكتاب هو المادّة الخام التي ينهل منه المتعلّم والمعلّم، وهو المرجع الأساس الذي لا غنى لأحد عنه، وهو المؤنس في الغربة والسفر، وهو المسعد في وقت الضجر؛ فقد « رافق الكتاب الإنسان منذ الأزل وكان له خير جليس، وطالب العلم خاصة، فكان المرجع الذي قوم عليه متى اشتدت به الأزمات وعاقت طريقه الإشكالات العلمية، وقد أُدمج الكتاب المدرسي في المناهج التعليمية الحديثة وأصبح وسيلة أكاديمية أساسية داخل القسم، لا يمكن للمتعلّم والمعلّم الاستغناء عنها، فهو الذي يسهل على المعلّم تبسيط المعلومة وإنجاح العملية التعليمية، وهو الذي يساعد المتعلّم على فهم الدرس ويجعله محيطا بالمواضيع التي سيتلقاها، أي مطّلعا على البرنامج السنوي »[4]، والكتاب المدرسي على وجه الخصوص، يعرّف على أنه « وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والتلميذ، وبهذا الدور الذي يلعبه يمكن اعتباره مؤسسة قائمة بذاتها تنهض بمهمة تمرير مجموعة من المواقف والقيم والكفاءات التي تستهدف وجدان وفكر المتعلم (...) ولذلك ينبغي أن تكون المحتويات المقرّرة في مرحلة التعليم الثانوي في اللغة العربية وآدابها مهتمة بالوظائف التي نتوقع من التلميذ ممارستها في حياته الدراسية والمهنية، بمعنى أن تكون ذات صلة بالواقع البيئي والحضاري والثقافي للمتعلّم »[5]، وعلاوة على كل هذا، فإن ميزة الكتاب المدرسي في كونه أكثر انضباطا، و أفضل تنظيما، وأقرب إلى ذهنية الطفل، ومراحل نموه بداية من الطفولة فالمراهقة، وعليه فـ « إن عملية بناء النصوص التعليمية ووضعها داخل الكتاب المدرسي ترتكز على أسس علمية مضبوطة، وقد أجمع علماء التربية أنها ثلاثة أسس هي: الأسس النفسية، والأسس المعرفية، والأسس المنهجية »[6] .

2-2- مصطلح الأدب الجزائري: أما عن هذا المصطلح فقد ارتأينا ضرورة إدراجه لما له من علاقة وطيدة بالموضوع من جهة، ومن جهة أخرى فإنه يحيلنا على معرفة أهم المفكرين والأدباء والشعراء الجزائريين، وأهم أفكارهم وإيديولوجياتهم وثقافاتهم وطموحاتهم وأهدافهم في الحياة، وهو أمر نراه جد هام في هذا البحث، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أنّ الاطلاع على العمل الروائي الجزائري،

يقود إلى الاطلاع على تاريخ الثورة الجزائرية المباركة، مما يبيّن مدى العلامقة الوطيدة بين الحس الروائي والحس الثوري ضد الاستعمار الفرسي لدى الجزائريين، لذلك « يرى محمد مصايف أنّ أغلب الروايات العربية الجزائرية التي ندرسها تعالج الثورة المسلحة أو الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة عن هاته الثورة، فبعض هاته الروايات ك " اللاز، ونار ونور، والطموح، ... الخ، إلى حد أنها تهتم بالثورة وأحداثها اهتماما أساسيا، وإن كانت الثورة في آخر الأمر إنما هي إطار زماني واجتماعي يعالج الكاتب من خلاله موقفا إيديولوجيا كما فعل الطاهر وطار في رواية اللاز، أو يبحث عن شؤون الفكر والحياة والموت والخلود والحب، كما فعل محمد عرعار في رواية الطموح، أو شؤون الاستعمار والحضارة والحب، كما حاول ذلك عبد الملك مرتاض في رواية نار ونور »[7]، ولا نجد هذا الجمع بين الحس الإبداعي والحس الثوري عند الروائيين فقط، بل نجده أيضا عند دعاة الإصلاح مثل الشيخ العلامة محمد البشير الإبراهيمي، الذي يقول عنه أحد الباحثين « إنّ وزن اللغة العربية عند الإبراهيمي ثقيل جدّا، لأنه وعى قدسيّتها واستوعب عبقريّتها، وأدرك قيمتها في استيعاب العلوم القديمة والحديثة بفضل خاصيتها الشمولية (...) وقد استطاع الإبراهيمي أن يلمّ بمعظم القضايا التي تعرّض إليها المجتمع الجزائري، وقد كان المقال هو الطريقة الأنجح للتعبير عن هذه القضايا وفي شتى المجالات »[8]
.

هذا وبعد حديثنا عن مصطلح الأدب الجزائري نعرّج الآن على أهم روّاده كما سبق وأن أشرنا، والذين ينقسمون إلى قسمين، قسم يكتب باللغة العربية الفصيحة، وآخر يكتب باللغة الفرسية، ولكل أسبابه، وأدلّته، وحججه، ودوافعه، ونحن لا يعنينا في هذا البحث التطرق هذا الأمر، وإنما نرى أنّه من الضروري، من وجهة نظر بحثية موضوعية لا ذاتية، أن نذكر الاثنين معا، فروّاد القسم الأوّل هم « مفدي زكريا، محمد العيد آل خليفة، عبد الحميد بن هدوقة، الطاهر وطار، محمد الأخضر السايحي، واسيني الاعرج، أمين الزاوي، أحلام مستغانمي، الحبيب السائح، ياسمينة صالح، عبد الملك مرتاض، فضيلة الفاروق، رشيد بوجدرة، عمار بلحسن، ميلود حميدة، عبد الله حمادي، يوسف وغليسي، محمد زتيلي، عبد الرزاق بوكبة ... الخ، وأما القسم الثاني فأشهر روّاده هم: مالك حداد، كاتب ياسين، محمد ديب، مراد بوربون، ياسمينة خضرة، آسيا جبار، عائشة لامسين، مولود فرعون، مولود معمري ... »[9]، إلاّ أنه تجدر الإشارة هاهنا إلى أن روّاد القسم الثاني، الذين انتجهوا

المنهج الفرنسي ولغته في التأليف، قد أثاروا جدلا واسعا في الوسط البحثي الوطني، حيث نجد أن « الدكتور أبو القاسم سعد الله، قد وقف موقفا ثابتا من الأدب الجزائري المكتوب بالفرنسية، إذ اعتبره مختلفا عن الأدب الجزائري المكتوب بأيادي جزائرية ولغة وطنية، ويعبّر عن قضايا الشعب الجزائري وهمومه وأحلامه، فصنف هذا الأدب الفرنسي اللغة إلى صنفين: أدب كتبه جزائريون وأدب كتبه فرنسيون، أما الصنف الأول فقد أخضعه سعد الله لمقاييس دقيقة، تتمثل في علاقته بالوطن والقومية، فإذا قلنا مثلا: إنّ لغة الشعب الجزائري القومية هي العربية، فمن البديهي أنّ أدبا مكتوبا بغير هذه اللغة مهما كان قائله هو أدب غير قومي »[10]

2-3- مصطلح التلميذ (المتلقي) : أما عن مصطلح التلميذ المتلقي، الذي نراه من بين أهم المصطلحات الضرورية للعرض، فقد جاء في مقال منشور للباحثة ريحانة رقيبي، قولها :« نطلق كلمة " تلميذ " على الفرد الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، وهناك من يعرّفه على أنه من أهل العلم وطلابه، وهو الشخص الذي يتلقى علما ومعرفة، أو صنعة ما، من المدرّس في مؤسسة مدرسية، وله نسبة من المسؤولية في عملية الاتصال التربوي، ونجاح الفعل التدريسي »[11]، وما يمكن أن نستشفه من خلال هذا القول، أنّ التلميذ يشترط فيه مجموعة من الشروط منها :

- شرط المتابعة للدراسة، أ للعمليّة التعلّمية .

- شرط التدرّج بين المراحل التالية: " الابتدائية، الإعدادية، الثانوية " .

- شرط التفاعل مع المادة التعليمية المقدّمة به، والمعلّم الذي يعطيه إياها، حتى يحقّق مفهوم المسؤولية المذكورة في قول الباحثة .

2-4- مصطلح الفاعلية: أما عن مصطلح الفاعلية، فما هو في الحقيقية إلا تكريس للشرط الثالث من الشروط المذكورة في المفهوم السابق، بيد أنه، ومن باب التحقيق في المفاهيم نرى أنه من الضروري إيراد تعريف، ولو موجز، له، على غرار ما جاء في مقال لـ " أ. هدى محمد شهيد و أ.د. حمدان مهددي عباس، بعنوان: " فاعلية التدريس باستعمال لتفكير الإبداعي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية " ما يلي : « عرّفها ديفس Dives1981 بأنها تحديد الأثر المطلوب

على أداء الأفعال الصحيحة وفق خطة محدّدة »[12]، ومعناه أنّ المعلّم حين يقدّم مادته للتلميذ، ومن ثم يقوم بتسجيل أهم التغيرات الطارئة، في جانب الفهم أو الحفظ أو جودة الخط، يكون بذلك قد حقق مفهوم الفاعلية، فالفاعلية تعنى بالعلاقة بين المعلّم والمتعلّم ونتاجها .

2-5- مصطلح التأثير والتأثر: يرى الأستاذ الدكتور جاسم محمد عباس الصميدي، بأنّ « التأثير والتأثّر عاملان يساهمان في رقي الآداب وتطوّرها، وهذان العاملان هما من خصوصية الأشياء الوجودية، فلا حياة بلا تأثّر ولا وجود بلا تأثير (...) وليس ببعيد عن ذلك ما أحدثته رباعيات " الخيام " من أثر في الأدب الأوروبي، وكان الأثر البيّن لكتاب "كليلة ودمنة " بنسخته العربية الأثر البارز في ترجمته إلى اللغات الأخرى التي بلغت حدود الستين لغة »[13]، ونحن نرى أنّ ذا التعريف من شأنه أن يفتح آفاقا بحثية واسعة، ويقود إلى التعمّق أكثر في الجانب العلمي، ذلك أنّ يشير إلى فكرة التأثر والتأثير، بين الأمم، والدول، والحضارات، وهو شبيه إلى كبير ما، بفكرة " حوار الحضارات "، وفكرة " الاستشراق "، وما قاربها من أفكار .

3- القسم الثاني: قسم تطبيقي: دراسة تحليلية لمجموعة من النماذج المنتقاة من الكتاب المدرسي .

3-1- النموذج الأول: نص منتقى من المرحلة الابتدائية [14] .

عيد العمّال

حييت في الأيام والليالي * يا بسمة الرجاء والآمال

يا صانع الفرحة للعمال * يا عيد يا عيد

الكون قائم على أكتافنا * وقام من قبل على أسلافنا

لولاك ما قرّ على إنصافنا * يا عيد يا عيد

نحن نراك موعد انتصار * لكل مظلوم من الأحرار

ودافعا للعمل الجبار * يا عيد يا عيد

نحن الألى قد صنعوا السرور * ومهدوا الحبال والصخور

وحطموا في المالك الغرور * يا عيد يا عيد

محمد الأخضر السائحي .

