جامعة سعيدة
كلية الآداب واللغات والفنون

مخبر اللّسانيات والتّرجمة

الإشعاع

في اللّسانيات والتّرجمة

دورية علمية أكاديمية دولية محكمة

العدد السادس: جوان 2016

ISSN : 2392-5086

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة سعيــدة- الجزائـــر

University of Saida - Algeria

◇◇◇◇◇◇◇

كلّية الآداب واللّغات والفنون

Faculty of Languages, Letters and Arts

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇

الإشعاع

مجلة علميّة أكادمية محكّمة دولية

تصدر عنْ مخبر اللّسانيات والتّرجمة

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇

الرّئيس الشّرفي للمجلّة

أ.د. فتح الله تبــون

رئيس الجامعة

مدير المجلّة / مسؤول النّشر

ورئيـــــس التّحريـــــر

د. أحمد طيبي

◇◇◇◇◇◇◇

هيئـــــة التّحريـــــر

د. ميلود ماريـــــف د. أحمد بغـــداد بلّية د. مسكجوب حميدات

د. جمال بن عدلـــة د. بن يمينة بن يمينة د. محمد بـــــداوي

د. كريمة بن ضيـاف أ. وهيبة دخيـــــل أ. محمد سايـــــح

أ. عبد الكريم طالبي أ. محمد أ. دريـــس أ. نورية علي رابـــح

أ. يحيى شعيـــب أ. محمد حاجـــي أ. آسيـا لعريبـــي

التّنضيد والإخراج الفنّـــي

د. أحمد طيبـــي

الإشعاع

المجلّة العلميّة الأكاديميّة المحكّمة الدولية
العـــدد السادس، جـــــوان 2016

رقم الإيداع القانوني: 2014/3586
ISSN : 2392-5086

الهيئـــة العلميّـــة

- أ.د. عبد الرحمان حاج صالح، جامعـــة الجزائر، الجزائـــــــــر.
- أ.د. عبد القادر فيدوح، جامعة الدوحـــة، قطـــــــــــــر.
- أ.د. عبد العزيز أحميد، جامعة س. بن عبد الله، فاس، المغـــرب.
- أ.د. عبد الجليل مرتاض، جامعة أ. بكر بلقايد، تلمسان، الجزائـــر.
- أ. د. أحمد حساني، كلية الدراسات الإ. والعربية، دبي، الإمـــارات .
- أ.د. سمير شريف استيتيـــة، جامعة اليرموك، إربـــــد، الأردن.
- أ.د. ياسر إبراهيم الملاح، جامعة القدس المفتوحـــة، فلسطين.
- أ.د. أحمد يوسف، جامعة السلطـــان قابوس، عمـــــــــان.
- أ.د. سيدي محمد غيتري، ج. أ. بكر بلقايد، تلمســـان، الجزائـــر.
- أ.د. عبد الكريم العوفي ، جامعة أم القرى ، مكّة ، السعوديـــة .
- أ.د. سعد عبد العزيز مصلوح، كلية الآداب، جامعـــــة الكويت.
- أ.د.مصطفى بوعناني، ج. س. بن عبد الله، فـــاس، المغرب.
- أ.د. محمد ملياني، جامعة السانية، وهـــران، الجزائـــــــــر.
- أ.د.علي حسين فيّاض، المعهد الدّ. للتّدريب، مسقط، عمـــان.
- أ.د. رشيد بلحبيب، جامعـــة محمد الأوّل، وجـــدة، المغـــرب.
- أ.د. عمّار ساسي، جامعـــة سعد دحلب، البليدة، الجزائـــــر.
- أ.د. بشير إبريـــــر، جامعة باجي مختـــار، عنابـــة، الجزائـــر.
- أ.د. إنعام بيوض، المعهد العالـــي للترجمة، الجزائـــــــــر .
- أ.د. عبدالرحيم علي م. إبراهيم، معهد اللغة العربية، الســودان.
- أ.د. عبد القادر سلامي، ج. أبي بكر بلقايد، تلمســـان، الجزائـــر.

توجّه المراســـــــــــلات إلى :

مدير المجلّة العلميّة الأكاديميّة المحكّمة الدّولية

◊◊◊◊◊◊◊◊◊◊◊◊

الإشعاع

◊◊◊◊◊◊◊◊◊◊◊◊

مخبر اللّسانيـــــــــات والتّرجمة

كلّية الآداب واللّغات والفنـــــون

جامعة سعيدة ، الجزائـــــــــر

على العنوان الألكتروني التّالي :

lingtrans.labo@gmail.com

شروط النّشر في الإشْعاع:

- تَنشـــر المجلّة الأبحاث الرّصينـــة المتعلّقة بقضايـــا اللّسانيـات والتّرجمة باللُّغـــات الثّلاث : العربيـة ، الإنجليزية ، والفرنسيـــة .
- أنْ لا يكون البحث قد نُشر منْ قبل أو قُدّم ، إلى جهةٍ أخرى ، للنّشر.
- يراعى التّقيُّد بالمعاييـــر العلمية الأكاديميـــة المتعارف عليهـــا في التّوثيق وفي استخـــدام المصادر والمراجـــع .
- تخضع الأبحـــاث المقدّمة إلـــى المجلّة للتّحكيـــم العلمـــي من ذوي الاختصاص ، للتّقييم وإبـــداء الرّأي في صلاحيتها للنّشـــر .
- تخبـر المجلة أصحاب الأبحاث المقبولة ، بعد صـــــدور قرار لجنة التّحكيـــم ، بصلاحيتها للنّشـــــــــــــــــر .
- أنْ يلتزم الباحث تعديل بحثه في ضوء ملحوظـــات المحكّمين وفقاً للتّقرير المُرْسل إليه ، وموافاة المجلّة بالنُّسخة المعدَّلة .
- لا تلْتـــزم المجلّة بردّ الأُصول إلى أصاحبها ، سواء نُشرتْ أمْ لم تُنشر.
- تُفضّـــل المجلّة أنْ ترِدها المقـــالات والأبحـــاث مرفقةً بسيرةٍ ذاتيةٍ مُختصرة لأصحابهـــــــــــــــــــــــــــــــا .
- للمجلّة الحـــــقّ في تعديل عنوان البحث إنْ رأتْ ضـــرورة ذلك .
- يرفِقُ الباحث ملخصاً لبحثه في حـــــدود (150 / 200 كلمة) باللُّغة العربية ، مع ترجمته الإنجليزيـــة ، أو الفرنسية ، وإنْ كان البحث باللُّغة الإنجليزية أو الفرنسية ، فالمطلـوب أنْ يرفقه بملخَّصٍ باللُّغة العربية .
- أنْ تتـراوح صفحاتُ المشاركـــــة بين (10 و 16) من حجم 4 **λ** .
- أنْ ترد الهوامش ، في آخر المقال ، بنظـــام الإدراج غير الآلـــي .
- يكتفى بالهوامش عن تخصيـــص قائمة للمصـــــادر والمراجع .

كلمة المجلّة

باسم الله والحمد لله والصّـلاة والسّلام على رسوله الأمين، وعلى آله الطّيبين، وصحابته أجمعين، أمـّا بعد؛

بدايـة نقول أنّنـــا نتوسّم من الإشعاع ، المجلّـــة العلمية الدّوليـــــة المحكّمة، أنْ تكـون مصدرَ إشعاع وتنوير فعليّ في مجال اختصاصها (اللّسانيات والتّرجمة)، مُشعّةً بالعلمِ والمعرفة الجادّة والرّصينة، داعمةً للبحث العلمي، مفعّلةً له، مساهمةً في إثرائه، معبّرةً عـــن انشغالات وتوجّهات هيئتها التوّاقـــــة دوماً إلى نشر المعرفة وجعلها مشاعةً لدى جميع المهتمّيـــن.

غمرتْنـا الفرحة وسعدنا كثيراً لتوفيقنا فـــي استكمـــال المحطة السادسة من محطات الدّرب الذي ارتضيناه واستصدار العدد السادس من الإشعاع لمسيـرة نريدهـا أنْ تتواصل دون توقّف بإذن الله، وتتعزّز وتكتملُ مع كلّ إصدار جديد بمساهمة الباحثين الأكاديميين.

إنّ هدف المجلّة في الأساس هو الانخراطُ والمساهمـةُ في إضافة الجديـد المميّز إلى النزْر القليل من المجلّات المتخصّصة في هذا المجـــال الصّادرة عن بعض الهيئات العلمية التي يمكن التّفاعل معها ومبادلتها الأفكار والتّجـــارب، ومشاركتها المشاريـــع الدّراسية منْ أجـــل خلق بيئات بحثية مؤاتية، تأخذ بأيدينا رأساً إلى تنمية معرفيّة تؤثّر في سَيرورة حياتنا العلمية المعاصـــرة، وتزيد من تقليص حجـم الفجوة التي تفصلنا عنْ مراكـز البحث الدّولية الرّائدة في هـــذا المجال، مساهمةً في بناء مجتمع المعرفة الذي ننشده.

والإشعاع تحـــــاول شقّ الطّريـــــق أمام الباحثيـن الجادّيـن القادرين على الإبْداع والابْتكار، يحْدوها الأمل أنْ يجدوا فيها ميـداناً خصباً لجهودهم وأبحاثهـــم التّخصّصية النّظرية منها والتّطبيقيّة المتّصلة بواقـع الإنســـان، ومرتعاً يُشبع نهمَهم

المعرفي، ويسدّ حاجاتهم الثّقافية، راجيةً التّوصل في النّهاية إلى بحث علميّ حقيقيّ ذي قيمة، يعتمد معايير الجودة في الأساس، ويكون رفداً لعلوم اللّسان والتّرجمة وللهيئة العلمية المشرفة على المجلّة ويعْضد إزرها.

نحرص أنْ يتناول كلّ عدد من الإشعاع أعمالاً ومواضيع بحثية متنوّعة تختلف رُؤاها ومرجعياتها وتتلوّن طرق معالجتها باللّغات الثلاث؛ العربية، والإنجليزية، والفرنسيّة، تكون قد خطّتْها أنامل مجموعة من الكفاءات العلمية المؤهّلة من البلاد العربية والأجنبية، ما يعبّر عن جسرٍ معرفيٍّ فكريٍّ حقيقيٍّ تتطلّع إليه مجلّتنا الغرّاء الإشعاع.

ولا يفوت الإشعاع أنْ نتوجّه بخالص الشّكر وجميل التّحايا إلى كلّ الباحثين الذين يضعون ثقتهم فيها ويتقدّمون لها بما تجود به قرائحهم من أبحاث علميّة رصينة جادّة، والشّكر موصولٌ كذلك إلى هيئة التّحرير وللهيئة الاسْتشارية وإلى كلّ المساهمين في صدور أعداد المجلة.

والتّعويل كلّ التّعويل، في قادم أعْدادنا، على مساهمات باحثينا الأفاضل منْ ربوع الوطن العربي ومنْ خارجه ممّنْ لم تُتَح لهم فرصة المشاركة في الأعداد الأولى من الإشعاع، وعلى عطاءاتهم النّوعية المتجدّدة بغية الارْتقاء بالبحث العلمي اللّساني والتّرجمي المتخصّص، بدأْبٍ وإصرار، إلى الأحْسن دوْماً.

والمجلّة ترحّب بكلّ الرّؤى والأفكار والاقتراحات لتَخطّي كلّ الهفوات والسّقطات وتجاوزها في قابل أعدادها بإذنه تعالى.

والله من وراء القصد وهو يهدي السّبيل

مدير المجلّة ؛ د.أحمد طيبي

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــــــــــــــــــوع	الصّفحة
كلمة المجلـــــة	8
المصطلحية والتّرجمة: التّكامل والتّعاضُد د. أحمد طيبي، كلّية الآداب واللّغات والفنون، جامعة سعيدة، الجزائر. د. ميلود ماريف، كلّية الآداب واللّغـــــات، جامعة سعيدة، الجزائر.	13
ملامح (التّوزيع) عند إمام النّحاة سيبويه د. عبدالغني شوقي موسى الأدبعي، جامعة الملك خالد، السعودية.	37
ترجمة المصطلحات المشْحونة ثقافياً في النّص القانوني د. رسول عبد القادر، جامعـــــــــة المدية، الجزائر.	55
النّقد النّحوي في شعْر رسالة الغُفْران لأبي العلاء المعري مولاي د. خالد محمود عسود المزيد، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن. د. فتحي أبو مراد، جامعة البلقاء التطبيقيـــــــــة، إربد، الأردن.	63
اللّغة والأمن الثّقافي في المجتمعـــــات العربية د. كمال حامد عبد الله، جامعة بحري، السودان.	81
هوية اللغة العربية ولغـــــــــة الهوية العربية د. حسن بدوح، جامعة الحسن الأول، سطات، المغرب	97
دور اللغات في نماء الفكر الإنساني في حياتنا المعاصرة د. أبكر عبد البنات آدم إبراهيـــــم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بحري، السودان.	111
العين وأفعالها في القـــــــــرآن الكريم دراسة دلالية أ.د. ضياء غني العبودي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق. م.م مروة غني العبودي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.	125
الأمثال الشّعبية القبائلية بين التّرجمة الحرْفية والتّرجمة الثّقافية د. رشيدة سعدوني، معهد الترجمة، جامعـــة الجزائر 2، الجزائر. د. فتيحة رمضاني، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2، الجزائر.	149

التّراكيب اللّغوية في التّناصـــــــات لشعر ثورة 1919م د. عماد عبد الباقي، علي كلية الآداب، جامعة قرامان، تركيا.	163
تيسيـــر كتابة الألـف د. عبد القادر عيساوي، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر.	177
« لـولا » في القـــــرآن الكريم - دراسة بلاغية - د. شعيب يحيى، قسم اللُّغة العربية وآدابها، جامعة سعيدة، الجزائر.	191
تفعيل جودة العملية التّعليمية باستخـــــدام تكنولوجيا التّعليم أ. سليماني سعاد، قسم اللّغة والأدب العربي، المركـــــز الجامعي بعين تموشنت، الجزائر.	203
السّياق والتّرشيــح الدّلالي د. ين الدين بخولة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.	217
عوامل ضعف الأداء بالعربية لدى المتعلِّمين في قسم التّرجمة د. حسينة لحلو، معهد التّرجمة، الجزائر.	227
أثر التّداخل اللّغوي في تعليـــــــــم اللّغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائيـــة أ. سميرة بن موسى، مركز البحث العلمي والتقني، ورقلة، الجزائر.	241
الفعل التّعليمي التّعلمي بين التّراث والحداثـــــة (أبوحامد الغزالي أنموذجـــــــاً) حميدات عبدالعالي، جامعة السانية، وهران، الجزائر.	253
النّفس البشرية بين السّلبية والإيجابية. القرآن الكريم أُنموذجاً أ. محمد رافة، جامعة أحمد بن بلة 1، وهران، الجزائر.	269

المصطلحية والتّرجمة؛ التّكامل والتّعاضُد

د. أحمد طيبي، كلّية الآداب واللّغات والفنون، جامعة سعيدة، الجزائر
د. ميلود ماريف، كلّية الآداب واللّغات والفنون، جامعة سعيدة، الجزائر

ملخّـــص

بات من البديهي اليوم الجزمُ بأنَ قيام النَظرية الاصطلاحية لنْ يتأتّى إلا بالعون الذي تقدّمه التّرجمة بوصفها أداة اتّصال بتن الجماعات النّاطقة بلغاتٍ مختلفة، وقناةٍ تمرّ عبرها الأفكار والمعتقدات والابتكارات والاختراعات .بل وبات أكثر وضوحاً أنّ العلْمتن (علم المصطلح والتّرجمة) مترابطان ترابطاً لا يمكن معه للمصطلحيّ ــ إذا أراد أنْ يتمّ عمله بالجودة المطلوبة ــ أنْ يستغني عن التّرجمة، كما لا يمكن للمترجم الاستغناء عن المصطلحية، فهما وجهان لنفس العملة حتى قيل أنّ المصطلحيّة هي العلمُ المجيب على آمال المترجمتن.

Abstrait

Terminologie et Traduction; complémentarité et mutualité

Il est devenu aujourd'hui axiomatique de déterminer que la construction de la théorie de terminologie ne peut venir qu' avec l'aide fournie par la traduction Comme un outil de communication entre les groupes parlant des langues différentes, et canal par lequel se déplacent les idées et les croyances, les innovations et les inventions.

Et il est devenu plus évident encore que les deux sciences (Terminologie et traduction) sont interdépendantes au point où si le terminologue veut que son travail soit fait de la qualité requise, il ne peut se passer de la traduction, comme pour le traducteur ne peut se passer de la terminologie, Ils sont les deux faces d'une même pièce de sorte qu'il a été dit que la terminologie est la science qui répond aux espoirs des traducteurs.

تمهيـــــد:

إنّ دور التّرجمة في البحث المصطلحي بخاصةٍ تلقّياً، وبحثاً، ودراسةً، وإسهامها في تحقيقه لمراميه في شكْل بناء معاجم المصطلحات ثنائية أو ثلاثية اللّغة، عامّةٍ أو متخصّصة، بجودةٍ تواصليّةٍ مقبولةٍ تضمن لها استعمالاً وتداولاً واسعين، حقيقةٌ قائمة.

كما أنّه لا يخفى على المهتمّين في هذا الإطار دور المصطلحيّة في التّرجمة الآلية التي تُظهِر بشكلٍ واضحٍ تكامل العلمين. ويمثّل بنك المعلومات .الذي يولي المصطلحيّة الدّور الرّئيس والذي يعمل على تحقيق هدفين أساسين هما؛ العمل على مساعدة العلماء على التّحرير مباشرة إلى اللّغة الأجنبية من جهة، والسّماح للمترجمين بترجمة نصوص علمية وتقنية جدّ متخصصة من جهة أخرى .التّكامل بين المصطلحيّة والتّرجمة.

وقبل الخوض في بيان الاتّصال الطّبيعي بين المصطلحيّة والتّرجمة، نرى أنّه من اللّازم بدايةً، أنْ نشير إلى ماهية المصطلح وأهمّيته، ومفهوم التّرجمة وأهمّ نظرياتها.

1. في أهمّية المصطلح و ماهيته:

إنّ الحاجة إلى المصطلح لا تكاد تنْقضي، وعملية الاصطلاح لا تتوقّف عند حدٍّ بعينه، فهي مطلبٌ اجتماعيٌ وضرورةٌ حضارية، لأنّها مرتبطةٌ بالإنسان وبنموّ معرفته التي هي في تجدّدٍ وتطوّرٍ دائمين. فكلّما جَدَّ في حياة الإنسان جديد، دفعته الحاجة أنْ يسمّه ويوجِد له مصطلحاً وعلامةً يُعرف بها. وعادةً ما يلتمس ذلك في لغته التي يستخْدمها ويحرص على إغنائها بكلّ ما تحتاج إليه من علاماتٍ ومصطلحات، فالمهمّة موكولةٌ إلى اللّغة في استحداث التّسميات للمفاهيم الجديدة، لأنّها « تتحرّك طوعاً كلمّا تلقتْ منبّهاً خارجياً، فما إنْ يستفزّها الحافز حتى تستجيب بواسطة الانتظام الدّاخلي الذي يمكّنها من استيعاب الحاجات المتجدّدة والمقتضيات المتولّدة.» [1]

ولقد أدْرك الأنسان أهمّية الاصطلاح في وجوده ونهضته، ووقف على دوره في ترجمة ونقل العلوم والمعرفة والمفاهيم والنّظريات المختلفة والثّقافات والابتكارات والمستحدثات التي تملأُ الحياة، وفسْحه المجال للاطّلاع على مختلف جوانب الحضارات المعاصرة التي تخدم الحياة الإنسانية بكافّة، بالإضافة إلى دوره في ربْط الصّلات بين الأمم والتّواصل بين الشّعوب. [2]

وفي المجتمع المعاصر الذي يعرف تطوراً سريعاً في جوانب المعرفة البشرية بكافّة أنواعها وأشكالها تعاظمَ دور المصطلح وازداد الاعتماد عليه في نقْل المعارف وتبادلها وتنْظيمها، وتوثيقها، وتخزينها، منْ أجل مواكبة هذا التّطور العلميّ المتناميّ الذي لا يقْبل التّوقّف.

ولم يكُن الانْسان العربي المهتمّ بالعلم والمشتغل به بغافلٍ عنْ هذه الوظيفة الحيويّة التي تؤدّيها المصطلحات في الحياة الإنسانية بمختلف أشكالها وتجلياتها، فلقدْ شغلتْه من أوّل وهلةٍ وانْشَغل بها، لأنّ المصطلحات هي مفاتيح العلوم كما يقول الخوارزمي، وهي « أداة البحوثِ العلمية، وعنْ طريقها يتمّ التّفاهم بين العلماء في شؤون المواد العلمية، وليس هناك علمٌ بدون قوالبَ لفظيةٍ تعْرف به»[3] ، وهذه القوالب اللّفظية هي التي يشاربها إلى المصطلحات. وإذا كانت المصطلحات ألفاظاً تعبّرعن مفاهيم، والمعرفة كومةٌ من المفاهيم، فإنّ إدراكها وفهمها يأخُذ إلى فهم العلم رأساً. وإذا كانتْ اللّغة هي الحامل المادّي للمعرفة، وكان المصطلح هو الحامل للمضمون العلميّ في اللّغة، فهو يمثّل بحقٍ وسيلة التّعامل مع المعرفة. وفي ذلك تكمن أهمّيّته الكبيرة التي لم تغبْ عن الانسان العربي في عمليّة المعرفة وفي بناء النّهضة العلمية التي سعى دائماً إلى الوصول إليها، فهبَّ إلى وضْع المصطلحات للتّعبيرعمّا يَجِدُّ من مفاهيم علميةٍ وتقنيةٍ وحضاريةٍ بما أفاده من طرائق وضعها في اللّغة العربية وفي ترجماته عن اللّغات الأخرى، وأسّس لهذا الغرض مؤسّساتٍ علميةٍ ومجامع لغويّة كان لها الفضلُ الكبيرُ في رفد العربية بزادٍ وافرٍ من المصطلحات في مختلف الاختصاصات كانتْ في أمسّ الحاجة إليها حتى تتبوّأ مكانتها الجديرة بها كلغة علم.

لكنْ ما هي حقيقةُ المصطلح التي يمكن أنْ تحدِّد مفهومه؟

يُقال اصْطَلَح القوم: زال ما بينهم من خلاف، واصْطَلَحوا على الأمر: تعارفوا عليه، واتفقوا. [4]

والاصطلاح هو اتّفاقُ جماعةٍ على تسمية شيْءٍ باسمٍ ما، يُنقل عن وضعه الأوّل إلى معنى آخر خاصّ يُصطلح عليه لمناسبةٍ بينهما. [5] أو هو كما يقول الزبيدي: « اتّفاقُ طائفةٍ مَخصوصةٍ على أَمْرٍ مخصوص. » [6]

وقد ورد عن الجاحظ قولُه في ذلك: » وهم اصْطَلَحوا على تسمية ما لم يكنْ له في لغة العرب فصاروا في ذلك سلفاً لكلّ خلفٍ وقُدوةً لكلّ تابع .» [7]

أمّا الجرجاني، فقدْ عرّفه بكوْنه « تسمية الشّيء باسمٍ ما يُنقل عنْ موضعه الأول « أوْ هو »إخراجُ اللّفظ منْ معنى لغوي إلى آخر لمناسبةٍ بينهما.» [8]

ولا يختلف هذان التّعريفان اللّذان قدمهما الجرجاني عن التّعريف الذي ساقه الكفوي عندما حدّد الاصطلاح بكوْنه « إخراجُ الشّيء عنْ معناه اللّغوي إلى معنى آخر لبيان المراد . »«[9]

بينما يذكر التّهانوي أنّ الاصطلاح هو « العرفُ الخاصّ . » [10]

أمّا (المصطلح)؛ بدايةً في بنائه الصّرفي في اللّغة العربية، فهو مصدرٌ ميمي من

فعل (اصطلح)، نُقل إلى الاسمية بعدما خصّص بهذا المدلول الجديـــد.

وهو اللّفظ المعبّر عن اتّفـاق طائفةٍ اختارتــه ليدلّ بوضوحٍ ودقّةٍ على شيءٍ مخصوصٍ في عرفهم، يتميّز به عمّـا سواه، فينْتقِل ـ والحال هذه ـ منْ معناه اللّغــوي إلى المعــنى الاصطلاحي، ولكلّ علـــــمٍ اصطلاحاته [11] التي تميّزُه ويتميّز بها.

ويعرّفه المصطلحيّـــون بأنّه « الرّمز اللّغوي المحدّد لمفهـــومٍ واحد. وإذا كان الرّمز اللّغوي هو اللّفظ، والكلمة، والمفردة اللّغوية، فإنّ (المفهوم) كما يعرّفـــه فيلبر FELBER هو : « عبارة عنْ بناءٍ عقليّ - فكري – مشتقٍّ من شيءٍ معيّن. فهو- بإيجاز- الصّورة الذّهنية لشيءٍ معيّنٍ موجودٍ في العالم الخارجّي أو الدّاخلـي . » [12]

واللّغة بوصفها نظاماً من الرّموز اللّغوية، هي الحامـــل المادّي لكلّ تلك المفاهيم والتّصورات الذّهنية وبواسطتها يتمّ تعلّمها وتبليغها. [13]

واللّفظان كلاهما؛ (الاصطلاح(و) المصطلح(استخدما بمعنى التّرادف، ولم يـردا « في القرآن الكريم أو في الحديـث الشريـف أو في المعجمـات العربية القديمة العامّـة [كما يقول محمود فهمي حجازي] ، ومـع تكوّن العلوم في الحضارة العربية الإسلامية تخصّصت دلالة كلمة) اصْطـلاح(لتعني الكلمـات المتّفق على استخدامها بين أصحاب التّخصّص الواحـد للتّعبير عن المفاهيم العلمية لذلك التّخصّص، وبهـذا المعنى أيضـاً استخدمتْ كلمـة «مصطلح» وأصبح الفعل) اصْطلحَ (يحمل أيضاً هذه الدّلالة الجديدة المحدَّدة. » [14]

والمصطلـح « كلمةٌ أو مجموعـةٌ من الكلمـات منْ لغةٍ متخصِّصة (علميةٍ أو تقنية.. الخ)، يوجد موروثاً أو مقترضاً، ويُستخدم للتّعبير بدقّة عن المفاهيم وليدلّ على أشياءٍ ماديّةٍ محدَّدة. » [15]

وهـو في أيّ مجالٍ من المجـالات كما يقـول الإمام الشاطبي : « إمّا واصفـاً لعلم كان، أوْ ناقلاً لعلـمٍ كائـن، أو مؤسِّساً لعلمٍ سيكون .» [16]

وقـدْ وفّق الدّكتور عبد السلام المسدي في تشبيهـه اللّفظ في السّياق اللّغــوي بالمصطلح في المنظومة المصطلحيّة في مجالٍ محدد، يقـول: « فإذا كان اللّفظ الأدائي في اللّغة صورةً للمواضعة الجماعية، فإنّ المصطلح العلميّ في سيـــاق نفس النّظام اللّغويّ يصبح مواضعةً مضاعفة، إذْ يتحوّل إلى اصطلاحٍ في صلب الاصطلاح. فهو إذنْ نظامٌ إبلاغيٌّ مزروع في حنايا النّظام التّواصلي الأوّل، وهو بصورةٍ تعبيريّةٍ أخرى علاماتٌ مشتقّةٌ من جهازٍ علاميّ أوسع منه كمّاً، وأضْيق دقّة. » [17]

ويذكر الدّكتور علي بوخاتم تعريفـــاً للمصطلح قدّمه فاتشيك Vachek الذي هو واحـــــدٌ من أعلام مدرسـة بـــراغ اللّسانية الأوروبية يعتبـــره أقدَم تعريـفٍ غربيٍّ

للمصطلح هو كونه: « كلمة لها في اللّغة المتخصّصة معنى محدّدٌ وصيغةٌ محدّدة، وحينما يظهر في اللّغة العادية يُشْعِر المرء أنّ هذه الكلمة تنتمي إلى مجالٍ محدَّد ودقيق . » (18)

أمّا أفضل تعريفٍ استقرّ عليه المتخصّصون في علم المصطلح أوروبيّاً هو ذاك الذي ينظر إلى المصطلح على أنّه « مفهومٌ مفردٌ أو عبارةٌ مركّبةٌ استقرّ معناها أوْ بالأحرى استخدامُها وحُدِّد في وضوح. وهو تعبيرٌ خاصٌّ ضيّقٌ في دلالته المتخصّصة، واضحٌ إلى أقصى درجةٍ ممكنة، وله ما يقابله في اللُّغات الأخرى، يرد دائماً في سياق النّظام الخاصّ بمصطلحات فرعٍ محدَّد ، فيتحدَّد بذلك وضوحه الضَّروري . » [19]

إنّ أهمّية هذا التّعريف تتّضح في كونه يؤكّد على دعامتين هامّتين يحتاجهما المصطلح هما:

أ / الوضوح؛ إذْ يُشتَرط في المصطلح وضوحه شكلاً ودلالةً أقصى ما يكون الوضوح.

ب / ورود المصطلح في سياق نظامٍ متجانسٍ خاصٍّ بمجال معيّنٍ محدّد.

والتّعريفات التي سيقت أعلاه تتّفق جميعها أو تكاد على ما وقفْنا عليه في المعجم الفرنسي روبير ، والإنجليزي لونجمان، عندما عَرّفا تواليا المصطلح وفْق الشّكل التّالي:

ـ هو كلمة تنتمي إلى معجم خاصّ، لا يتمّ استعمالها في اللّغة العادية. [20]

ـ هو كلمة أو عبارة لها معنى خاصّ في مجالٍ تقني أو علمي. [21]

وممّا سبق، يتّضح أنّ المصطلح إمّا أنْ يكون وحدةً لغويةً بسيطةً أو مركّبةً دالةً بوضوحٍ على مفهومٍ مباشرٍ ودقيقٍ تتحدَّد دلالته بين مصطلحات التَّخصُّص الدَّقيق نفسه. [22]

والمقابل الأجنبي للمصطلح في اللُّغات الأوروبية يكاد يكون متّفقاً شكلاً، فهو في الإنجليزية والألمانية (Term)، وفي الفرنسية (Terme)، وفي الإيطالية (Termine)، و(Termino) في الإسبانية ، و (Termo) في البرتغالية وغيرها. وإنّ هذا اللَّفظ المشترك في هذه اللّغات يكون قد تجاوز إطاره اللُّغوي القومي ليصبح نموذجا حيّاً للعالمية داخل الحضارة الأوروبية . [23]

2 . التّرجمة:

2 . 1 : تقديم:

لقدْ بدأتْ التّرجمة منذ أنْ بدأ الاحتكاك بين الجماعات البشرية المنظَّمة لتقوم بدورها كنشاطٍ مواكبٍ للوجود الإنسانيّ برمته، وكأداةٍ للتواصل بين

الحضارات والأمم، فهي حاجةٌ إنسانيةٌ لنقل الأفكار والمعارف بين اللُّغات المختلفة بغية إيجاد التّبادل العلميّ والثقافيّ بين الشّعوب. وهي عمليةٌ أداتها اللّغة، ومن صفات اللّغات الحيّة قدرتها على استيعاب ما يُستجد من مفاهيم في الفكر البشري وقابليتها لإيجاد ألفاظٍ واصطلاحاتٍ مناسبةٍ للدّلالة والتّعبير عليها، وقد أكّدت اللّغة العربية علوَّ كعبها في هذا المجال وبراعتها ومرونتها التي لا تُضاهى عندما تمكنتْ منْ نقل تراث أممٍ معروفةٍ بحضاراتها العريقة، وثقافاتها التي بلغتْ شأواً بعيداً في الرُّقي.