الدراسة التحليلية الأسلوبية:

1- المستوى الصوتي: ندرس فيه الإيقاع الخارجي والداخلي للقصيدة، على النحو التالي :

1-أ- الإيقاع الخارجي:

الجرس اللفظي: ويعنى به التناغم الحاصل بين الحرف والمعنى المنشود، ونجد من أمثلة ذلك في هذا النص، قول: " نحن نراك موعد انتصار ، لكل مظلوم من الأحرار، ودافعا للعمل الجبار " فالمتأمّل لهذا الكلام يلحظ أن هناك تناغم بين " انتصار " و " أحرار " من جهة، وبين " نراك موعد انتصار " و" دافعا للعمل الجبار " من جهة أخرى، لأن الانتصار لا يكون إلا للأحرار، ولأن الذي يعمل على دفع العمل الجبار يستحق أن نجعل من عمله هذا موعدا نستذكره في كل وقت وحين .

التوازي : وفي هذا النص أيضا، يظهر التوازي من خلال الموسيقى العروضية من جهة، حيث حافظ الشاعر على التفعيلة التي نظم عليها شعره، ومن خلال توظيف بعض المترادفات، مثل قوله: (مهّدوا و صنعوا)؛ (يا بسمة الرجاء والآمال ... يا صانع الفرحة للعمّال) ... الخ

التكرار: ما هو ظاهر عيانا في هذا النص، هو تكرار كلمة " يا عيد "، وهذا أسلوب معمول به في القصائد المربّعة أو المخمّسة، وقد عرف مثله قديما، وهو قريب أيضا من الموشّحات الأندلسية

2- المستوى الدلالي : ندرس فيه ما يلي :

2-أ- مضمون القصيدة: يتحدّث الشاعر عن " عيد العمال "، كونه عيدا وطنيا وعالميا، رُخّص للعمال أن يحتفلوا به وأن ينالوا عطلة مدفوعة الأجر فيه، إكراما لما قدّموه ويقدّموه، للبشرية جمعاء من خدمات جليلة .

2-ب- الصورة الفنية : النص غني بالصور الفنية، ومن الأمثلة التي أردنا الاستدلال بها قول الشاعر مخاطبا عيد العمال، " يا بسمة الرجاء والآمال "، وهذا تشبيه بليغ، شبّه فيه الشاعر العيد بالرجل

الذي ينشر البسمة في قلوب العمال، ولذلك قال في البيت الموالي " يا صانع الفرحة للعمال "، لكنه لم يوظّف أداة التشبيه .

2-جـ- الرمز : النص قريب في بنيته، من الشعر التقليدي، ولذلك فقد يصعب فيه البحث عن الترميز، أو " الرمز "كما هو الحال عم الشعر الحر، إلا أننا نعتبر أنّ كلمة " المالك " في قوله " وحطموا في المالك الغرور "، هي رمز يدل على " مالك الحزين " ، الذي ذكره أحمد شوقي في قصيدته الشهيرة، فكان مالك رمزا للسيد الذي يدير مؤسسة أو ما شابهها، ولا يستشير معاونيه من باب التكبّر، حتى يصير إلى الهوان والهلاك في آخر المطاف

2-د- المعجم : النص غني أيضا بالألفاظ المعجمية الدالة على سعة اطلاع صاحبه، ومن أمثلة ذلك قوله: بسمة الرجاء، مهّدوا الحبال، حطّموا الغرور، قرّ، قائم على أكتافنا الخ

-هـ- الكلمات المفتاحية : عيد العمال، العمل الجبار، الانتصار

3- المستوى التركيبي: ندرس فيه ما يلي :

3-أ- الجمل الخبرية: من الأمثلة التي اخترناها قوله: " الكون قائم على أكتافنا "، " نحن الألى قد صنعوا السرور "، " مهّدوا الحبال والصخور "، " حطّموا في المالك الغرور "، ولقد أكثر الشعر من توظيف الجمل الخبرية لكونه كان في وضعية المخاطِب، الذي يخاطب عيد العمال، تهنئة، أو تكريما، أو تعظيما ... الخ .

3-ب- الجمل الإنشائية: أما عن الجمل الإنشائية فمنها قوله: " حييت في الأيام والليالي ... يا بسمة الرجاء ... يا صانع الفرحة "، وهذا نداء يتضمن الإجلال والإكبار .

3-جـ- النفي والاستثناء :كقوله مخاطبا عيد العمال : " لولاك ما قرّ على إنصافنا " أي نفى أن يقوم الكون كله بإنصاف العمّال، لولا وجود هذا اليوم .

4- المستوى الصرفي: ندرس في هذا المستوى الصيغ الصرفية، وتأثيرها على المعاني النحوية، مثل صيغة " صانع " في قوله " يا صانع الفرحة ... "، وهي صيغة جاءت على وزن " فاعل "، التي تدل على القوامة والاستطاعة والمبادرة في فعل أمر ما، ومثلها أيضا كلمة " دافع " .

الرأي النقدي (مدى تحقيق فاعلية التأثير)

لاحظنا من خلال هذا التحليل أنّ الشاعر " محمد الأخضر السائحي " أراد تكريس فكرة الاحتفال بالأعياد الوطنية والاحتفاء بها، لدى الناشئ الجزائري، فعمد إلى توظيف العديد من الصور البيانية، والرموز، والألفاظ المعجمية القريبة من قاموس التلميذ، فضلا عن آلية التكرار التي تساعد على الحفظ والفهم، وهي ضرورية جدا بالنسبة للمتعلّمين .

وبالإضافة إلى كل ذلك، فقد عنى الشاعر أيما عناية بالجانب العروضي، حيث نظم القصيدة على البحر المناسب لعقل التلميذ وسنه .

ويمكن تلخيص عمل الشاعر في النقاط التالية :

- الاستهلال بالتحية لعيد العمال .
- ذكر أهم إنجازات عيد العمال .
- الإشارة إلى المكانة القديرة التي يحظى بها هذا اليوم العالمي .
- التعبير عن رؤية العمال لهذا اليوم، وإجلالهم وإكبارهم له .
- التذكير بنضال العمال وجهدهم الجبار في الدفاع عن حقوقهم .

هذا ومن وجهة نظر نقدية نقول :

لقد ساهم الشاعر بشكل فعال في تحقيق الفكر التي عمد إلى رسمها منذ البداية، ألا وهي تكريس مفهوم حب الوطن في ذهن التلميذ، دون أن يتكلّف في النظم، أو اللفظ، بل إنه عمد إلى أسلوب شعري قريب من مستواه، وإلى ألفاظ بسيطة يسهل على التلاميذ فهمها واستيعابها، وحتى توظيفها أثناء إنجاز التعبير الكتابي أو الشفهي، وهو ما يحقق خاصية التأثير والتأثّر .

3-2- النموذج الثاني:

فداك العمر يا وطني [15]

فداك العمر يا وطني * مدى الأيّام و الزمن

زرعتك وردة نورا * لتسري في ربى المحن

وحبّك فائض عطرا * يناجيني ويأسرني

لك الأرواح نهديها * بلا خوف بلا ثمن

لنا الأوراس نبراس * إلى العليا ينادينا

ومجد الثورة العظمى * إلى الإقدام يدعونا

يضيء دروب أمتنا * فيرشدنا ويهدينا

بإجلال وإكرام * وهدي الله يحيينا

بشائر الخلود – محمد شايطة –

الدراسة التحليلية الأسلوبية:

1- المستوى الصوتي: ندرس فيه الإيقاع الخارجي والداخلي للقصيدة، على النحو التالي :

1-أ- الإيقاع الخارجي:

الوزن: مفاعلين مفاعلتن

القافية: هي الساكن الأخير مع الساكن الذي يليه مع المتحرك، وهي في هذه القصيدة: " و الزمن " .

الروي: حرف النون

1-ب- الإيقاع الداخلي:

الجرس اللفظي: ويعنى به التناغم الحاصل بين الحرف والمعنى المنشود، ونجد من أمثلة ذلك في هذا النص، قول: " لنا الأوراس نبراس " فهناك تناغم بين " أوراس " و "نبراس "، على مستوى الصرفي " فعلان "، وفي نهاية الكلمتين " راء وألف وسين "، وفي جانب المعنى الدلالي، حيث يعني يشير

مصطلح الأوراس إلى الثورة ، ويشير مصطلح نبراس إلى الضوء، وكلاهما يلتقي في الهداية والخلاص والنجاة .

التوازي : يظهر التوازي في هذا النص من خلال الموسيقى العروضية من جهة، حيث حافظ الشاعر على التفعيلة التي نظم عليها شعره، ومن خلال توظيف بعض المترادفات، مثل قوله: (يرشدنا و يأسرنا)؛ (إجلال و أكرام) ، (إلى العليا يناديا إلى الإقدام يدعونا) ... الخ

التكرار : من أمثلة التكرار، تكرار حرف " النون " بكثرة، في الكلمات التالية: " يناديا "، " لنا الأوراس "، " وطني "، " يناجيني "، " يأسرني "، يدعونا "، أمتنا "، يرشدنا "، يهدينا "، " يحيينا " ؛ والنون هاهنا تدل على النسبة أو المخاطبة، فالشاعر إما أن ينسب بعض الكلمات له ولأبناء وطنه، مثل كلمة " الوطن، فيقول: " وطني "، وإما أن يجل نفسه و أبناء جلدته مخاطَبين من طرف الوطن، فيقول: " يناديا ، يناجينا ... الخ "، وكل هذا يدلّ على حب الوطن والاعتزاز به.

2- المستوى الدلالي : ندرس فيه ما يلي :

2-أ- مضمون القصيدة : القصيدة من الشعر التعليمي، وهي موجّهة إلى فئة خاصة من فئات الشعب الجزائري، ألا وهي فئة الأطفال المتمدرسين، يحثّهم فيها الشاعر على حب الوطن، والاعتزاز به، والذود عنه بالعمر كله إن اقتضى الأمر .

2-ب- الصورة الفنية : النص غني بالصور الفنية، ومن الأمثلة الدالة عليها، مثال عن " الاستعارة التصريحية "، الذي جاء في قوله : " زرعتك وردة " حيث شبّه الوطن بالوردة وقد صرّح بها، وهنا ك مثال آخر عن وجود استعارة مكنية، جاء في قوله " زرعتك وردة نورا "، حيث شبّه الوطن بالوردة المنيرة، ومثلها لا يكون في الدنيا، ولذلك نعتقد أنه تخيّل وجودها في الجنة، فكأنه يقول : زرعتك لتصبح وردة من ورد الجنّة " ، وما يهمنا ها هنا أنه لم يصرّح لكل هذا بل ترك ما يدلّ عليه فقط، وهو كلمة " نور " .

2-جـ- الرمز : نعتقد أن في النص رمزا واحدا فقط، وهو كلمة " الأوراس "، وهي من الكلمات التي ترد كثيرا في الأدب الجزائري، حيث ترمز إلى جبال الأوراس الأشم معقل الثورة التحريرية المباركة .

2-د- المعجم : من الألفاظ الدالة على غنى المعجم عند الشاعر قوله: الربى، فائض، تسري، يناجي، يأسر(بمعناها المجازي لا الحقيقي)، الأوراس، نبراس، العليا، المجد، الثورة العظمى، الإقدام، الدروب، الإجلال والإكرام، الهدي .

2-هـ- الكلمات المفتاحية : الوطن (الجزائر)، الفدى، العمر .

3- المستوى التركيبي: ندرس فيه ما يلي :

3-أ- الجمل الخبرية : من ذلك قوله : " فداك العمر يا وطني "، " زرعتك وردة نورا "، " حبك فائض عطرا "، " لك الأرواح نهديها "، " لنا الأوراس نبراس " .

3-ب- النفي والاستثناء : من ذلك قوله : " بلا خوف ، بلا ثمن " .

الرأي النقدي (مدى تحقيق فاعلية التأثير)

لاحظنا من خلال هذه الدراسة التحليلية، بأنّ الشاعر " محمد شايطة " عمل على تحقيق مفهوم حب الوطن والدفاع عنه والاعتزاز به، لدى الناشئ الجزائري، وهو ما لمسناه من خلال ما تضمنته المستويات الصوتية، والدلالية، والتركيبية، والصرفية المطروقة في هذا التحليل .

ويمكن القول بأنّ أهم النقاط التي أراد الشاعر تحقيقها تتلخص فيما يلي :

- الاستهلال لمخاطبة الوطن .
- التعبير عن مدى حب الوطن .
- التعبير عن مدى الاستعداد لفدائه بالعمر كله .
- ذكر أهم معاقل الجهاد في الجزائر (الأوراس الأشم)
- الإشارة إلى شجاعة المجاهدين الجزائريين .
- الإشارة إلى عظمة الثورة الجزائرية .

– الإشارة إلى مكانة الوطن في قلوبنا وأنه هو الذي يضيء لنا الطريق، ثم الاختتام بالإشارة إلى أنّ جهاد الجزائريين كان بعون من الله تعالى .

هذا ومن وجهة نظر نقدية نقول :

لم يكن الشاعر " محمد شايطة " بأقلّ حظا أو اجتهادا من سابقه، بل إنّه قد ساهم هو الآخر في تحقيق الهدف المنشود، ألا وهو تكريس مفهوم حب الوطن لدى التلميذ الجزائري، من خلال بناء عروضي سهل الحفظ، وألفاظ لغوية سهلة الفهم قريبة من عقل التلميذ وقاموسه؛ وعليه يكون تحقيق فاعلية " التأثير والتأثّر " بارزا جدا في هاته الأنشودة ، وبشكل جليّ .

4. خاتمة:

وفي ختام هذه الدراسة المتواضعة، نتطرّق إلى بسط أهم النتائج المتوصّل إلى من خلال النقاط التالية:

– هناك علاقة وطيدة بين مفهوم " الأدب " والثقافة والبيئة، تظل قائمة على اختلاف الأماكن والأزمنة .

– مصطلح " الكتاب " هو أقدم المفاهيم قربا من مصطلح " العلم " .

– يمتاز الكتاب المدرسي بكونه أكثر الكتب التعليمية انضباطا، وأفضلها تنزيما، وأقربها إلى ذهنية الطفل .

– يمتاز الأدب الجزائري بكونه من الآداب القليلة في العام التي كتبت بلغتين مختلفتين هما: اللغة العربية وهي اللغة الأم، واللغة الفرنسية .

– نتج عن ازدواجية الكتابة في الأدب الجزائري، ظهور قسمين من الأدباء .

– إضافة إلى مجموع الأدباء الجزائريين الذين تناولتهم هذه الدراسة، يوجد أيضا، العلامة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي .

- يعنى بمصطلح " التلميذ "كل فرد يتابع دراسته في المراحل التعليمية الثلاثة المعروفة " ابتدائي، متوسط، ثانوي " .

- يعنى بمصطلح " الفاعلية "، تحديد الأثر المطلوب على أداء الأفعال الصحيحة وفق خطة معيّنة .

- يساهم كل من التأثير والتأثّر في رقي الآداب وتطوّرها .

- من خلال الدراسة التحليلية الأسلوبية، لاحظنا أنّ الشعر " محمد الأخضر السائحي "، أراد تكريس فكرة الاحتفال بالأعياد الوطنية والاحتفاء بها لدى الناشئ الجزائري، حتى يحيله إلى التأثر الإيجابي بما يحدث حوله من أحداث، وإلى التأثير الإيجابي أيضا في مجتمعه انطلاقا منها .

- كذلك لاحظنا أن الشاعر " محمد شايطة " عمل على تحقيق مفهوم حب الوطن والدفاع عنه، والاعتزاز به لدى الناشئ الجزائري، انطلاقا من فكرة التأثير والتأثر أيضا .

5- مصادر البحث ومراجعه:

- **الكتاب:**

01- كتاب اللغة العربية، سنة خامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الإيداع القانوني: السداسي الأول 2019م، الجزائر، 2021-2022م، ص: 38 [كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 32/ 2019].

02- شرح ديوان المتنبي، تح: عبد الرحمن البرقوقي، مؤسسة هنداوي، المشهرة برقم 105855970 بتاريخ 2017/01/26، صدرت هذه النسخة عن مؤسسة هنداوي عام 2014م .

- **أطروحة جامعية:**

03- أمال ملايكية، التناص الديني في النثر عند البشير الإبراهيمي- فن المقال أنموذجا، شهادة ماستر، إشراف: نصر الدين شيحا،، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، السنة الجامعية، 2018-2019م .

04- ريحانة رقيبي، العلمية الاتصالية بين المعلم والتلميذ وأثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ (دراسة ميدانية بابتدائية تماسيني عبد الرحمن والمجاهد مشري غزال-نموذجا- عين الصفراء، تقرت)، إشراف: د. محمد الأمين حجاج، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الموسم الجامعي 2021-2022م .

05- سعاد عبّاسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات ، السنة الثالثة أنموذجا، أطروحة دكتوراه، إشراف: أ. د. عمر ديدوح كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بلقايد، تلمسان، السنة الجامعية 1438-1439هـ/2017-2018م .

06- سماعيلي حنان، أرواغ فاطمة، الأدب الجزائري وإشكالاته النقدية والثقافية، شهادة ماستر، جامعة ابن خلدون، تيارت، إشراف: أ. كبريت علي، السنة الجامعية 1442-1443هـ/2020-2021م .

07- عبد المالك سيواني، طبعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم الجزائري في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، محتويات كتب اللغة والأدب العربية لمرحلة التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة وصفية، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر1- باتنة، إشراف: أ. عيسى بن سديرة السنة الجامعية 1436-1437هـ/2015-2016م .

08- محمد الأمين هراكي، أثر المشافهة في تنمية الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، شعبة " الآداب والفلسفة "، أنموذجا، دراسة ميدانية أطروحة دكتوراه، إشراف: أ. د. مباركة خمقاني، السنة الجامعية 1443-1444هـ/2021-2022م .

09- فداوي هاجر، النص التعليمي، تصميمه وأهدافه ومدى صلته بالمتعلم الجزائري، المستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط، شهادة ماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة ، إشراف: أ. قاشي صويلح، السنة الجامعية 2018-2019م .

المقال :

10- أ. د. جاسم محمد عباس الصميدعي، مفهوم التأثير والتأثر، الفصل الدراسي الثاني- مادة أدب مقارن- المرحلة الرابعة، قسم اللغة العربية كلية الآداب، جامعة الأنبار، العام الدراسي 2019-2020م، ص: 01 . .

11- حمزة نايلي دواودة، في ماهية الأدب الجزائري التعليمي، مجلة تمثّلات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد5، العدد1/جانفي 2021م .

12- هدى محمد شهيد و أ.د. حمدان مهددي عباس، فاعلية التدريس باستعمال لتفكير الإبداعي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد23/نيسان، 2019م .

مقالة من الإنترنيت :

13- موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة: الرابط :

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%AF%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1

6- الهوامش والإحالات:

[1] سعاد عبّاسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات ، السنة الثالثة أنموذجا، أطروحة دكتوراه، إشراف: أ. د. عمر ديدوح كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بلقايد، تلمسان، السنة الجامعية 1438-1439هـ/2017-2018م، ص: 64، 65 .

[*] قدّمنا دراسة حول هذا الموضوع بعنوان : تأثير العولمة على المدرسة والمجتمع الجزائريين، من خلال الجانب السيكولوجي، والبيداغوجي والديدكتيكي ، بمجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي ، رابط المقال : https://asjp.cerist.dz/en/article/132251

[2] عبد المالك سيواني، طبعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم الجزائري في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، محتويات كتب اللغة والأدب العربية لمرحلة التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة وصفية، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر1- باتنة، إشراف: أ. عيسى بن سديرة السنة الجامعية 1436-1437هـ/2015-2016م، ص: 15 .

[3] شرح ديوان المتنبي، تح: عبد الرحمن البرقوقي، مؤسسة هنداوي، المشهرة برقم 105855970 بتاريخ 2017/01/26، صدرت هذه النسخة عن مؤسسة هنداوي عام 2014م، ص: 186 .

[4] عبد المالك سيواني، طبعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم الجزائري في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، محتويات كتب اللغة والأدب العربية لمرحلة التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة وصفية، مرجع سابق، ص: 19 .

[5] فداوي هاجر، النص التعليمي، تصميمه وأهدافه ومدى صلته بالمتعلم الجزائري، المستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط، شهادة ماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة ، إشراف: أ. قاشي صويلح، السنة الجامعية 2018-2019م، ص: 12 .

[6] أمال ملايكية، التناص الديني في النثر عند البشير الإبراهيمي- فن المقال أنموذجا، شهادة ماستر، إشراف: نصر الدين شيحا،، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، السنة الجامعية، 2018-2019م، ص: 70 .

[7] محمد الأمين هراكي، أثر المشافهة في تنمية الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، شعبة " الآداب والفلسفة "، أنموذجا، دراسة ميدانية أطروحة دكتوراه، إشراف: أ. د. مباركة خمقاني، السنة الجامعية 1443-1444هـ/2021-2022م، ص: 64 .

[8] سماعيلي حنان، أرواغ فاطمة، الأدب الجزائري وإشكالاته النقدية والثقافية، شهادة ماستر، جامعة ابن خلدون، تيارت، إشراف: أ. كبريت علي، السنة الجامعية 1442-1443هـ/2020-2021م، ص: 12 .