2.2 : مفهومها :

تعـــرّف التّرجمة في شكلهـــا الحديث بأنّها نقلُ أفكـــارٍ ومفاهيـــم من اللّغة « أ « (اللّغة المصدر : Source language SL) إلى اللّغـــة « ب « (اللّغة المهدف : Target language TL) مــع العناية كلّ العناية بانتقــاء المقابل الأكثروفاءً في نقل هذه الأفكار والمعاني، أوْ هي تفسيركلامٍ في لسانٍ ما بما يقابله في لسانٍ آخر، وهي تعني، حسب جان كوهين، إعطاء مضمونٍ واحدٍ لتعبيرين مختلفين، [24] ونجاحهـا يعتمد على مدى تمكّن المترجم من اللّغتين الناقلة والمنقول منها، واطّلاعه على ثقافتيْهمـا، ومعرفته بموضـــوع النصّ المترجَم، معنى ذلك أنْ يتسلّح المترجم بثقافـــةٍ موسوعيةٍ تبدأ بتعميق معرفته بخصوصيـــات اللّغتين الناقلة والمنقـــول عنها وإدراكه الجيّد لقواعدهما البنيويـــة النّاظمة، بالإضافة إلى إحاطته الواسعـــة بالسّياق الثّقافي والاجتماعي الذي تستعمل فيه اللّغتـان . [25]

ويعرّفهـا إدموند كاري Cary Edmond بأنّها « العملية التي تقـوم بإيجاد نظائر بين نصين معبّـرٌ عنهما بلغتين مختلفتين، بحيث تراعي هذه النّظائر بشكلٍ دائمٍ وضروريٍّ طبيعة النّصين وجمهورهما، أيْ مستقبلي النّصين، وكذلك العلاقـات الكائنة بين ثقافة الشّعبين ومناخهما النّفســي والفكري والعاطفي بالإضافة إلى جميع الظّروف المحيطة بالعصر والمكان اللّذين يُترجم منهما وإليهما. » [26]

بينما يعرّفها قاموس اللّغة واللّسانيات Dictionary of language and linguistics لصاحبيه Hartman and Stork بأنّها نقلٌ لمعلومـــاتٍ من لغةٍ إلى أخرى، [27] وهذا التّعريف يتّفق مفهوماً مع تعريف دوستير Dostert الذي ذكره القاسمي عندما رأى بأنّها التّفسير المعنوي للرّموز اللّفظية في اللّغة برموز لغةٍ أخرى . [28]

من خلال هذه التّعريفات، يتضـــح أنّ التّرجمة، وإنْ كانت تمثّل في أصلها هاجساً لغوياً يحتلّ الجانب اللّغوي فيها ـ إنْ على مستوى المفردات، وإنْ على مستوى القواعد ـ العناية الكبرى، فإنّها تنشد ـ في الحقيقة ـ نقل الأثر الذي يتركه النّص أو المصطلح في اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية المنقول إليها.

وعلى الرّغم من تعدُّد نظريّات التّرجمـــة وظهورها شرقاً وغرباً، فإنّ الحديث عن التّرجمة المنهجية لا يزال يعتريـــه كثيرٌ من الأخذ والرّد لاعتباراتٍ كثيرةٍ أهمّها وجود تلك الفـــوارق البنيوية بين اللّغات واختلاف وسائلها الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلاليّة والأسلوبيّة التي تستعملها للتّعبير عن المعاني المختلفـــة الأمر الذي يستعصي معه ترجمة النّصوص ونقلها من لغةٍ إلى أخرى بصورةٍ علميّةٍ دقيقـــة، إلاّ أنّه ولمّا كان بنو البشر، على تنوّعهم، يتشاركون في نفس التّجارب والخبرات ويتســـاوون في كيفية اكتساب المعاني وإمكانية التّعبير عنها بلغاتهم المختلفة التي ترتدّ في بنيتها العميقة إلى حقيقةٍ واحدة، يتّسع الاعتقاد بإمكانية وجود هذا النّوع من التّرجمة.

ولم يدمْ الأمر طويلاً بعد ذلك حتى أخذتْ المحاولات تتوالى لإخضاع التّرجمة لمنهجيّةٍ علميّةٍ تحدِّد لها شكلاً ثابتاً يمكن اتباعه في الحالات المختلفة للتّرجمة، ومحاولة صياغة قواعد تحكمها منْ أجل منع أو تجنّب الوقوع في الأخطاء عند القيام بعملية التّرجمة، إلاّ أنّ هذه المحاولات تنوّعت واختلفت، لكنّها انضوت جميعاً تحت إطارٍ نظريتين اثنتين؛ النّظرية اللّسانية، ونظرية الاتّصال.

3.2 : نظرياتها:

نحاول في السّطور التّالية أنْ نعرض لنظريتين من أهمّ نظريات التّرجمـة، هما النّظريـــة اللّغوية التي تميل إلى تفضيل العناصر اللّسانية في التّرجمة، والنّظرية التّفسيرية التي تعطي المحتويات المعرفية في التّرجمة الأهمّية الكبرى.

النّظرية اللّغوية:

تنظـــر إلى التّرجمة على أنّها ظاهرةٌ لسانيـــةٌ في المقام الأوّل، وتقترن بأعلامٍ مشهورين كـ : (فيدروف Fedrov ، و فيني و داربلني Vinay et Darbelnet ، و مونان Mounin ، وكاتفورد Catford) ، فهم من أبرز من دافعوا عليها. تفترض النّظرية اللّغوية في التّرجمـة وضع النّص في المقام الأوّل لأنّه هـــو المدار الذي ينضوي في إطاره المعنى، فالمعنى كامنٌ إذن في بنيته النّصية، وترى أنّ النّـص محلّ التّرجمة يتشكّل من مجموعةٍ من الكلمات، وأنّ هذه الكلمات تكاد تكون هي المادّة الموضوعية الوحيدة الموجودة بين يدي المترجم الذي يقوم عمله على ترجمتها من خلال تركيز انتباهه على اللّغة بمعناهـــا البنيوي الجـــافّ. يقول بيترنيومان: « إنّنا نترجم الكلمات، لأنّه ليس هناك شيءٌ آخر نترجمه، هنالك الكلمات في الصّفحة وحسبْ، ليس هناك شيءٌ آخر. » [29]

وإذا كان أندري فيدروف André Fedorov في كتابه (مقدمةٌ في نظرية التّرجمة) الصـادر في موسكو سنة 1953 ينظر إلى التّرجمة بأنّها عمليةٌ لغويةٌ في الأساس تكون

أقرب ما تكون إلى المثالية والتّجريد، وأنّ كلّ نظريةٍ في التّرجمة يجب أنْ تدرج في إطار اللّسانيـات، فإنّ جورج مونان (في كتابه المسائـل النّظرية في التّرجمـــــة) يؤكّد أنّ « التّرجمة احتكاكٌ بين اللّغات ولكنّها حالةٌ قصوى من الاحتكاك يقاوم فيها المتكلِّم ثنائي اللُّغة كلّ انحرافٍ عن المعيار اللّغوي » [30] ، ويرى بأنّها فنٌّ كالطّب، ولكنّها فنٌّ مؤسَّسٌ على علمٍ هو « اللّسانيات ». [31]

وهكذا يتّضح أنّ النّظرية اللّغوية تتّخذ النّص حقلاً لبحثها وتعتبره وحدةً مغلقةً ذات بعدٍ واحدٍ تتوالى فيه مجموعةٌ من الكلمات تنتهي إلى مجموعةٍ من الجمل. فالنّص بهذا الشّكل وفي إطار هذه النّظرية لا يعدو كونه مجموعةً متسلسلةً من الجمل.

إلاّ أنّ النَّــصّ لا يتشكّل ـ في الواقــع ـ من قائمة مفــرداتٍ وجملٍ فحسب، وإنّ معنى النصّ لا يساوي مجموعَ معاني تلك المفردات والجمل المكوِّنة لـه، ذلك أنّ لكـلّ كلمةٍ في النّص ولكلّ جملةٍ فيه إيحاءاتٍ وظلالاً هامشيّةً ترتبط بثقافة المرسِل والمتلقّي وخبراتهما العاطفيّة والاجتماعيّة.

ومن ناحيةٍ أُخرى، فإنّ الثّقافـات المختلفة لا تتّفـق في تصوير الواقـع أو وصف الكون، ولمّا كانت اللّغات هي الحامل المادّي لكلّ مظاهـر الحضارة الفكريّة والمادّية، فإنّها لا تتّفـق في دلالات مفرداتها وتراكيبها. ومن ثمّ فقد لا يجد المترجم لكلمةٍ أو جملةٍ ما في هذه اللّغة مقابلاً مناسباً في لغــةٍ أخرى . [32] لذلك ومنْ أجل نقل معنى النّص المترجَم إلى المتلقـي نقلاً صحيحاً، يجد المترجم نفسه ـ في كثيرٍ من الأحيان ـ مضطراً لسدّ جميع الفجوات اللّغويّة أو الأسلوبيّـة أو الثقافيّة التي يخلّفها هذا النّـوع من التّرجمـة.

وقد كان قيام النّظرية التّواصلية في التّرجمة، في أساسه، لتجاوز هذا العجز وسدّ النّقص الذي خلفتـه النّظرية اللّغويـة.

النّظرية التّواصلية :

تعدّ النّظرية التّواصلية من أهمّ نظريات التّرجمة، إذْ تَعتبر التّرجمة حلقةً في سلسلة التّواصـل تُربط فيها وخلالها العلاقة بين مؤلف النّص الأصل من جهةٍ، وقارئ النّص المترجم من جهةٍ أخرى، فلا وجود للنّص المكتوب إنْ لم يُأخذ هذا القارئ بعين الاعتبار.

ولا تقتصر عناصر التّرجمة المؤثِّرة في النّظرية التّواصلية على المرسِل والمتلقّـي والرّسالة فحسب، وإنّما بحثتْ النّظرية التّواصلية كذلك في السّياق الثقافيّ والاجتماعيّ للغتَين ورأت ضرورة إحاطة المترجِم بكلّ ذلك ليتمكّن من سدّ الفجوات الطارئة في اللّغة النّاقلة عند تأثُّر التّرجمة بسببٍ من عدم توافق اللّغتين النّاقلة والمنقول منها من حيث

بنياتهما الصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة والأسلوبيّة. فالتّرجمة ـ على هذا الحال ـ ليست مجرد انتقالٍ من لغة مصدر إلى لغة هدف يُكتفى فيها بالمعطيات اللّغوية فقط، بل هـي عملية مثاقفةٍ في الدّرجة الأولى تتجاوز المعطى اللّساني إلى الانغماس في السِّياق السوسيوثقافي بكلّ ما يتضمّنه من أبعادٍ وخصوصياتٍ تواصلية.

وقد بيّن بيتر نيومارك Peter Newmark في مُؤلَّفه (كتابٌ في الترجمة A Textbook of Translation) أنّ المترجم، في التّرجمة التّواصلية، يحاول أنْ يعطي لقراء اللّغة الهدف نفس التّأثير الذي يعطيه الأصل لقراء اللّغة المصدر .[33]

ويعتقد أنّ أغلب النّصوص في الكتابات البراغماتية غير الأدبية كـ (النّصوص العلمية والتّقنية، الكتب الدّراسية، الكتب الإعلامية، المقالات الصحفية، الدّعاية السّياسية والتّجارية، الإعلانات العامّة) تتطلّب ترجمةً تواصليةً لا لغوية، بينما تتطلّب النّصوص الإبداعية التي تكون عناية الكاتب فيها واهتمامه منصبّاً على لغة الكاتب أو المتكلِّم لا محتوى كلامه ترجمةً لغويةً تكون أقرب إلى أبنية الأصل المعجمية والنّحوية.[34]

ومن الذين أكّدوا على أهمية المتلقّي وضرورة إعطائه الأولوية على سائر العناصر الأخرى أوجين نايدا E. Nida الذي يُعتبر من أكابر علماء التّرجمة، وهو من الذين يحفظ لهم التّاريخ دورهم في تأسيس التّرجمة كعلمٍ له قواعده وأصوله، وهو الذي تحدّث على التّرجمة الدّيناميكية Dynamic Translation التي تعني أنّه يجب على المترجم أنْ يعيد انتاج النّص بكيفيةٍ يكون فيها للتّرجمة على المتلقّي تأثيرٌ مشابهٌ في اللّغة الهدف لذلك الذي تركه نفس النّص على متلقيه في اللّغة المنطلق. فالتّرجمة عنده تقوم على إعادة إنتاج النّص بأقرب معادلٍ له في لغة الهدف معنى وأسلوباً، وليس إلى إيجاد نصٍّ مطابقٍ له تماماً، لأنّ اللّغات تختلف في وسائل تعبيرها، ولا يمكن لها أنْ تتطابق تطابقا تامّاً.

وفي أثناء مقارنته بين النّظريتين، يبيّن Peter Newmark الفوارق التي يمكن أنْ تميّز إحداهما عن الأخرى ويشدّد على أهمّية التّرجمة التّواصلية من خلال المثال التالي: عند ترجمة (Chien méchant) بالعبارة (إحذرْ من الكلب)، فإنّ التّرجمة هنا تواصلية، بينما إذا تُرجمت العبارة نفسها بـ (كلبٌ متوحش)، أصبحت التّرجمة الآن لغوية. فالفرق واضحٌ بين التّرجمتين، فعلى الرّغم ممّا تقدّمه التّرجمة اللّغوية من معلوماتٍ إضافية، فإنّها أقلُّ فاعليةً وتأثيراً من التّرجمة التّواصلية.[35]

إلا أنّ معظم منظِّري التّرجمة الذين ينتمون إلى آفاقٍ مختلفة، يتّفقون اليوم على أنّ التّرجمة قضيةٌ واحدةٌ وإنْ تعدّدت وجوهها، وهي في نظرهم يجب أنْ تلبي المتطلّبات الأساسية الثّلاثة التّالية:

ـ التّركيـــــــز على نقل المعنى بوضـــــــــوح.
- يجب أنْ تبرّر وجودها بآداء وظيفةٍ تواصلية.
ـ يجب أنْ تولّد استجابةً مشابهةً لدى المتلقّي.

3 ـ النّظرية الاصطلاحية العربية والتّرجمة:

إنّ الهوّة والفجوة المعرفية التي تفصلنا عن الغـرب المتطـوّر تزداد عمقا يوماً بعد يوم، وفي ظل التّقـدّم الكبير الذي يحصل في ميادين العلوم والتّقنيـات، والزّخم الهائل والمتجدّد من المفاهيم والاصطلاحات التي تطالعنا بها الدّوائر العلمية كلّ يومٍ على تنوّعها واختلافها، إذْ يصل وقد يزيد عدد ما تفرزه منها في كلّ دقيقـةٍ إلى أربعين اصطلاحاً جديداً، (36)بالإضافة إلى التّطور السّريع الذي يطرأ على وسائل نقل هذه المفاهيم والاصطلاحات التي تكاد تكون غربيةً في مجملها، تصبح حاجتنا إلى التّرجمة وإلى دورها في حلّ المسألة المصطلحية أكثر إلحاحاً.

ولا شكّ أنّ التّرجمة التي هي بوابة الاطلاع على الوافد من الإنتاجات المعرفية والتكنولوجية تشكّل السند القوي للغتنا العربية حين يتعلّق الأمر بالبحـث عن وضعٍ أحسن لها في مواجهة اللّغـــات الأجنبية التي تمثّل لغة الاختراع والمفاهيم الجديدة ولغة النّظريات والمناهج الحديثة وبالتّالي المصدر الأساس لكلّ المصطلحات التي يرتبط وجودها في اللّغة العربية بوجودها في تلك اللّغات.

إنّ محاولة العمل على نقل منجزات الغرب الفكرية بواسطة التّرجمة، يمثّل حقيقةً دعماً للّغة العربية، ذلك أنّ المتتبع لمختلف عصور البشرية في جميع الحضارات الانسانية يلحظ اقتران الازدهـــار الثقافي عامّةً بما فيه اللّغة بازدهار حركة التّرجمة شريطة أن يتمّ ذلك وفق المعايير الصّحيحة والتّنسيق الكامل المسبق المتّفق عليه بين أوسـاط المترجمين (سواء كانوا أفراداً أم جماعات) تفادياً لكـــلّ عشوائيةٍ في تداول المفاهيم والأفكار الوافدة، لأنّ نقل المعرفة والتّعبير عنها بإطلاق المترادفات والمشتركات اللّفظية وغيرها لمكافأة المقابل الأجنبي الواحد، قدْ يقود إلى الارتباك والاضطراب والتّناقض أحياناً، [37] ويفرز تشويشاً وقصوراً على مستـوى المصطلحات بخاصّة، يقول النويري : « فنحن نتعامل مع المعرفة الإنسانية فوق أرض غَربيَّة، فكان طبيعياً أنْ لا تكون مصطلحاتنا موحّدة، بلْ إنّ مراجعنا ليست كذلك، ومراجعنا يشيع فيها الاختلاف الاصطلاحي أكثر من الاتفاق » [38] ، لأنّه لا يمكن تصوّر ترجمة مسائل علمٍ من العلوم دون ترجمة جهازه الاصطلاحي، ومعلوم أنّ المصطلحـات طبقةٌ متقدّمةٌ من طبقات اللّغة تعكس صورة التّداخل بين اللّغات الخاصّـة واللّغة العامة، وأنّ أيّ خلطٍ أو خطأ في ترجمة المصطلحات وعدم مراعاة مفاهيمها، قدْ يأخذ رأساً إلى تقويض النّظريات

التي اقترحتها وتداولت فيها، ويؤدّي كذلك إلى فوضى معجمية تخلّف آثارها على التّفكير العلمي العربي وبالتالي إعاقته عن استيعاب المفاهيم المستجدّة ومجاراة العالم في بحوثه واستكشافاته كما يرى الحمزاوي . (39)

وهذا طبعاً مخالفٌ لأهمّ المقاييس العلمية في لغة المصطلحات، وهي الدّقة والوضوح، وعدم التّداخل أو اللّبس، « وراجعٌ فيما يبدو ... إلى غيـــاب تمثيلٍ نظريٍّ للقضية المصطلحيّة، وإلى عفوية المنهجيات المقترحة بضبط المصطلحات. » (40)

يقول الفاسي الفهري: « إن أهمّ ما يتّسمّ به وضع المصطلح هو طابعه العفوي، وهي عفويةٌ لا تقترن بمبادئ منهجيةٍ دقيقةٍ ولا باكتراثٍ بالأبعاد النّظرية للمشكل المصطلحي. وقد قادت هذه العفوية إلى كثيرٍ من النّتائج السّلبية، في مقدمتها الاضطراب والفوضى في وضع المصطلح، وعدم تناسق المقابِلات المقترحة للمفردات الأجنبيـة. »(41)

ومن دون شـكٍّ فإنّ تلافي أيّ خلطٍ أو اضطرابٍ في المصطلح العربي، رهينٌ بوجود حركةٍ ترجميةٍ مؤسّسةٍ تتّبع منهجيةً علميةً صحيحةً دقيقةً وتقوم على أســسٍ ومناهج واضحةٍ محدّدة تنير المتلقـي عوضاً عن تضليله أو إرباكه لاسيما في ما يتعلّق بالنّصوص العلمية والمتخصّصة، ذلك أنّ ترجمة المفاهيم العلمية والفنية والتّقنية بدون منهجيةٍ محدّدةٍ سيؤدّي حتماً إلى الاضطراب والتّشويش والقصور في المجال الاصطلاحي كما أسلفنا.

وقد استُحدِث لهذا الغرض علـمٌ جديدٌ هو علم المصطلح أو المصطلحيّـة Ter-minologie \ Terminology ، وهو علمٌ حديث النّشأة ولا يزال في طور النّمو ، ويمكن تعريفه بأنّه « العِلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميّة والمصطلحات اللّغويّة التي تعبّر عنها » (42) ، وهو علمٌ تتشاركه علوم اللّغة، والمنطق، ومختلف التّخصصات العلمية، ويبدأ اهتمامه بمنهجيات جمع وتصنيف المصطلحات، وينتهي بالنّظرية المصطلحية الشّاملة في مجال التّرجمة والتّوليد المصطلحي ومناهج التّعريب ووضع المصطلحات ونشرها وتوحيدها وتصنيف المعاجم المتخصّصة وغيرها. (43)

بالإضافة إلى حمله على عاتقه مهمّة وضع مقاييس تهدف إلى تحسين استعمال المصطلحات، وتخليص ترجمتها من المبادرات الفردية والممارسات العفوية التي لا تستند إلى أيّة منهجيةٍ علمية، والدّفع بالمؤسّسات العربية للتّرجمة القليلة إلى التّنسيق وإلى التّكامل فيما بينها من خلال اعتماد منهجياتٍ واضحةٍ ودقيقةٍ لنقل المصطلحات تفادياً لإضاعة الجهد فيما لا طائل من ورائه. وقد أثبتت التّجربة ـ كما يقول الفاسي الفهري ـ أنّ « الممارسة العفوية لا تكفي، وأنّ توليد وتوالد المفردات يخضع لمبادئ وقيودٍ نظريةٍ ومنهجيةٍ منْ شأنها أنْ تكون علماً مستقلاً هو المصطلحية. » (44)

وغنيٌّ عن البيان أنْ نقول أنّ انطلاق الدّرس المصطلحي العربي يجب أن يبدأ أولاً من الاحتكاك بالمنظومات المصطلحية في الحضارات الغربية وترجمة مراجعها النّظرية والتّطبيقية من أجل وضع منهجيةٍ محدّدةٍ بدقّةٍ وموضوعيةٍ مبْنيةٍ على أسسٍ ومناهج سليمةٍ مُلزمةٍ لجميع المهتمين (المصطلحيّين)، ذلك أنّ المنهجية العلمية والعملية الواضحة شرطٌ أساسيٌّ في كلّ علمٍ وعمل، لأنّ « المنهجية نصف المعرفة، وزيادة في عالمنا الحديث الذي شملتْ مفاهيمه ومصطلحاته الإيجابية والسّلبية كلّ دانٍ وبعيد.» [45]

و إيماناً بأهمية المنهج، وضع له المختصون في علم المصطلح ومنذ فوستر WUSTER مجموعةً من المبادئ والمقاييس تهدف إلى تحسين وضع المصطلحات وترجمتها واستعمالها وتوحيدها. ومن المقاييس المهمّة التي ذكرها الأخضر غزال في هذا الشّأن: [46] المقاييس الدّلالية؛ وهي مرتبطةٌ بتفضيل المصطلح الدّقيق والواضح على المبهم أو الملتبس، وتفضيل المصطلح الذي يدلّ جذره على المفهوم المراد بكيفيةٍ أوضح، وتجنّب الاشتراك اللّفظي والدّلالات المتعدّدة للمصطلح الواحد. ومن المقاييس الاجتماعية التي تقوم على الاستعمال؛ ذكر تفضيل اللّفظ الشّائع على الفصيح النادر أو الغريب، ومن المقاييس الاجتماعية اللّغوية؛ خفّة اللّفظ وجماليّة وقْعه وجَرْسه. وهي تستند إلى جانبين؛ جانب منطقي وجودي، وآخر لغوي:

ـ فأمّا الجانب المنطقي هو ذاك الذي يهتّم بالمنظومات المفهومية فينظّمها بوضع كلّ مفهومٍ جديدٍ في حقله المناسب وميدانه الذي ينتمي إليه، وبذلك يكون قد تمّ ضبط موقعه في منظومته المفهوميّة، ثم يضع له تعريفاً دقيقاً واضحاً يميّزه عن المفاهيم الأخرى، ذلك أنّ ارتباط المصطلح الوثيق بالمفهوم يكون بواسطة إقامة التّعريف [47] الذي يسمح بالكشف عن الدّلالة العميقة للوحدة المصطلحية بالإضافة إلى تبيينه علاقتها بالمصطلحات الأخرى داخل النّسق المعرفي الواحد، ثمّ يقوم بتوثيق كلّ ذلك.

ـ وأمّا الجانب اللّغوي فيهتمّ بتحديد طرق وضع المصطلح وتوليده وتوحيده تفادياً لازدواجيّته في اللّغة الواحدة وتخلُّصاً من ترادفه واشتراكه اللّفظيّ جميعاً، وكيفية دمجه في بنية العِلم الذي ينتمي إليه، [48] ودراسة بنية المصطلح في لغته الأجنبية علّها تسهّل ترجمته ثمّ اقتراح مصطلحٍ مقابلٍ مناسبٍ له. [49]

وبهذا يتّضح أنّ التّعامل مع المفاهيم وتعريفها ووضعها ضمن أنساقٍ خاصّةٍ، يكون من المهام الرئيسة التي لا تنفصل أبداً عن البحث العلمي للعالم المتخصّص، يقول المزيني: « إنّ صوْغ المصطلحات لم يكن عملاً منفصلاً عن البحث العلمي، بلْ كان جزءاً

لا يتجزّأ منه. إذْ إنّ المصطلحات تُخْلَقُ نتيجةً للحاجة إليها في أثناء البحث وليس عملاً مستقلاً. » [50]

أمّا وضع المصطلحات (الرّموز اللّغوية) وفْق قواعد الوضع المعروفة في اللّغات وعلم المصطلح النّظري، فتبقى من مهام اللّغوي ، بينما يقع على عاتق المصطلحي المتخصّص في علم المصطلح إقرار المصطلح الأفضّل والأنسب للاستخدام بناءً على أدقّ المبادئ والمقاييس العلمية والفنية واللّغوية المعتمدة في علم المصطلح. [51]

إنّ وضع التّرجمة الرّئيس والمهمّ في هذه المنهجية (منهجية وضع المصطلح العلمي وتوليده وترجمته وتوحيده) وإسهامها في إقامة صرح المصطلحيّة العربية كعلمٍ له قواعده وأسسه ونظرياته ومصطلحاته لا يخفى على بال، فقدْ قدّمت لها خدماتٍ جليلةً لا يمكن إنكرانها، فكانت لها سنداً اتكأتْ عليه في بناء نظريةٍ اصطلاحيةٍ عربيةٍ تسعى ـ تحقيقاً للأهداف العلمية والتّواصلية ـ إلى تقريب المعرفة وضبْط أدواتها وتبسيط فهْمها وتيسير امتلاكها وإتاحة البحث فيها في عالمٍ مفتوحٍ على مصراعيه للمعرفة مع إمكانية الاستنساخ الثّقافي من خلال ترجمة المعارف والنّظريات والمناهج والمفاهيم والمصطلحات. فكونها أساساً لكلّ ذلك، لا يمكن للمصطلحية إلا أنْ تكون مدينةً للتّرجمة ولا يمكنها بأيّ حالٍ من الأحوال أنْ تستغني عنها.

وإنْ كانتْ تدعّم المصطلحيّة وترفدها بهذه الكيفية، فإنّ التّرجمة ليستْ بذلك العمل الهيّن السّهل، وإنّما يتطلّب الأمر إمداد المترجم بمنهجيةٍ واضحةٍ وبمجموعةٍ من المعاييروالوسائل التي تساعده على إيجاد المقابِلات المناسبة للنّصوص المراد ترجمتها ولما يُستَجدُّ من مصطلحاتٍ في اللّغات الأجنبية. علماً أنّ المنهجية نصف العلم، ومنْ شأن الانضباط إلى المعاييرفي مجال التّرجمة القضاء على مشكلة فوضى المصطلحات الناتجة خصوصاً عن الترادف والاشتراك والتي كان سببها تنوع الأصول الثّقافية للمترجمين في مجال المصطلحات، واختلاف المصادر التي تترجم منها المصطلحات والنّظريات في لغاتها الأصلية. [52] ولعلّ، في النّقاط التّالية، رسمٌ لتلك المنهجية: [53]

1 - الدّراية الواسعة بكلتا اللّغتين اللّتين تتمّ بينهما عملية التّرجمة، ببنياتهما الصرفيّة، وتراكيبهما النّحويّة، وأساليبهما، وثقافتهما.

2 – الاطّلاع والخبرة الواسعة في العلم المراد ترجمته إلى العربية.

3 – أنْ يمتلك الدّراية بعِلم المصطلح وكيفية وضع المصطلحات وتوليدها.

4 – الدّراية بالتّرجمة ونظريّاتها وتقنياتها التّطبيقيّة وامتلاك مهاراتها اللّازمة.

4 - انخراط التّرجمة في عملية بناء معاجم المصطلحات ثنائية أوثلاثية اللّغة، عامّة أو متخصّصة:

تضطلع التّرجمة ـ بوصفها قناة تواصلٍ تنتقل عبرها الأفكار والمعتقدات والابتكارات والاختراعات بين الجماعات النّاطقة بلغاتٍ مختلفة ـ بدورٍ على غايةٍ في الأهمّية في التّبادل الثّقافي بين الشّعوب، ونقل المعرفة الإنسانية بين الأمم. يقول عبد القادر الفاسي الفهري: « إنّ التّعريب يعني أيضاً جعل اللّغة العربية لغةً تتواصل مع اللّغات الأخرى بتزويدها بوسائل تحدّد موقعها بالنّسبة إلى تلك اللّغات على عدّة مستويات... والتّعريب أيضاً هو توطيد المادّة اللّغوية توطيداً مستمرّاً في مجالاتٍ مفهوميةٍ أو في مجالاتٍ معرفيّةٍ جديدة. » [54]

ولما دوّنتْ، في القرن الرّابع الهجري وبعده، لغة العلوم العربية بعدما استقرت مصطلحاتها في معظمها، في معاجم متخصّصة أحادية اللّغة، وسِعتْ مخزوناً معرفيّاً هامّاً، وسميتْ أحياناً « مفردات » وأحياناً أخرى « تعريفات »، ومنها «مفاتيح العلوم » الذي ألّفه أبو عبد الله الخوارزمي، و« التّعريفات » للشريف الجرجاني، و « التّنوير في الإصطلاحات الطّبية » لابن نوح، و « التّوقيف على مهمّات التّعاريف » لعبد الرؤوف بن المناوي، و « كشّاف اصطلاحات الفنون » لمحمد علي التهانوي، و « في العشر مقالات في العين » لحنين بن إسحاق، و « الفهرست » لابن النديم، و « القانون في الطّب » لابن سينا، و « الجامع لمفردات الأدوية والأغذية » لابن البيطار وغيرها، اصطدم أصحابها من العلماء والمعجميين الأفذاذ بمصطلحاتٍ علميّةٍ جديدةٍ عليهم وعلى العربية، فكانوا يوردون الأصل ومعه مقابله العربي أصيلاً أو معرّباً[55] في بادرةٍ إلى جانب كونها، من جهةٍ، شكّلتْ فكرةً أوّليّةً لاقتراب انطلاق عصر صناعة المعاجم المتخصصة ثنائية اللّغة على الأقل، فإنّها، في الجانب الآخر ، قدّمت إثباتاً على إشراك التّرجمة ودفعها إلى الانخراط في مثل تلك الصّناعة على حسب تقديرنا.