[9] من موقع : ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، الرابط :
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%AF%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1

[10] حمزة نايلي دواودة، في ماهية الأدب الجزائري التعليمي، مجلة تمثّلات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد5، العدد1/جانفي 2021م، ص: 31 .(بتصرف)

[11] ريحانة رقيبي، العلمية الاتصالية بين المعلم والتلميذ وأثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ (دراسة ميدانية بابتدائية تماسيني عبد الرحمن والمجاهد مشري غزال-نموذجا- عين الصفراء، تقرت)، إشراف: د. محمد الأمين حجاج، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الموسم الجامعي 2021-2022م، ص: 07 .

[12] أ. هدى محمد شهيد و أ.د. حمدان مهددي عباس، فاعلية التدريس باستعمال لتفكير الإبداعي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد23/نيسان، 2019م، ص: 1318 .

[13] أ. د. جاسم محمد عباس الصميدعي، مفهوم التأثير والتأثر، الفصل الدراسي الثاني- مادة أدب مقارن- المرحلة الرابعة، قسم اللغة العربية كلية الآداب، جامعة الأنبار، العام الدراسي 2019-2020م، ص: 01 . (بتصرّف)

[14] كتاب اللغة العربية، سنة خامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الإيداع القانوني: السداسي الأول 2019م، الجزائر، 2021-2022م، ص: 38 [كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 32/ 2019].

[15] نفسه، ص: 55 .

"الـقـراءةُ وَ الـكـتابةُ بِـالقَـلـم": نُـورَانِيَات سُـورة الـعَـلـق

"Reading and writing with the pen": Flames of light of Surah *Al-Alaq*

د. حـيـاة رزقـي	hayat.rezgui@g.ens-kouba.dz
خوفي أميمة	المدرسة العليا للأساتذة –الشيخ محمد
بن سعيداني مروة	البشير الابراهيمي– القبة، الجزائر

الإرسال: 2025/05/02	القبول:2025/05/21	النشر:2025/06/30.

الملخص:

استُهِلَّت سورة العَلق بِالأمْر الإلهي "اِقْرَأ" الـمُوَجَّه (أوّلاً) لِنبيّ الإسلام مُحَمَّد (ص) الأمّـي الذي لم يعرف القراءة و لا الكتابة. و يُعَدُّ هذا الأمر الإلهي النُّوراني (الذي نزل به المـلَك جبريل) أوّل مـا أوحِـيَ به إلى مُحَمَّد حين كان مُعتكفًا يَعبُد ربَّه (على مِلّة النبي ابراهيم) و يُناجيه في غار حراء، كـما يُعتَبرُ هذا الخِطاب القرآني أمْرًا لأمّة مُحَمّد جمعاء لِتقرأ و لا تغفل عَن القراءة. يَـلِـي ذلك تأكـيدٌ في نفس السورة على أنَّ اللهَ تعالى هو مَن علّمَ الإنسانَ الكتابةَ بالقلم، لِذَا وُجب إعطاء أهميةٍ كُبرى للقلم (التقليدي) لأنّه وسيلةُ الكتابـة و التعلُّم الأولى التي لم يسبقها إلى ذلك أيٌّ من البدائل التكنولوجية (الألواح الالكترونية، الهواتف النقّالة، الأقلام الضوئية، لوحاتُ المفاتيح).

يتطرّق هذا المقال إلى ما جاء في سورة العلق من جماليات لغوية و نورانية و تأْسيسٍ لافتتاحية رسالةِ الإسلام العظيمة، افتتاحية تتمثَّلُ في الدّعوة إلى الحِرص على لَبِنَتَيْن أساسِيَتَيْن في بناء شخصية الإنسان (المسلم بصفةٍ خاصّة) و نجاح العملية التعليمية، ألا و هما: القراءة و الكتابة (بِالقلم).

الكلمات المفتاحية: النبيُّ محمّد؛ سورة العَلق؛ القِراءة؛ الكِتابة؛ القَلم.

Abstract: This article deals with what is mentioned in Surah *Al-Alaq* that begins with the divine command "Iqraa" (directed (initially) to the Prophet *Mohammad*) and considered as the first thing revealed to *Mohammad* while he was in seclusion communing with Allah in the cave of *Hira*, and also considered as a speech to the entire nation of *Mohammad* to read and not neglect reading. This is followed by a confirmation in the same Surah that Allah Almighty is the one who taught man to write with the pen, and thus great importance must be given to the pen as the first tool of writing and learning.

This article discusses the foundation of the great message opening (of Islam) in Surah *Al-Alaq* characterized by the call to ensure that two basic skills are adopted in building the personality of a person and the success of the educational process, namely: Reading and writing.

Key words: Prophet *Mohammad*; Surah *Al-Alaq*; writing; the pen; reading.

1. مُقدِّمة

لَيْس الغرض من هذا المقال مُجرّد التعريف بِسورة العلق أو التذكير بِشرح كلماتها و تفسير آياتها أو الإبحار في معانيها الجليلة (و هذا ما فعله العديد من الكُتَّاب و المُؤلِّفين)، لكنّ الهدف الأسمى من هذا المقال هو الغوص في الجماليات اللغوية و نورانيات سورة العلق و الإحاطة بما يتعلّق بِأوائل هذه السورة من نواحٍ عديدة و مختلفة (سيتمُّ التفصيل فيها لاحقًا)، و تعزيز ذلك بالتطرُّق إلى لِبنَتَيْن أساسيتين في عملية التعَلُّم أشيرَ إليهما في سورة العلق، ألا و هما: القراءة و الكتابة (بِالقلم). و قبل الخوض في موضوع هذا المقال، لا بأس بالتذكير بِما جاء في بعض المقالات و الأعمال القيّمة الجديرة بالقراءة (التي تناولت الحديث عن سورة العلق) و أغلبها صدَرَ مُؤخّرًا:

أبرزَتْ كاتبة المقال[7] منزلة سورة العلق و خصائصها و بيَّنتْ علاقة مَحاورها بِحياة الإنسان فردًا و جماعة، و قالت كاتبة المقال[26] إن سورة العلق تدعو إلى الابتداء بِاسْم الله في كُلِّ شأنٍ من شؤون الحياة لا سيما القراءة، و تنصح بِالبحث و التأمل في الحياة و بدءِ الخلق و مصيره، و تأمُر بِالقراءة و الكتابة و التدرُّج في الدعوة و التربية و التعليم و التدريس، أما صاحب المقال[27] فقد أكَّد على عظمة المقروء المشار إليه في سورة العلق، و ركّز على كيفية تهيئة النبي محمد (ص) لتكليفه لاحقًا بِنشر رسالة الإسلام الخالدة، و نَوَّهَ إلى مكانة القراءة و طريقة اكتساب هذه الملَكة، و أشار إلى إبطال النِّداء بِاسْم الأصنام، و قالت صاحبة المقال[30] إنّ سورة العلق شملت الدعوة إلى القراءة و الكتابة و طلب العلم و بناء شخصية الإنسان المتواضعة المهذَّبة، أما المقالان[25] [24] فَيَحْتاجان إلى مُستوياتٍ عُليا و متقدِّمة من الفهم و التفكير لإدراك ما جاء فيهما من مفاهيم فلسفية تكشف عن عظمة القرآن الكريم و تُفسِّر معانيه وَ تُشيدُ بِسُمُوِّ لغته. و يُوصي صاحب المقال[31] بمواصلة رصد ظاهرة اهتمام الحداثيين العرب بإعادة قراءة النص القرآني و تَتَبُّع آثار هذه الظاهرة على التفسير. أمّا صاحب البحث[29] فقَدْ توسَّعَ في تعداد أنواع الإيجاز في سورة العلق و شرح فوائد الكلام الإيجازي في هذه السورة. كما يرى صاحب المقال[17] أنّ سورة العلق مع قِصرها تحتوي على علم البلاغة، و أنّه لا توجد مسألة من مسائل البلاغة إلاّ و لها شاهد من هذه السورة، و في نفس

السياق تناول صاحب المقال[15] الإعجاز بالبلاغة في فصاحة القرآن الكريم نظمًا و معنى، مُركّــزًا على ما جاء في سورة العلق من ديباجة و بلاغة و فصاحة.

إنّ البحوث القـيّمة (سابقة الذِكْر) المنتقاة بِدقّـة و عـناية، احتوت على دراساتٍ وافية و شافية بخصوص سورة العلق، و هناك المزيد و العديد منها لم أُمْ بذِكرِه هنا لأنّ المجال لا يتّسع لذكرها كلّها.

و بالعـودة إلى صلب الموضوع، يـجدُرُ التنويه إلى أنّ مـقالي هذا يُقدّمُ وَصْفًا دقيقًا و شرحًا مُـسْتَفيضًا و مُفَصّـلاً لِـما جاء فـي طليعة الـوحي الإلهي المُتمثّلة في أوائل سورة العلق (و بالضَّبْط، الآيات الخمس الأولى من هذه السّورة، التي تتطرّق للقـراءة و الكتـابـة (بِـالقـلم) و تُـثمّـنهما بِاعـتبارهما عُـنْصُرَيْن مُـتـلازمـيْن ضروريين لتعليم البشرية و نـهضة الأمم و تقدُّمها، مع التعريج (بِصورةٍ طفيفة) على ذِكر سُوَرٍ أخرى من القرآن الكريم، هي على علاقة وطيدة بلْ و إنَّها مُكمّلة لِما جاء في سورة العلق، فَعَـلى سبيل المثال (لا الحَصْر): نُذكّر في هذا الموضع (قبل التطرّق لِشرح و تفسير أوائل سورة العَلق في فقرةٍ لاحقة) بأنّ أوائل سورة العلق فيها دعوة صريحة للقراءة، فيما أشادت الآية الأولى من سورة القلم بِوسيلةِ الكتابة و أداة التّنوير (القلم) و التعلُّم و عَظَّمَتْها (حيث أقْسم الله تعالى بِالقلم) رغم أنـها آلة جـامدة لا حياة فيها، و ما أقسمَ الله سبحانه و تعالى بالقلم إلاّ لِشَرَفِه وَ عُـلُوّ شأنه و مقَامِه و قُدسيَّته و رفْـعة قَدْره عـند الله تعالى (فـي إشارةٍ إلى نقـلة نـوعية كبيـرة و تَحَـوُّلٍ عـظيمٍ قـادمٍ فـي شـأن أُمَّـة الإسـلام)، و للدّلالة على عِظَم دور القـلم فـي تـعْميم العِلم و الفهم و البيان و المعـرفة التي بِفَضْلِها تنتشر الرّسَالات و الدَّعوات.

و هاتان السُّورتَان (العلق و القلم) ليسَتا الوحيدتين في القرآن الكريم اللتيْن ذُكِرت فيهما كلِمَتَا "اقرأ" و "القلم" أو إحدى مشتقّاتهما، فَكَـثيرٌ مِن سُوَر القرآن الكريم ذُكِرتْ فيها كلمة "اقرأ" أو مشتقّاتها، مثل: سورة الإسراء، سورة الأعراف، سورة يونس، سورة النحل، سورة الشعراء، سورة الحاقّة، سورة المزّمّل، سورة الانشقاق، سورة القيامة، كما ذُكرت كلمة "القلم" أو مشتقّاتها في سورة لقمان و سورة آل عمران.