ولقدْ أمسى استيعاب المعرفة العلمية الغربية ونقلها إلى العربية في صورة مصطلحاتٍ يتداولها المختصّون اليوم مرتبطاً، في الخطاب العلمي العربي، بمعاجم المصطلحات ثنائيّة اللّغة أو متعدّدة اللّغات التي يعوّل عليها المترجمون كثيراً في إمدادهم بما يحتاجونه من مقابلاتٍ للمفاهيم العلمية التي تطرحها الدّوائر الغربية والتي تغزو لغتنا العربية في كلّ حينٍ في ظلّ التّطور المذهل والسّريع لوسائل الاتّصال بمختلف أشكالها، وفي حالة عجز هذه المتون وعدم وفائها بالمراد لسببٍ أو لآخر، يلجأ المترجمون إلى وضع مقابلاتٍ جديدةٍ تحمل معاني المصطلحات في لغاتها الأصلية وفْقَ ما تسمح به قوانين اللّغة العربية[56] تغني هذه المعاجم وتجعلها منسجمةً ومتطلّبات العصر. فالأخذ والعطاء بين هذه المعاجم والمترجمين، وفق هذا الشّكل، أصبح متبادلاً، بلْ إنّ نظرةً خاطفةً في واقع المصطلحية اليوم، يثبت أنّ الذين تصدّوا لصناعة معاجم المصطلحات الثّنائية أو متعدّدة اللّغات وبنائها في الأصل، كانوا ـ في أغلبهم ـ من المتْقنين للّغات الأجنبية

ومن المبدعين في حركة التّرجمة.

إذنْ لا جدال في أنّ التّرجمة ومعاجم المصطلحات ثنائية أو ثلاثية اللّغة أو متعدّدة اللّغات؛ عامّة أو متخصّصة، تتبادلان الأدوار في رفْد إحداهما الأخرى، ففي حين تقوم الترجمة بإغناء هذا النّوع من المعاجم وتزويدها بكمٍّ هائلٍ من المصطلحات العلمية الجديدة التي تحتاج إليها في مختلف التّخصّصـــات بعد نقلها من لغاتها الأصلية وترجمتها إلى اللّغة العربية في كلّ حينٍ وآن ممّا يعمل على تحيينها ويضمن لها جودةً تواصليةً واستعمالاً وتداولاً واسعين بين المتخصّصين بعدما مثّلت الأساس الذي قام عليه إعدادها في الأصل، حيث كانتْ قوائم المصطلحات في اللّغات الأجنبية هي المنطلق لوضع المقابلات العربية عن طريق التّرجمة، تتكئ التّرجمة على هذه المعاجم وتستعين بها حين ترجمة النّصوص العلمية المتخصّصة في جميع ميادين المعرفة، إذْ تقدّم للمترجم المعلومات المهمّة والبدائل الكافية مما يسمح له باختيار أنسبها، لأنّ طبيعة التّرجمة العلمية تتطلّب لغةً علميةً يتعانق فيها المبنى والمعنى، وتُسبغ فيها المعلومة العلمية بالصّرامة المطلوبة، والموضوعية المطلقة، والدّقة المتناهية، والأمانة في التعبير عن الفكرة عن طريق استخدام المصطلحات والمختصرات والرموز والأرقام التي تصيب الهدف رأساً، [57] فالمترجم في النّصوص العلمية يتصدّى بشكلٍ دائمٍ إلى لغاتٍ متخصّصةٍ وإلى كمٍّ هائلٍ من المصطلحـــات ، لأنّ وتيرة الاكتشافات أصبحت يومية، ممّا يتعيّن عليه الاستعانة بالمعاجم العلمية المتخصّصة لإيجاد مقابلاتٍ لها في اللّغة التي يترجم إليها، وتصبح معاجم المصطلحات الثّنائية أومتعدّدة اللّغات بهذه الكيفية مورداً هامّاً ورئيساً يضمن للتّرجمة صحّة الفهم وسرعة الانجـاز .

5- المصطلحية والتّرجمة الآلية:

تفتح التكنولوجيات الحديثة اليوم آفاقاً فسيحةً وتتيح إمكاناتٍ هائلةً للعلم والمعرفة وبخاصّة عندما ارتبط فيها الحاسوب، في السّنوات القليلة الأخيرة، بشبكة الأنترنت التي حولـــتْ العالم إلى قريةٍ إلكترونيةٍ صغيرةٍ تتقاطع فيها اللّغات ويلتقي فيها الأفراد المهتمّون من كلّ الأجناس فينهلون ممّا توفّره من الأبحاث العلمية الجديدة القيّمة في لغاتٍ متعدّدة توفّر المعرفة في كلّ التّخصّصات، فقدّمت وظائف اتّصاليةٍ ومعرفيةٍ جديدةٍ ألغت المسافات بين الشّعوب، وكسّرت الحواجز والعوائق اللّغوية بين الأمم. وأبرز مظاهر التّطور التي قدّمها الحاسوب لكسر العوائق اللّغوية التّرجمة الآلية التي حاولت، من خلال توظيف البرمجيات الحديثة، أنْ تساعد المترجم البشري في نقل المعرفة من لغةٍ إلى أخرى وبناء معرفةٍ جديدةٍ في وقتٍ ضيّقٍ قصيـــر .

والأحرى بالمجتمع العربي اليوم أنْ يستغلّ التّطور الحاصل في وسائل الاتّصال

والتقدّم الحادث في الحضارة الانسانية في مختلف جوانبهـا العلمية والتّقنية والفنية، وأنْ يستفيـد استفادةً قصوى ممّا تقدّمه التّرجمة الآلية من خدماتٍ جليلةٍ مادام هو يرزح في موقـع المستهلك للمعرفة ولمنتجات الحضارة الأجنبية، ولعلّ السّبيـل المناسب لتلك المعرفة منْ أجل تضييق الهوّة والفجوة المعرفية الفاصلة بين الغرب والعرب لنْ يكون غيرترجمة المصطلـح العلمـي وتوليده، [58] لأنّه لا يمكـن تخيّل تناول مسائـل علمٍ من العلوم بالبحث دون استعمال جهازه الاصطلاحي، الأمر الذي دعا بالعديد من المعاهد المصطلحية الحديثة إلى ربط المصطلح بالتّوليد الآلي بعد وضع منهجيةٍ علميةٍ موحّدةٍ واعتمـاد برنامجٍ حاسوبيٍّ دقيقٍ مزوّدٍ بقاعدة معطيـاتٍ مصطلحيةٍ متعدّدة اللّغـات يتمّ إدخالهما في برنامج التّرجمة.

5-1 : مفهوم الترجمة الآلية:

التّرجمة الآليـة أو الإلكترونية هي ترجمة مُحَوسَبَة، بدأت في السّبعينـات من القرن الماضي مع ظهور الدّراسـات التّرجمية ومع بروزفكرة استعانة التّرجمة بالحاسوب، ومنذ ذلك الحين أصبح المترجم يستعمل الحاسوب ـ بوصفه الجهاز المتضمَّن لمجموعـة مبتكرات التّقانة المعلوماتية المدمجة ـ ويوظّفه مستفيداً من سرعته ومن مختلف وجوه تطبيقاته في تأمين ما يحتاجه من المعارف والمصطلحات في انتقاله من اللّغة المنطلق إلى اللّغة الهدف.

فالتّرجمة الآلية، بهذا الشّكل، هي عملية التّحويل الآلي للمعلومات من لغةٍ إلى أخرى بواسطة الحاسوب الذي يحتوي على برنامج رئيس للتّرجمة الآلية يتكّون من قاعدة معطياتٍ مُدْخَلة تتضمّن المعلومات الكافية عن اللّغة المصدر المترجم منها، واللّغة الهدف المترجم إليهـا، والعلاقات الرّمزية الرّابطة بين معلومات اللّغتين، بالإضافة إلى عددٍ من النّصوص المتخصّصة والمصطلحات العلمية وترجماتها، وإنّ أيّ نقصٍ أو خللٍ فيها يرهن صحّة التّرجمة ويبعدها عن محتوى النّصّ أو المصطلح المراد ترجمته. وما على المترجـم، بعد هذا، إلاّ أن يقوم بإدخال النّصّ المختـصّ أو المصطلح المراد ترجمته، فيجيبه الحاسوب باقتراح ترجماتٍ يختار منها المقابل المناسب. [59]

أمّـا الأدوات التّرجميـة (لغوية ، ومعجمية ، ومصطلحية) المساعدة والدّاعمة للمترجـم البشـري نوردهـا كمـا يلـي : [60]

أ ـ البنوك الآلية للمصطلحات:

تقوم بحفظ وتخزين المصطلحات ومعالجتها وإجادة أرشفتها مع توفير معلوماتٍ مختلفة عنها، وتسمح باسترجاعها بسهولةٍ وبسرعةٍ مع إمكانية إجـراء المقارنات بينها من

أجـل اختيـار المقابل الأنسب، أو تنسيقها في حقولٍ يريدها المترجـم، وإمكانية إجراء إضافاتٍ أو تعديلات أو إدخـال تحديثاتٍ مباشرةٍ عليها وما شابه ذلك. [61]

ومن سمات هذه البنوك الآلية للمصطلحات أنّها متاحةً على شبكة الإنترنات تتشابك مع قواعد المعطيـات المصطلحية العالمية في أميركـا وأوروبا كبنك لكسيس Lexis، وبنك تيرميوم Termium، وبنك تيرمدوك[62]Termdok.

أمّا أهمّهـا في الوطن العربي فهي « البنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم)» التّابع لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بالريـاض، و« بنك المصطلحات » التّابع لمعهد الدراسـات والأبحاث للتّعريب بالرباط، و « بنك معهد المقاييس الصناعية للمصطلحـات « في تونس، و « بنك المصطلحات » التّابع لمجمع اللغة العربية في عمّان. [63] بالإضافة إلى مشروع معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب في الرباط لإنشاء « قاعدة معطياتٍ مصطلحيّةٍ مُحوْسَبةٍ متعدّدة اللّغات » يلجأ إليها المترجم العربي لتوليد المصطلح من أجل مواكبة ومجاراة التّدفق الهائل للمصطلحات، لأنّ «المصطلح المستقبلي لابدّ أنْ يكون اصطلاحاً مرتبطاً بالتّوليد الآلي. » [64]

ب ـ المعاجم الإلكترونية:

تشكّل أهمّ قاعدة معطياتٍ تستند إليهـا التّرجمة الآلية في إيجاد المقابلات المناسبة لمفـردات النّصوص المدْخلة ولمصطلحاتها العلمية، فجودتها متوقّفةٌ على زخمها ودقّتها وسرعـة تشغيلها، وهي تتوزّع بين ثلاثة أنواعٍ رئيسية: معاجمُ آليةٌ أحادية اللّغة، معاجمُ آليةٌ أحادية اللّغة متخصّصة تحتوي على المصطلحات العلمية العربية الموظّفة في التّخصّصات المعرفية المختلفة مع تعاريفها وشروحاتٍ لمفاهيمها، معاجـمٌ آليةٌ متخصّصةٌ متعدّدة اللّغات تتضمّن المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية. وقدْ طرحـتْ « دار العلم للملايين » بالتّعاون مع شركة « فرانكلين العالمية » لإصـدار القواميس الإلكترونية « المورد النّاطق Bookman » الذي يحتـوي على قاموسين؛ المورد « إنكليـزي ـ عربي » ، والمورد « عربي ـ إنكليزي » ، كما طرحتْ شركة « صخر » عدداً من المعاجـم العربية القديمة آلياً كمعجم « لسان العرب » لابن منظور، ومعجم « السّفير على الوسائط المتعدّدة » الذي اغتنتْ قاعدة بياناته بمـادّةٍ لغويةٍ غزيرةٍ أخذتْ من أمّهات المعاجم العربية، بالإضافة إلى تضمّنه نصوصاً مترجمةً من العربية إلى الإنجليزية أو العكس، هذا فضلاً عن المعجـم المشهور الذي لايزال في طليعة هذه المعاجم الذي هو « قاموس المورد الإلكتروني . » [65]

ولا شكّ أنّه منْ شأن مثل هذه المعاجم الإلكترونية أنْ تُعضِد التّرجمة الآلية وتدفع بها خطواتٍ إلى الأمام في ترجمـة المصطلح العلمي ووضعه، و في تسهيـل تشكيل

الحقول الدّلالية للمصطلحات المترجمة والمترجم منها على السّـواء.

ج ـ قواعد البيانــات Databases:

هي جزءٌ من بنوك المعلومات، تمثّل مصادر المعرفة العلمية واللّغوية التي تحتاج إليها التّرجمة الآلية زيادةً على المحتــوى اللّغوي الذي تقده المعاجم الآلية، وهي توفّر قاعدة بيانــاتٍ نصّيةٍ شاملةٍ مكونةٍ من الموسوعات والقواميــس بكلّ أنواعها، ومن النّصوص المترجمة المدخلة التي تعتبر نماذج يرجع إليها المترجم الآلي في اختياره للتّرجمات المناسبة لبعض الجمل والمصطلحات، والمراجع المطبوعة، والتّعريف بالكتب المترجمة، ودور النّشر، ومعاهد التّرجمة، ومراكز الابحاث والدّراسات والمترجمين، فهي تقدِّم ذخيرةً لغويّةً ومصطلحيةً تتّكئ عليها التّرجمة الآلية في نقل المصطلحات العلمية إلى العربية ووضعها. (66)

د ـ ذاكرات التّرجمة:

وهي أنظمـةٌ لها أهميةٌ قصوى إذْ تؤمّن حلـولاً ترجميةً دقيقةً مدروسةً وسريعةً من خلال احتفاظها بالنّصوص والمصطلحات والتّعابير المصطلحيّة المترجمة ومقابلاتها الأصلية وتخزين نتائجها لإعادة استخدامهـا في نصوصٍ نمطيّةٍ مماثلةٍ أو مشابهةٍ كتقارير المؤسّسات، ومستندات المنظّمات. (67)

وقد ظهرتْ برمجيـاتٌ حاسوبيةٌ تخدم هذا الغرض على غرار البرنامجين؛ ميلتيطرنس (Multitrans) و ترادوس (Trados) اللّذين يضعان النّصوص المتوازية في لغتين ويحدّدان مواقع المصطلحات فيها مما يجعلهما قادرين على تشكيل قوائم مصطلحيّةٍ مستخرجةٍ من سياقاتهــا في تلك النّصوص، وقادرين على الفهرسة المصطلحيّة، ومن ثمة بناء المكانــز . (68)

هـ ـ برامج المعالجة الإلكترونية:

تحتاج التّرجمة الآلية إلى أنظمةٍ برمجيّةٍ للّغتين المترجم منها والمترجم إليها تقوم بتحليل اللّغة آلياً ابتداءً من برنامــج التّرجمة الآلي (المترجم الآلي) الذي يعكف على معالجة النّصوص المدخلة المراد ترجمتها والبحث عن مقابلاتها الموجودة في قاعدة المعطيات، ثمّ تقديم المخرجات المتمثّلة في النّـص والمصطلح المترجم، إلى المدقِّق الإملائي، والمصحِّح النّحوي، والمحلِّل الدّلالي، ومُنسِّق النّصوص بحســب التّخصّصات العلمية؛ إذْ أصبح بالإمكان تحديد التّخصّــص الذي ينتمي إليه النّص أو المصطلح المراد ترجمته ليركّز الجهاز في ترجمته على ذلك التخصّص ممّا يسمح لـه بالتّدقيق أكثر على المستوى المصطلحي، بالإضافة إلى البرنامــج المهمّ في مجـال ترجمة المصطلحــات وتوليدها الذي

هو المحلِّل الصّرفي الذي يتضمّــن جميع الأوزان الصّرفية العربية ممّا يجعله قادراً على توليد المصطلحـــات وإيجاد المقابلات المناسبة التي تحفظ للعربية الفصحى قوانينها ولا تخرج عن نسقها البنيـوي .(69)

إنّ توفّر جميع هذه الأنظمة والبرنامج الدّاعمة لمعالجة اللّغة العربية آلياً بالجـــودة والكفاءة اللّازمة لا تشكّل رافداً داعماً يسهّل عملية التّرجمة الآلية فحسب، بلْ إنّها تساعد على تقييسها وتوحيد قواعدها، مما يؤدّي، في النّهاية إلى ضبط النّشاط المصطلحي بأكمله وتوحيد استعماله. (70)

ممّا تقدّم تتّضح، بشكلٍ جلّيٍ ، الخدمات الجليلة التي تقدّمها التّرجمة الآلية إلى المصطلحيّة في شكل ترجمة وتوليد المصطلح العلمي وتسهيل تكوين الحقول الدّلالية للمصطلحـات المترجمة والمصطلحات المترجم منها انطلاقاً ممّا توفّره المصطلحيّة للتّرجمة الآلية من معاجم آليةٍ أحادية اللّغة متخصّصة تحتوي على المصطلحات العلمية العربية الموظّفة في التّخصّصـات المعرفية المختلفة مع تعاريفها، ومن معاجم آليةٍ متخصّصةٍ ثنائيةٍ ومتعدّدة اللّغات تتضمّــن المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المتّفق عليها التي تشكّل قاعدة بيانـاتٍ لبرنامج التّرجمة الآلية، فالأمر لا يخلو من كونه أخذٌ وعطاءٌ متبادلٌ بينهما .

وفي خاتمة هذا المقـــال يمكن الخلوص إلى الفكرة التّاليـة: أنّ الترجمة وعلـــم المصطلح وجهان لعملة واحدة، لا تقوم لأحدهما قائمةٌ إلا بوجود الآخر، ولا يمكن لوظيفة أحدهما أنْ تتمّ بالجودة المطلوبة إلا بوظيفة مماثلة يقدِّمها الطّرف الآخـر.

هوامـــش المقال :

(1) المسدّي، عبد السلام ، المصطلح النّقدي، مجلة علامات في النّقد الأدبي ، ج / 8 ، مجلد 2 .

(2) ينظر: الحمزاوي، محمد رشاد، المنهجية العامّة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط1 ، 1986 ، ص : 12.

(3) الموسوي ، مناف مهدي الموسوي ، مباحـــث لغوية من حياة اللغة العربيـــة ، دار البلاغة، بيروت ، د.ط. ، 1992 ، ص : 110 ، وينظر : حجـــازي ، لمحمود ، الأســـس اللّغوية لعلم المصطلـــح ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيـــع ، تونس، د. ط. ، د. ت. ، ص : 19.

(4) مصطفى ، إبراهيم ، المعجم الوسيـــط ، دار الفكر، بيروت ، د. ط. ، د.ت. ، مادة) صلح)، 1 / 520 .

(5) ينظر: الجرجاني، أبي الحسن علي الشريف بن محمد القاضي، التعريفات، ضبْط وفهْرسة محمد بن عبد الحكيم القاضي ، دار الكتاب المصري ، القاهـــــرة ، ودار الكتاب اللبناني،

بيروت، ط1 ، 1411هـ 1991- م ، ص : 44 .

(6) الزبيدي ، مرتضى ، تـاج العـروس من جواهر القامـــوس ، مكتبة الحياة ، بيروت، د.ط.، د.ت. ،ج 6 ، ص : 551، وينظر : الشديــاق ، أحمد فارس ، الجاسوس على القاموس ، دار صادر ، بيروت ، ص : 437 .

(7) الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين ، تحقيــق : فوزي عطوي ، دار صعب (بيروت) ، 1968 ، ج 1 ، ص : 88 .

(8) الجرجاني ، القاضي ، التّعريفات ، تحقيــق إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت، 1985 ، ص : 45-44 .

(9) الكفوي، أبو البقاء، الكلّيــات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرّسالة، القاهرة ، ط 2 ، 1993 ، ص : 93 .

(10) التّهانوي ، محمد ،كشّاف اصطلاحات الفنون والعلـــوم ، تحقيق علي دحروج ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، 1996 ، ص : 46 .

(11) ينظر : مصطفى ، إبراهيم ، المعجم الوسيط ، مادة : (صلح) .

(12) Felber, Helmut (1985); Standardizaton in Terminology, P. 17, and see: Palmer, F.R (1981); Semantics, Cambridge University Press, 2nd Ed., p: 14 .

(13) ينظر : الطعاني ، يوسف، اللّغة كأيديولوجيـــا ، مجلة الفكر العربي المعاصر ، شباط 1991 ، ص : 76 .

(14) حجــازي ، لمحمود ، الأسس اللغوية لعلم المصطلح ، ص : 8 .

(15) السّابـــق ، ص : 11 .

(16) الشاطبي ، أبي إسحاق إبراهيم بن موسى ، الموافقـــات ، تحقيق : الشيخ عبد الله دراز، دار المعرفة ، بيروت ، ط. 2 ، ج 1 / 77.

(17) المسدي ، عبد السلام ، قاموس اللّسانيـــات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية، تونس ، د.ط. ، 1984، ص : 15.

(18) بوخاتم ، مولاي علي ، مصطلحات النقد العربي السيميائـــــي ؛ الإشكالية والأصول والامتداد ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، د.ط. ، 2005 ، ص : 6 .

(19) حجازي، محمود فهمي، علم المصطلح، مجلة مجمع القاهرة، مجلّد 59، 1986، ص : 54.

(20) Josette Rey-Debove et Alain Rey (1996), le petit Robert, 1° édition, Diction naires le Robert, Paris.

(21) Longman Dictionary of Contemporary English, 5th Edition, 2009.

(22) ينظـر : الحديدي ، إيناس كمال، المصطلحات النحويـــة في التراث النّحـوي ، دار الوفاء، الإسكندرية ، ط1 ، 2005، ص : 33 ، وينظـــــر كذلك : المسدي ، عبد السلام ، قاموس اللِّسانيـات مع مقدمة في علم المصطلـــــــح ، ص : 10 .

(23) حجازي ، محمود ، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح ، ص : 9 .

(24) Voir: Cohen, Jean (1966), structure du langage poétique, Flammarion, Paris, p. 34.

(25) ينظر : صيني ، محمود اسماعيـــــل، التّرجمة: معيناتها ووسائلها ، الفيصل ، ع / 121، مارس 1987 ، ص : 40 .

(26) ينظر : رنا ماجد رداوي ، مجلــة الكاتب العربي ، العدد 44 .

(27) See: Hartman , R.R.K. & Stork , F.C. (1973) ; Dictionary of language and linguistics, New York : John Wiley & Sons.

(28) القاسمي، علي ، علم اللّغة وصناعة المعجم ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ، ط2، 1991 ، ص : 90 .

(29) بيترنيومارك، الجامع في التّرجمة، ترجمة وإعداد حســـــــن غزالة، داروكتبة الهلال، بيروت، ط 1 ، 2006 ، ص : 113 .

(30) Mounin , Jorge (1963) ; Les problèmes théoriques de la traduction, éd Gallimard, Paris, p : 46.

(31) voir : ibid.

(32) voir : ibid.

(33) See : Newmark , Peter (1988) ; A Textbook of Translation , Published by Prentice-Hall, New York, p.50 .

(34) See : Ibid , p. 83.

(35) See : Ibid , p. 92 .

(36) ينظر: فرحان ، اسحق ، كلمة في الموســـــم الثّقافي الأول ، مجمع اللّغة العربية الأردني، عمان ، الأردن ، 1983.

(37) الحمزاوي ، محمد رشاد ، العربية والحداثة ، منشـــــورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس ، د.ط. ، 1982 ، ص : 85 .

(38) النويري ، محمد، واقع العلم وهواجس توحيد المصطلــح، مجلة علامات في النقد الأدبي، ج / 8 ، مجلد 2 ، 256.

(39) ينظر : الحمزاوي ، محمد رشاد ، العربية والحداثـــــــــة ، 85 .

(40) ينظر : الفاسي الفهري ، عبد القادر ، اللّسانيـــــات واللغة العربية ، منشورات عويدات، بيروت ، ط1 ، 1986 ، 395.

(41) السّـــــــابق ، ص : 394 .

(42) ينظر : القاسمي ، علي ، مقدمة في علم المصطلح ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1987 ، ص : 19 .

(43) ينظر : السّابق ، نفس الصّفحة .

(44) الفاسي ، عبد القادر ، اللّسانيات واللّغة العربية، ص : 395 .

(45) الحمزاوي ، محمد رشاد ، المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت، ط1 ، 1986 ، ص : 9 .

(46) ينظر : غزال، أحمد الأخضر، المنهجية العامّة للتعريب المواكب، مباحث لسانية ، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ، الربـــاط ، المغرب ، يناير 1977 ، ص : 60 .

(47) Voir : Béjoint , Henri (1997) , Regards sur La Définition en Terminologie , Cahier de Lexicologie , 70 , p :19 .

(48) ينظـر في هذا الشّأن : الكرمي ، حسن ، المعجـم العربي والتعريـب ، الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني ، عمّان ، 1983 ، ص : 272 ، 280 .

(49) ينظر : هليّل ، محمد حلمي ، خطوات نحو تقييس المصطلح اللّسانـــي في الوطن العربي، بحث مقدّم إلى ندوة « تقييس وتوحيد المصطلحات بين النّظرية والتّطبيق» تونس 13 - 17 مارس 1989 ، 5– 18.

(50) المزيني ، حمزة بن قبلان ، المشكـل وغير المشكل : قضية المصطلح العلمي ، مجلة علامات في النقد الأدبي، ج / 8 ، مجلد 2 ، ص : 14.

(51) ينظر : الحمد ، علي توفيق ، في المصطلـــــح العربي ؛ قراءة في شروطه وتوحيده ، مجلة التعريب ، العدد 20 ،كانون الأول / ديسمبر 2000 .

(52) ينظر : غزال ، أحمد الأخضر ، المنهجية العامّة للتّعريب المواكب ، اللسان العربي ، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ، الرباط ، المغرب ، يناير 1977 ، ص : 19 ، 26 ، 38 .

(53) ينظر : الملائكة ، جميل ، المصطلح العلمي ووحدة التّفكير ، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج/ 3 ، مجلد 34 ، تموز 1983 ، ص : 92 . وينظـــر كذلك : الفاسي الفهري ، عبد القادر، اللّسانيات واللّغة العربية ، ص : 396 ، وينظر كذلك : kempson , R. M. (1980) , semantics , theory , Cambridge University press , Cambridge , UK .

(54) journal L'Opinion ,15 problème ou débat faussé ? Fehri , A.F. , Trente cinq ans après , l›Aradisation : faux décembre 1995.

(55) ينظر : الديداوي ، محمد ، إشكاليـــــــة وضع المصطلح المتخصّص وتوحيده وتوصيله وتفهيمه وحَوْسَبته ،

http://oujda-portail.net/ma/%D8%A7%D8%B4%D9%83%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%B6%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AE%D8%B5-D9%80%D9%80%D9%80%D8%B5-%D9%88%D8%AA%D9%88%D8%AD%D9%8A-12100.html

(56) ينظر : بن مراد ، إبراهيم ، المصلحية وعلم المعجـــم ، مجلة المعجمية ، جمعية المعجمية العربية ، تونس ، ص : 14.

(57) ينظر : غزال ، أحمد الأخضر ، مشاكل التّرجمة العلميـة والتّقنية إلى اللّغة العربية ، ندوة التّرجمة العملية ، طنجة، 12-11 ديسمبر 1991 .

(58) هباشي، لطيفة، أثر التّرجمـــــة الآلية في ترجمة المصطلح العربي وتوليـــــده، مجلة «المصطلح» ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان ، العدد 3 / 2005 ، ص : 206 ، 208 .

(59) ينظر : السّابق ، ص : 207 .

(60) البعلبكي ، روحي ، الترجمة الإلكترونيـة ، آفاق الحاضر والمستقبل http://www.alarabimag.com/Book/Article.asp?Art=1131&ID=40 ، وينظـر كذلك: الديداوي، محمد، إشكالية وضع المصطلح المتخصّص وتوحيـده وتوصيله وتفهيمـــه وحَوْسَبته، وينظر أيضاً : هباشي ، لطيفة ، أثر التّرجمة الآلية في ترجمة المصطلح العربي وتوليـــده، ص : 207-211 .

(61) ينظر : البعلبكي ، روحي ، الترجمة الإلكترونية ، آفاق الحاضر والمستقبل .

(62) السّابـــــــق.

(63) ينظر : القفاري ، عبد الله سليمـــان ، نحو استراتيجية مدعمة بالحاسب لمعالجة ونشر المصطلح الطبي العربي ، اللّســـان العربي ، العدد 43 ، كانون الثاني / يناير – حزيران / يونيه 1997، وينظر : البعلبكي ، روحي ، التّرجمة الإلكترونية ؛ آفاق الحاضر والمستقبل.

(64) الفاسي الفهري ، عبد القادر ، اللّسانيات واللّغة العربيـة .

(65) ينظر : هباشي ، لطيفة ، أثر التّرجمة الآلية في ترجمة المصطلح العربي وتوليـــده ، ص: 209 – 211 ، وينظر : البعلبكي ، روحي ، التّرجمة الإلكترونية ؛ آفاق الحاضر والمستقبل .

(66) ينظر : البعلبكي ، روحي ، التّرجمة الإلكترونية ؛ آفاق الحاضر والمستقبل ، وينظر كذلك: هباشي، لطيفة، أثر التّرجمة الآلية في ترجمة المصطلح العربي وتوليده، ص: 207 – 208 .

(67) ينظر : البعلبكي ، روحي ، التّرجمة الإلكترونيـــة ؛ آفاق الحاضر والمستقبل.

(68) ينظر : الديداوي ، محمد ، إشكالية وضع المصطلـــــح المتخصص وتوحيده وتوصيله وتفهيمه وحَوْسَبته.

(69) ينظر : هباشي ، لطيفة ، أثر التّرجمة الآلية في ترجمـــة المصطلح العربي وتوليده ، ص: 208 - 210 ، وينظر كذلك : البعلبكي ، روحي، الترجمة الإلكترونيـــة ؛ آفاق الحاضر والمستقبل.

(70) ينظر : البعلبكي ، روحي ، التّرجمة الإلكترونية ؛ آفاق الحاضر والمستقبل ، وينظر كذلك: الديداوي ، محمد ، إشكالية وضع المصطلـــح المتخصص وتوحيده وتوصيله وتفهيمه وحَوْسَبته .

الإشعاع

ملامح [التوزيع] عند إمام النّحاة سيبويه

د. عبدالغني شوقي موسى الأدبعي
أستاذ مشارك بجامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية
وبجامعة ذمار - اليمن

ملخّـص

هذا البحث (ملامح التوزيع عند سيبويه) يهدف إلي الربط بتن التراث النحوي والمناهج اللغوية الحديثة، فقد ظهر المنهج التوزيعي حديثا لغرض تحليل ألبنية اللغوية وتصنيفها وهذا البحث يكشف عن أسس وملامح المنهج التوزيعي التي استخدمها سيبويه في تأسيسه للنحو العربي.

فقد استند سيبويه إلي بعض آليات المنهج التوزيعي لغرض التصنيف والتحليل، حيث اعتمد (المشابهة) و(الاستبدال) و(المؤلفات المباشرة) و(الخانية) وغيرها من مبادئ التوزيع المعروفة حديثا.

الكلمات المفتاحية : المنهج التوزيعي – التوزيع – الاستبدال – الخانية – المؤلفات المباشرة– العلاقات الاستبدالية.

Abstract

This research (features of distribution at Sibawayh) aims to link the grammar of the language and heritage with modern curriculum, it has appeared recently to linguistic structure analysis and classification.

This research reveals the principles and features of the distributional approach used by Sibawayh to found Arabic grammar.

Sibawayh relied on some curriculum distributional mechanisms for the purpose of classification and analysis, relied on the (similar) and (replacement) and (direct compositions) and other newly-known principles of distribution.

key words:

Distributional approach - distribution - replacement - direct compositions - the replacement relations.

مقدمـــــة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين، من جاء بالقرآن بلسان عربي مبين، محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

إن لكتاب سيبويه مكانة رفيعة قديما وحديثا لدى الباحثين وعلماء العربية، كونه أول كتاب يصل إلينا مشتملا على قواعد اللغة العربية أصواتاً وصرفا وتركيبا ودلالة، وإن التماس الباحثين لكثير من الظواهر اللغوية بحسب المناهج المعاصرة في هذا الكتاب، ولا سيما ما يثار من قضايا لها علاقة بالنظريات الحديثة، وبيان الارتباط بين ما جاء في هذا السفر القيّم، وتلك النظريات ليدل على ثراء هذا الكتاب، واحتوائه على كثير من الظواهر اللغوية التي قد تكون مما تشترك فيه اللغات.

إن التماسنا في هذا البحث لملامح الاتجاه التوزيعي عند سيبويه، لا يعني أننا نحاكم سيبويه في ضوء ما استجد من آليات البحث العلمي، بقدر ما يكون هدفنا من ذلك بيان الآليات المشتركة في التحليل اللغوي الذي تفرضه الظواهر المشتركة بين اللغات.

إن اللغات تتشابه في بعض جوانبَ من أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية مع احتفاظ كل لغة بخصوصياتها، وهذا التشابه يفرض علي الباحثين طرقا وآليات بحثية في تناول القضايا اللغوية تكاد تكون متشابهة.

إن البنيويين يجدون لهم مستندا في كتاب سيبويه والتوليديون كذلك، مما يؤكد أن المناهج اللغوية قديما وحديثا تتقاطع في جوانب منها تفرضها الظواهر المشتركة بين اللغات، بوعي أو بدون وعي بطبيعة الاختلاف أو الاتفاق بينها.

لقد كان لأسلافنا العلماء باع كبير في إرساء الدعائم المنهجية التي تُدّعى بأنها حديثة، وما كان من المحدثين إنما هو تطوير وإجلاء لبعض ما شابها من تداخل مع مناهج العلوم الأخرى.

وكلما قرأنا تراثنا بعيون المناهج المعاصرة والمعطيات الجديدة، زادنا ذلك إعجابا بتراثنا اللغوي وبجهود أسلافنا في هذا المجال.

إن بحثنا هذا الموسوم بـ: ملامح (التوزيع) عند إمام النحاة سيبويه، يهدف إلى:

- النظر إلى التراث بعيون معاصرة، ويكشف عن مدى التلاقي بين طرق التناول المنهجية.
- تبيين جوانب من أسس التحليل اللغوي التي استرشد بها سيبويه في دراسته للغة.
- مدى أصالة منهج التحليل التوزيعي نظرية وتطبيقا عند سيبويه.
- آليات التحليل التوزيعي عند سيبويه مقارنة بما استجد عند التوزيعيين المحدثين.

أولا: النحو بين سيبويه والبنيوية.

أ- عن سيبويه :

سيبويه أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر المتوفى (180هـ) [1]، صاحب (الكتـــاب) في النحو الذي يعد قرآنه بحق لم يسطر في بداية كتابه مقدمة أو خطبة يوضح فيها منهجه الذي سيسير عليه في تأليف كتابه .

« وينبغي أن لا نظن من ذلك أن الكتاب لم يكفل له منهج سديد في التصنيف فقد نسق سيبويه أبوابه وأحكمها إحكاما دقيقا. » [2]

فالمنهج هو الطريق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل التي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض. » [3]

ولعل سيبويه أدرك أن منهجه الفطري لا يحتاج إلى شرح وتوضيح؛ لذلك لم يبين طريقة سيره في تأليفه للكتاب.

إن سيبويه رحمه الله قد انتهج في دراسته - كما يرى علي النجدي- منهج الفطرة، حيث كان يدرس أساليب الكلام في الأمثلة والنصوص ليكشف عن الرأي فيها صحة وخطأ أو حسناً أو قبحاً أو كثرةً أو قلةً، لا يكاد يعرف معرفاً أو يلتزم مصطلحاً أو يفرع فروعاً أو يشترط شروطاً على نحو ما نرى من الكتب التي صنفت لعهد ازدهار الفلسفة. [4]

فطابع الدراسة عند سيبويه طابع استقرائي وصفي؛ حيث يبدأ بالأمثلة والشواهد لينتهي إلى القياس أو استخلاص القاعدة، فهو يقدم المادة النحوية كاملة ويضع جزئياتها، ويصدر أحكاماً فيها على عكس المتأخرين من النحاة. [5]

ب- مفهوم النحو عند سيبويه :

سيبويه لم يهتم بتعريف المصطلحات كثيرا فلم تكن الفلسفة والمنطق في عهده قد ازدهرت ؛ لذلك لا نجد لديه تعريفا لمصطلح النحو, ومن خلال تتبع طريقة سيبويه في تناول القضايا النحوية نجد له تميزا في طريقة تناوله لها، لم يتمكن أغلب النحاة الذين جاؤوا من بعده السير على منوالها .

لقد كان يعتمد في دراسته على تقديم نماذج التعبير المأثورة كما سمعها من العرب أو من شيوخه الذين رووا عن العرب ، من دون أن يلجأ إلى الأمثلة المصنوعة ، إلا لإيضاح الفكرة أو تشخيص القاعدة .

كما أنه يقدم بحوثا متعددة لا تدخل في نطاق النحو ، بل هي من أبواب علم المعاني كما يدرسها البلاغيون .

لقد اتسع فهم سيبويه لمعنى النحو ، فهو علم التركيب والمعنى وليس علم الإعراب؛ ولذلك استلهم المحدثون هذا الفهم للنحو من سيبويه حيث يجعلونه يقوم على فكرة التعليق، فبها تعرف القرائن التي تحدد الأبواب النحوية في السياق، ويفسر العلاقات بأنها على صورة أوفى وأفضل وأكثر نفعاً في التحليل اللغوي. (6)

فعلم النظم مفهوم يدرس في إطاره فن التعبير وعلاقات أجزاء الجملة بعضها ببعض وعلاقات الجمل فيما بينها.

لقد أدرك سيبويه ومن سار على منهاجه العلاقة بين المبنى والمعنى، حيث تبدأ العلاقة من أصغر الوحدات في حين تمثل الجملة البناء الأكبر لهذه العلاقة.

إن الاتجاه الحديث يرى أن النحو هو وصف كلي للغة، أي وصف لقواعد التنظيم اللغوي، وهو بهذا يحتوي على علم وظائف الأصوات، وقواعد تداخلها، وعلم التركيب وعلم المعجم وعلم الدلالة. (7)

لقد كان سيبويه أكثر إدراكاً وفهماً لمعنى النحو من غيره، لقد اشتمل كتابه على جزء كبير من قضايا الأصوات والصرف ، وأما التراكيب النحوية فتكاد تكون موضوعه الأول في كتابه ، دون أن يغفل الجانب الدلالي لكثير من تلك التراكيب.

لقد تناول سيبويه رحمه الله كثيراً من مواضيـــــــع علم المعاني كما يسميه البلاغيون وهو في حقيقته معاني النحـــو، كاختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، والحذف وغير ذلك. (8)

ج - مفهوم النحو في المنهج البنيوي:

لقد وضع دي سوسير أسس المنهج البنيوي كونه من رواد المنهج الوصفي الحديث. إن هذا المنهج ينظر إلى اللغة على أنها مؤسسة جماعية تفرض نفسها على الأفراد بشكل أو بآخر.(9)

وهذا المنهج يعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية تخضع للبحث العلمي المجرد بعيدا عن المعطيات التاريخية والتأملات الفلسفية والتعليلات المنطقية، ولا بد أن تنطلق دراسة اللغة دراسة وصفية من مدونة (Corps) لغوية مغلقة في بيئة وزمان محددين.(10)

ويتم تحليل عناصر اللغة بالاستعانة بالعناصر الأخرى التي تشتمل عليها تلك اللغة، إن هذه المدرسة تسعى لإبعاد علاقة الثقافة باللغة.(11)

فالباحث يقوم بوصف العناصر الصوتية محاولاً من خلالها الوصول إلى تكوين الوحدات المورفولوجية؛ لتكوّن بدورها العبارات والجمل(12)، فيقوم البحث على الانتقال

من الجزيئات إلى الكليات .

إن النحو في إطار المنهج البنيوي شكلي أو صوري، فهو ينظر إلى الصور اللفظية المختلفة التي تعرفها لغة من اللغات، ثم يصنفها على أسس معينة، ثم يصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجمل وصفا موضوعيا ثم يصنفها على أسس معينة، فالنحو الوصفي على خلاف النحو المعياري فهو نحو ظاهري يقنع بما يظهر في الجملة أو النص دون أن يلجأ إلى القياس أو التعليل أو التقدير أو التأويل. (13)

إن هذه الطريقة قد تفيد في تصنيف الوحدات اللغوية لكنها لا تعطي صورة واضحة وشاملة لمعنى النحو، فالنحو ليس هو التركيب الشكلي فحسب ، بل تدخل في مكوناته الأساسية جوانب أخرى كالدلالة وغيرها.

لقد وجه كثير من الباحثين نقدا كبيراً لمفهوم النحو في المنهج البنيوي وقد نشأ المنهج التوليدي التحويلي ليجلي كثيراً من جوانب النقص والقصور فيه.

إن تحليل البنية هي هدف المنهج البنيوي؛ ولذلك فإنه يقوم على مفهوم ثنائية التركيب الشكلية كآلية لتصنيف الوحدات اللغوية ووصف العلاقات بينها، فالنحو الوصفي يركز اهتمامه على درس الأشكال اللغوية باعتبارها أنماطاً يسهل رصدها ووصفها من خلال قوانين اللغات. (14)

ثانيا: مفهوم التوزيع و مبادئه.

أ- مفهوم التوزيع:

التوزيع أو (التوزيعية) هو منهج في التحليل اللغوي يطلق على تيار ألسني ظهر في الولايات المتحدة حوالي 1930م عندما بدأ البحث في اللغات الهندو أمريكية المنطوقة، حيث كان الأمريكيون يحاولون وضع قواعد لها، وقد ظهر هذا الاتجاه على يد (بلومفيلد) وقد حقق تقدماً ملحوظاً بين (1930-1945م). (15)

وهذا الاتجاه يستبعد المعنى عند التحليل وتعتبر هذه المدرسة المعاني موضوعاً لدراسة علماء النفس وليست من اختصاص اللغويين. (16)

وقد أسهم مجموعة من العلمـــــــــاء في تأسيسها ونشرها ومنهم زيلج هاريس (Z.Harris) في كتابه: مناهج علم اللغة البنيوي، وكذلك هوكيت (Hokett) وجليسون (Gleason) وفريز (Fries).

وقد قام الأخير بتطبيق المنهج التوزيعي تطبيقا شاملا على اللغة الإنجليزية في كتابه: التركيب الإنجليزي (Stracture Englesh) ويعد هذا التطبيق نموذجا للتركيبات

التوزيعية. [18]

ب- مبادئ التطيل التوزيعي وآلياته بين البنيوية وسيبويه:

أ - مبادئ التحليل التوزيعي:

يقوم الاتجاه التوزيعي على عدة مبادئ يعتمدها عند التحليل النحوي ومن تلك المبادئ:

1 -**الاعتبار الشكلي للتركيب:**

يعتمد الاتجاه التوزيعي على الشكل الصوري للتركيب، حيث يعتبر الشكل هو الأساس في التوزيع دون النظر إلى الجانب الدلالي للتعبير أو ظرف التواصل به.

وهذا الاعتبار الغرض منه تصنيف الوحدات اللغوية بحسب العلاقات الناشئة بينها في التراكيب، ويعتمد التصنيف على مبدأ التقابل، أي: تصنيف نظام اللغة إلى وحدات تحكمها القيم الخلافية. [19]

لقد وُجه نقد كبير للبنيوية الشكلية التي تستبعد المعنى في التحليل اللغوي، فالمعنى هو الموجه الأول للتحليل النحوي، وقد نشأت المدرسة التوليدية التحويلية كرد على المدرسة الشكلية التي أولت الشكل اهتماماً أكبر من المعنى.

إن سيبويه يستخدم الشكل لغرض التصنيف دون أن يستبعد المعنى في تحليله النحوي، فهو يصنف أضربا من الكلام تصنيفا واحدا فينسبها إلى باب واحد أو معنى نحوي واحد وفقاً للاستبدال. [20]

فتقسيمه لأقسام الكلام من حيث انتسابها إلى باب الاسم مشابهة لطريقة التصنيف عند أتباع منهج التحليل إلى مؤلفات مباشرة. [21]

إن الاعتبار الشكلي في نظر التوزيعيين يسمح ببناء الأصناف التوزيعية مما يسمح دراسة كل عنصر لساني على حدة[22]. والغرض منه عند التوزيعيين هو تصنيف الوحدات اللغوية المتشابهة.

2 - **المكونات المباشرة (الثنائية):**

يعتمد التوزيعيون على الثنائية في التحليل الشكلي للجملة، وهو ما يسمى عندهم بالمكونات أو (المؤلفات) المباشرة، وتُعَد هذه النقطة المنطلق الجوهري للنحو التوزيعي بكامله، وتقوم على أن كل جملة تنقسم إلى ركنين أو مكونين مباشرين، وكل مكون ينقسم كذلك إلى قسمين وهكذا حتى الانتهاء إلى المورفيمات وهي المباني الصرفية التي تتكون منها الجملة . [23]

وتتعين هيئة نظم الكلم في الجمل بتمييز المؤلفات المباشرة لكل جملة، أو عناصرها الرئيسية، ويتخذ النظم هيئة متسلسلة، ويتبين ذلك بأن نأخذ جملة بسيطة ثم نمط في عناصرها بصورة متدرجة متصلة، نحو جملة: العلم نور.

فيمكن أن نُمِد هذه الجملة باستبدال بعض عناصرها، وهو (العلم) بعنصر آخر وهو (معرفة الحق) فتصبح الجملة: معرفة الحق نور .[24]

لقد كان تحليل البنية هو هدف المنهج البنيوي ويقوم ذلك على مفهوم ثنائية التركيب، إن النحاة العرب و على رأسهم سيبويه، لم يكن خافياً عليهم مفهوم ثنائية التركيب الذي يعد من أهم خصائص البنيوية، فهم يعتمدون في أبحاثهم على فكرة التضام في التركيب، وما ينشأ عنها من علاقة.[25]

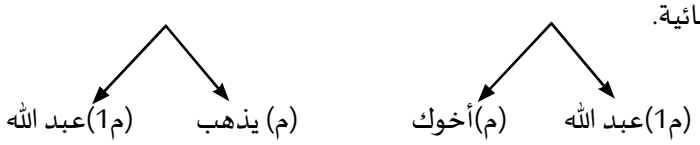
فبعض نصوص سيبويه في كتابه تشير إلى هذه الثنائية إشارة واضحة وجليلة ومن أهمها هذا النص حيث يقول :

« هذا باب المسند والمسند إليه وهما لا يغني واحد منها عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاســـــــــم المبتدأ والمبني عليه، وهو قولك: عبدالله أخوك، وهذا أخـــــوك. »[26]

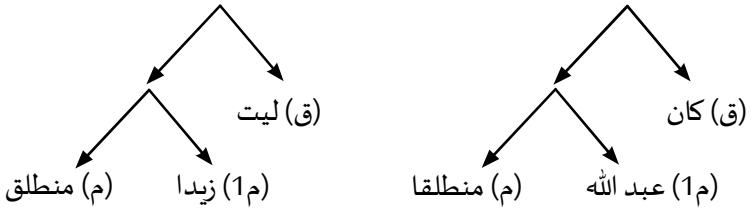
فالجملة تتكون عند سيبويه من مكونين أساسيين هما: المسند والمسند إليه، وهذه الثنائية واضحة من نص سيبويه.

إن سيبويه يحدد الأركان الأساسية للجملة بناء على فكرة المسند والمسند إليه فيقول: «فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه (الخبر) وهو قولك : عبد الله أخوك، ومثل ذلك : يذهب عبد الله ، فلا بد للفعل من الاسم، كما لم يكن للاسم الأول بدٌ من الآخر في الابتداء. » [27]

فيلاحظ أن للجملة الاسمية والفعلية عند سيبويه مكونين أساسيين، ويعتمد في تحليلها على الثنائية.



كما يؤكد على هذه الثنائية في حال امتداد الجملة بعناصر أخرى، سواء في باب كان وأخواتها أو إنّ وأخواتها فيقول : « ومما يكون بمنزلة الابتداء قولك : كان عبد الله منطلقا، وليت زيدا منطلق، لأن هذا يحتاج إلى ما بعده كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده. »[29] وتحلل الجملتان السابقتان وفقا لمبدأ الثنائية كالآتي :



فيشير سيبويه إلى أن (عبد الله منطلقاً) و(زيداً منطلق) يكونان بمنزلة العنصر الواحد من حيث فكرة التضام فكل منهما يحتاج إلى الآخر .

ومن تأكيده على مبدأ الثنائية قوله: «لا يخلو الفعل من مضمر أو مظهر مرفوع من الأسماء.» [30]

ب- آليات التصنيف في الاتجاه التوزيعي :

إن محور اهتمام الاتجاه التوزيعي هو توزيع الوحدات اللغوية وتصنيفها، ويركز هذا الاتجاه على تعريف الوحدات اللغوية تعريفا مكانيا، بحيث لا تعرف بوظيفتها التركيبية التامة، وإنما بتوزيعها وحدةً بحسب السياق الذي ترد فيه. [31]

ولذلك يلجأ التوزيعيون إلى استخدام آلية الاستبدال كوسيلة لمعرفة نوع الوحدة اللغوية من خلال سياقها .

1- الاستبدال :

هو استبدال وحدة لغوية بأخرى في سياق محدد ليتم تعيين القسم الذي تنتسب إليه هذه الوحدة من أقسام الكلام، ويسمى ذلك بالتعالق السياقي بين الوحدات الصرفية (الكلمات) على المحور الأفقي، أي: تتابع تلك الكلمات على مدرج الكلام. [32]

فتنسب الوحدتان اللغويتان إلى باب واحد، إذا وقعتا في موقع واحدٍ كما في الجملتين : «ذلك الرجل خيب ظني ، ذلك البرنامج خيب ظني» فـ(الرجل والبرنامج) ينتسبان إلى صنف لغوي واحد. [33]

وكذلك يمكن أن تستبدل الوحدة الصرفية «ت» في كلمة (أكلتُ) بما يقابلها من الصرفات، :(تَ ، نا، وا)، فنقول : أكلتَ – أكلنا- أكلوا. [34]

إن الاستبدال يقوم على مبدأ المشابهة في (الموقع) أو الوظيفة التي تؤديها الوحدة اللغوية، كما تكون المشابهة في الشكل أي: الضمائم التي تلحق بالوحدات اللغوية .

إن الأساس في التوزيع هو المشابهة عن طريق الاستبدال. [35]

ولم تكن فكرة المشابهة في الخانة والضمائم غائبة عن نحاتنا العرب وعلى رأسهم سيبويه. ولذلك نجد سيبويه يصنف (أن يفعل) و(حين يأتيني) اسمين من جهة أنه يمكن أن يستبدل بهما اسم مفرد. [36]

2 - **المشابهة :**

الاستبدال هو الطريقة التي تستخدم لمعرفة التشابه بين الوحدات اللغوية، ولذلك تعد المشابهة هي النتيجة التي تنبني على الاستبدال، فهي تمثل معياراً مهماً للتصنيف التوزيعي.

ولم يكن هذا الأمر غائبا عن سيبويه وعن نحاة العرب، فلقد قام القياس النحوي على مبدأ المشابهة مع تنوع طرقه عند النحاة، وقياس الشبه يعد نوعاً من أنواع القياس المعتبرة عند النحاة. [37]

لقد أصل سيبويه في كتابه لمبدأ المشابهة، فقد جعله أصلاً عاماً يعتمد عليه في تفسير كثير الظواهر النحوية[38]، حيث يقول :

« أما الفتح والكسر والضم والوقف فللأسماء غير المتمكنة، المضارعة عندهم ما ليس باسم ولا فعل مما جاء لمعنى ليس غير، نحو : سوف وقد، وللأفعال التي لم تجر مجرى المضارع ، وللحروف التي ليست أسماء ولا أفعالا ولم تجيء إلا لمعنى. »[39]

إنه يوضح درجات التمكن في الأسماء معتمداً على مبدأ المشابهة الذي استخدم له مصطلح (المضارعة)، ولذلك يعلل منع لحاق الجر والتنوين بالاسم غير الأمكن بسبب مشابهته للفعل في بعض صفاته .

وأما غير المتمكن فقدْ فقدَ الإعراب واكتسب البناء لمضارعته الحرف ، لقد استخدم سيبويه مصطلح (المضارعة) الذي يقصد به المشابهة في كثير من المواضع. [40]

ويعلل بأن سبب الإعراب في الفعل المضارع لأنه شابه الاسم، فيقول : « إذْ جازلهم فيها الإعراب حين ضارعت الأسماء وليس باسم. » [41]

وسيبويه أيضاً يصرح بلفظ (المشابهة) في كثير من المواطن في كتابه، فيقول عن (قد) تعليلاً لملازمتها الفعل كملازمة (أل) للاسم :

« فأشبهت قد العهد في قولك :جاءني الرجل، لمـــــن عهده المخاطب أو جرى ذكره عنـــــــده. » [42]

ويقول عن (عسى): « إن من العرب من يقـــــــول: عسى يفعل ، يشبهها بكاد يفعـــــــل. »[43]

وهو يقيس بعض العوامل ببعضها في جانب العمل النحوي معتمداً على مبدأ المشابهة، فيقيس اسم الفاعل و اسم المفعول وصيغ المبالغة على المضارع في العمل، ويقيس عمل إنّ وأخواتها على عمل الفعل المتعدي. (44)

وهو يعتمد في قياسه على الأكثروالشائع في الاستعمال على ألسنة العرب، ويقوم قياسه على المشابهة بين استعمالاتهم في الأبنية المختلفة. (45)

3 - **الخانية :**

الخانية (Tagmemics) نسبة إلى الخانة، وهي الموقع الذي يمكن أن تحتله الوحدة اللغوية في إطارتركيبي، ويكون هذا الموقع ثابتا بالنسبة للمتغيرات، أي: الوحدات اللغوية، وتقوم الخانية على ضبط العلاقة بين الوظيفة النحوية، وهو الموقع الثابت وبين مفردات الباب التي يمكن أن تحتل تلك الخانة. (46)

وتستعمل الخانة لتصنيف الوحدات اللغوية ، فالذي يقع في خانة (المبتدأ) هو اسم والذي يقع في خانة الفاعل هو اسم وهكذا، وباستبدال الوحدات اللغوية في موقع محدد من التركيب يتبين مدى انتسابها إلى باب واحد أو اختلافها.

لقد لاحظ سيبويه دور الخانة في تصنيف الوحدات اللغوية، وقد استعمل مصطلحات عدة للدلالة عليها منها :

أ- منزلـــــــة :

لقد استعمل سيبويه هذا المصطلح للدلالة على الموقع الذي يحتله العنصر اللغوي في التركيب فيقول :

«وأن تفعل بمنزلة اسم واحد ،كما أن الذي وصلته بمنزلة اسم واحد »(47) فقد جعل (أن وتفعل) بمنزلة الاسم، حيث يقع في خانة الاسم وهو ما يسمى بالمصدر المؤول، مثل:

اجتهادك	خيرٌ لك
أنْ تجتهد	خيرٌ لك

ويشير إلى الخانة التي تقع فيها بعـــــض الأدوات (المورفيمات)ومن ذلك قوله: « ومن تلك الحروف أيضاً سوف يفعل لأنها بمنزلة السين التي في قولك : سيفعل. »(48)

وكذلك قوله : « إن منزلة (قد) من الفعل بمنزلة الألف واللام من الاسم. »(49)

ب- موضع :

يشير سيبويه تارة إلى الخانة بمصطلح (موضع) وقد ورد هذا المصطلح للدلالة على الموقع الذي يحتله العنصر اللغوي عند تعليله للرفع في الفعـــل المضارع حيث يقول: « اعلم أنها إذا كانت في موضع اسم مبتدأ، أو موضع اسم مبني على المبتدأ أو في موضع اسم مرفوع ولا مبني على مبتدأ أو في موضع اسم مجرور أو منصوب. فإنها مرتفعة، وكينونتها في هذه المواضع ألزمتها الرفع »[50]، فقد سبّبَ لرفع الفعل المضارع لأنه وقع في خانة المبتدأ.

ويصرح سيبويه بالفرق بين الفعل والاسم لأن الفعل لا يقع موقع الاسم، ومن هنا حدث التمييز بينهما بسبب عدم صلاحية الفعل لأن يقع في خانة الاسم، فيقول :

« ويبين لك أنها ليست بأسماء أنك لو وضعتها مواضع الأسماء لم يجز ذلك ، ألا ترى أنك لو قلت : إنّ يضرب يأتينا وأشباه هذا لم يكن كلاما. » [51]

فقد اعتمد في التمييز بين صنف الأفعال والأسماء على الخانة بحسب التخالف الذي حصل بينهما عن طريق الاستبدال في الموقع التركيبي.

ج- موقـــــع :

كما يستخدم سيبويه لفظ (موقع) للدلالة على الخانة، فهو يعلل سبب بناء فعل الأمر لأنه لا يقع موقع الصفة ولا يقع موقع الفعل المضارع.[52]

ومن ذلك يتضح جلياً اعتماد سيبويه في كثير من تعليلاته وتحليلاته على الخانة أو الوظيفة التي يؤديها العنصر في التركيب، وهي وظيفة خاصة تتضح من موقع الكلمة بالنسبة لغيرها في موقع الجملة. [53]

4- الضمائم :

للضمائم دور كبير في تصنيف الوحدات اللغوية، وهي مقترنة بمبدأ الخانية، ويعتمد التوزيعيون على الضمائم في تصنيف كثير من الوحدات والعناصر اللغوية، كما أن فكرة الضمائم تعتمد على تحديد المكونات الكبرى للجملة. [54]

ومن هذه الضمائم ما يسمى بالمورفيمات الوظيفية، وهي تتميز عن غيرها من المورفيمات بأنها غير مستقلة ...، ويطلق عليها المؤشرات البنيوية أو الكلمات الفارغة أو هي بالأحرى أدوات.[55]

ويمكن بواسطتها تصنيف العنصر اللغوي، ونسبته إلى فئة محددة بحسب قبول ذلك العنصر لنوع من تلك المورفيمات.

فكلمة (كتاب) يمكن أن تظهر قبل ياء النسبة نحو:(كتابي) أو الكاف (كتابك)أو تُنْعَت نحو: كتابٌ جديدٌ، وكذلك غيره من الأسماء تتبادل المكان مع بعضها في سياقات متعددة، ويمكن جمعها تحت صنف واحد وهو الأسماء. [56]

وقد أدرك النحويون العرب أهمية هذه الضمائم في تصنيف الوحدات اللغوية وتمييز أقسام الكلام، فالاسم عندهم يتميز بدخول (أل) التعريف عليه أو بوقوعه بعد (أل) كما يتميز بدخول (يا) النداء ودخول حرف الجر ...، والفعل عندهم يتعين بدخول (قد) و(لم) عليه.[57]

وقد جعل بعضهم للاسم ثلاثين علامة من أوله وآخره وجملته ومعناه.[58]

لقد اقتفوا أثر إمامهم سيبويه في ذلك حيث يحدد نوعاً من الضمائم خاصاً بالأسماء ونوعاً آخر خاصا بالأفعال، قال عن الفعل المضارع :

« وتلحق هذه اللام كما لحقت الاسم ولا تلحق (فَعَل) اللامُ، وتقول: سيفعل ذلك، وسوف يفعل ذلك، فتُلْحقها هذين الحرفين لمعنى ، كما تلحق الألف واللام الأسماء المعرفة. »[59]

ويقول: « إن منزلة قد من الفعل كمنزلة الألف واللام من الاسم»[60] ، في إشارة إلى اختصاص كل صنف بنوع من المورفيمات الداخلة عليه.

يقول: « هذه باب الحروف التي لا يليها بعدها إلا الفعل، فمن تلك الحروف (قد) لا يفصل بينها وبين الفعل بغيره. »[61]

وقال : « ومثل ذلك هلا ولولا وألا ....أخلصوهن للفعل »[62] وفي كل ذلك تصريح جلي بأهمية هذه المورفيمات عند سيبويه ودورها في تصنيف العناصر اللغوية.

أنواع العلاقات بين الوحدات اللغوية في ضوء الاستبدال:

يستعمل الاتجاه التوزيعي آلية الاستبدال لغرض تصنيف الوحدات اللغوية بحسب صلا حيتها للتبادل فيما بينها في سياق تركيبي واحد، والعلاقات التي تنشأ بين تلك الوحدات على أنواع:

فإذا كانت العلاقات بين المفردات علاقات وفاقية (وجه شبه) فهذه المفردات أجدر أن تكون في صنف واحد.

وإذا كانت العلاقات خلافية، أي: (فروقا) فالأولى بهذه المفردات أن تنسب إلى أصناف مختلفة[63]، وقد حصر بعض الباحثين هذه العلاقات في ثلاثة أنواع هي: العلاقة التبادلية (الوفاقية) - العلاقة غير التبادلية (الخلافية) – العلاقة التكاملية[64]،

وتفصيلها كما يلي:

أ- العلاقة التبادلية (الوفاقية):

تكون العلاقة تبادلية بين الوحدتين اللغويتين إذا كانت الوحدتان تتقاسمان السياق، أي: يمكن أن تتبادل إحداهما مع الأخرى نفس الموقع أو المكان بحسب الاستبدال، ففي هذه الحالة يكون لهما نفس التوزيع وينسبان إلى نفس الصنف حيث يتعادلان من وجهة النظر التوزيعية. (65)

ونجد أمثلة واضحة على هذه العلاقة عند سيبويه؛ حيث يجعل (أن والفعل) وهو المصدر المؤول بمنزله الاسم(66) وهو بذلك يؤكد أن العلاقة بينهما تبادلية حيث لهما نفس التوزيع، وكذلك قوله : « فإذا قلت: هو الذي فعل فكأنك قلت هو الفاعل، وإذا قلت: أخشى أن تفعل فكأنك قلت: أخشى فعلك. » (67)

وبالنظر لتوزيع هذه الأمثلة نجدها على النحو الآتي:

هو	الذى فعل	أخشى	أن تفعل
هو	الفاعـــل	أخشى	فعـــلك

ويجعل (حين يأتيني) اسماً من جهة أنه يمكن أن يستبدل بهما اسم مفرد(68)، وكذلك يشير إلى أن الذي وصلته بمنزلة الاسم. (69)

ب- العلاقة غير التبادلية (التخالفية):

أما إذا كان السياق لا يسمح بتبادل العنصرين في نفس الموقع على محور القياس بل يقبل أحدهما ويرفض الآخر ، أي : يكون الكلام مستقيماً مع أحدهما وليس كذلك مع الآخر، فتكون العلاقة تخالفيه غير تبادلية.(70)

إن من أوضح الأمثلة على هذه العلاقة عند سيبويه قوله - رحمه الله - عن الأفعال: « ويبين لك أنها ليس بأسماء انك لو وضعتها مواضع الأسماء لم يجز ذلك. » ويستعمل دليلاً سياقيا على ذلك فيقول : « ألا ترى أنك لو قلت : إنّ يضرب يأتينا وأشباه ذلك لم يكن كلاماً. » (71)

ويبين التخالف بين وظيفة (سوف) و (قد) عند دخولها على الأسماء فيقـــــول: « ولو قلت: (سوف زيد أضرب) لم يحسن أو (قد زيداً لقيت) لم يحسن لأنها إنما وضعت للأفعال. »(72)

ج- العلاقة التكاملية :

وهي نوع من العلاقة التوزيعية تختلف عن النوعين السابقين، فهي ليست تبادلية ولا تخالفية ، ولا يمكن أن تظهر الوحدة أو العنصر اللغوي من دون العنصر الآخر، فلا بد أن يظهرا معاً؛ ولذلك تسمى العلاقة تكاملية ، فهما في حالة إدماج.[73]

إن هذه العلاقة يمكن إدراكها على مستويين عند سيبويه ، الأول: على مستوى الوظيفة النحوية ، فهناك وظيفة تستلزم وظيفة أخرى، فالمبتدأ يستلزم الخبر ، والفعل يستلزم الفاعل، وهو ما أشار إليه سيبويه بوضـــــوح عندما تحدث عن المسند والمسند إليـــــــه.[74]

ومن ذلك قوله أيضا : « هذا باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين وليس لك أن تقتصر على أحد المفعولين دون الآخر. »[75]

أما المستوى الثاني: فعلى مستوى الأدوات أو المورفيمات الوظيفية، فيشير سيبويه إلى بعض الحروف، ويجعلها مختصة بالدخول على صنف لغوي معين، ولا يمكن أن تستعمل بدونه حيث يقول عن (سوف وقد): « إنما وضعت للأفعال »، ويقول: « وذلك أن من الحروف حروفاً لا يذكر بعدها إلا الفعل. »[76]

ويقول عن(أنْ): « لأنه قبيح أن يُفْصَل بين أن والفعل كما قبح أن يفصل بين (كي) والفعل »[77] ويقول باختصاص(هلا ولولا وألّا) بالفعل.[78]

إنه يؤكد في ذلك على التلازم بين هذه الأدوات وبين الفعل ، حيث لا يمكن أن ترِد هذه الأدوات أو تستعمل إلا مع الفعل.