و في المحصّلة، ذُكِرت كلمةُ "القلم" و مشتقّاتها في أربعة مواضع من القرآن الكريم، فِـيما ذُكِـرت كـلمة "اقـرأ" و مـشتـقّاتها في ستة عـشر مـوضعًا من القـرآن الكـريم، و بذلك تكـون

سُوَر القُرآن الكريم قد ألـمَّـتْ بِمِحْوَرين رئيسِيَيْن يُعَـدّان أهَـمَّ ما يُـميّز العَـمليةَ التعليمية لدى عموم البشر، ألا وَ هُما: القراءة وَ الكتابة.

و من الضروري هنا الإشارة إلى أنّه لَيْس مِن باب الصُّدفة أبدًا أن تكون سُوَر القرآن الكريم قد نزلت باللغة العربية (أوَّل لغةٍ في العالم مِن حيث عدد مُفرداتها و ألفاظها)، فَمِنْ بَين **12.302.912** كلمةً[34] [33] (دون تكرار) في اللغة العربية، قضى الله تعـالى أن تكُونَ كلمةُ "اقرأ" أوّلَ كـلمةٍ تَشرَّفَتْ بـها الأرضُ مِن كلام ربِّ العـالمين، و سُمِّي المسْـلمُون (وِفْقًا لذلك) أمّةَ "اقرأ"، و لم يُحدِّد القرآن الكريم هنا ما هي "القراءة"، لذلك قال المفسِّرون: "للقراءة هنا معْـنَـيان":

المعنى الأول:

"اقرأ" أي اقرأ القرآن الذي هو بداية علاقتك بالله، بداية سَـتُوصلك إلى الجنة.

المعنى الثاني:

"اقرأ" هنا مُطلقة، أي أنّها أمْرٌ لأمَّةِ محمد (ص) جمعاء و دعوة لطلب العِلم النافع في أمْـرَيْ الدِّين و الدنيا.

2. تفسير أوائل سورة العلق

سورة العلق (و تُسمّى أيضًا سورة "اقرأ") هي سورة مكِّية (ترتيبها في المصحف الشريف: **96** و عدد آياتها: **19**)، و هي مِن قصار السّوَر.

و تُعدّ أوائل سورة العلق مُفتتحَ الوحي و أوّلَ التنزيل على أشرفِ نبيٍّ و أكرمِ مرسلٍ مُحمَّد عليه أفضل الصلاة و السَّلام، و كان ذلك يوم الاثنين، في الحادي و العشرين من شهر رمضان من السنة الثالثة عشر قبل الهجرة، مصداقًا لقول الله تعالى: ﴿**شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ**﴾ (البقرة: **185**)، و كان النبيُّ مُحمَّد (ص) آنذاك قدْ أتَمّ الأربعينَ عامًا مِن عُمره.

و أبـرز ما اشتملت عليه هـذه السورة (سورة العلق) الأمران اللذان بمعرفتهما يستقيم حال العبد في دنياه و أُخراه، ألا و هما:

(1) مِمَّا خُلِق العبد.

(2) لِمَا خُلِق العبد.

قال الله تعالى في أوائل سورة العلق:

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسٰنَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسٰنَ مَا لَمْ يَعْلَم (5)﴾ (العلق: **1-5**)،

و شرحُ هذه الآيات الخمس، كما جاء في تفسير سورة العلق في عدة مراجع[13] [16] [19] [28]:

اقرأ مُفْتَتِحًا (مُستعينًا بإرادة الله و قُدْرتِه) باسم الله المُتَفَرِّدِ بالخَلق و قدرته، الذي أحكم الخلق، و هُو بديع السماوات و الأرض الذي خلق الكون الواسع، خلق سبع سماوات و سبع أراضين، خلق البحار و الأنهار و الجبال، خلق الإنس و الجانّ و الطير و الحيوان و خلق كل نوع من الخلق.

ابتدَأَ الله خلقَ الإنسان (الذي هو ذرية آدم) من دمٍ متجمّدٍ غير مسفوح (و هو طور من أطوار تكوين الجنين في رحم أمّه، في الأيام الأولى لخلقه، و هذا تذكير بِمَنشَئ الإنسان)، يعلق بجدار الرّحِم، فَسَوّاه من نطفةٍ إلى علقة إلى مضغةٍ إلى عظام، فَكَسا العظام لحمًا ثم أنشأه خلقًا آخر، فتبارك الله أحسن الخالقين الذي أوجد الكائنات التي لا يحيط بها الوصف.

اقرأ و ربك الأكرم ذو الإحسان واسع الجود الذي له الكمال في زيادة كرمه على كل كريم يُرتجى منه العطاء، لا يوازيه كريم و لا يعادله و لا يساويه، يُفيض على عباده بِالنِّعَم، الحليم عن جهل العباد لا يعجل عليهم بالعقوبة.

و من الله يستمدُّ الإنسان كلَّ ما علم و ما يعلم، و الله هو الذي خلق و هو الذي علّم خَلْقَهُ الخطّ و الكتابة بالقلم، فَمِنْه البدء و النشأة، و منه التعليم و التفكير و المعرفة.

3. القلم يلهم الخلفاء و الوزراء و الحُكماء و الأدباء و الشعراء و يلهب قرائحهم

لِلقلم سِحرُه و ألَقُهُ و جاذبيته و بيانُه في تسطير أروع الحكم و أبْلَغ المقولات و أدَقِّ العبارات و نَظْم أجمل الأبيات الشّعْرِيَة، فَقَد قال أبرز أعلام و حُكماء و شعراء العصر العباسي أبو الفتح البستي[8] مُثنِيًا على شرف القلم و مكانته:

كفَى قَلمَ الكُتَّابِ عِزًّا و رِفْعةً *** مَدَى الدَّهرِ أنَّ اللهَ أقْسمَ بِالقلمِ

كما قال الشاعر و الأديب و أحد أمراء البيان أبو تمام (الطائي)[14]:

و لَضَربة مِن كاتبٍ بِبنانِه *** أمضى و أقطعُ من رقيقِ حُسام

أما رائد الشعر العربي المسرحي و أمير الشعراء أحمد شوقي فقَدْ قال:

سبحانك اللهم خَيْر مُعَلِّم *** علَّمتَ بِالقَلمِ القُرونَ الأولى

و لِكون السيف رمزًا للقوّة و باعتبار القلم رمزًا للحكمة، راح شاعر العَرَب و مالِئُ الدُّنيا و شاغل الناس أبو الطيِّب المتنبّي يَقْرن بينهما (السيف و القلم) في بيته الشعري الشهير[22]:

الخيل و الليل و البيداء تعرفني *** و السيف و الرمح و القرطاس و القلم

و قال رابع الخلفاء الراشدين و أحد المبشَّرين بالجنة علي بن أبي طالب رضي الله عنه و كَرّمَ الله وجهه: "عقول الناس مُدَوَّنَة في أطراف أقلامهم"، و قال أيضًا: "عَقْلُ الكَاتِبِ قَلَمُهُ".

و أبدع الخليفة العبّاسي الهاشمي (سليل الخُلفاء و النُبلاء) عبد الله بن المعتز (العالِم و الأديب و الشَّاعر) في وصف القلم حين قال[4]:

"القلم يخدم الإرادة، و لا يملُّ الاستزادة، يسكت قائمًا و ينطق سائرًا، في أرضٍ بياضُها مُظلم، و سَوادها مُضيء". و قال أيضًا[32]:

عليم بأعقاب الأمور كأنه *** لمختلفات الظن يسمع أو يرى

إذا أخذ القرطاس خلت يمينه *** يفتح نورا أو ينظم جوهرا

و قال المفكّر و الأديب و إمام الطبقة الأولى من كُتَّاب العصر العباسي عبد الله بن المقفّع (الذي عاصر كُلاً من الخلافة الأموية و الخلافة العباسية)[11]: "اللِّسان مَقصُور على الحاضِر، و القلَم على الشَّاهِد و الغَابِر"، و قال أيضًا: "القلم بريد القلب يُخبر بالخبر و ينظر بِلا نظر".

و قال أبو حفص الأكبر الأندلسي (الذي كان وزيرًا لدى الدولة العامرية و عمل كاتباً عند عدد من الأمراء) [32]: "ما أعجبَ شأن القلم، يشربُ ظلمة و يلفظُ نوراً".

و قال المترجم و الفيلسوف و الأديب و القصّاص سهل بن هارون (الذي خدم البرامكة و وُلِيَ مكتبة المأمون و بيت الحكمة البغدادية): "القلم أنف الضمير، إذا رعف (تحرّك) أعلن أسراره و أبان آثاره".

و قال الشاعر المعاصر القدير أيمن الركراكي:

أحـــنُّ إليكَ يا قَــلمــي *** حـنينَ الجُرح للألمِ
حـنينَ التـربةِ العَــطشى *** لِغـيـثٍ وابل الــديم

و أخيرًا، لا ننسى العبارة التي عُلِّقت على جدران مكتبة الكونغرس الأميركي، و هي عبارة شهيرة للكاتب الانجليزي "ادوارد بولوير ليتون" (قالها في نهاية العقد الرابع من القرن التاسع عشر):

"تحت قيادة الرجال العظماء يكون القلم أقوى سطوةً من السيف"

"Beneath the rule of men entirely great, the pen is mightier than the sword" (Edward G. Bulwer-Lytton)

4. مُحمّد (ص) الأمّي يصبح معلّمًا للبشرية كلّها إلى يوم القيامة

قبل نزول الوحي عليه، لم يكتب مُحمَّد صلى الله عليه و سلّم كلمةً واحدة و لم يقرأ كتابًا، و لم يتلقَّ دروسًا من أحدٍ من العلماء، و لمْ يتعلَّم في حـلقاتِ العِلم، و لم يُشَاهَد قَطّ و هو يُدوّن آيةً على صحيفـة، و رغم أنّه كان أمّيًا إلا أنه كان مُلِمًّا بجميع أنواع المعارف و عــلى درايةٍ بِـعلوم الأوّلـين و الآخِرين، فَقَدْ آتاه الله تعالى جوامِعَ الكلِم، و لم يكن هناك شيء لا يعرفه.

لقد علّمه الله الخالق البارئُ كلَّ شيءٍ، و بَعْد أن بدأ مُحمَّد (ص) يُخبر الناسَ و يـحدّثهم عن الإســلام و يدعـوهم إليـه اعـتقادًا و منهجًا، و دينًا قيّمًا و ديـانةً سمحاء، و يستميلهم (بِاقـتدارٍ و مهارة) إلى ما فيه نفعُهُم و سعادتهم في المعاش و المعاد، لم يزعم أحدٌ من الناس أنّه علَّم مُحمَّدًا مسألةً ما. و بِتَوالي نزول سُوَر القرآن الكريم تَـثْـرا، بِلُغَةِ العَرَب، الواحدة تِلْوَ الأخرى عـلى نبـيّ الإسـلام (لِمُدّة 23 عامًا)، أصبـح مُحمَّد (ص) معلّمًا و مُوَجّهًا (إلى الخير) و رسـولاً و هاديًا إلى الحقّ المبين و موقِظًا من الغفلة و مُتمّمًا لِـمكارم الأخلاق في مُجتمعٍ جـاهلي كان يسوده الظُّلم و البَغي و الضَّلال و التّنـاحر و تقويض الفضيلة و نشر الرّذيلة.