ويؤكد كذلك على اختصـــــــاص (أل) التعريف بالدخول على الاسم في معرض كلامه عن (قد) بطريقة المقارنة فيقول : « لأن منزلة قد من الفعل بمنزلة الألف واللام من الاسم. »[79]

فمن كل ذلك يتضـــــح مدى إدراك سيبويه للعلاقة التكاملية بين تلك الوحدات اللغويـــــــة.

الخاتمـــــــة:

من خلال بحثنا هذا تجلت لنا كثير من النتائج منها:

1. إن عدم وجود مقدمة لكتاب سيبويه لا يعني أنه لم يختط له منهجا عند تأليفه للكتاب، فقد تكون حالت دون ذلك ظروف ومشاغل لبيان منهجه وكتابة مقدمة لكتابه.

2. إن الاتجاه التوزيعي هو منهج في التحليل اللغوي يعتمد على الشكل الصوري للتركيب دون النظر إلى الجانب الدلالي أو المعنى.

3. إن فهم سيبويه للنحو لا يقتصر على الجانب الشكلي، بل يجعل المعنى ركيزة أساسية للتحليل اللغوي.

4. وإذا كان التوزيعيون يعتمدون على الشكل التركيبي في التحليل اللغوي، فإن سيبويه استعمل الشكل لغرض التصنيف من دون أن يستبعد المعنى.

5. لقد اعتمد سيبويه على المنهج الوصفي عامة ولم يمنعه ذلك من الأخذ من كل منهج بقدر ما تفرضه عليه الظاهرة المدروسة، فقد يلجأ إلى الجانب الشكلي أو البنية العميقة.

6. لقد استند سيبويه إلى بعض آليات التوزيع لغرض التصنيف والتحليل، فقد اعتمد (المشابهة) أصلا لتفسير كثير من الظواهر النحوية.

7. وأشار إلى الثنائية (المؤلفات المباشرة) عندما أكد تكوين الجملة العربية من مسند ومسند إليه.

8. واتخذ (الخانية) مبدأ ثابتا ليضبط من خلاله العلاقة بين الوظيفة النحوية والموقع الذي تشغله الوحدة اللغوية، مستعملا ذلك لغرض تصنيف الوحدات المتشابهة أو بيان الاختلاف التصنيفي بينها.

9. ومن مصطلحات (الخانية) لديه: (المنزلة) و(الموضع) و(الموقع).

10. أدرك سيبويه أهمية الضمائم الوظيفية (المورفيمات غير المستقلة) ودورها في تصنيف الوحدات اللغوية، وتمييز أقسام الكلام بعضها عن بعض؛ من حيث اتصال بعضها بوحدات محددة دون البعض الآخر.

11. لقد اعتمد سيبويه (الاستبدال) كآلية لبيان العلاقة بين الوحدات وتصنيفها، فالوحدات التي بينها علاقة تبادلية (وفاقية) بحسب الاستبدال تنتمي إلى صنف واحد، والوحدات التي ليس بينها تبادل فهي مختلفة من حيث التصنيف اللغوي.

12. كما أشار إلى أن هناك علاقة تكاملية (تلازمية) بين الوحدات اللغوية على مستوى الوظيفة النحوية، فهناك وظيفة تستلزم وظيفة معينة، أو على مستوى المورفيمات الوظيفية، فهناك مورفيمات خاصة بالأفعال، كما أن هناك مورفيمات خاصة بالأسماء.

الهـــــوامش:

(1) ينظر في ترجمة سيبويه :المعارف لابن قتيبة، تحقيق: ثروت عكاشة، دار المعارف- القاهرة، 1966م،(237)، و إنباه الرواة على أنباه النحاة، للقفطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الكتب المصرية – القاهرة، 1954م، (2/360)، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، لجلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة عيسى الحلبي، القاهرة، 1964م، (366)،.

(2) المدارس النحوية ،د. شوقي ضيف، دار العارف – القاهرة ، ط6، 1968م، (60).

(3) علم اللغة ، علي عبدالواحد وافي، دار نهضة مصر – القاهرة ، ط1972،7م، (33).

(4) سيبويه إمام النحاة ، د. علي النجدي ناصف، عالم الكتب – القاهرة ،1979م ، (113).

(5) السابق، (174).

(6) اللغة العربية : معناها ومبناها، د. تمام حسان ، عالم الكتب – القاهرة، ط4، 2004م، (189).

(7) البنيوية في اللسانيات، د. محمد الحناش، دار الرشاد الحديثة – الدار البيضاء، ط1، 1980م، (30).

(8) انظر الكتاب لسيبويه ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ، (1/23، 24، 25،26) ،(1/26-32).

(9) مقدمة في اللسانيات، د. عاطف فضل محمد ، دار المسيرة – عمان، ط1، 2011م، (71).

(10) مبادئ النحو البنيوي، د. يحي بعيطيش، مجلة الدراسات اللغوية – جامعة منتوري قسنطينة- العدد 6، 2010م ص(-237 238).

(11) أثر المطابقة في توجيه بناء الجملة في العربية، د. حسن محمد علي ، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز، الرياض، العدد الثاني، 2015م، ص (12).

(12) أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، د. حسام البهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة ،1994م،(25).

(13) علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران ، دار النهضة العربية – بيروت،1984م، (225)، ونظرية النحو العربي في ضوء النظر اللغوي الحديث ، د. نهاد الموسى ، مكتبة وسام، ط2، 1987م ، (27)، ومبادئ النحو البنيوي ،(237).

(14) النحـــــــو العربي والدرس الحديث، د. عبده الراجحي، دار النهضة العربية – بيروت، ط1979م، (46).

(15) البنيوية في اللسانيات، (172) ، نظرية النحو العربي، (48).

(16) نظرية النحـــو العربي، (48).

(17) أهمية الربـــــــــط ،(28).

(18) البنيوية في اللسانيات، (173).

(19) مبادئ النحو البنيوي،(238).

(20) نظرية النحـــو العربي، (36).
(21) السابـــــــــــــق، (34).
(22)البنيوية في اللسانيات، (74).
(23) مقدمة في اللسانيات، (85) ، نظرية النحو العربي، (29).
(24) نظرية النحو العربي، (38).
(25) أهميـــــــة الربط، (26).
(26) الكتـــــــــاب، (1/23).
(27) الكتـــــــــاب، (1/23).
(28) (م1)=مسند إليه ، (م) = مسند، (ق)= قيد
(29) الكتـــاب، (1/23).
(30) الكتـــاب، (1/80).
(31) أهمية الربط، (28).
(32) مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر – الجزائر2000-م، (132).
(33) نظرية النحو العربي، (38-37).
(34) مبادئ النحو البنيوي ، (239).
(35) أهميـــــــــــة الربط، (28).
(36) نظرية النحـــــــــو، (36).
(37) القياس عند سيبويـــــــــه، دينايولياني ، بحث ماجستير – جامعة شريف هداية الله – جاكرتا،2010م، (43).
(38) آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربيّ، د. لطيفة إبراهيم النجار، مجلة جامعة الإمارات العربية – منشور بتاريخ 23/3/1424هـ، (19).
(39) الكتـاب، (1/15).
(40) انظر الكتاب، (1/14،16،17،20) (3/9،10).
(41) الكتـــاب، (1/20).
(42) الكتاب، (3/115).
(43) الكتاب، (3/158).
(44) القياس عند سيبويه، (44-43)، المدارس النحوية ، (86).
(45) المدارس النحوية، (87)
(46) نظرية النحو، (48).
(47) الكتـــاب، (3/6).
(48) الكتاب، (3/115).
(49) الكتاب، (3/115).
(50) الكتاب، (3/9،10).

(51) الكتاب، (1/14).
(52) الكتاب، (1/14).
(53) أقسام الكلام العربي، (312).
(54) أهمية الربـــــــــط ،(27).
(55) البنيوية في اللسانيات،(172).
(56) السابـــــــــــق،(174).
(57) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هاشم الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل- بيروت، 1979م، (1/ 23)، وشرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، مركز الرسالة للدراسات وتحقيق التراث،ط10، 20013م، (1/33)، ونظرية النحو، (39).
(58) ينظر كشف المشكل في النحو للحيدرة اليمني، تحقيق: هادي عطية مطر، مطبعة الإرشاد – بغداد، 1984م، (11).
(59) الكتـــاب، (1/14).
(60) الكتاب، (3/115).
(61) الكتاب، (1/114).
(62) الكتـاب (1/115).
(63) الأصول، د. تمام حسان، عالم الكتب – القاهرة ، ط2000م، (54).
(64) البنيوية في اللسانيات، (176،175).
(65) السابـق، (175).
(66) الكتاب، (1/14).
(67) الكتـــاب (3/6).
(68) الكتاب ،(1/67، 187) ، نظرية النحو، (36).
(69) الكتـــــــــــــــــــاب، (3/6).
(70) البنيوية في اللسانيـــــــــــــات،(176).
(71) الكتاب، (1/14).
(72) الكتاب، (1/98).
(73) البنيوية في اللسانيات، (175).
(74) الكتـــــاب، (1/23).
(75) الكتاب، (1/39،41).
(76) الكتـــــاب، (1/98).
(77) الكتـــاب، (1/162).
(78) الكتـــاب، (1/115).
(79) الكتـاب، (3/115).

ترجمة المصطلحات المشْحونة ثقافياً في النّص القانونـــــــــي

La Traduction des Termes marqués culturellement dans le texte juridique

د. رسول عبد القادر، جامعـة المديـة، الجزائر

ملخَـــص

يعتبر النص القانوني من أكثر النصوص المشحونة ثقافيا على عكس ما يعتقده الكثير، فكثيرا ما يصطدم المترجمون بهذا الجانب الثقافي عند محاولة الانتقال من لغة إلى أخرى، فتجد البعض منهم يحتار حينما تختلف المشاهد الثقافية وتتباعد بتن اللغة المنقولة واللغة المنقول إليها، أيظهر في نصه المترجم مشهد اللغة الأولى أم الثانية، وما هو أثر هذا الخيار أو ذاك على الرسالة التي ينقلها وعلى المتلقي. سنحاول في هذا المقال أن نجيب على أسئلة المترجم هذه ونرسم استراتيجية لترجمة ما نسميه «خصوصية ثقافية» في النص القانوني وفقا لما تقتضيه العملية التواصلية والمشاركتن فيها.

الكلمات المفاتيح: نص قانوني، شحنة ثقافية، استراتيجية الترجمة، تواصل، التكافؤ.

Résumé

Le texte juridique est l'un des plus marqués culturellement, à l'inverse de ce que pensent plusieurs personnes. Les traducteurs sont les plus confrontés à cette charge culturelle quand ils essaient de passer d'une langue à une autre. Certains tombent dans la confusion devant la différence et l'écart culturels qui marquent les langues source et cible ; faut-il reproduire, dans le texte traduit, l'image culturelle du premier ou du deuxième texte, et quel sera l'impact de ses choix sur le message à traduire et sur le destinataire.

Dans cet article on essaiera de répondre aux questions du traducteur et de tracer une stratégie pour la traduction de ce qu'on appelle « spécificité culturelle » dans le texte juridique tel que requis par l'opération de communication et ses participants.

Mots clés: texte juridique, charge culturelle, stratégie de traduction, communication, équivalence.

تمثّلت قد يعتقد البعض أن النصوص القانونية نصوص جافة وخالية من الجانب الثقافي للجماعة التي تعبر عنها، إلا أن الواقع غير ذلك تماما، فهذا جون كلود جيمار (Gean Claude GEMAR) يقول بأن « النص القانوني يعتبر بلا شك من أكثر النصوص المشحونة ثقافيا فهو يُظهر تعقيد المجتمع الذي تعبّر مؤسساته ومفرداته عن ثقافة ترجع أحيانا إلى آلاف السنين »[1]، كما أن مظاهر النشاط الإنساني لا يمكن أن نجد لها اجتماعا أفضل من ذلك الذي نجده في النصوص القانونية كون هذه الأخيرة تمثل الجانب التنظيمي للجماعة التي تنشأ في حضنها، إلا أن هذه المظاهر منها ما يتشابه ومنها ما يختلف حينما ننتقل من جماعة إلى أخرى، فما تشابه منها دخل ضمن ما يسمى بالكليات اللغوية على حد تعبير جورج مونان[2] (George MOUNIN) ويكون نقلها من لغة إلى أخرى مجرد تحويل لغوي لا يطرح أي تحديات ترجمية، أما أوجه الاختلاف التي تطبع نشاط الجماعات عبر مختلف الأزمنة والأمكنة فهي التي تطرح العديد من التحديات أمام الترجمة. وأوجه الاختلاف هذه هي ما يصطلح على تسميته بثقافة الجماعة، إذ نجد في قاموس لوبوتي لاروس (Le petit Larousse) أن الثقافة « مجموع العادات والمظاهر الفنية والدينية والفكرية التي تميز أو تبين صفات جماعة أو مجتمع ما »[3]، ويركز الكثير من اللغويين على جانب الانفراد والاختلاف في تعريف الثقافة مثل كريستين ديريو التي تقول: « نعلم أن الثقافات تكونت ولا تزال تتكون مقارنة مع الثقافات الأخرى، ومنه فإن حصيلة النقاش حول ما يشكل الثقافة هو الفكرة المقبولة لدى الجميع والتي مفادها أن الثقافة هي مجموعة السمات الاستثنائية المتعلقة بالهوية »[4] ويقول حسن سعيد غزالة أن «الخصوصية هي أساس تعريف الثقافة بشكل عام والترجمة بشكل خاص»[5]. إن هذه الخصوصية والانفراد بالجوانب الثقافية لدى جماعة دون سواها هو ما يطرح تحديات ترجمية في نصوص القانون وفي غيرها من النصوص، فكيف يمكن أن نعبر عن مظهر أو مشهد في اللغة المنقول إليها إذا كانت الجماعة التي تتكلمها لا تعرف هذا المشهد إطلاقا أو ربما إن عرفت مشاهد مشابهة فهي لا تتطابق معها مطابقة تامة.

إن التحدي الذي ترفعه مثل هذه الجوانب في النص القانوني أكثر أهمية وخطورة من ذلك الذي قد ينشأ في نصوص أخرى لأنها في النص القانوني تعبر علاوة عن معناها العام عن معنى قانوني لا يجب أن يحيد الفهم عنه، فالفهم هنا يأخذ مسارا تأويليا مطابقا[6]، وإن خرجنا عن إطار هذا التطابق الذي يفترض وجوده نكون قد أضعنا المعني القانوني وبالتالي معنى النص، والترجمة بدورها مسؤولة عن إحداث هذا التطابق، فهذا مرسييه، الذي مارس الترجمة القضائية مدة ثمانية وثلاثين سنة في الجزائر خلال عهد الاستعمار، يقول: « إنّ صعوبة الترجمة تكمن في فهم فكرة الأول وجعلها مفهومة من قبل الآخر ليس أقل مما قيل ولا مما يراد قوله »[7]، وهذا بعدما يقر بأن « أشكال التعبير

في العربية كلها متعارضة مع ما هو موجود في الفرنسية ومخالفة لثقافتها »[8]، لهذا جعل المترجمون والدارسون في الترجمة الاطلاع الواسع على الثقافة المنقول إليها، وحتى المنقول منها، من أولى الأولويات من أجل النجاح في نقل الخصوصيات الثقافية والترجمة كلها، إذ تقول كريستينا نورد (Christiane NORD): « ينبغي على المترجم أن يضع مصفاة ثقافية بين النص المصدر والنص الهدف وكأن عليه أن ينظر إلى النص المصدر بنظرات فرد من الثقافة الهدف »[9]، وقبلها بأكثر من قرن و نصف أكد جوني فرعون هذا حينما قـــــال: « يجـــــب على الترجمان أن يعرف طبيعة وعادات الشخـــص الذي يترجم له »[10]، إلا أنه وإن تأكد هذا الاطلاع لدى المترجم فإنه يبقى عليه أن يعيد صياغة ما فهمه في اللغة المنقول إليها، فما هي الطرق التي قد يعمل بها المترجم في مثل هذه الحالات ليُفهِم ما فهمه؟

تتحدث لوديرير عن الحلول المتاحة للإفهام في حالة الفروق الثقافية فتقول أنها « تتراوح بين الاقتراض والشرح في مجرى النص مرورا بحاشية المترجم »[11]، وترى ديريو[12] أن هذه الحلول عبارة عن مفاوضة بين الاقتراض والتكييف، مستعيرة «مصطلح المفاوضة» من عند أمبرتو إيكو، ويكون الاختيار بالنظر إلى المقصد والسياق ووضعية التواصل، وهذا التركيز على وضعية التواصل، بما فيها من مشاركين، من أجل الحسم في اختيار تقنية في الترجمة دون سواها نجده عند كثير من الدارسين مثل مالكوم هارفي الذي يقترح علينا أربعة تقنيات لترجمة ما يسميه البعض «الممتنع عن الترجمة» وهي: المكافئ الوظيفي، والمكافئ الشكلي، ويقصد به الترجمة الحرفية، والاقتراض التام والترجمة الوصفية أو الشارحة[13]، إذ يرى أن الاختيار بين هذه التقنيات الأربعة يتم وفقا لمعايير تواصلية أولا وقبل شيء، فإن أردنا التركيز على النص المنقول نتوجه نحو الاقتراض والتكافؤ الشكلي، أي الترجمة الحرفية، وإن أردنا أن نوجه استراتيجيات الترجمة نحو اللغة المنقول إليها، نختار التكافؤ الوظيفي، وإن أردنا أن نبقى بين هذا وذاك نعمل بالترجمة الوصفية الشارحة. إن هذه التقنيات حينما نضعها في ميزان التواصل نجدها أنها تتراوح بين الاعتراف بالآخر، أي الخصائص التي تنفرد بها الجماعة المنقول منها، لدى الجماعة المنقول إليها، وبين طمس هذا الآخر، إذ يعتبر الاقتراض والتكافؤ الشكلي اعتراف بالآخر واستقبال له في اللغة المنقول إليها، بينما يعتبر التكافؤ الوظيفي استيلاء على هذا الآخر ورفض لاستقباله من حيث هو آخر في الحالات التي لا تتطابق فيها الوضعيات ويختلف فيها تصور العالم وتقسيمه من جماعة إلى أخرى، في حين تبقى التقنية الأخيرة، الترجمة الوصفية، بين هذا وذاك. ويذهب برمان إلى أبعد من هذا حينما يؤكد أن الاعتراف بالآخر، الغريب، من حيث هو آخر يعتبر غاية الترجمة، التي يراها أخلاقية أكثر من أي شيء، وهذه الأخلاقية تتجسد في الدقة والأمانة[14]، إلا أن شارل لوبلان ينتقد إصرار برمان على نقل هذا الغريب معتبرا أن هذا النقل يحتم معه التخلي عن القارئ، لأن هذا الأخير لا يمتلك المعارف الكافية

لفهم هذا الغريب[15]، إلا أننا في المقابل نجد أنه إن ركزنا على المتلقي نقوم بطمس المعالم التي تجعل من الآخر آخرا بالنظر إلى هذا المتلقي، ونخون بهذا الأصل الذي ننقله ومتلقي هذا الأصل على حد السواء، لذا يقول برمان: « المترجم الذي يترجم من أجل الجمهور مجبر على خيانة الأصـــــل لأنه يفضل جمهوره الذي سيخونه مع ذلك »[16]، هكذا إذن يبقـــى المترجم حائرا أين يتجه، لكن هذه الحيرة تبدأ بالزوال إذا أخذنا بعين الاعتبار طبيعة النص الذي نترجمه والغرض من ترجمته، فهذا يمنح المترجم المرونة اللازمة التي تمكنه من الفصل في أي تقنية يجب أن يستعمل في ترجمته، وهل يتوجه نحو النص المنقول أم النص المنقول إليه، وهذا في الحقيقة ما جاء به هانز فيرمر ضمن ما أسماه بالنظرية الوظيفية، أو نظرية السكوبوس، فهو يرى أن الغرض من الترجمة هو الذي يحدد التقنية التي يستعملها المترجم عند النقل، فيتجه نحو النص الأصل أو يبتعد عنه بحسب هذا السكوبوس*[17]، ومن هنا فإنه ينبغي على أي مترجم أن لا يفصل ترجمته عن مستخدمها والغرض من استخدامها، مثلما هو الأمر بالنسبة للغة التي لا يجب أن نفصلها عن استخدامها، أي الإنجازات اللغوية.

إنّ سلمنا إلى غاية الآن بأن التقنيات التي يستخدمها المترجم تتغير بحسب الهدف من الترجمة، وهذا الهدف تحكمه العملية التواصلية والمشاركين فيها، بكل ما تحمله كلمة تواصل ومشاركين من معنى، لا ينبغي أن ننسى بأننا نترجم نصوصا قانونية الهدف منها أولا وقبل كل شيء فرض القانون من خلال تطبيق قواعده، وبالتالي فإن أي ترجمة موجهة إلى الخاضعين لهذا القانون وقواعده أو القائمين عليه أو أي شخص له علاقة بالقانون الذي نترجمه يجب أن تكون مطابقة للنص الأصلي، فلا نستطيع مثلا أن نترجم مصطلح «خلع» بـ divorce كون هذا المصطلح الفرنسي هو الأقرب وظيفيا في اللغة والثقافة المنقول إليها، فالعيب في هذه الترجمة، علاوة على أنها تطمس هوية الآخر كآخر من ناحية الدين والثقافة والوجود في المكان والزمان، هو أنها ترتب آثارا قانونية غير تلك التي نلمسها في الأصل، ففي الأصل غالبا ما تدفع المرأة التي تخلع نفسها من زوجها مبلغا من المال للزوج مقابل الخلع، أما في الترجمة أعلاه «divorce» التي يقابلها في العربية «طلاق» فإنه غالبا ما يحكم على الزوج بدفع مبلغ من المال للزوجة مقابل الطلاق، وهذا بغض النظر عن طمس سمات أخرى تساهم كثيرا في صنع مفهوم المصطلح كمن يوقع الطلاق وكيف ينتهي. إذن يجب في هذه الحالة توجيه استراتيجية الترجمة نحو النص الأصل، والتقنيات التي تقابل هذا التوجه هي الاقتراض والترجمة الحرفية، وإن كانت هذه التقنية الأخيرة غير ممكنة في هذا المقام فإن الأولى «khola» ممكنة لاسيما إن كان المصطلح منتشرا وواسع الاستعمال، وإلا فإننا نصحبه بشرح، بل إن هذا الشرح نفسه يشكل تقنية مقبولة في إطار الاقتراب من النص الأصل وإحداث نفس الأثر القانوني عند

النقل، وهذا ما نجده في المقابل الفرنسي «répudiation moyennant rançon». ويزداد الأمر حدة حينما نجد أنفسنا أمام وضعية احتكاك قانوني مباشر مثل ذلك الذي وقع في الجزائر خلال الاحتلال الفرنسي، إذ لا يجب أن تخرج الترجمة عن إطار النظام القضائي الذي يندرج فيه النص المنقول لأن الخروج عنه يفقدها هدفها ووظيفتها، فإن كان يسمح في بعض النصوص القانونية الاقتراب من المتلقي وتوجيه استراتيجية الترجمة إليه بحجة أن النص لا تترتب عليه أي آثار قانونية لأن المتلقي ليس معنيا بالنظام القضائي محل الترجمة، فإن الأمر يختلف في حالة الثنائية القضائية لأن المتلقي هنا جزء من هذا النظام وأي طمس له يعتبر طمسا للنظام في حد ذاته، لهذا يعتبر التوجه نحو الثقافة المنقول إليها لترجمة مصطلح مثل «حبوس» إلى الفرنسية وإيجاد مكافئ وظيفي فيها نوع من الطمس لبعض الجوانب القانونية، وحتى الاجتماعية، التي يمتازبها الحبوس، إذ عرض جون تيراس[18] في رسالة الدكتوراه التي خصصها لدارسة «الحبوس» عام 1899 عنوانا كاملا لاستعراض ما يمكن أن يقابل أو يشبه الحبوس في ثقافته، إلا أنه وفي كل مرة يعرض فيها مصطلحا أو مفهوما ما يجد أنه على الرغم من اقترابه من مفهوم الحبوس تنقصه سمة من السمات التي تعتبر هامة في صنع المعنى القانوني للمصطلح، فمصطلح «donation» (هبة) يتفق معه في كون الهبة في القانون الفرنسي لا رجعة فيها ويمكن للواهب فيها أن يحتفظ بحق الاستغلال مدة حياته، بينما يختلف معه في كون محل الهبة يمكن التنازل عنه مستقبلا لكن هذا لا يحدث في الحبوس، علاوة على الاختلاف الذي قد يحدث من حيث المستفيدين إذ في الحبوس ينتقل الملك المحبس إلى سلسلة من الأجيال. أما مصطلح «substitution» (إحلال وصائي) وإن كان يشبه الحبوس في انتقال الملك المحبس إلى سلسلة من الأشخاص فإنه يختلف معه من حيث المستفيدين وإمكانية التنازل، بينما مصطلح «majorat» (إقطاعية البكر) فإنه يتفق مع الحبوس في انتقال الملك المحبس داخل العائلة بوجه الاستغلال فقط للمستفيدين مع منع التنازل عنه، إلا أنه يختلف عنه من حيث ترتيب المستفيدين واستفادة عدة مستفيدين في الوقت نفسه، فإن كان هذا ممكنا في الحبوس فهو غير ممكن في إقطاعية البكر التي ينتقل فيها الملك المحبس إلى الأبناء البكر دون الاشتراك في الاستغلال في الوقت نفسه بالإضافة إلى أن هدف هذه الأخيرة هو الحفاظ على شهرة الاسم العائلي، فهو تحبيس أرستقراطي، بينما في الحبوس فإن المحبس يبتغي وجه الله تعالى، وعليه فإن كل هذه المكافئات التي نقول أنها وظيفية يضيع معها المعني القانوني فأحيانا يكون فيها الملك المحبس قابلا للتنازل بينما هو غير ذلك في الأصل وأحيانا يكون لمستفيدين غير المستفيدين الذين نجدهم في الحبوس، لهذا لم يعمل المترجمون بهذه التقنية بل اتجهوا نحو الأصل وأبرزوه فتبنى بعضهم المقترض «habous» معتبرا أنه انتشر بما فيه كفاية ليدخل إلى اللغة المنقول إليها، ومنهم من تبنى

ترجمة وصفية للمفهوم مثل «immobilisation immobilière»، وإن كانت هذه التقنيات الموجهة إلى النص الأصل تتطلب جهدا تأويليا وفي بعض الأحيان بحثا وثائقيا، إلا أنها تخدم المتلقي نفسه من خلال وضعه في الطريق الصحيح وتوجيهه إلى استخراج المعنى من النظام القانوني والثقافة المنقول منها من خلال موسوعته، وإن لم تسعفه من خلال بحث وثائقي، ولكن في الطريق السليم. أما في الجهة الأخرى فإن التوجه إلى نص الوصول، أي اعتماد المكافئ الوظيفي، صحيح أنه يعطي المتلقي شعورا بالراحة لأنه يبقى في إطار ثقافته ومحيطه، إلا أنه في النص القانوني، وحينما لا يتطابق النظام القانوني المنقول والمنقول إليه، كثيرا ما ينخدع المتلقي لأنه يموقع نفسه في نظام قانوني غير النظام محل الترجمة، ويغفل بهذا عن معنى الرسالة الموجهة إليه، فيخطئ بهذا في تطبيق القانون و احترامه إن كان خاضعا إن كان خاضعا له، وإن لم يكن خاضعا له فإنه يبقى يرى العالم من منظور ثقافته وعالمه فقط ولا تحمله الترجمة في هذه الحالة إلى أي ثقافة أو عالم جديد على الرغم من أن هذا العالم موجود ينتظر منه أن يفتح عينيه ليراه، لكن القارئ حينما تختلط عليه اللغات لا يرى سوى بالنظارة التي يصنعها له مترجمة أو ترجمانه، فإن هو أحسن صنعها أبصر ورأى وإن أشكل عليه الأمر عاش في الأوهام وتخيل أنه يرى وهو لا يرى.

هوامـــش المقـال:

(1) GEMAR Gean Claude, «Le plus et le moins disant culturel du texte juridique ; Langue, culture et équivalence», Meta, Vol 24, n°2, 2002, p 163.
(2) MOUNIN George, Les Problèmes théoriques de la traduction, Editions Gallimard, 1963, Paris, p. 196.
(3) Le Petit Larousse Illustré, Paris, Editions Larousse, 2013, p 297.
(4) DURIEUX Christine, «Traduire l'intraduisible ; négocier un compromis», Meta, Vol. 55, n° 1, 2010, p 25.

(5) حسن سعيد غزالة، «تصارع الثقافات في الترجمة في الألفية الثالثة»، في: الترجمة بين تجليات اللغة و فاعلية الثقافة، تحرير محمد فرغل، علي المناع، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2013، ص 96.

(6) عبد القادر رسول، نجاعة الاقتراض بالنظر إلى متلقي الترجمة و الهدف منها، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2014، الجزائر، ص ص 189-186.

(7) إرنست مرسييه ، الترجمة في الجزائر، ترجمة حسين خمري، الجزائر، دار أقطاب الفكر، 2006، ص 41.

(8) المرجع نفسه، ص 41.

(9) كريستينا نورد ، تحليل النص في الترجمة، ترجمة محيي الدين علي حميدي، الرياض- المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع، 2009، ص: 27.
(10) Joanny PHARAON, De la législation française, musulmane et juive, Paris, Théophile Barois fils Libraire, Lecointe et Pougin Libraies, 1835, p 133.
(11) ماريان لوديرير، الترجمة النموذج التأويلي، ترجمة فايزة القاسم، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2012، ص: 106.
(12) DURIEUX Christine, «L'intraduisible dans le dialogue interculturel», Meta, Vol. 55, n° 1, 2010, pp. 177-178.
(13) Malcolm HARVEY, «Traduire l'intraduisible : Stratégies d'équivalence en traduction juridique», Les Cahiers de l'ILCEA, n°3, 2000-2001, pp. 42-46.
(14) أنطوان برمان، الترجمة و الحرف أو مقام البعد، ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2010، ص: 101.
(15) شارل لوبلان، عقدة هرمس: نظرات فلسلفية في الترجمة، ترجمة بسام بركة، العربية للترجمة، بيروت، 2013، ص: 66.
(16) أنطوان برمان، مرجع سابق، ص: 98.
(17) Hans VERMEER, «Skopos and Commission in Translation Action», in: Lawrence VENUTI, The translation studies reader, London and New York, Routledge, 2000, pp. 221-232.
* السكوبوس (Skopos) كلمة يونانية تعني الهدف أو الغرض.
(18) TERRAS Jean, Essai sur les biens habous en Algérie et en Tunisie ; Etude de législation coloniale, Thèse de Doctorat, Université de Lyon, Faculté de Droit, France, Imprimerie et Lithographie du Salut Public, 1899, pp 69-81.

النّقد النّحوي في شعْر رسالة الغُفْران لأبي العلاء المعري

د. خالد محمود عسود المزيد، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن.
د. فتحي «محمد رفيق» أبو مراد، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن.

ملخَـــــص

تحاول هذه الدراسة تتبّع القضايا النقدية المختلفة التي تعرّض لها أبو العلاء المَعري في «رسالة الغفران»، إذ إنّ المعري تعرّض في رسالته هذه إلى عدّة قضايا لغوية ونحوية، وأمعن في البحث عن القواعد الكلية، وما شذّ عنها. وعرض الآراء الراجحة والضعيفة، وما يؤيد كلاً منها.

واستخدم المعري وسائل عدّة لعرض آرائه النقدية؛ فمنها ما جاء على لسان ابن القارح. ومنها ما اتكأ على أسلوب الاستفهام، أو أسلوب الحوار وما إلى ذلك .

Abstract

The study aims at exploring the various critical issues which Abu alalaa' Alma'ri displayed in Risalt alghufran alma'ri mentioned several linguistic and syntactical issues in his Epistle. He discussed deeply the general rules and the deviated ones. He also mentioned the probable and the weak opinions besides what support each one of them .

Alma'ri used various means to show his critical opinions. he showed these views by Ibn Alkareh where as others by using the questioning method or the dialogue one .

المقدمـــــة :

يعدّ المعري من العلماء الذين درسوا اللغة العربية، وكان لهم تأثيرواضح في حماية اللغة العربية وتهذيبها، حيث رصد بعض مظاهر التطوّر الدلالي للغة، ودافع عن بعض الشعراء ولا سيما المجيدين منهم، وتوسّع في القياس والاعتماد عليه، والإشارة إلى ما في العمل الأدبي من إبداع وجودة، وهو بذلك قد أكد دوره ناقدًا فذًا يقيم نقده على الدرس والتتبّع والذوق، وشمل نقده الكثير من العلوم؛ منها النقد النحوي، موضوع الدراسة، حيث وقف الباحثون عند رأي المعري في كثير من المسائل النحوية، وجاء طرح المعري لتلك القضايا بأسلوب جديد يعتمد على الحوار بين ابن القارح وبين الشعراء الذين قابلهم في رحلته المتخيلة للعالم الآخر، حيث المحشر والجنة والجحيم، وجاء رأي المعري واضحًا جليًا يدل على علمٍ غزير وحافظة قوية.

النقد النحوي في رسالة الغفران:

يعدّ المعري من العلماء الذين درسوا النحو درسًا عميقًا، وأمعن في البحث عن القواعد الكلية وما شذّ عنها، واطلع على كثير من الأحكام الراجحة وما يؤيدها، والأحكام الضعيفة التي حاول أصحابها تقويتها بالأدلة الواهية، والحجج الملفقّة، والشبه الزائفة، ورأى فيها ما لا تقبله العقول الصحيحة، والنقول الثابتة، فلم يرق له كثير من أقوال العلماء في هذا الفن، ورأى في أعمالهم ما يشبه الهذيان أو الضلال أو الأباطيل[1]. وجعل أبو العلاء أكثر نقده في رسالة الغفران على لسان ابن القارح وأورد كثيرًا من المسائل، ولم يلتزم في إيرادها طريقة واحدة؛ وإنما يذكر أحيانًا موضع النقد ولا يزيد على ذلك شيئًا، أو قد يذكر ما يدلّ على أنه حق، وقد يبين رأيه في الحكم، فيقره أو يدفعه، وأحيانًا يعدّ هذا الأمر كله من الأباطيل، وقد يذكر مشابهًا للشيء أو مناقضًا له؛ وقد يأتي بالنقد على طريق الاستفهام، أو على طريق المحاورة أو ما شابه ذلك[2]. وقد رأينا أنه من المناسب أن نقسّم البحث حسب العصور الأدبية.

1. نقد شعر شعراء العصر الجاهلي:

من القضايا النحوية التي تعرّض لها المعري قول امرئ القيس:

ألا رُبَّ يَوْمٍ لكَ مِنْهُنَّ صالحٍ ❖ ولا سيَّما يَوْمٌ بَدارَةِ جُلْجُلِ

ثم يقول فأما يَوْمٌ في الشطر الثاني، فيجوز فيه النصب والخفض والرفع، ثم يبين أسباب اعتماده هذا الرأي النحوي بقوله: فأما النصب فعلى ما يجب للمفعول من الظروف، والعامل في الظرف ها هنا فعل مضمر، وأما الرفع فعلى أن تُجْعَلَ ما كافةٌ، وما الكافة عند بعض النحويين البصريين نكرة، وإذا كان الأمر كذلك فـ(هو) بعدها مضمرة،

وإذا خفض يَوْمٌ فـ(ما) من الزيادات، ويشدد سيّ ويخفف: فأما التشديد فهو اللغة العالية، وبعض الناس يخفف، وهنا يتدخّل المعري بالقول الفصل في هذا المسألة بقوله وتشديدها أحسن وأعرف[3]. ووافقه في هذا الرأي أبو جعفر النحاس حين قال أصل سيَّ مشدد[4]. ثم يحاور امرأ القيس بقوله: أخبرني عن قولك:

كَبِكْرِ المقاناةِ البَياض بصُفْرَةٍ

ماذا أردت بالبكر، فقد اختلف المتأولون في ذلك: فقالوا: البيضَةُ، وقالوا: الدُّرَّةُ، وقالوا: الرَّوْضَةُ، وقالوا: الزَّهرَةُ، وقالوا: البرديَّةُ. وكيف تنشد: البياضِ، أم البياضَ، أم البياضُ؟ فيقول كل ذلك حسن واختار البياضِ بالكسر[5]. وهذا الرأي اختاره بعض العلماء، حيث جاء في شرح المعلقات للزوزني قوله «ويروى بنصب البياض وخفضه، وهما جيدان بمنزلة قولهم: زيد الحسن الوجه، والحسن الوجه بالخفض على الإضافة، والنصب على التشبيه، كقولهم زيد الضارب الرجل[6]. ثم يقول ابن القارح مخاطبًا امرأ القيس، لو شرحت لك ما قال النحويون في ذلك لعجبت.[7]

وبعض المعلمين ينشد قولك من السيل والغثاء فلكة مغزل.

فيشدد الثاء، فيقول إن هذا لجهول، وهو نقيض الذين زادوا الواو في أوائل الأبيات: أولئك أرادوا النسق، فأفسدوا الوزن، وهذا البائس أراد أن يصحح الزنة فأفسد اللفظ.

وكذلك قولي فجئت وقد نضت لنوم ثيابها.

منهم من يشدد الضاد، ومنهم من ينشد بالتخفيف، والوجهان من قولك نضوت الثوب، إلا أنك إذا شددت الضاد، أشبه الفعل من النضيض، يقال هذه نضيضة من المطر أي قليل، والتخفيف أحبّ إليّ. وإنما حملهم على التشديد كراهة الزحاف[8]. وليس بمكروه[9]. من خلال ما سبق نرى أن المعري قد اختار التخفيف لأنه أحبّ إليه لِما فيه من الصواب في رأيه.

ومن الشعراء الذين حاورهم ابن القارح في بعض المسائل النحوية النابغة الذبياني، حينما سأله عن قصيدته التي قالها في النعمان ابن منذر والتي يقول فيها:

زَعَمَ الهُمامُ بأَنَّ فاها باردٌ ❖ عَذبٌ إذا ما ذقته قلتَ ازْدَدِ

ثم يسأله كيف ينشدون:

وإذا نَظَرت رأيتُ أَحمَرَ مشرقًا وما بعده

فيجيب عن ذلك بقوله ننشد: وإذا نظرتَ، وإذا لمستَ، وإذا طعنتَ، وإذا نزعتَ،

على الخطاب ثم يأتي بالجواب على لسان النابغة بقوله: قد يسوغ هذا ولكن الأجود أن تجعلوه إخبارًا عن المتكلم، لأن قولي: زَعَمَ الهُمَامُ، يؤدي معنى قولنا: قال الهُمام، فهذا أسلم، إذا كان الملك يحكي عن نفسه، وإذا جعلتموه على الخطاب قبح، وإذا نسبتموه إليّ فهو مندية، وإن نسبتموه إلى النعمان فهو إزدراء وتنقص.[10]

فيقول ابن القارح معجبًا لله درك يا كوكب بني مرة، ولقد صحف عليك أهل العلم من الرواة وكيف لي بأبوي عمر المازني والشيباني وأبي عبيدة وعبد الملك وغيرهم من النقلة لأسألهم كيف يروون، وأنت شاهد لتعلم أني غير المتخرص ولا الولاغ[11]. ثم يحضر الرواة الذين ذكرهم فيسألهم كيف تروون أيها المرحومون قول النابغة في الدالية، وإذا نَظَرْت، وإذا لمستَ، وإذا طَعَنْتَ وإذا نزَعْت، أبفتح التاء أم بضمها. [12]

فيقولون بفتحها، فيقول شيخنا أبو أمامة يختار الضم ويخبر أنه حكاه عن النعمان فيقولون هو كما جاء في الكتاب الكريـــم[13]: ﴿**والأمر إليكِ فانظري ماذا تأمرين**﴾[14]، نلاحظ أن المعري في نقده لألفاظ النابغة وما تؤديه من معان امتاز بالدقة والموضوعية والعلم الغزير، لأنه تعرّض لأسلوب الشاعر وطريقته في اختيار الألفاظ المناسبة للموقف الشعري، كما أنها تكشف عن قدرة المعري الفائقة على الملاحظة والنقد لألفاظ الشعراء، وأراد أن يردّ رواية الرواة المشهورين، ويؤيد الرواية التي جاءت مخالفة لرأيهم، وجاء ذلك من فهمه الكلي للقصيدة، حيث نقد الأبيات الشعرية الأربعة، وإذا نظرت، وإذا لمست وأخواتهما، وبيّن أن الرواة صحفوا على النابغة، وليس في الأبيات الأربعة شيء مخالف لقواعد النحو والصرف، ولا شذوذ عن مذاهب العروضيين، واتضح من كلامه أن الأبيات الأربعة داخلة في وصف الهُمام، فكأنه قال: قال الهُمام وإذا نظرت وإذا لمست، وإذا طعنت، وإذا نزعت، وأن أبا العلاء يرجّح الضم للأسباب التي ذكرها.[15]

ثم يخاطب المعري طرفة بن العبد بقوله وشدَّ ما اختلف النحاة في قولك:

ألا أيُّهاذا الزَّاجري أحْضُرَ الوَغَى ❖ وأَن أَشْهَد اللذَّاتِ هل أَنتَ مُخلدي

أما سيبويه فيكره نصب أحضر، لأنه يعتقد أن عوامل الأفعال لا تضمر، وكان الكوفيون ينصبون أحضر بالحرف المقدر، ويقوي ذلك وأن أشهد اللذات، فجئت بأن وليس هذا بأبعد من قوله:

مشائمُ ليسوا مصلحين قَبيلةٌ ❖ ولا نِاعـــــب إلاَّ ببين غُرابُها

وقد حكى المازني عن علي بن قطرب أنّه سمع أباه قطربا يحكي عن بعض العرب نصب أحضر[16]، ويروي: ألا أيهذا الزاجري أحضر الوغى على إضمار أنّ، فهذا عند البصريين خطأ، لأنه أضمر ما لا يتصرف وأعمله، وأضمر بعض الاسم، ومن رواه بالرفع

فهو على تقديرين؛ أحدهما أن يكون قدّره أن أحضر، فلما حذف أن رفع، ومثله على أحد مذهبي سيبويه قوله عزوجل: ﴿**قل أفغيرَ الله تأمروني أعبد أيها الجاهلون**﴾[17]. المعنى عنده أن أعبد، والقول الآخر في رفع أحضر، وهو قول أبي العباس أن يكون في موضع الحال، ويكون وأن أشهد معطوفًا على المعنى، لأنه لما قال أحضر دلّ على الحضور، كما تقول من كذب كان شرًا له، أي كان الكذب شرًا له[18]، وقال في الخزانة على أن نصب أن المقدرة في مثل هذا ضعيف، والكوفيون يجوزون النصب في مثله قياسًا، ومنع البصريون ذلك لأن عوامل الأفعال ضعيفة لا تعمل مع الحذف، وإذا حذفت ارتفع الفعل، ومنه عند سيبويه ﴿قل أفغيرَ الله تأمروني أعبد أيها الجاهلون﴾. [19]

أما قوله:

مشائيم ليسوا مصلحين عشيرة ❖ ولا ناعـــــب إلا ببين غرابها

على أن (ناعب) عطف بالجبر على مصلحين المنصوب لكونه خبر ليس لتوهم الباء، فإنها تجوز زيادتها في خبر ليس، ويسمى هذا في غير القرآن العطف على التوهم، وفي القرآن العطف على المعنى، وأنشده سيبويه في موضعين بروايتين، الأول أنشده ولا ناعبًا بالنصب للعطف على مصلحين، استشهد به على نصب عشيرة بمصلحين، لأن النون بمنزلة التنوين في واحدة، وكلاهما يمنع من الإضافة ويوجب نصب ما بعده، والثاني بجر ناعب على توهم الباء في خبر ليس، ولم يجز المبرد إلا نصب ناعب، قال: لأن حرف الجر لا يضمر.[20]

ومن القضايا النحوية التي ناقشها المعري قوله لأوس بن حجر: وكان في عزمي أن أسألك عما حكاه سيبويه في قولك:

تواهق رجلاها يداه، ورأسه ❖ لها قتبٌ خلفَ الحقيبة رادفـ

فإني لا اختار ان ترفع الرجلان واليدان، ولم تدع إلى ذلك ضرورة، لأنك لو قُلْتَ: تُواهِق رجليها يداه، لم يزغ الوزن؛ ولعلك، إن صحّ قـــولك لذلك، أن تكون طلبت المشاكهة[21]، وهذا المذهب يقوى إذا روى يداها بالإضافة إلى المؤنث، فأما في حال الإضافة إلى ضمير المذكر فلا قوة له: وإني لكاره قولك:

والخَيْلُ خارجةٌ من القسطال

أخرجت الاسم إلى مثال قليل، لأن فعلالا لم يجئ في غير المضاعف، وقد حكي: ناقة بها خزعال، أي بها ظلع[22]، يشير المعري، هنا، إلى أقوال النحويين في رواية بيت أوس بن حجر، ثم يدلي برأيه في الشطر الذي ذكره بأنه يكره مثل ذلك القول، لأنه خارج عن القياس العربي، فقد انتقد لفظ قسطال وبيّن سبب ذلك، وهو خروجـــــه إلى وزن نادر

أو مرفوض، ثم بين الحكم العام وهو عدم مجيء فعلال في غير المضاعف، ثم بين ما شذ عن ذلك وهو خزعال[23]، وجاء في لسان العرب ولم يجز قسطالاً ولا كسطالاً لأنه ليس في كلام العرب فعلال في غير المضعف غير حرف واحد جاء نادرًا وهو قولهم ناقة بها خزعال، قال ابن سيدة: هذا قول الفراء، وقال الجوهري: القسطال لغة فيه كأنه ممدود منه مع قلة فعلال في غير المضاعف.[24]

ومن المسائل النحوية قول ابن القارح لعمرو بن كلثوم ولقد سئل بعض الأدباء بمدينة السلام عن قولك:

فما وَجَدَتْ كوَجدي أُمُّ سَقْبٍ ❖ أضَلَّتْهُ فرجعت الحنَينا

ولا شمطـــاءُ لم يَتْرُك شَقَاها ❖ لها مِن تسعة إلا جَنينا

هل يجوز نصب شمطاء؟ فلم يجب بشيء، فقال المعري: وذلك يجوز عندي من وجهتين: أحدهما على إضمار فعل دلّ عليه السامع معرفته به، كأنك قلت ولا أذكر شمطاء، أي أن حنينها شديد، ويجوز أن يكون على قولك ولا تنس شمطاء، أو نحو ذلك من الأفعال، وهذا كقولك: إن كعب بن مامة جواد ولا حاتمًا، أي ولا أذكر حاتمًا أي أنه جواد عظيم الجود، قد استغنيت عن ذكره باشتهاره، والآخر أن يكون من ولاه المطر إذا سقاه السُّقية الثانية، أي هذا الحنين اتفق مع حنيني، فكأنه قد صار له وليًا ويحتمل أن يكون من ولى يلي، وقلب الياء على اللغة الطائية[25]، نلاحظ أن المعري قد وجّه سؤاله على لسان ابن القارح إلى عمرو بن كلثوم، ثم تصدّر الإجابة عن ذلك السؤال بنفسه، وأجاز نصب شمطاء في شعر عمرو بن كلثوم، وذكر الأسباب الموجبة لهذا النصب، الوارد ذكرها في النص، وهذه الإجابة تدل على فهم عميق لأسرار اللغة.

ثم يتوجّه بالسؤال إلى عدي بن زيد قائلاً: «لقد هممت أن أسألك عن بيتك الذي استشهد به سيبويه وهو قولك:

أَرَواحٌ مودّعٌ أَم بُكورُ ❖ أَنتَ فانظُرْ لأَيّ حالٍ تَصِيرُ

فإنه يزعم أن (أنت) يجوز أن يرتفع بفعل مضمر يفسره قولك فانظر، وأنا استبعد هذا المذهب ولا أظنك أردته، فيقول عدي بن زيد: دعني من هذه الأباطيل[27]، يريد المعري أن يردّ تلك الرواية جملة وتفصيلا، وذلك بقوله وأنا استبعد هذا المذهب، ولا أظنك أردته، وبقوله على لسان عدي بن زيد دعني من هذه الاباطيل، ويودّ المعري أن ينبّه على أن نحاة البصرة تكلفوا في توجيه الكلام وتخريجه بما أوقعهم في الأباطيل.[28]

2. نقد شعر الشعراء المخضرمين:

ومن الشعراء المخضرمين الذين ناقشهم المعري في رحلته المتخيلة لبيد بن ربيعة، حيث خاطبة قائلاً له فما مغزاك في قولك؟

وصَبُوحِ صافيةٍ وجَذب كَرينة ❖ بمُوتَرٍ تأتالُهُ إبهامها؟

فإن الناس يروون هذا البيت على وجهين؛ منهم من ينشد تأتاله يجعله تفتعله، من آل الشيء يؤوله إذا ساسه، ومنهم من ينشد تأتاله من الإتيان، فيقول لبيد كلا الوجهين يحتمله البيت[28]، ووافق المعري في رأيه بعض العلماء، حيث جاء في شرح المعلقات تأتاله بفتح اللام في قولك تأتيت له كأنه يفعل ذلك على مهل وترسل، ويروى تأتاله بضم اللام في قولك آلت الأمر إذا أصلحته.[29]

ثم يقول له إنّ أبا علي الفارسي، كان يدعي في هذا البيت، أنه مثل قولهم استحى يستحي على مذهب الخليل وسيبويه؛ لأنهما يريان أن قولهم استحيت إنما جاء على قولهم استحاي، كما أن استقمت على استقام، وهذا مذهب طريف، لأنه يعتقد أن تأتي مأخوذة من أوى، وكأنه بنى منها افتعل، فقيل ائتاي، فأعلت الواوكما تعلّ في قولنا اعتان من العون، واقتال من القول، ثم قيل ائتيت، فحذفت الألف كما يقال اقتلت. ثم قيل في المستقبل بالحذف، كما قيل يستحي. فيقول لبيد معترضًا: لعنن لم يعنه الأمر أيسر مما ظن هذا المتكلّف[30]، نرى أن المعري قد أقر رواية بعض النحويين الذين رووا بيت لبيد على الوجهين المذكورين، ولكنه لم يقرّ رأي أبي علي الفارسي الذي جعل رواية هذا البيت مثل قول النحاة استحى يستحي على مذهب الخليل وسيبويه، وكان ردّ المعري على أبي علي الفارسي ردًا قاسيًا حينما قال الأمر أيسر مما ظن هذا المتكلّف.

ثم يحاور المعري النابغة الجعدي، حيث قال له على لسان ابن القارح، كيف تنشد قولك:؟

وليس بمعروفٍ لنا أن نَرُدها ❖ صِحاحًا، ولا مستنكرًا أن تعقَّرا

أتقول ولا مستنكرًا أم مستنكرٍ؟ فيقول الجعدي بل مستنكرًا، فيقول ابن القارح، فإن انشد منشدٍ: مستنكرٍ، ما تصنع به؟ فيقول أزجره وأزبره[31]، نطق بأمر لا يخبره، فيقول ابن القارح إنّا لله وإنا إليه راجعون، ما أرى سيبويه إلا وهمَ في هذا البيت، لأن أبا ليلى أدرك جاهلية وأسلامًا وغذي بالفصاحة غلامًا[32]. هنا يأتي المعري برأيه في هذه المسألة، ويذكر أن الصواب هو ما قاله على لسان النابغة، لأنه أدرك جاهلية وإسلامًا، وأن سيبويه قد وهمَ في هذه المسألة. ومن ذلك نرى أن أبا العلاء المعري نقد نحاة البصرة، وعلى رأسهم سيبويه، ورأى أنهم قد قوّلوا العرب ما لا يقولون، وأجروا على ألسنتهم غير

ما يرضون.

3. نقد شعر شعراء العصر الإسلامي:

من القضايا النقدية التي بحثها أبو العلاء المعري في رسالة الغفران، قصته مع راعي الإبل، وكيف أكد له الراعي أن رأي سيبويه صحيح، عندما خاطب الراعي قائلاً: أحق ما روى عنك سيبويه في قصديتك اللامية التي تمدح بها عبد الملك بن مروان، من أنك تنصب الجماعة في قولك:

أيَّامُ قَوْمي والَجماعةَ كالذي ❖ لَزِمَ الرِّحالة أَنْ تميل مميلا

فيقول حقٌّ ذلك[33]، وتعرّض إلى تأويلات النحويين في معاني الأبيات الشعرية، وكيف أنهم يخطئون، ويذكر رأيه دون تحرّج من ذلك عندما عرض مشهد موقف الحشر، وتهافت الناس على أبي علي الفارسي الذي كانت له آراء نحوية في الدنيا، وقد أحاط به قوم يطالبونه، ويقولون: تأولتَ علينا وظلمتنا، منهم يزيد بن الحكم الكلابي الذي خاطبه قائلاً: ويحك أنشدت عني هذا البيت برفع الماء في قولي:

فَلَيتَ كفافًا كان شَرُّكَ كُلُّهُ ❖ وخيرك عن ما ارتوى الماء مُوتري

ولم أقل إلا الماءَ، وكلك زعمت أني فتحت الميم في قولي:

تَبدَّلُ خَليلاً بي كَشَكَلِكَ شكْلُهُ ❖ فإني خليلاً صالحًا بك مَقْتَوى

وإنما قلت مقتوى بضم الميم، وإذا هناك راجز يقول تأولتَ علي أني قلت:

يا إبلي ما ذنبهُ فتأبيهَ ❖ ماءٌ رَواءٌ ونصَّ حَوْليَهْ

فحركت الياء في تأبيه، ووالله ما فعلتُ ولا غيري من العرب، وإذا رجل آخر يقول أدعيت علي، أن الهاء راجعة على الدرس في قولي:

هذا سُراقةُ للقرآن يَدْرسُهُ ❖ والمرءُ عِند [الرَّشا] إن يَلْقَها ذِيبُ

أمجنون أنا حتى أعتقد ذلك.[34]

واضح أن أبا العلاء المعري لا يرى ولا يؤيد رأي الفارسي في المسائل السابقة، ويفضّل إعادة الضمير على القرآن[35]، في المسألة الأخيرة.

ووافق الفارسي في رأيه بعض العلماء حيث قالوا: على أن الضمير في يدرسه راجع إلى مضمون يدرس، أي: يدرس الدرس فيكون راجعًا للمصدر المدلول عليه بالفعل؛ وإنما لم يجز عوده للقرآن لئلا يلزم تعدي العامل إلى الضمير وظاهره معًا، واستشهد

أبو حيان في شرح التسهيل على أن ضمير المصدر قد يجيء مرادًا به التأكيد، وأن ذلك لا يختص بالمصدر الظاهر على الصحيح، وأورده سيبويه على أن تقديره عنده (والمرء عند الرّشا ذئب إن يلقها، وتقديره عند المبرد: إن يلقها فهو ذئب.[36]

وجعل المعري الجماعة من هذا الجنس كلهم يلومونه على تأوله، وهنا يتدخّل المعري، بقوله يا قوم إنّ هذه أمور هينة، فلا تعنتوا هذا الشيخ، فإنه يمتّ بكتابه في القرآن المعروف كتاب الحجة، وإنه ما سفك لكم دمًا، ولا احتجن عنكم مالاً فتفرقوا عنه[37]. يبدو من هذا الحوار الذي أجراه المعري مع أبي علي الفارسي، أن المعري أخذ على أبي علي الفارسي بعض المآخذ؛ منها تلك التأويلات البعيدة التي تأولها الفارسي، مما جعل الشعراء يقاضونه عليها في المحشر، والناس ينتظرون مصيرهم؛ إما إلى الجنة وإما إلى النار، وجعل الشعراء يتعلقون به كل يطلب حقه، ليكون ذلك في صحائفهم، ويريد المعري أن يخطّئ الفارسي على روايته ويكره منه تأوله، ويزعم أنه يُقوّل العرب ما لم يقولوا، ويحمل كلامهم ما لم يريدوا، وإنه إنما يرضى من عمله كتاب الحجة، وهو في إعراب القرآن وتوجيه القراءات.[38]

ومن القضايا النحوية التي ناقشها المعري عندما جاء على ذكر قول أبي الطيب:

أَذُمُّ إلى هذا الزمانِ أُصيْلَه

قال: فقد كان الرجل مولعًا بالتصغير، ولا يقنع من ذلك بخلسة المغير، ولا ملامة عليه، إنما هي عادة صارت كالطبع، فما حسن منها مألوف الربع، ولكنها تفتقر مع المحاسن، والشام قد يظهر على المراسن[39]، نرى أن المعري قد استحسن استعماله لبعض الألفاظ، وإنْ خرجت على المعتاد المألوف، فهو يحبذ مجيء التصغير بكثرة في شعره وهو لا يتكلّف المجيء به أو يقسره، بل أصبح ظاهرة طبيعية في شعرة[40]، ثم يأتي دور المعري لبيان الوجه النحوي فيقول: وأهل كلمة أصل وضعها للجماعة، فيقال ارتحل أهل الدار، فيعلم السامع أن المتكلم لا يقصد واحدًا بما قال إلا أن هذه الكلمة استعملت للأحاد، فقيل فلان أهل الخير وأهل الإحسان، قال حاتم الطائي:

ظلَّت تَلُومُ على بَكْرٍ سَمَحتُ به ❖ إن الرزَّيئة في الدنيا ابنُ مسعود

غادَرَه القــومُ بالمَعْزاءِ مُنَجدلاً ❖ وكان أَهْلَ النَّدَى والحزمِ والجُودِ

وكأن هذه اللفظة أصلها أن تكون للجمع، ثم نقلت إلى الواحد، كما أن صديقًا وأميرًا ونحوهما، إنما وضعت في الأصل للأفراد، ثم نقلت إلى الجمع على سبيل التشبيه، وكذلك قولهم بنو فلان أخ لنا، ويقال أهل وأهلة، وأهلات في الجمع، قال الشاعر:

فَهُمْ أهَلاَتُ حَوْل قيس بن عاصِم ❖ إذا أدلَجوا باللّيل يدعون كوثرا[41]

قال بعض الأدباء لقد تنبه المعري على أن دلالة العبارة خاضعة أيضًا لظاهرة التطوّر الدلالي[42]. ثم يكمل المعري ويقول: قال بعض النحويين في تصغير آل الرجل: يجوز أويل وأهيل، كأنه يذهب إلى أن الهاء في أهل أبدلت منها همزة، فلما اجتمعت الهمزتان جعلت الثانية ألفًا، وهذا مذهب لا يثبت، والأشبه أن يكون آل الرجل مأخوذ من آل يؤول إذا رجع كأنهم يرجعون إليه أو يرجع إليهم.[43]

ثم يذكر ابن القارح أبياتًا لابي عبد الله البصري التي يقول فيها:

لو كانَ حيّا قبلهنَّ ظعائنا ❖ حيّا الحطيـمُ وجوهَهنَّ وزمزمُ
لكنَّه عما يُطيـــف برُكْنِه ❖ منهنَّ صماءُ الصدَى مستعجمُ

فيعجب من خروجه من المذكر إلى المؤنث، وإذا حمل هذا على إقامة الصفة مقام الموصوف لم يبعد[44]، يعني على تقدير صخرة صماء، ثم حذف الموصوف، وأقيمت الصفة مقامه[45]، وكذلك يذكر قول الآخر:

ذكرُتكِ والحجيجُ له عجيجٌ ❖ بمكَّةَ والقلـــوبُ لها وجيبُ
فقلت ونحنُ في بلـــدٍ حرامٍ ❖ به للهِ أَخلصـــــتِ القلوب
أتوبُ إليـــــكَ يا رباه مما ❖ جنيتُ فقد تظاهرت الذنوبُ
فأمّا من هـــوى ليلى وحُبيّ ❖ زيارتهـــــــا، فإنّي لا أتوب[46]

فيقول أليس قال البصريون: إن هاء الندبة لا تثبت في الوصل، والهاء في قوله يا رباه، مثل تلك الهاء ليس بينهما فرق؟ ولكن يجوز أن يكون مغزاهم في ذلك المنثور من الكلام، إذ كان المنظوم يحتمل أشياء لا يحتملها سواه، ولعله قد ذكر هذه الأبيات في الطواف:

أطوف بالبيتِ فيمـــن يطوّفُ ❖ وأَرفعُ من مِئزري المسْبَلِ
وأسجدُ بالليل حتى الصبـــاحِ ❖ وأَتلو من المُحكَـمِ المُنْزَلِ
عسى فارجُ الكرب عن يوسفٍ ❖ يُسخّرُ لي ربَّة المحْمَـــل

فقال ما أيسر لفظ هذه الأبيات، لولا أنه حذف (أن) من خبر عسى، فسبحان الله، لا تعدم الحسناء ذامًا، وأي الرجال المهذبُ[47]. نرى أن المعري في هذا الموضع لم يكتم ضيقه من حذف إنّ من خبر عسى.