5. القلم هو أوّل ما خَـلق الله مِـن مخلوقات

لا ينكر أحد أنّه بِفضل أَسِنَّة الأقلام بلغَتْ دعوة الإسلام مختلف الأمصار حتى وصلت إلى بلاد الفرس و الروم و الأحباش، لذا فقدْ أولِـيَ القلم أهمية كبرى لدى المسلمين خاصّة أنَّ له ذِكرٌ مُميَّـز في آيات و سُوَر القرآن الكريم، وَ سُمِّي بِأصبع المبدع الحادي عشر وَ اللسان الصامت.

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلَّم يقول[6]: "إنّ أوَّل شيء خلقه الله القلم، ثم خلق النون و هي الدّواة، ثم قال له: اكتب، قال: و ما أكتب؟ قال: اكتب ما يكون، أو ما هو كائن من عمل أو رزق أو أثر أو أجل، فكتب ذلك إلى يوم القيامة". رواه ابن عساكر عنْ أَبي عبْدِ اللَّهِ مَوْلـى بَني أُمَيَّة، عنْ أَبِي صالِح (تفسير ابن كثير).

كما أنّ القلم هو واحد من المخلوقات الأربعة التي خلقها الله بِيده الكريمة (أمّا المخلوقات غير هذه الأربعة فقد خلقها الله تعالى بقوله للشيء "كُنْ" فيكون)، فقد روى الحاكم في المستدرك عن ابن عمر رضي الله عنهما قال[24]: "خلق الله أربعة أشياء بيده: العرش و جنَّات عدنٍ و آدم و القلم" و قال: هذا حديث صحيح الإسناد و لم يخرجاه.

وَ أَوَل مَن خطَّ بالقلم هو نَبِيُّ اللَّه إِدْريس عليْه السَلام[2]، كما رَواه ابْنُ حِبَّان.

و الذي دلت عليه السُنَّة أن أقلام المقادير أربعة، و هي[19]:

القلم الأول:

العام الذي يشمل جميع المخلوقات، و هو الذي ذُكر مع اللوح المحفوظ (و كان قبل الخلق بخمسين ألف سنة).

القلم الثاني:

حين خُلق آدم، و هو قلم عام أيضا، لكن لبني آدم، وردت في هذا آيات تدل على أن الله قدّر أعمال بني آدم و أرزاقهم و آجالهم و سعادتهم، عُقَيْب خلق أبيهم آدم.

القلم الثالث:

حين يرسَل الملَك إلى الجنين في بطن أمه، فينفخ فيه الروح، و يؤمر بأربع كلمات: يكتب رزقه و أجله و عمله و شقاءه أو سعادته، كما ورد ذلك في الأحاديث النبوية الصحيحة.

القلم الرابع:

الموضوع على العبد عند بلوغه، و هو بأيدي الكرام الكاتبين، الذين يكتبون ما يفعله بنو آدم، كما ورد ذلك في الكتاب و السُنَّة.

و في ظلِّ التحوُّلات الرقمية الضخمة و الابتكارات النّاشئة و الثورة التكنولوجية متسارعة الخُطى التي يشهدها العالَم في مختلف المجالات و على جميع الأصعدة، يبقى الزمن وحده كفيلاً بترجيح

استمرارية القلم (التقليدي) أو انقراضه تمامًا، لِتَحلّ مَحلّه أدوات و بدائل أخرى (بعضها موجود حاليًا و بعضها الآخر ربّما لا زال لم يُخترع بعد).

6. النبي محمد (ص) حَثَ على القراءة و الكتابة

تُعْتبر الكتابةُ مِن أجْدى الطرق لمخاطبةِ النفس البشرية و التحدُّث إليها. و تكون الكتابة صنعةً جيِّدة عندما ينجح الكاتب (بِبراعةٍ) في التّعبير بِذوْقٍ فَنّي خالصٍ و صياغة الكلام بترتيب و عناية، مع حُسْن اختيار الفكرة و المعنى، و عندئذ يطرق الكاتبُ ذاتَ القارئ و يعبث بمحتوياتها كيفما يشاء.

و لولا الكتابة لانقطعت أخبار بعض الأزمنة و تخبَّطت الأحكام و لَما خُلِّدت العلوم و لا عُلِمَت الوصايا و الحقوق و لَما حُفِظت الشهادات و لا ثُبِّتَت العقود و لما ضُبط حساب المعاملات بين الناس.

قال النبي محمد عليه الصلاة و السلام في الحثِّ على كِتابةِ الوصيَّةِ لِضبطها و تثبيتها و توثيقها قبل مباغتة الموت[9]: "ما حَقُّ امْرِئٍ مُسْلِمٍ له شيءٌ يُوصِي فيهِ، يَبِيتُ لَيلَتيْنِ إلاَّ و وَصِيَّتُهُ مَكْتُوبَة"، الراوي: عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، المصدر: صحيح البخاري.

و قال خليفة المسلمين عمر بن الخطاب رضي الله عنه، في الحث على الكتابة: "قَيِّدوا العلم بالكتاب"، بمعنى أنَّ العِلم يُطلب و يُحفظ بواسِطةِ الكِتابَةِ و التَّدوين.

و عن أبي بصير قال[21]: سمعتُ الحُسينَ بن علي رضي الله عنهما، يقول: "القَلبُ يَتَّكِل علَى الكِتابةِ، اكْتبُوا فَإنَّكم لَا تَحْفظُون حتَّى تَكْتبوا، احتَفظوا بِكتُبِكمْ فَإنَّكم سَوف تحتَاجون إلَيها، اكْتبْ و بُثَّ علْمكَ فِي إخوانك فَإنْ مِتَّ فَأَوْرِثْ كتبكَ بَنِيك فإنَّه يأتِي على النَّاس زَمان هَرْجٍ لا يَأْنَسون فيه إلَّا بِكُتبِهِمْ".

و يقول القلقشندي[20]: "و أنّ الكتابة هي الحرفة التي لا يليق بطالب العلم سواها، و لا يجوز له العُدولُ عنها إلى ما عَداها".

و كان النبي محمد (ص) يفكِّر في بناء أمَّة الإسلام بناءً متكاملاً[11] [3]، فَشَجَّعَ على تعلُّم الكتابة و نشرها و تنشيطها بين صبيان المسلمين، حيث أمَرَ أن يكون فِداءُ أسْرى غزوة "بدر" (التي انتصر

فيها المسلمون على الكفّار نصرًا مؤزّرًا) أنْ يُعلِّم كلُّ أسيرٍ (يُحْسِنُ القراءةَ و الكتابة) مِن الكُفّار عشرةً من أبناء الصَّحابة القراءةَ و الكتابةَ، لِقاءَ حُريّته (مِن الأَسْر).

كما أنَّ القراءة (و هي الفريضة المَنسية) ليست تَرَفًا و لا مجرّد هواية (كما يظنُّ و يقول البعض) يملأ المرءُ بها وقت فراغه، و لكنّها عشق خاص لا يشعر بِلذّته إلاّ من تعمّق فيه، و هي حاجة إنسانية تُؤنس النّفس البشرية و تُرَوّحُ عنها و تُهذّبها و تغذّي الروح و تُثَقِّف العقل و تُنمّيه و تُرقّق الأخلاق و تُصفّي الطِّباع و تُليّنُها، و تُطوّر فِكر الإنسان و تفتح له آفاقًا لم يكُن يدركها، و العالَم دون قراءة، و العالَم دون قراءة يصبح بلا نكْهة. و معلومٌ أنّه ما مِن أحدٍ اعتاد القراءةَ و أدْمَن عليها إلاّ وَ صُبَّت عليه أنهارُ العلم و المعْرفة صَبًّا.

وَ قَدْ كان النبي محمد (ص) يُشجّع النساء على تعلُّم القراءة و الكتابة، و أمَرَ عُبادة بن الصَّامت و عبد الله بن سعيد بن العاص بتعليم المسلمين الكتابة.

وقد ذكر ابن النديم[1] أنّ وثيقةً بِخط عبد المطلب بن هاشم جد النبي صلى الله عليه و سلّم كانت محفوظة في خزانة كُتب المأمون (سابع خلفاء بني العباس و هو السادس و العشرون في ترتيب الخلفاء بعد النبي محمد (ص)، حَكَم الخلافة العباسية حوالي عشرين عامًا)، كما سرد الأديب و الكاتب البلاذري في كتابه[8] أسماء مَن كان مَن كان يُجيد القراءة و الكتابة مِن العَرَب في العصر الجاهلي و هُم: سبعة عشر رجلاً في مكّة، و أحد عشر مِن يثرب (المدينة المنوَّرة).

و مهما يكن عدد هؤلاء، فإنّ العرب في الجاهلية كانوا يكتبون المعلَّقات و يرتَجلون الأشعار و يَتناشَدونَها، و يُقيمون الأسواق الأدبية (و أشهرها سوق عُكاظ، سوق ذي المِجاز، سوق مَجَنَّة) و يتفاخرون بمآثر قومهم و يتهافتون على ذلك و يتفنّنون و يتنافسون في إلقاء الخُطب و القصائد في المناسبات و المواسم و يتخيَّرون لها أجزل المعاني و أحسن الألفاظ، و كانوا يعتمدون كثيرًا على قوّة الحفظ و الذاكرة.

7. أسماء الصحابة الذين اتّخذهم النبي محمد (ص) كُتّابًا له

رُوِيَ أنّ الرسول مُحمّد عليه أفضل الصلاة و السلام، كان له نَيِّفٌ و ثَلاثون كاتِبًا هُم نخبة أصحابه و خُلاصتهم، اتّخذهم لنفسه كُتّابًا لِلْوَحْي، يُدَوِّنون رسائلَه و عهودَه، و منهم[11]:

أبو بكر الصدّيق (أوّل الخلفاء الرّاشدين).

عمر بن الخطّاب (ثاني الخلفاء الرّاشدين).

عثمان بن عفّان (ثالث الخلفاء الرّاشدين).

علي بن أبي طالب (رابع الخلفاء الرّاشدين).

خالد بن سعيد بن العاص (أحد السابقين الأوّلين في الإسلام و أوّل من كَتَب: "بسم الله الرحمن الرحيم").

عامر بن فهيرة (صحابي و مولى أبي بكر الصديق و أحد السّابقين إلى الإسلام، كان من المستضعفين الذين عُذّبوا لما اعتنقوا الإسلام).

جعفر بن أبي طالب بن عبد المطلب الهاشمي القرشي (المشهور بِـ : جعفر الطيار، هو ابنُ عم النبي محمد (ص) و أشبه الناس به خَلْقًا و خُلُقًـا).