ومن القضايا النحوية التي تناولها المعري في رسالته الحوار الذي أجراه بين ابن القارح وبين بشار بن برد حين قال: يا أبا معاذ، لقد أحسنت في مقالك، وأسأت في

معتقدك، لقد كنت في الدار العاجلة، أذكر بعض قولك فارتحم عليك، ظنًا أن التوبة ستلحقك، مثل قولك:

ارْجعُ إلى سكَنٍ كريم تَعيشُ به ذَهَبَ الزَمانُ وأَنت منْفَرَدُ
ترجو غدًا وغدٌ كحاملَة في الحي لا يَدْرُونَ ما تِلدُ

وقولك:

واها لأسمـــــاءَ ابنَةِ الأَشَدِّ ❖ قامت تراءى إذ رأتني وَحدي
كالشمس بين الزِّبرج المنْقَدِّ ❖ ظنَّت بخـدٍ، وحلت عن خد
ثم انثنـــت كالنّفس المُرتدِّ ❖ وصاحـــــبٍ كالدُّمَلِ المُدِّ
أرقُبُ مِنه مِثلَ حُمَّى الورد ❖ حَمَلتْـهُ في رُقعَةٍ مِـنْ جلدي
الحُرُّ يُلْحى والعصـا للعَبْد ❖ وليس للمُلحـــفِ مِثلُ الرّدِّ

الآن وقع منك اليأس إذْ قلت في هذه القصيدة: السبّدُ في بعض قوافيها، فإن كنت أردتَ جمع سُبد وهو طائر، فإن فعلا لا يجمع على ذلك، وإن كنت سكنت الباء فقد أسأت، لأن تسكين الفتحة غير معروف، ولا حجة لك في قول الأخطل:

وما كُلُّ مَغْبُونٍ إذ سَلْفَ صَفقةً ❖ بَراجعِ ما قَد فاتَهُ بردادِ

والشاهد في هذا البيت سلف بفتح اللام ثم سكن للضرورة.

ولا في قول الآخر:

وقالوا تُرابي فقلتُ: صَدقْتُمْ ❖ أبي من تُراب خَلْقَهُ الله آدَما[48]

والشاهد هنا في (خلقه) بفتح اللام ثم سكن للضرورة، لأن هذه شواذ، فأما قول جميل:

وصاح ببين من بثينة والنَّوى ❖ جَميُعُ بذَاتِ الرَّضم صَرْدٌ محجَّلِ

قال: فإن من أنشده بضم الصاد مخطئ، لأنه يذهب إلى أنه أراد الصُّردَ فسكّن الراء، وإنما هو صرد أي خالص، من قولهم أحبك حبًّا صَرْدا، أي خالصًا، يعني غرابا أسود ليس فيه بياض، وقوله محجل، أي مقيد لأن حلقه القيد تسمى حجلا قال عدي بن زيد:

أَعاذِلَ قد لاقيتُ ما يَزَعُ الفتى ❖ وطابقتُ في الحجْليْن مشيَ المقيد

والغراب يوصف بالتقييد لقصر سناه، قال الشاعر:

ومُقيَّدُ بين الدِّيار كأنَّهُ ❖ حَبَشيُّ داجِنَةٍ يخرُّ ويعتلي

فيقول بشار: يا هذا دعني من أباطيلك، فإني لمشغول عنك.[49]

لقد جاء رأي المعري في المسائل السابقة رأيًا واضحًا يدل على رأي ناقد بصير بأمور النحو والصرف بكل دقائقه.

ومن القضايا النحوية قول المعري في الغفران: ألا يعجب من قول العرب: فداءٍ لك بالكسر والتنوين كما قال الراجز:

وَيْهًا فداءٍ لكَ يا فضالةَ ❖ أَجِرَّهُ الرُّمْحَ ولا تُباله

ويروى تهاله، وذكر أحمد بن عبيد بن ناصح، وهو المعروف بابن عصيدة، أن قولهم فداءٍ لك بالكسر إذا كان لها مرافع، لم يجز فيها الكسر والتنوين، ولا ريب أنه يحكي ذلك عن العلماء الكوفيين، وعينه في قوله النابغة:

مهلاً فداء لكَ الأقوامُ كلُّهمُ ❖ وما أَثْمَرُ من مالٍ ومن وَلَدِ

فأما البصريون فقد رووا في هذا البيت فداءٍ لك[50]، نرى أن المعري يرى عجبًا من قول العرب فداءٍ لك بالكسر والتنوين، وهذا الرأي هو للبصريين أي أنه يخالفهم في رأيهم. وفي هذه المسألة أقوال؛ منها يروى فداءً على المصدر، والمعنى الأقوام كلهم يفدونك فداءً، ويروى فداءِ لك بمعنى ليفدِك، فبناه كما بنى فعل الأمر، وكذلك دراك وتراك، لأنه بمعنى أدرك وأترك[51]، ومن العرب من يكسر فداء بالتنوين، إذا جاور لام الجر خاصة، فيقول فداءٍ لك، لأنه نكره، يريدون به معنى الدعاء، وأنشد هذا البيت للنابغة الذبياني عن الأصمعي. وهذا التعليل فيه خفاء، والواضح قول أبي علي في المسائل المنثورة، وقد أنشده فيها، وقال بني على الكسر، لأنه قد تضمّن معنى الحرف، وهو لام الأمر، لأن التقدير: ليفدك الأقوام كلهم، فلما كان بمعناه بني على الكسر، لأنه وقع للأمر، والأمر إذا حرك تحرك إلى الكسر، نوَّنوه لأنه نكره، وقال الزمخشري في المفصل، ومنه فداءٍ لك بالكسر والتنوين، أي ليفدك وأنشد البيت.[52]

وناقش المعري قضية أخرى في النحو، وهي كسر الياء في (إلي) حيث قال: وأما الأبيات التي على الياء:

يا سرَّ سِـــــرَّ يدقُّ حَقَّ ❖ يَجلَّ عن وَصفِ كُلِّ حَيّ
وظاهـــــرًا باطنًا تَبَدَّى ❖ من كُل شيءٍ لكـــلِّ شيَّ
يا جُملة الكُلِّ لست غيري ❖ فما اعتـــذاري إذًا إلىّ

فلا بأس بنظمها في القوة، ولكن قوله: إلىّ عاهة في الأبيات إن قيد فالتقييد لمثل هذا الوزن لا يجوز عند بعض الناس، وإن كسر الياء من إلىّ فذلك رديٌ قبيح.[53]

هذا هو رأي المعري في كسر الياء وعده رديئًا قبيحًا، واستدل على رأيه بقوله: وأصحاب العربية مجمعون على كراهة قراءة حمزة «وما أنتم بمصرخي»[54]، بكسر الياء، وقد روي أن عمرو بن العلاء سئل عن ذلك فقال: « إنه لحسن، تارة إلى فوق وتارة إلى أسفل، يعني فتح الياء في مصرخي وكسرها، والذين نقلوا هذه الحكاية يحتجون بها لحمزة » ويذهبون إلى أن أبا عمرو أجاز الكسر لالتقاء الساكنين، وإن صحت الحكاية عنه، فما قالها إلا متهزئًا على معنى العكس، كما قال الغنوي وهو سهم بن حنظلة.

لا يمنع الناس مني ما أردتولا ❖ أعطيهم ما أرادوا، حسن ذا أدبًا

أي لبس بحسن، وهذا كما يقول الرجل لولده إذا رآه قد فعل فعلاً قبيحًا: ما أحسن هذا! وهو يريد ضد الحسن، ولم يأت كسر هذه الياء في شعر فصيح، وقد طعن الفراء على البيت الذي أنشده:

قال لها: هل لك ياتا فيَّ؟ ❖ قالتْ له: ما أَنتَ بالمرضيّ

وقد سمعت في أشعار المحدثين: إليّ وعلي، ونحو ذلك، وهو دليل على ضعف المنَّة وركاكة الغريزة.[55]

نرى أن المعري يصر على عدم جواز كسر الياء، وذلك عندما ذكر الرواية التي تجيز كسر الياء عند أبي عمرو بن العلاء، فأجاب إن صحت هذه الرواية عند أبي عمرو، فما قالها إلا متهزئًا، وأورد أدلة تثبت رأيه في هذا الشأن.

ويتابع المعري مناقشة الابيات السابقة للحلاج، عندما قال وكذا قوله الكل، وإدخاله الألف واللام مكروه.[56]

يعني بذلك قول الحلاج:

يا جُملةَ الكُلِّ لستَ غيري ❖ فما إعِتذارِي إذًا إليّ؟

يرى المعري أنه لا يجوز تعريف الكل، أي إدخال الألف واللام على كلمة كل، ثم يبدي رأيه بقوله: وكان أبو علي يجيزه ويدعي إجازته على سيبويه؛ فأما الكلام القديم فيفتقد فيه الكل والبعض، وقد أنشدوا بيتًا لهم:

رأيتُ الغَنِيَّ والفَقيرَ كليهما ❖ إلى الموْتِ يأتي الموتُ للكلِّ معمدًا[57]

يريد أن يقول لا يوجد في كلام القدماء ما يؤيد رأي أبي علي الفارسي وسيبويه في تعريف كلمة كل في الكلام، ثم يجري المعري حوارًا لطيفًا على لسان حية أقامت في جوار حمزة ابن حبيب، قالت فسمعته يقرأ بأشياء ينكرها عليه أصحاب العربية، كخفض

الأرحام في قوله تعالى: ﴿**واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحامَ**﴾[58]. وكسر الياء في قوله تعالى: ﴿**وما أنتم بمصرخيّ**﴾[59]. وكذلك سكون الهمزة في قوله تعالى: ﴿**استكباراً في الأرض ومكر السيّء**﴾[60]. وهذا إغلاق لباب العربية، لأن الفرقان ليس بموضع ضرورة، وإنما حكى مثل هذا في المنظوم، وقد روي أن امرأ القيس قال:

فاليومْ أَشرَبْ غَيرَ مُسْتَحقَبٍ ❖ إثما من اللهِ ولا واغِلِ

وبعضهم يروي: **فاليوم أُسْقى**
وإذا رُوِى
فاليومَ أشربْ

فيجوز أن يكون ثم إشارة إلى الضمّ، لا حكم لها في الوزن، فقد زعم سيبويه أنهم يفعلون ذلك في قول الراجز:

مَتَى أنامُ لا يُؤرّقني الكرى ❖ ليلاً ولا أسمعُ أصواتَ المطى[61]

وهذا يدل على أنهم لم يكونوا يحفلون بطرح الإعراب؛ فأما قول الراجز:

إذا اعوَجَجْنَ قُلتُ: صاحِبَ قَوّمِ ❖ في الدَّوِّ أَمثالَ السفين العُوَّمِ

فإنه من عجيب ما جاء، وقد بَلِه قائله عن أن يقول: صاحِ قوم فلا يكون بالوزن إخلال. ولكن الذين يحتجون له، يزعمون أنه أراد أن يعادل بين الجزأين، لأن قوله حِبْ قَوَمِ في وزن قوله نل عُوَّمِ، وهذا يشبه ما دعوه في قول الهذلي:

أُتيتُ على مَعارىَ فاخِراتٍ ❖ بهنَّ مُلَوَّبٌ كَدَم العِباطِ

يزعم النحويون أن قوله: معارى، بفتح الياء، حمله عليه كراهة الزحاف، وهذا قول ينتقض، لأن في هذه الطائية أبياتًا كثيرة لا تخلو من زحاف، وكل قصيدة للعرب غيرها على هذا القرى[62]، نلاحظ أن المعري يخالف الرأي الذي جاء عن النحويين ويستهجن وتخريجاتهم من أجل إبعاد الزحاف عن الأبيات الشعرية، وذكر أن هذه الأقوال تنتقض لوجود الزحاف في أبيات كثيرة في القصيدة.

ومن المسائل النحوية التي تعرّض لها المعري قوله: وأما أبو بكر الشبلي رحمه الله فلا ريب أنه من أهل الفضل، وأرجو أن يكون سالمًا من مذهب الحلولية وأنشدني له منشد:

باحَ مجنونُ عامــرٍ بهواهُ ❖ وكتمــتُ الهوى ففزتُ بوجدي
وإذا كانَ في القيامة نودِي ❖ أَينَ أَهلُ الهَوى؟ تقدَّمتُ وحدي

هكذا أنشدته: نودى، بسكون الياء، ولا أحب ذلك وإن كان جائزًا، وإنما يوجد في أشعار الضعفة من المحدثين.(63)

الخاتمـــة:

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة ما يلي:

- يعدّ المعري من العلماء الأفذاذ في كل علوم اللغة العربية؛ إذ إنه قد عالج الكثير من المسائل الفلسفية والدينية والتاريخية والنقدية في رسالة الغفران، بأسلوب جديد يعتمد على الحواروالنقاش بين ابن القارح وبين من يلتقي بهم من الشعراء في رحلته المتخيلة إلى العالم الآخر، وعالج الكثير من القضايا وأبدى رأيه فيها.

- أبدى المعري في رسالة الغفران العديد من الآراء النقدية والنحوية في شعر الشعراء الذين ورد ذكرهم، وأفاد العلماءُ والدارسون والمتأدبون من تلك الآراء النقدية منذ عصر المعري إلى يومنا هذا.

- أثنى المعري على بعض الشعراء الذين أعجب بشعرهم، مثل عدي بن زيد.

- ظهر امتعاض المعري من بعض الشعراء لخروجهم على طريقة العرب في الشعر، ومخالفة أصول العربية.

- انتقد المعري بعض أعلام مدرسة البصرة مثل سيبويه، وذكر أنهم قوّلوا العرب ما لم يقولوا، وأجروا على ألسنتهم ما لم يرضوا.

- دافع عن بعض الشعراء وأثنى على قصائدهم، مثل قصيدة النابغة الذبياني في النعمان بن منذروقصيدة حسان بن ثابت بحضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم.

- عاب على بعض النحويين تأويلاتهم في شعر الشعراء الأوائل مثل تأويلات أبي علي الفارسي.

- تظلّ رسالة الغفران معينًا لا ينضب للبحوث والدراسات الأدبية.

والله وليّ التوفيق

الهوامش:

( ) رسالة الغفران، أبو العلاء المعري، تحقيق عائشة عبد الرحمن بنت الشاطي، الطبعة السابعة، دار المعارف بمصر.

( ) الجامع في اخبار أبي العلاء المعري وآثارة، 2/ -839 840، محمد سليم الجندي، دار صادر بيروت، الطبعة الثانية، 1992م.

( ) رسالة الغفران، -317 318.

(1) شرح القصائد التسع المشهـــورات 1/ 110، أبو جعفر أحمد بن محمد النحاس، تحقيق: أحمد خطاب، دار الحرية للطباعة، مطبعة الحكومة، بغداد، 1973م.
(2) رسالة الغفران، 314.
(3) شرح المعلقات السبـــع 28، أبو عبد الله الحسين بن أحمد الزوزني، دار الجيل، بيروت – لبنان.
(4) رسالة الغفران، 314.
(5) الزحاف: تغييريطرأ على الوزن، وعرفه الجوهري بقوله: وأما الزحاف فهو كل تغييريلحق الجزء من الأجزاء السبعة (التفعيلات) في زيادة أو نقص أو تسكين أو تقديم أو تأخير، ولا يكاد يسلم منه شعر، الورد الصافي في علمي العروض والقوافي، 26، محمد حسن إبراهيم عمري، الدار الفنية للنشر والتوزيع.
(6) رسالة الغفـــران، -314 315.
(7) المصدر السابـــق، -205 206.
(8) المصدر السابـــــــق، 206.
(9) المصدر السابـــــــق، 206.
(10) المصدر السابق، -206 207.
(11) سورة النمـــــل، آية (33).
(12) الجامع في أخبار أبي العلاء 2/ 880.
(13) رسالة الغفـــــــران، -335 337.
(14) سورة الزمـــــــــــر، آية (64).
(15) شرح القصائد التسع المشهورات 1/ -264 274.
(16)سورة الزمـــر، جزء من آية (64).
(17) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب 4/ 148، عبد القادر بن عمر البغدادي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
(18) المشاكهة: المشابهة والمقاربة، وفي أمثال العرب قولهم للرجل يفرط في مدح الشيء، شاكه أبا خلان أي قارب في المدح ولا تطنب، وأصل مثل العرب شاكه أبا فلان، أن رجلاً رأى آخر يعرض فرسًا له على البيع فقال له هذا فرسك الذي كنت تعبر عليه الوحش فقال له شاكه أبا فلان، أي قارب في المدح، وأشكه الأمر مثل أشكل، لسان العرب، مادة شكه 3/ 465 جمال بن محمد بن مكرم، ابن منظور، الطبعة الأولى، 1997م، دار صادر، بيروت.
(19) رسالة الغفران، -341 342.
(20) الجامع في أخبار أبي العلاء وآثارة 2/ 833.
(21) لسان العـــــرب، مادة قسط 5/ 256.
(22) رسالة الغفران، -331 332.
(23) المصدر السابـــــق، 191.

(24) المهرجان الألفي لأبي العلاء المعــري، 368، إبراهيم مصطفى، دارصادر، بيروت، الطبعة الثانية، 1994م.
(25) رسالة الغفران، 217.
(26)شرح القصائد التسع المشهورات 1/ 421.
(27) رسالة الغفران، -217 218.
(28) ازبره: زبره يزبره بالضم عن الأمرزبرًانها هوانتهره، وفي الحديث إذا رددت على السائل ثلاثًا فلا عليك أن تزبره أي تنهره وتغلظ له في القول والرد، لسان العرب، مادة زبر 3/167.
(29) رسالة الغفران، -210 211.
(30) رسالة الغفران، -262 263.
(31) المصدر السابق، -254 255.
(32) النقد واللغة في رسالة الغفـــــران، 128، أمجد الطرابلسي، مطبعة الجامعة السورية، دمشق، 1951م.
(33) خزانة الأدب، 2/3.
(34) رسالة الغفران، -254 255.
(25) المهرجان الألفي، 370.
(36) رسالة الغفران، -414 415.
(37) أبو العلاء المعري ناقدًا 204، وليد محمود خالص، مكتبة المكتبة أبو ظبي، العين، 1986م.
(38) رسالة الغفران، -416 417.
(39) مذاهب أبي العلاء في اللغة وعلومها، 168، محمد طاهر الحمصي، الطبعة الأولى، 1986، دارصادر، بيروت.
(40) رسالة الغفـــــران، 417.
(41) المصدر السابـــــق، 538.
(42) هامش رسالة الغفران، 538.
(43) رسالة الغفـــــران، 538.
(44) المصدر السابق، -538 539.
(45) المصدر السابق، -311 312.
(46) المصدر السابق، -310 312.
(47) المصدر السابق، -310 312.
(48) شرح القصائد التسع المشهورات، -761 762.
(49) خزانة الأدب 6/ 172.
(50) رسالة الغفران، 455.
(51) سورة ابراهيم جزء من آية (22).
(52) رسالة الغفـــــــران، 456.

(53) المصدر السابـــــــــــق، 456.
(54) المصدر السابـــــــق، 456- 457.
(55) سورة النســـاء، جزء من آية (1).
(56) سورة إبراهيم، جزء من آية (22).
(57) سورة فاطــر، جزء من آية (43).
(58) رسالة الغفـــــران، 368- 369.
(59) المصدر الســـــــــابق، 369.
(60) المصدر السابـــــــــق، 582.

اللّغة والأمن الثّقافي في المجتمعات العربية

د. كمال حامد عبد الله، جامعة بحري، السودان.

ملخّـــص

تناول البحث موضوع اللغة والأمن الثقافي في الوطن العربي وقد هدف البحث إلي عرض التحديات التي تواجه اللغة العربية والتي تتمثل في جملة أسباب أهما العولمة وأثرها في فرض الثقافة الغربية، وفي المقابل هنالك عدة حلول من أهمها مواجهة العولمة والإفادة من إيجابياتها وأدواتها، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي والتحليلي. أما أهم النتائج فتتمثل في:

ـ أن الذاتية هي الشرط الحتمي لتقدم الأفراد والجماعات والأمم، لأنها هي التي تحرك الإرادة الجماعية وتشكل أساسها.

ـ صمود العربية أمام العواصف العاتية التي مرت بها عبر التاريخ، بدعاوى ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب.

ـ احتمال تزايد الوزن الحضاري للغة العربية في المستقبل المنظور فضلاً عن المستقبل البعيد.

Abstract

The research investigated the language concern and the cultural security in the Arab world. The research aimed at viewing the challenges facing Arabic language. Arabic is described as the basic core of the cultural and identity of Arabian Nation. The challenges could be represented in many reasons. The most important challenge is the globalization and its impact in imposition of Western culture through English language tool. In contrast there are several solutions; the most important one, is to face the globalization taking its positives and tools. The research followed the descriptive and analytical approach. The most important results of the research are:

- Subjectivity is the inevitable condition for the progress of individuals, groups and nations, for it driven the collective will and represents its ground.
- All languages are equalized in difficulty and simplicity.
- Arabic language has withstood against raging that passed throughout the history. Through claims which appear compassionate but interiorly are torments.
-The possibility of increasing the cultural weight of Arabic language in the short and long run.

اللغة ملكة اللسان[1] وهى أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[2] وهى المعبّر الحقيقى لثقافات الأمم، واللغة بلا شك هى المحور الجوهرى فى منظومة الثقافة لارتباطها بالفكر و الإبداع والتراث والقيم والمعتقدات ومن هنا يكتسب اللسان العربى أهميةً كبرى فى الحفاظ على الخصوصيات الثقافية الأصلية فى مواجهة التيارات الوافدة وهذا مايعبر عنه اليوم بالأمن الثقافى .

لما كانت العربية هى رأس الرمح الثقافى وأداة الذود عن هوية المجتمع العربى والإسلامى فقد لاقت أهوالاً ومصاعبَ جمة من الغرباء ومن ذوى القربى ، وواقعها اليوم لايسر .كما لايخفى .فكيف السبيل إلى النجاة ؟ ، وقد جاء هذا البحث مجيبا عن هذا السؤال الذى دار فى خلد كثير من الغُيُر على لسان العرب ومآل إليه .

تحديات اللغة العربية: واقع اللغة العربية اليوم لايسر، فقد تضافرت عوامل كثيرة، أثرت فى تدهورها، ويمكن تلخيص تلك المعضلات فى النقاط الآتية :

1 / دور المستشرقين وبعض العرب فى محاربة العربية :

لما كان من أهداف المستعمر فى بلاد العرب طمس معالم الإسلام ؛ لم يفلح فى ذلك فعمد إلى محاربة العربية ؛ لأنها روح الإسلام وأداته ومن ثم أوكلت هذه المهمة الخطيرة إلى أرباب الكنائس والمستشرقين الذين تدرجوا فى تنفيذها بذكاء ومكر شديدين حتى أوقعوا وأوهموا كثيراً من الناس لاسيما العلماء والأدباء والشعراء ؛ مما كان له أثر فعال فى هدم صرح العربية ومن ذلك مثلاً :

أ / الطعن في لغة قريش والتشكيك في مصادر الشعر الجاهلي.[3]

ب / تأليف دوائر المعارف وأشهرها : دائرة المعارف الإسلامية لكبار المستشرقين وألفت بعدة لغات ، ولا يخفى مااحتوته من دسائس وترهات وللأسف صارت مرجعاً لكثير من المسلمين بل استطاع المستشرقون أن يتسللوا ، بوصفهم أعضاء فى مجامع اللغة العربية فى مصر وبغداد ودمشق .

د / دعوات تيسير النحو العربي تحت مسميات مختلفة ومن الغرائب أن اتحاد النساء بمصر قدم طلباً إلى مجمع اللغة العربية بحذف نون النسوة من اللغة العربية ليتساوين مع الرجال. [4]

هـ / الغارة على العربية بواسطة الحداثيين ، والحداثية عبارة عن حركة شعرية من إفرازات المدنية الغربية و من أهم سماتها وجوب ترك الماضى والعمل على التخلص منه بل معاداته[5]، وانبهر عدد كبير من أدباء العربية بهذه الحركة الشعرية ومنهم على سبيل المثال : أحمد زكى أبوشادي ونزار قباني والبياتي وصلاح عبد الصبور وأدونيس وسعيد

عقل الذى كتب بعض دووا اينه بالحرف اللاتيني[6]، وقد انتهى بنا الأمر إلى الارتماء في أحضان الثقافة الغربية ومنجزات العقل الغربى دون تمحيص أوترو لكن المهم أن الرغبة فى التحديث ترتبط عادة بشعور بالدونية فى مواجهة الآخر الثقافى[7]، وقد سوغوا لهذه الشبهات بعض التبريرات منها أن :

ـ العامية سهلة وغنية فى النطق والكتابة ، وهى وسيلة حية من وسائل النهوض والتطور .
ـ الفصحى أماتت فى العرب قوة الإبداع والاختراع .
ـ العربية الفصحى كثيرة المفردات ومعقدة القواعد ولا سيما ماتعلق منها بالإعراب .

وواضح أن هذه التبريرات لا تصمد أمام المنهج العلمى ، ويجدر هنا طرح عدة أسئلة وهى : أى عامية تمثل العربية الفصحى ؟ أعامية الشام أم مصر أم السودان أم المغرب العربى أم الخليج العربى ؟ وكم عدد اللهجات فى القطر العربى الواحد ؟ وكيف يكون ذلك أداة للتواصل بين الشعوب ؟ وأخيراً كيف لنا أن نختار لهجة ما لإنطاق الحاسوب بها فى مشروعات انطلاق النصوص ؟ وأما قولهم : إن الفصحى كانت حجر عثرة أمام الإبداع والاختراع فهذا مناف لطبيعة الأشياء ، فما دخل اللغة فى تطور أم تخلف الشعوب وهل تفوقت اسرائيل بسبب لغتها العبرية التى كادت أن تموت لولا الجهود التى بذلت لإحيائها ، وأما كثرة المفردات فهى باب غنى لافقر وأما صعوبة القواعد فإنه إدعاء مخالف لما استقرت عليه الأعراف اللسانيـــة؛ أن اللغات جميعاً تتساوى صعوبة وسهولـــة. [8]

2 / **التعليـــــم :**

مهددات العملية التعليمية : أصبحت المعرفة من أهم مكونات رأس المال في العصر الحالي، وأصبح تقدم أي مجتمع مرتبطا أساسا بالقدرة على استخدامها [9]. ويعد المعلم رأس المال الحقيقى فى مجتمع المعرفة، وهو المحور الجوهرى فى العملية التعليمية، لكن لقد تبدل الحال وانكسر خاطره بإهمال دوره الخطير ، فهجر مهنته إلى بدائل أخرى لعلها تحفظ ماء وجهه ، وأضحى التعليم مهنة من لا مهنة له، وهنالك ضعف كما لايخفى فى مستويات اللغة العربية في وطننا العربي ، وقد بادرت وزارة التعليم العالى بالسودان بتكوين لجنة لدراسة أسباب تدنى مستوى اللغة العربية فى مدارس التربية والتعليم ولاحظت الآتي: [10]

ضعف فهم معاني المفردات والجمل، التعثر في القراءة والحديث، عدم القدرة على النطق السليم ، رداءة الوقف والتنغيم، عدم القدرة على التعبير بلغة عربية سليمة فى ترابط وإحكام فى الحديث والكتابة، طغيان العامية على اللغة المكتوبة والمنطوقة، الضعف في توظيف علامات الإعراب . عدم القدرة على استخدام المعاجم .

وقد أرجعت اللجنة أسباب التدني إلى : اتخاذ العامية وسيلة للتدريس بدلاً من الفصحى ، التركيز على المعلومات عن اللغة أكثر من التدريب على المهارات، بعد المنهج عن واقع الطلاب ، وعدم مواكبته للتطور العلمي والتقني.

وهنالك عوائق أخرى أدت أيضاً إلى تدهور أوضاع العربية منها : مايتعلق بالمناهج التعليمية ، بوجه عام ؛ سواء أكانت فى الأساس أم الثانوي أم الجامعي ، فالطفل مثلاً يتعلم الإنجليزية بجانب لغته العربية فى سن مبكرة ولا يخفى أثر ذلك على لغته وهويته وهذا يتنافى أيضاً مع الأسس التربوية السليمة ، وهنالك أيضاً ما أضر العربية بطريقة غير مباشرة تتمثل في جعل النحو غاية بل هو وسيلة لإدراك المعاني ، وقد أحسن ابن خلدون فى تصوير هذه الحالة بقوله (ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحو والمهرة فى صناعة العربية، المحيطين علماً بهذه القوانين، إذا سئل فى كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوى مودته، أو شكوى ظلامة، أوقصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي)[11] ، والطريف في ذلك أن الشاعر السوداني التجاني يوسف بشير .رحمه الله . قد اشتكى هو أيضاً من ذلك فقال:[12]

ولقيت من عنت الزيود مشاكلاً ❖ وبكيت من عمرو ومن إعرابه

ومن هذا الباب طفق بعض المخدوعين بإثارة دعاوى مغرضة بصعوبة العربية لصعوبة قواعدها . والسؤال الذى يطرح نفسه هنا ، هل الخلل كامن فى المنهج ؟ أم فى المادة نفسها ؟ والذى يظهر أن الخلل كامن فيهما ، فمن أسباب صعوبة النحو وغموض مسائله: [13]

1 / مايتعلق بمنهج النحو نفسه الذى وضعه العلماء ومما يؤخـــذ عليهم فى ذلك : مثلاً :

أ / الأخذ عن بعض القبائل دون بعض حيث نتج عنه تعدد الآراء النحوية فى المسألة الواحدة. وهذه الشروح التى بين أيدينا شاهد على ذلك ،كالكافية للرضى والمفصل لابن يعيش وأوضح المسالك لابن هشام.

ب / تشدد البصريين فى القياس وترخص الكوفيين فيه هذا فضلاً عن الغموض الذى اكتنف بعض المصطلحات المتعلقة بالقياس ؛ كالشاذ والقليل والنادر والغالب والمطرد، فهى غامضة الدلالة مبهمة الكمية ، وقد أدى هذا إلى اضطراب فى القياس ومن ثم تعقيد قواعد النحو.

ج / تأثر الدرس النحوى بالفلسفة : لقد اختلف العلماء فى ذلك فمنهم من أقر تأثر النحو بلوثة الأعاجم ومنهم من نفى ذلك ، ولاينكر الباحث تأثر النحو بالفلسفة بعد نضجه واكتماله وآراء الرماني والفراء وغيرهما من المعتزلة خير شاهد على ذلك ، وهذا بدوره

أقعد النحو وأصابه فى مقتل ؛ ما حدا ببعض المغرضين أن يرمي النحو بما فيه وبما ليس فيه ظلما وعدواناً ، وقد نتج عن هذا التأثر ، غلو النحاة فى التعليل والإفراط فى القياس والإلحاح فى تطبيق نظرية العامل ؛ مما كان له الأثر السالب على النحو والاستطراد فى هذه المسألة قد يخرج الباحث عن دائرة البحث وحسب القلادة ماأحاطت بالجيد.