عبد الله بن أبي بكر (صحابي، هو ابن أبي بكر، و أخو عائشة و أسماء، مات في خلافة أبيه في شهر شوال سنة **11**هـ).

حنظلة بن الربيع (و هو حامل ختم النبيّ و مِن كتبة وحي القرآن، توفي في خلافة معاوية بن أبي سفيان).

يزيد بن أبي سفيان (صحابي جليل من فضلاء الصحابة، وهو أحد القادة الذين أرسلهم الخليفة أبو بكر الصدّيق لفتح بلاد الشام، و قد لقِّب بـ "يزيد الخير").

معاوية بن أبي سفيان (أميرُ المؤمِنين وخَليفة المسْلِمين، و مؤسِّس الخِلافَة الأموية).

حذيفة بن اليمان (صحابي جليل، كُنِّـيَ بِحافظ سِرّ الرّسول (ص)).

عمرو بن العاص (صحابي و أحد القادة الأربعة في الفتح الإسلامي للشام، و هو قائد الفتح الإسلامي لمصر، و أوّل والٍ مُسلم عَلى مِصر بَعد فَتْحها).

معاذ بن جبل (صحابي، فقيه، قارئ القرآن و راوي الحديث الشريف وصَفَه النبي (ص) بأنّه أعلمُ أمَّتِه بِالحلال و الحرام).

أُبَيُّ بن كعب (أوّل من كتب للرسول (ص) في المدينة بعد هجرته).

زيد بن ثابت (أصغر كُـتّاب الوحي سِنًّا، و كاتب لرسائل الرسول و مترجم للسريانية و العبرية و لغات أخرى، و كان مبلغه من العمر آنذاك ثلاثة عشر عامًا فقط).

و كان زيد مِن ألزم الناس لذلك، ثم تلاه معاوية بعد الفتح، فكانا ملازمين للكتابة بين يدي رسول الله فيما يتعلّق بالوحي و غير ذلك، لا عمل لهما غير ذلك.

و روى الواقدي أن عبد الله بن الأرقم الزهري كان يكتب رسائل النبي (ص).

8. توصيات متصلة بالموضوع

ختامًا لهذا العمل، أوصي بضرورة إيلاء القراءة و المطالعة أهميةً كبرى في المجتمعات العربية و الإسلامية، تنفيذًا لأمر الله تعالى الذي نزلت به سورة العلق (و هو أمر فيه كل الخير للبشرية جمعاء)، و تحقيقًا للتقدم الفكري و الثقافي للأجيال المتعاقبة من العرب و المسلمين مما يجعل هذه الأجيال أكثر فهمًا و وعيًا بما يحيط بها و ما يحاك ضدّها، فَتُعدّ العُدّة للمُضي قُدُمًا نحو التطوّر على جميع الأصعدة دون كللٍ و لا مللٍ.

كما أوصي بضرورة التمعُّن في آيات و سور القرآن الكريم و التعمّق في فهمها و دراسة معانيها الجليلة، و هذا بُغية التمكُّن من أركان ديننا الحنيف و إعلائه في كل المحافل.

9. خاتمة

الهدف من هذا المقال هو إبراز ما جاء من جماليات لغوية و نورانيات إلهية في الآيات الخمس الأولى من سورة العلق، مع التركيز على ما يتعلّق بِالدّرَجَتيْن الضَرُورِيَتَيـن في سُلّم العملية التعليمية، ألا و هما: القراءة و الكتابة (بالقلم)، و هما من المهارات التي خصّ الله بها الإنسان وحده دون باقي خلقه.

و خلاصة المقال هي أنّ:

(1) الأمر الإلهي بِضرورة تَعَلُّم القِراءة، الذي جاءَ في الآية الكريمة: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾ (العلق: **1**)

وَ

(2) التأكيد الإلهي على أنَّ الله تعالى هو من علّم الكِتابة بِالقَلَم، الذي جاء في الآيتين الكريمتين: ﴿**اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4)**﴾ (العلق: **3-4**)

هُما أوّل ما نزَل مِن وحيٍ نوراني إلهي (في قَولِ معظم المفسّرين للقرآنِ الكريم) قبل أكثر من **14** قَرنًا، على نبيّ الإسلام مُحمَّد عليه الصّلاة و السلام، و في ذلك فخر للعرب و لأمّة الإسلام قاطبة

لأن نبيّها الأمّي العبقري محمد (ص) هو مَن وضع حجر الأساس و أرسى دعائم و ركائز التعليم في بلاد المسلمين، فكان طلب العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة.

أرجو أن ينفض العرب و المسلمون عنهم غبار سنين و أزمنةٍ أنْستْهُم ماضيهم المجيد، و أن يعودوا إلى سالف عهدهم من تطبيقٍ لكِتاب الله عزّ و جلّ و اتباعٍ لِسُنة النبي محمد (ص)، و إلى تاريخهم المشرّف حيث كانوا يقرؤون و يتقنون لغات الأمم الأخرى و يؤلّفون الكتب في شتى الميادين و الاختصاصات، كما كانوا يترجمون الكتب (في الأدب و الطب و الفلك و الحساب و التاريخ، ...الخ) مِن لغاتٍ شتى إلى اللغة العربية لينتفعوا بِتجارب مَن سبقهُم و يستفيدوا من خبرات غيرهم مِن الأمم.

و في الأخير، أتمنى أن أكون قد وُفّقتُ في كتابة هذه الأسطر راجِيةً ثواب كتابتها من الله تعالى، و أن يبقى أثرها راسخًا في ذهن كلِّ مَن يقرأها، كيْ يُبلّغها و يُلقّنها لِغيره.

يقول الإمام الشافعي رحمه الله:

و مَا مِن كاتبٍ إلاَّ سيَفْنَى *** و يُبْقِي الدَّهرُ ما كَتَبَتْ يَداهُ

فَلا تَكْتُبْ بِكَفِّكَ غيرَ شيءٍ *** يَسُرُّكَ فِي القيامةِ أنْ تَراه

و ختامًا ..... **"اِقْرأ الأفضل، لِتكْتُب الأجْمل، و لا تتهاوَن بِشأنِ ما تَقرأ"**.

المراجع العربية

1. ابن النديم (المتوفى عام **998**م)، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق النديم الوراق البغدادي، الفهرست، بيروت، عام **1978**م.
2. ابن حبان، محمد البُستي (المتوفّى عام **354**هـ)، (عام **1952**م)، صحيح ابن حِبّان، دار المعارف، عدد الصفحات: **325**.
3. ابن عبد الرؤوف الاندونيسي، محسن معز، الكتابة العربية و دورها في الحضارة الإسلامية، عام **2019**م.
4. ابن عبد الرزّاق الحسيني، محمّد بن محمّد، حكمة الإشراق إلى كتاب الآفاق، Rufoof، عام **2019**م، عدد الصفحات: **39**.

5. ابن علي بن محمد بن أبي العز (**731**هـ-**792**هـ)، علي، شرح العقيدة الطحاوية، الجزء **2**، عام **2016**م، صفحة **348**.

6. ابن كثير (**701**هـ-**774**هـ)، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر، (عام **2009**م)، تفسير القرآن العظيم تفسير ابن كثير، دار ابن حزم، عدد الصفحات: **2061**.

7. ابن محمد بن عبد الله تركي، نبيلة بنت حسن، الوحدة الموضوعية في سورة العلق، مجلّة أبحاث، جامعة الحُدَيْدة، العدد **6**، عام **2016**م، الصفحات: **121-156**.

8. ابن معصوم المدني (**1642**م-**1707**م)، علي صدر الدين، كتاب أنوار الربيع في أنواع البديع، مطبعة النعمان، النجف الشريف، عام **1389**هـ/**1969**م، عدد الصفحات: **2725**.

9. البُخارِي (**194**هـ-**256**هـ)، أَبو عبدِ اللهِ محَمد بْن اسْماعِيل، (**2018**م)، صحيح البخاري، عدد الصفحات: **3416**، دار ابن كثير، بيروت، لبنان.

10. البلاذري (المتوفى عام **279**هـ)، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود، فتوح البلدان، دار و مكتبة الهلال، بيروت، عام **1988**م، عدد الصفحات: **456** صفحة.

11. الجاحظ (المتوفى عام **868**م)، أبو عثمَان عمْرُو بن بحر بن محبوب بنِ فزارَة الليثِي الكِنانِي البصرِي، البيان و التبيين، عام **1926**م، صفحة **179**.

12. الجبّوري (**1932**م-**2019**م)، يحي وهيب، الخط و الكتابة في الحضارة العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، عام **1994**م، عدد الصفحات: **392**.

13. الجزائري (المتوفى عام **2018**م)، أبو بكر جابر بن موسى بن عبد القادر، أيسر التفاسير لكلام العليم الكبير، مكتبة رجع الصدى الإسلامية، عام **2019**م.

14. الحموي (574هـ-**626**هـ)، شهَاب الدِين أبو عَبد اللَّه ياقوت بن عبد اللَّه الحمَوِي، معجم الأدباء، عام 2009م، عدد الصفحات: **3557**.

15. الحيالي (المتوفى عام **2022**م)، أحمد فتحي رمضان، سورة العلق: قراءة بلاغية، مجلة آداب الرافدين، السنة **43**، العدد **68**، عام **2013**م، الصفحات: **91-124**.

16. السعدي (**1307**هـ-**1376**هـ)، عبد الرحمن بن ناصر، تفسير السعدي (تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان)، عام **2013**م، دار ابن حزم، عدد المجلدات: **1**، عدد الصفحات: **958** صفحة.

17. الفقيهي، علي، علم البلاغة في سورة "العلق"، مجلة آفاق الحضارة الإسلامية، العدد **14**، عام **2019**م.

18. القحطاني، سعيد بن وهف، (عام **2010**م)، عقيدة المسلم في ضوء الكتاب و السُنَّة، مطبعة سفير، الرياض، عدد الأجزاء: **2**، عدد الصفحات: **1095**.

19. القرطبي (المتوفى عام **671**هـ)، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن، و المبَيِّن لِـمَـا تضمَّن مِن السُنَّة وأحْكام الفُرقان)، مؤسسة الرسالة، عدد الأجزاء: **24**، عام **2006**م.

20. القلقشندي (**756**هـ-**821**هـ)، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري، صبح الأعشى في كتابة الإنشا، دار الكتب العلمية، بيروت، الجزء **14**، عام **1987**م، صفحة **126**.

21. الكليني (المتوفى عام **329**هـ)، محمد بن يعقوب بن إسحاق، الكافي، الجزء **1**، عام **2020**م، صفحة **52**.

22. المتنبي (**915**م-**975**م)، أحمد بن حسين الجعفي أبو الطيب، (عام **2008**م)، ديوان المتنبي، عدد الصفحات: **583**، دار بيروت للطباعة و النشر.

23. النصراوي، عادل عباس، سورة العلق بين التراث الإسلامي و فهم المستشرقين-دراسة في المنهج، المجلد **1**، العدد **74**، مجلة الجامعة الإسلامية، عام **2023**م، الصفحات: **223-250**.

24. النيسابوري (**321**هـ-**405**هـ)، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم، (عام **1990**م)، المستَدرك على الصحيحَيْن، عدد الأجزاء: **4**، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان.

25. جاسم، موسى عجيل، سورة العلق دراسة دلالية، مجلة الدراسات المستدامة، المجلد **2**، العدد **2**، عام **2020**م.

26. زروالي، وسيلة، الدلالات التربوية المستنبطة من سورة العلق، مجلة الاستيعاب، المجلد **3**، العدد **3**، عام **2021**م، الصفحات: **135-153**.

27. زواري، أحمد علي، دلالات الأمر بالقراءة للنبي صلى الله عليه وسلم من خلال سورة العلق، مجلة المعيار، المجلد **26**، العدد **6**، عام **2022**م، الصفحات: **62-81**.

28. شحاته (المتوفى عام **1423**هـ)، عبد الله محمود، كتاب تفسير القرآن الكر يم، القاهرة، عام **2000**م.

29. الصالح، خير، الإيجاز في سورة العلق (دراسة تحليلية بلاغية من جهة علم المعاني)، قسم اللغة العربية و أدبها بكلية أصول الدين والآداب و العلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية الحكومية كياهي الحاج أحمد الصديق جمبر، عام **2021**م، الصفحات: **1-72**.

30. عبد الرزاق عبد الرزاق، ريم، سورة العلق: دراسة تحليلية تربوية، المجلّد **6**، العدد **65**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية و الاجتماعية، عام **2024**م، الصفحات: **45-57**.

31. علي عثمان، محمود، التجديد في التفسير و مناهجه عند الحداثيّين العرب: سورة العلق أنموذجا، عرض و نقد، مجلة الشريعة و الدراسات الإسلامية، عام **2019**م، العدد **118**، الصفحات: **15-64**.

32. عصفور، جابر، مديح القلم، مجلة العربي، **1995**م، العدد **436**.

المراجع الأجنبية

33. Jalal Al-Din As-Suyuti, Kitab Al-Muzhir Fi 'Ulum Al-Lughah Wa-Anwa'iha, Matba'at al-Saadah, Volume I: 375 pages, Volume II: 344 pages.

34. Mohd Farhan Md Ariffin, The Phenomenon Of Assimilation Of Arabic Words Into The Malay Language, Chapter, المختار في أسرار الفقه المعاصر, page 143.

الملحق الأدبي

مِن أجمل ما قيل عن "القراءة"

- سُئل إمام الحُفَّاظ و أبرز علماء الحديث، عبد الله بن محمد بن اسماعيل البخاري عن دواء للحفظ فقال: إدمان النظر في الكتب.
- و إني أخبر عن حالي: ما أشبع من مطالعة الكتب و إذا رأيت كتاباً لم أره فكأني وقعت على كنز. ابن الجوزي (الفقيه الحنبلي و المؤرّخ و العلاّمة، إمام عصره في الوعظ و الخطابة)
- ثَمَّةَ مصْدر سريع للثراء المعرفي يكمُن في القراءة، فلا تموتُنَّ إلا و أنتم أثرياء. عبد الله المغلوث (الكاتب و الإعلامي السعودي)
- إن القراءة حياة الإنسان، فمن يقرأ كثيرا يحيا كبيرا، و من يقرأ أكثر يكون أكبر، و من أراد أن يرقى فَعَليه أن يقرأ. خالد بن عبد الكريم اللاحم (أستاذ القرآن و علومه و عضو مجلس إدارة الجمعية العلمية السعودية للقرآن الكريم)
- يتعلَّم الإنسان بطريقتين: القراءة و مصاحبة مَن هُم أذكى مِنه. ويل روجرز (سياسي أمريكي)
- القراءةُ بلا تفكّرٍ كالأكلِ بلا هضمٍ. أدموند بيرك (رجل دولة إيرلندي، مؤلف، خطيب، مُنَظِّر سياسي و فيلسوف)
- إعادة القراءة ليست تكراراً، إنها البرهنة المتجدِّدة دومًا عن حبٍّ لا يُمَلّ. دانيال بناك (روائي فرنسي و كاتب قصص أطفال)

- إذا شعرتَ و أنتَ تقلبُ الصفحةَ الأخيرة في الكتاب الذي تقرؤه أنك فقدتَ صديقًا عزيزًا فاعلم أنكَ قد قرأتَ كتاباً رائعاً. بول سويني (كاتب و مُؤلِّف)
- إنهم يريدون أن يفتحوا العالم و هم عاجزون عن فتح كتاب. نزار قباني (شاعر سوري)
- القراءة .. استمتاع بالحاضر و إعداد للمستقبل. شيماء فؤاد (كاتبة مصرية مميَّزة)
- إن أفضل وصف يمكن أن يوصف به شعور قارئ حين انتهائه من كتاب استغرق حينًا من عمره لقراءته بشعور العاشق حين رحيل رفيقة حلمه دون إيماءة منها، لتترك في قلبه موضعاً من اللهفة و الشوق الذي لا ينسى. حازم محمد (كاتب و مبدع)
- القراءة، فن الفضول الخفي و التطفل على حيوات الآخرين.. بأدبٍ جَمٍّ! بدور كالداري (كاتبة إماراتية)
- الأمر الوحيد الذي أندم عليه هو أنه لن يتسنى لي قراءة كل الكتب التي أود قراءتها. فرانسواز ساجان (أديبة، كاتبة مسرحيات، روائية و كاتبة سيناريو فرنسية)
- يجب أن تقرأ، ليس كتابًا أو اثنين فقط، و ليس يومًا في الأسبوع أو شهرًا في السنة فحسب. و لكن يجب أن تكون القراءة هي "منهج حياتك". لا يمر عليك يوم دون أن تقرأ. راغب السرجاني (داعية مصري)
- إن العبقرية إذا لم تَتَغَذَّ بغذاء القراءة، خليقةٌ أن تجفَّ و تذبل، و إنَّ الذكاء إذا لم يلازمه اطلاع، يتحوَّل إلى هباء. فهد الحمود (إعلامي سعودي، مذيع مخضرم)

مِن أجمل ما قيل عن "الكتابة"

- دون كلمات أو كتابة أو كتب لم يكن لِيُوجَد شيء اسمه تاريخ، و لم يكن لِيوجَد مبدأ الإنسانية. هرمان هيسه (شاعر و روائي و كاتب سويسري من أصل ألماني)
- أمَّا ما يُكتب فيبقَى و أمَّا ما يقال فتذْروهُ الرياح. ألبرتو مانغويل (كاتب أرجنتيني لقِّب بـ "القارئ الأكثر شراهة")

- يجب أن تكتب للأطفال بنفس الطريقة التي تكتب بها للكبار، لكن بمستوى أفضل. مكسيم غوركي (أديب و ناشط سياسي ماركسي روسي)
- إن المُحرِّض الأكبر للكتابة بعد الحب، هو استعصاء الفهم، و ليس وفرته. محمد حسن علوان (كاتب و روائي و صحفي سعودي)
- عالمي هو الكتابة، أنا خارج دفاتري أضيع، دفاتري وطني. محمد الماغوط (شاعر و أديب سوري، من أبرز شعراء القصيدة الحرّة في الوطن العربي)
- أن نكتب يعني أن نهجر معسكر القتلة. فرانتز كافكا (أحد أفضل الأدباء الألمان في فن الرواية و القصة القصيرة)
- الجمل البليغة مثلها مثل المسامير الحادة، تفرض الحقيقة على ذاكرتنا. دنيس ديدرو (فيلسوف فرنسي و كاتب مسرحي موسوعي)
- على الورق نحن نكتب ما لا نستطيع أن نقول، و ما نريد أن يكون. إياد شماسنة (كاتب و شاعر فلسطيني)
- من تعَوَّد أن يكتب كلَّ يومٍ في هذا الدفتر، وجَدَ فيه ذاتَ يومٍ نفسَه التي فقدَها. علي الطنطاوي (فقيه و أديب و قاضٍ سوري)
- ابدأ الكتابة مهما كانت، لن يتدفق الماء حتى يتم تشغيل الصّنبور. لويس لامور (أديب أمريكي)
- أستطيع أن أتخلّص من كل شيء و أنا أكتب، حيث أنّ أحزاني تختفي، و شجاعتي تولد. آن فرانك (كاتبة ألمانيّة)
- إذا أخبرني طبيبي أنّ أمامي ستّ دقائق فقط للعيش، فلن أحتضر، سأكتب أسرع قليلاً. إيزاك أسيموف (أديب أمريكي-روسي)
- القراءة السّهلة كتابتها صعبة للغاية. ناثانيال هوثورن (أديب أمريكي)
- الصعوبة هي أن نتعلم كيف نفكر، أما الكتابة فستتكفل بنفسها. كريستوفر مورلي (كاتب و صحفي أمريكي)
- عندما لا أكتب أصبح لا شيء، بل أشعر أن وجودي الإنساني يتلاشى. هاروكي مور اكامي (كاتب ياباني، مترجم و روائي و كاتب خيال علمي و قصص قصيرة).

مجلة **مقامات** مجلة دورية جزائرية علمية دولية محكّمة سداسية، تشرف عليها هيئة علمية من الباحثين ذوي الخبرة والكفاءة، من داخل وخارج الوطن، وبمتابعة من هيئة تحكيم ذات كفاءة تتشكّل دوريا لتقييم البحوث والدراسات.

وهي تصدر عن معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي بآفلو بدولة الجزائر، كما أنّ المجلة متخصصّة في الدراسات والبحوث العلمية الأكاديمية في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية والأدب واللّغات، وميدان الفنون والحضارة، كما أنها مجلة متوفرة إلكترونيا بمنصة المجلات الجزائرية، وعلى موقع المركز الجامعي آفلو، حائزة على تصنيف أرسيف، ومفهرسة عربيا.

تنشر المجلة كل عمل أصيل، وليس جزءا من كتاب منشور، وغير مقتبس، وبأن يكون البحث المذكور لم يسبق نشرة، أو مقدّما للنشر إلى جهة أخرى.

تهدف المجلة إلى نشر أعمال الباحثين من أساتذة وطلبة الدكتوراه، وذلك بهدف تعميم ونشر المعرفة والاطلاع على البحوث الجّادة والجديدة، وربط التواصل بين الباحثين، كما تهدف إلى إتاحة الاطلاع على نتائج الدراسات لأكبر عدد ممكن من الباحثين.

تقبل مجلة **مقامات** الأعمال العلمية المكتوبة باللغة العربية، والإنجليزية، والفرنسية، على أن يتسم البحث بالجودة والأصالة والأمانة في نقل المعلومات وتوثيقها بالطرق العلمية المتعارف عليها، ووفق الشروط المنصوص عليها بداية كل عدد أو بتحميل" تعليمات للمؤلف " من مجلة مقامات على منصة المجلات الجزائرية ASJP.