3 / أزمة الإعلام : تفيد وسائل الاتصال في نقل المعنى وتوجيهه ، فهى ليست مركبات من أحرف أورموز اصطلاحية حسب، بل إنها تسهم فى رسم تصوراتنا عن العالم والوجود. [14] والكلمة تسمع أو تنطق تترك فى أثرها مجموعـــــــــة من الانطباعات فى ذهن كل من المتكلم والسامع ، ويشترك فيها الأول بطريق إيجابى، فى وسائل الإعلام خاصة ، بوصفه بادئاً بالاتصال ، والثانى بطريق سلبى بوصفه مستقبلاً . [15]

4 / أثر العولمة فى إقصاء العربية : العولمة تعنى انفتاح العالم على بعضه بعضاً فى التجارة والاقتصاد والسياسة والإعلام والثقافة دون قيود ولا حدود ولا حواجز [16]، وقد بدأت العولمة أول الأمر ظاهرة اقتصادية لكنها سرعان ما تغولت فى السياسة والاجتماع والثقافة، ومايهمنا هنا دراسة آثارها التربوية والثقافية ، فقد استطاعت أمريكا أن تنفرد بقيادة العالم ، بعد انهيار الاتحاد السوفيتى ، فدعمت العلم والعلماء ونتج عن ذلك اختراع الحاسوب ذلك الصندوق الساحر العجيب الذى جعل العالم قرية صغيرة من خلال شبكة المعلومات (الشابكة) ، وكانت أداته ولسانه اللغة الإنجليزية وخلق لها أوضاعاً لم تكن تحلم بها فى يوم من الأيام . إن كل لغات العالم تخسر تقريباً كل يوم أرضاً ومناطق نفوذ لصالح الإنجليزية ، إنها إحدى النتائج المباشرة لظاهرة العولمة التى يفرض فيها القوي على الضعيف ثقافته ومناهج حياته ورؤاه ، وهذا كله فى لغة قوية مسيطرة تنقرض في مقابلها لغات للمجموعات العرقية الصغيرة هنا وهناك، ما يدفع الأمم المتحدة إلى وضع برامج للمحافظة على لغات العالم ووقف هذه المأساة ولو إلى حين، لكن رياح العولمة أقوى من محاولات مؤسسة صنعها ويديرها الكبار لمصالحهم قبل كل شئ .

إن نصيب لغتنا فى هذا كله . على المدى المنظور سيكون بلا ريب على غير مايهواه أهل الغيرة على الدين واللغة من أبناء هذه الأمة [17] . إن لغتنا كذلك تخسر كل يوم أرضاً ومتحدثين ومتعاملين لصالح الإنجليزية ، فى جامعاتنا ومدارسنا ومتاجرنا ومصارفنا ...والحقيقة إن القوة العسكرية والنفوذ السياسي والانجاز العلمي والرقي الفكري يعد من أهم الأسباب التى جعلت الإنجليزية لغة عالمية .

ومما يجدر ذكره هنا أن استشعار خطر هيمنة الإنجليزية ليس قاصراً على العرب، إذ إن كثيراً من الشعوب تستشعر هذا الخطر ولعل فرنسا تكون أول الدول مقاومة للإنجليزية وهيمنتها فقد شرعت كثيراً من القوانين التى تهدف إلى حماية اللغة الفرنسية

من سطوة الإنجليزية، بل إن الدولة حظرت استعمال الإنجليزية فى معظم مجالات الحياة الفرنسية ، كالإعلانات والاجتماعات العامة، والندوات [18]، هذا وتتمثل هيمنة الإنجليزية في الوطن العربي في عوامل عدة ، أهمها : . استخدامها لغة رئيسة فى برامج الحاسوب والشابكة ، عدّ الإنجليزية اللغة الأولى فى النظم التعليمية حتى في البلدان العربية التي احتلتها فرنسا ، تعليمها في مراحل الطفولة المبكرة ، استخدامها لغة رئيسة في التعليم الجامعي لاسيما في المساقات العلمية ، اشتراط نشر البحوث العلمية بالإنجليزية فى أكثر المجلات العالمية، اشتراط إتقانها في كثير من الإعلانات لشغل الوظائف المرموقة ، كتابة لافتات المحال التجارية باللغة الإنجليزية، الإعلانات الصحفية، الكتابة على البضائع المحلية ، التراسل بين الأصدقاء، كل ذلك بالإنجليزية ولم تسلم من ذلك حتى الأطعمة والملبوسات.

وفيما يلى إحصائية تبين غلبة الإنجليزية في مجال الإعلام: [19]

65% من برامج الإذاعة باللغة الإنجليزية، 70% من الأفلام منتجة بالإنجليزية 90% من الوثائق المختزنة فى الإنترنت بالإنجليزية .

هذه الإحصائية نشرت سنة 1999م ، وقد تراجعت بفعل تقادم الأزمان ، لكنها بطريقة أو بأخرى تنبه على الأخطار المحيطة بالعربية فى زمن الغفلة والتبعية إثر سنن الأمم الغالبة !

وقد أخذت العولمة السائدة تُفضى بالضرورة إلى سيادة لغة من لغات هذه الدول المهيمنة فى العلاقات التجارية والاقتصادية ، ومايستتبع ذلك من سيادة ثقافتها وقيمها الخاصة ، إن معنى ذلك هو تهميش اللغات والثقافات القومية واحتواؤها [20]، إن لغتنا فى أزمة جديدة بفعل التكنولوجيا المعلوماتية ، وذلك لندرة علمائنا المختصين فى هذا المجال الحيوي وقد أثار أحد الغُيُر على وضع العربية . هذه المعضلة. مهندس الطيران، ألا وهو الدكتور نبيل على الذى قال محذراً [21] (إننا نشكو من أزمة لغوية حادة تلطخ جبيننا الحضارى، أزمة على جميع الصعد تنظيراً وتعليماً ...) ، وليس بالضرورة أن يتحقق التطور العلمي من خلال التشبث بالإنجليزية ؛ فقد نهضت كثير من الدول بلغاتها الوطنية كاليابان والصين واسرائيل ، وبالجملة فإن أى حضارة يمكن أن تزدهر بأي لسان، وها هي الإنجليزية بدأت تتراجع أمام اللغات المحلية فى (الشابكة) أو الإنترنت، بل لم تتوقف حركة الترجمة من الإنجليزية . على قلتها . إلى لغات شعوب العالم المختلفة، ما حدا بالأديب الإسباني كاميليو سيلا الحائز على جائزة نوبل للآداب أن يقول (إن لغات العالم تتجه إلى التناقص وأنه لم يبق إلا أربع لغات قادرة على الحضور العالمى، هذه اللغات هى: الإنجليزية والإسبانية والعربية والصينية) [22] وقـــــــد بنى كاميليو رأيه

على استشراف المستقبل الذي ينطلق من الدراسات اللسانية التى تعاين موت اللغات وتقهقرها واندثارها.

وخير مايقال فى هذا الصدد ماأورده عبدالسلام المسدى بقوله: (وقد تشكل اللغة العربية فى طموحاتها المستقبلية أخطاراً حقيقية على دعاة العولمة الثقافية وسياساتهم التهميشية ، وذلك مردود إلى جملة أسباب)، منها: [23]

احتمال تزايد الوزن الحضارى للغة العربية فى المستقبل المنظور فضلاً عن المستقبل البعيد ... فاللسان العربى هو اللغة القومية لحوالي أكثر من 270 مليوناً وهو يمثل إلى جانب ذلك مرجعية اعتبارية لأكثر من 850 مليون مسلم غير عربى كلهم يتوقون إلى اكتساب اللغة العربية ، فإن لم يتقنوها لأنها ليست لغتهم القومية فإنهم فى أضعف الإيمان يناصرونها ويحتمون بأنموذجها.

6 / **الترجمة والتعريب:**

لقد نشأت أكبر حركة للترجمة عرفها العالم قبل . مطلع النهضة الحديثة . إبان الخلفاء العباسيين ، فاستفادوا من علوم اليونان والفرس والروم والهند وغيرها ، ولم يدُر بخَلد هؤلاء أن يدرسوا تلك العلوم أو يتعلموها بلغاتها الأصلية ، بل لم يستقدموا علماء من تلك البلاد لتدريسها فى بلاد الإسلام والعرب ، كما نفعل نحن اليوم ، فكان من أجلّ أثر لهذا السلوك ؛ أن المعرفة ليست حكراً على فئة محددة ، بل ظلت دُولة بين الناس ، وهذا مايحمد لأسلافنا ، فكان سبباً مباشراً لإزدهار الدولة الإسلامية آنئذ على جميع الصُعد ، وبهذا يمكن أن تكون الترجمة عامل نمو وتطور تكتسبه العربية ، وفى هذا الصدد خياران لاثالث لهما وهما :

الأول: إما أن ندرس علوم الغرب بلغاته ، كما يرى ذلك مؤيدو هذه الفكرة، ودليلهم على ذلك أن هذا يجعلنا مواكبين لعصرنا والتى تتوارد فيه المعرفة بسرعة فائقة.

الثانى: أن نقوم بترجمة علوم الغرب ثم تدريسها فى وطننا العربى .

ويمكن مناقشـــــــة هذين الخيارين دون أن تكون هنالك نتيجة مسبقة عن إحداهما، فالعمل بالخيار.

الأول: يوطن لفكرة النخبوية ولاتكون المعرفة شائعة بين الناس ولهذا تكون حبيسة فى أطر ضيقة لاتنمو ولاتتجدد مادامت متقوقعة ، أضف إلى ذلك أن الأستاذ . والحالة هذه . يكون مالكاً لناصية المحاضرة ويكون الطالب متلقياً فقط وبهذا يبرز الجانب السلبى للعملية التعليمية إذ تفتقد إلى الحيوية والنشاط ،وهذا فضلاً عن الملل الذى ينتاب الطالب والخجل الذى يمنعه عن السؤال أمام زملائه ولاشك أن هذا يتعارض مع نظريات

التعلم كما لايخفى ، وسرعان مايقفز فى أذهاننا سؤال مفاده : لماذا لاننتج المعرفة بلغتنا مادام غيرنا يفعل ذلك بل استطاعوا أن ينفذوا إلى الآفاق بلغاتهم المحلية ، إذن فليس للسان دور فى رقي أمة أو تخلفها ، وبين أيدينا أمثلة يصعب حصرها فى تفوق الدول التى أشاعت المعرفة بلغاتها الوطنية ، و(إنك لاتجد بين أمم العالم صغيرها وكبيرها ، أمة تقدم العلم لأبنائها بغيرلغتهم سوى فى عالمنا العربى المتعثر ؛ فلا صعوبة كتابة اللغة اليابانية أو الصينية ، ولاصغر حجم بعض دول أوروبا ، ولافقر بعض دول آسيا ، ولاشح مصطلحات اللغة التركية ، ولا موات اللغة العبرية ، حالت دون أن تكون اللغة القومية هى لغة التدريس فى تلك البلاد.) [24]

أما واقع الترجمة في وطننا العربي فهو كواقع العربية اليوم والذى لايسر ، يقول الدكتور نبيل على متسائلاً : (وماتلك الأرقام الهزيلة للغاية لإنتاجنا فى مجال الترجمة؟ مع كوننا مستوردين للعلم أصلاً ، لامنتجين له ، فإجمالى مايترجمه العالم العربى سنوياً فى حدود 300 كتاب ، أقل من خُمس ماتترجمه اليونان ، والإجمالى التراكمى لكل ماترجمناه منذ عصر المأمون إلى الآن فى حدود عشرة آلاف كتاب وهو يساوي ما تترجمه إسبانيا في عام واحد.) [25]

وقد أوردت قناة الجزيرة (أن ماترجم العام الماضى فقط من اللغات الأجنبية إلى الإسبانية يعادل ماترجم فى الخمسين سنة الماضية من اللغات الأجنبية إلى العربية.)[26]

وهنالك مثالان لايخلوان من طرفة يبينان ما نحن بصدده وهما: [27]

1 / تركيا التى مضى على نبذها الحرف العربي لأكثر من قرن ، ولم تزل تركيا هي هي ، بل إنها لم تقبل عضواً فى الاتحاد الأوروبى.

2 / أن مصر لم تنتج إلا 1% مما تنتجه استراليا من البحوث الطبية ، علماً أن مصر تدّرس الطب بالإنجليزية منذ نحو 100 سنة.

وهنالك أيضاً بعض التجارب العملية التى أفادنا بها بعض المختصين فى هذا المجال، إنه الدكتور محمد الخياط .الأستاذ بكلية الطب بجامعة دمشق. يروى عصارة تجاربه بقوله : (لقد عُلمت العلوم فى السنة الإعدادية للطب باللغة العربية ، سنة واحدة، فى كلية العلوم بالجامعة الأردنية ، فانخفض عدد الراسبين من خمسة وثلاثين بالمائة إلى ثلاثة بالمائة ، وارتفعت معدلات الناجحين ...) [28]، وقد اشارت بعض الاستطلاعات إلى نتائج تعضد ما نحن بصدده، فقد كشف الدكتور عيسى برهومة فى إحدى بحوثه القيمة عن آراء بعض الأساتذة وهى: [29]

1 / انخفاض نسبة الرسوب عند دراسة المقرر باللغة العربية.

2 / ارتفاع نسبة الاستيعاب لدى الطلاب عند دراسة المقرر باللغة العربية.

3 / ازدياد حجم المادة المدروسة .

4 / زيادة فعالية الدرس الصفي بازدياد مشاركة الطلبة وتفاعلهم.

5 / ازدياد نسبة الأسئلة التى يسألها الطلبة.

6 / تحسن ملحوظ في مهارات الكتابة العلمية بالعربية .

إن الحديث عن تعريب التعليم كبيرومتشعب ويستمد أهميته من أهمية العربية نفسها، التى تعني الهوية وتحقيق الذات ومجابهة المدلهمات التى تحيط بها إحاطة السوار بالمعصم، انظروا كيف نجحت قوة الضغط الجماهيرية التى أحالت لغة التدريس بمعهد التكنولوجيا فى حيفا من اللغة الألمانية إلى العبرية ، دونما الاستعانة بمراسيم حكومية، أوبدساتير تشريعية ، أو بسطوة قانونية ! .

لذا فإن التعريب ليس ترفاً وإنما هو ضرورة دينية وحضارية ولغوية .

آفـــاق وطـــول:

تحديات العربية لا تكاد تنقضى ، ولكن إذا قويت العزيمة وشمر عن ساعد الجد، كل بقدر الاستطاعة سنجتاز هذا الامتحان على أتم مايكون ، وفوق ذلك يطمح الباحث أن يغير هذا الواقع المرير بحسب وسعه ويضع الحلول المناسبة ويجيب عن تلكم الأسئلة ويسهم مع أولى الغُير الحادبين على إزالة هذا العوار الذى اعترى جسد العربية وفيما يلى تلخيص ، لأهم العوامل التى تساهم فى حل هذه المعضلة التى كادت أن تكون (قضية ولا أبا حسن لها) :

1 / الاعتزاز بهويتنا العربية :

إذا أردنا أن ننهض من كبوتنا هذه فأول مايجب علينا أن نعتز بهويتنا العربية ، وأن نخلق الثقة فى نفوس أبنائها بأنها لغة قادرة على أن تحوز قصب السبق فى الميادين العلمية فلها من الخصائص والمزايا ما يمكنها أن تواكب مقتضيات العصر ، وليس أدلّ على عالمية العربية من تطويعها للحاسوب وقبولها ترجمته بكل سهولة ويسر .

ومما يحمد لبعض الدول العربية فى هذا الصدد :

أ / نجاح سوريا . أقال الله عثرتها . في تعريب العلوم كله فى مدارسها وجامعاتها ، وهو جهد عظيم مشكور شارك فيه مجمع اللغة العربية بدمشق ، وأثبتت التجربة السورية نجاحاً طيبًا يستحق الاقتداء به .

ب / أن الديوان الأميرى بسلطنة عمان به قسم خاص يتابع لغة الصحافة ويرسل

مذكرات تنبيه إلى كل صحيفة تقع منها أخطاء لغوية .

ج / أن إمارة دبى تفرض غرامة مالية لأصحاب اللافتات التي تحتوى على الأخطاء اللغوية.

2 / **تطوير العملية التعليمية:**

لايمكن مواجهة تحديات اللغة العربية بمعزل عن التحديات العامة التى يواجهها التعليم فهو من القضايا الشائكة والحساسة ، فلا بد إذن من وضع حلول شاملة بقدر التحديات المتجددة لاسيما من قبل الحكومات العربية التي يؤرق مضجعها مثل هذه الموضوعات، ويـــــــرى الباحث أن التعليم المطلوب هو التعليم الذى يهتم كثيراً بالموهوبين والنابغين، و(المستقبل النهضوى للبلاد رهين بالتعليم المتميز الذى تناله القلة المبدعة، لأن التاريـــــــخ قد أثبت أن التقدم الحضـــــارى دائماً تصنعه الصفوة الموهوبة ...) [30]. ولا يمكن إصلاح التعليم مالم يتم الإنفاق عليه بسخاء، واليوم المعلم الألماني مثلاً يتقاضى راتباً أكبر من الطبيب والمهندس ، و (دولة إسرائيل مثلاً تخصص 37% من الميزانية العامة للبحث العلمى فقط ، ودولة قطر بدأت التعليم من حيث وصل إليه فى الدول المتقدمة ، فهي اليوم ومعها دولة الأمارات العربية المتحدة ودولة تونس، تعد ضمن أفضل ثلاثين دولة فى العالم فى مجال التعليم والإدارة المدرسية وتدريب وتطوير المعلم والمناهج والبيئة المدرسية.) [31]

أما سبل الخروج من أزمة اللغة لعربية فى إطار العملية التعليمية فيمكن تناولها فى النقاط التالية:

1 / إعادة النظر فى مناهجنا الدراسية: ينبغي علينا أن نعيد النظر فى مناهجنا ، لاسيما مناهج اللغة العربية؛ فلذا يتحتم علينا ، للخروج من هذه الأزمة ،الإعداد الجيد لمدرسى اللغة العربية وتوجيه أكثرهم كفاءة للمرحلة الابتدائية ؛ لأنها أهم المراحل فى تعلم اللغة واكتسابها، وابتكار طرائق تدريس جديدة توائم اللغة العربية والإفادة من المفاهيم اللسانية كالكفاية اللغوية والإفادة من التقنيات الحديثة في تعليم العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها.

2 / تعليم العربية لأغراض خاصة : لعل هذه الفكرة، أى تدريس اللغة لأغراض خاصة، انمازبها أصحاب اللغات الأعجمية ، وعلى وجه الخصوص الإنجليز ، فهذا يعود على العربية بالنفع ، ولكن يجب مراعاة نقطة مهمة عند تطبيق هذه الفكرة ، ألا وهى وجوب أن تكون للمتعلم كفاية لغوية تسبق تطبيق هذه الفكرة .

3 / توجيه الإعلام لخدمة العربية : تعد وسائل الإعلام وسيلة هامة من وسائل نشر المعرفة ، وهنالك ثمة تجارب ناجحة لفضائيات عربية فى مجال الإعلام التربوى ، أسهمت بشكل فعال فى تطوير اللغة العربية فى كافة الصُعد كالفضائيات الدينية ، (قنوات :

اقرأ، المجد ، طيبة) وغيرها ، وقد أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 إلى أن الإعلام العربى قد حقق نجاحات طيبة مع انتفاضة الأقصى وبعد أحداث الحادي عشر من أيلول، ولاسيما قناة الجزيرة التى كانت مصدراً موثوقاً لنقل الأحداث من فورها، ولعل أهم ماميزذاك الخطاب الإعلامى اعتماده اللغة العربية الفصحى. [32]

4 / التخطيط اللغوي ووضع سياسة لغوية: ويتبلور ذلك في اتخاذ نظرة تنظيمية مستقبلية مبنية على تصور نظرى مستعينة بدعم المسؤلين واصحاب القرارت ومن أمثلة التخطيط اللغوي التي تم القيام بها في عدد من اللغات: [33]

أ / تغذية اللغة بالمصطلحات اللازمة للعلوم والتقنيات والاقتصاد والسياسة وغيرها .
ب/ توجيه لغة الإعلام بما يضمن صحتها وسلامتها ، وفى بعض البلاد مثل استراليا قامت شبكة الإذاعة المحلية بتشكيل لجنة لتحديد الصيغ الملائمة للاستخدام العام .

5 / حوسبة الترجمة: لعل قضايا الترجمة والتعريب والمصطلح من أكثر الموضوعات التى أثارت جدلاً واسعاً فى أوساط العلماء والمثقفين ، ويناشد الباحث بأن نسلك طريق التعريب الكامل لمناهجنا ؛ حفاظاً على خصوصياتنا الثقافية ، ولنجاح تلك التجربة فى كثير من الدول التى أنتجت المعرفة ونشرتها بلغاتها الوطنية كاليابان والصين واسرائيل وغيرها ، وقد أجريت بحوث معاصرة على ثلاثين جامعة سودانية كلها أبدت موافقتها على التعريب بنسب متفاوتة [34] ويعتقد الباحث، إن واقعنا جد مؤسف بسبب تخلفنا عن الركب لكوننا مستوردين للعلم ، لامنتجين له ، بل حتى إن هذا الاستيراد فى غاية الضعف ، إذا علمنا ، أن ماترجمناه منذ عصر المأمون إلى الآن لايزيد عن عشرة آلاف كتاب وهو يساوى ماتترجمه إسبانيا فى عام واحد ، وإذا علمنا أيضاً (أن ماترجم العام الماضى من اللغات الأجنبية إلى الإسبانية ، يعادل ماترجم فى الخمسين سنة الماضية من اللغات الأجنبية إلى العربية.) [35]

هذا ويتفاءل الباحث بتحسن مستويات الترجمة فى وطننا العربى ، لاسيما فى ظل جهود مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع لجامعة الدول العربية ، والمجلس الوطنى للثقافة والآداب والفنون بالكويت ، وهو بحق الأكثر حضوراً وفاعلية وسلسلة عالم المعرفة خير دليل على ذلك ، ومما يسير أيضاءفى هذا الاتجاه ، اصدار الهيئة العليا للتعريب بالسودان ، سلسلة من المعاجم العلمية الموحدة فى الكيمياء والفيزياء والهندسة والرياضيات وعلوم الأرض والحاسوب الذى حوى ثمانية آلاف مصطلح وهو بهذا يعد من أوسع القواميس الحاسوبية الموجودة فى المكتبة العربية وقد وضع فى عام 1998 م .

6/ دراسة علم المصطلح: في إطار التثقيف التعريبي، ينبغي الاسترشاد بتوصيات منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة المتمثلة في: [36]

ـ وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحـــــد.
ـ تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة .
ـ ضرورة وجود مناسبة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوى ومدلوله الاصطلاحى .

7 / **مواجهة العولمة :** العولمة كما يتبادر إلى ذهن الباحث .هي: محو الثقافات المختلفة لصالح قوى الاستكبار ، أو هى باختصار أمركة الأشياء ، وبالتالى لتحقيق هذا الهدف، استعانت أمريكا بسلاحين فتاكين هما اللغة والإعلام ، فاللغة وعاء الثقافة ، فلذا حرص مروجو العولمة على نشر اللغة الأنجليزية من أوسع الأبواب وهو الإعلام ، فحسبنا أن نستدل على ذلك ، أن الإنجليزية تغطى مايقرب من 80% من المواد المعروضة على شبكة الإنترنت ، وفى ألمانيا مثلاً أن 98% من الأبحاث العلمية في الفيزياء تنشر بالإنجليزية [37]، وقد فطنت الكثير من الدول لذلك ، حتى الدول الغربية ، ففرنسا مثلاً ، فرضت لغتها فى المدارس وأصدرت تشريعات وقائية ، منها ألا تزيد نسبة البرامج الأجنبية فى أجهزة الإعلام عن 30% ، وأصدرت القوانين التى تنص على استخدام الفرنسية في كافة الصُعد [38]. وكان مما أعلنه غاندى 1920 (أن الأمة قد عانت كثيراً من استخدام اللغة الإنجليزية مما حرم الأجيال من اكتساب الخبرات المتراكمة بلغة وطنية) [39] وهذا لا يعني في نظر الباحث الهروب من طوفان العولمة فهى صارت اليوم كقول أخي العرب: [40]

فإنك كالليل الذى هو مدركى ❖ وإن خلتُ أن المنتأى عنك واسع

لذا فالأجدى والأنفع ، أن نجابهها فنأخذ سمينها ونذر غثها وبذا نخلص إلى مقاومة العولمة من داخلها . ولعل هذا ماعناه المفكر التونسى عبدالسلام المسدى بقوله: (فالاعتراف الثقافي كمدخل في حوار مع الآخر ، هو المدخل الطبيعي للحوار معه ، وهو المسوغ القدير لتزكية فعله إذا أنصف واعتدل وللاعتراض عليه ، إن شط وحاد عن الجادة.) [41]

ولكن يمكننا أن نتفاءل بمستقبل مشرف ينتظر العربية وليس هذا على سبيل المبالغة ، والدليل على ذلك لا يكاد يحصر، من ذلك مثلاً :

أ/ أن الله تكفل بحفظها ، لأنها لغة القرآن الذى تتلى آياته إلى قيام الساعة ، قال تعالى : ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ.**﴾ [42]

ب / لم تخسر العربية شيئاً عندما تخلت ماليزيا وتركيا عن الحروف العربية واستأنست باللاتينية ، وقد حدث العكس في لغات أخرى حيث اعتمدت على الحروف العربية في رسم الكلمات كالأردية والفارسية ، وأما ما اقترض من العربية ، حتى إلى اللغات التي ليست من أرومتها ، فأمر لا يكاد يحصر ، وقد يخرجنا عن دائرة البحث إذا استقصينا هذا ، وأساله

التوفيق في الأيام القليلة القادمة ، أن أستكشف هذا الموضوع في بحث آخر.

ج / لم يزل وضع العربية بخير مادامت خطبنا في مناسباتنا الإسلامية وإعلامنا ودروسنا كلها تلهج بالعربية الفصيحة ولم يشتك أمي واحد من عدم فهمه واستيعابه لما يدور حوله وما يسمعه بلسان عربي غير ذي عوج ولله الحمد والامتنان .

الخاتمـــــــة :

حاول الباحث في الأسطر السابقة أن يبين مدى مهددات الأمن الثقافي خاصة فيما يتعلق بالهوية العربية الإسلامية ولما كانت اللغة هي المنطلق المعني بهذا البحث كان لابد من كشف النقاب عن تلك المعضلات التي يرزح تحت نيرها واقع الأمة العربية والإسلامية من خلال الهزيمة النفسية التي ما زلنا نعاني منها ومن خلال اضمحلال دور مؤسسات التعليم والإعلام وغيرهما في خدمة قضايا اللغة العربية ، لكن ما يسر النفس استمرار الغُيرعلى إيجاد الحلول لواقع العربية من خلال مواجهة العولمة والدعوة إلى الاحتفاظ بالخصوصية والذاتية على الرغم من قوة رياح الثقافة الغربية التي عمت أرجاء المعمورة وصارت كليل النابغة وإن خلنا أن المنتأى عنها واسعا ، والحديث عن هذا الموضوع ذو شجون ، والمقام قد يطول ؛ فلذا يجدر بالباحث أن يختم حديثه ببعض النتائج التي تتمثل في :

ـ أن الذاتية هي الشرط الحتمي لتقدم الأفراد والجماعات والأمم ، لأنها التي تحرك الإرادة الجماعية وتشكل أساسها .

ـ صمود العربية أمام العواصف العاتية التي مرت بها عبر التاريخ ، بدعاوى ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب

ـ احتمال تزايد الوزن الحضاري للغة العربية في المستقبل المنظور فضلاً عن المستقبل البعيد .

ـ لم يزل وضع العربية بخير مادامت خطبنا في مناسباتنا الإسلامية وإعلامنا ودروسنا كلها تلهج بالعربية الفصيحة .

والتوصيات كثيرة لكن يمكن أن تختزل في إقامة مجمع لغوى عربي موحد تكون له سلطة التشريع اللغوي ، وتفعيل دور الملحقيات الثقافية ببلاد المهجر .

الهوامـــــــش :

1 / ابن خلدون ، المقدمة، تحقيق على عبدالواحد وافى ، ص: 1252.

2 / ابن جنى ، الخصائص، تحقيق محمـد عبدالحليم النجار1 /33.

3 / أبو نصر محمد عبدالله، المؤامرة الغربية على اللغة العربية ، مكتبة الإمام الألبانى ، صنعاء، ط 2009 ص84(نقلاً عن : مختار غـــوث، لغة قريش ،ص: 283) .

4 / أبو نصر ، (مصدر سابق) ، ص: 84 .

5 / عبد العزيز حمودة ، المرايا المقعرة ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط2001م ، ص: 27 .

6 / أبو نصر ، (مصدر سابــق) ، ص: 38 (نقلاً عن الإسلام والمستشرقين ص 68) .

7/ جابر عصفور ، قراءة فى التراث النقـــــــــــدى ، دار صباح ط 1992م ص 63 .

8 / وليد العناتي وعيسى برهومة ، اللغة العربية وأسئلة العصر ، دار الشروق ، عمان ، الأردن، ط 2007م ، ص: 12 .

9 / أسامة عبدالوهاب ريس ، دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع ، مؤتمر قضايا الأستاذ الجامعى ، ديسمبر 2011 ، ص: 8 .

10 / عبدالخالق فضل رحمة الله ، أوضاع اللغة العربية ومحاولات لتطويرها وإثرائها ، 2011، ص: 4، وينظر: تقرير اللجنة المكونة من وزارة التعليم العالى لدراسة تدنى مستوى اللغة العربية، ديسمبر 2005 م .

11 / ابن خلدون ، (مصدر سابق) ، ص: 347 .

12 / التجاني يوسف بشير ، ومطلع قصيدته : (عن المعهد العلمى) :

السحر فيك وفيك من أسبابه . دعة المدل بعبقرى شبابه، ديوان إشراقة، دار الجيل ، بيروت، ط 1987، ص: 77 .

13 / محمد غالب عبدالرحمن وراق ، مباحث فى مشكلات النحو العربى وسبل علاجها ، 2003م، ص: 12 ومابعدها .

14 / العناتي ، (مصدر سابق)، ص: 18 .

15 / السابق ، ص: 19(نقلاً عن إستفان أولمان ، دور الكلمـــــة فى اللغة ص: 29) .

16/ أسعد ملى ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23 ، العدد الثانى ، 2007 م ، ص: 125.

17 / السيد خضر (مصدر سابق)، ص: 147 .

18 / العناتي (مصـــــــــدر سابق)، ص: 72 .

19 / نبيل على ، الثقافة العربية وعصر المعلومات ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، يناير ، 2001 م ، ص: 273.

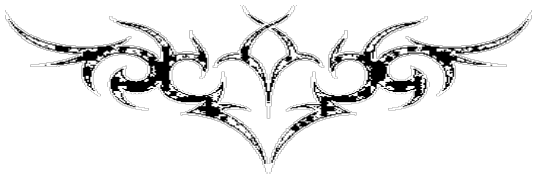
20 / نبيل على ، (مصدر سابق)، ص: 332 .

21/ عبدالسلام المسدى ، العولمة والعولمة المضادة ، 1999 ، ص: 401 .

22 / نبيل على ، (مصدر سابق)، ص: 236 .

23 / المسدى ، (مصدر سابق)، ص: 390 .

24 / عبدالرحمن بودرع وآخران ، اللغة وبناء الذات ، كتاب الأمة ، العدد101 ، وزارة الأوقاف والشؤون القومية ، قطر 2004 م ، ص 121 .
25 / نبيل على ، (مصدرسابق) ص 36 .
26 / موقع قناة الجزيرة بالشابكة ، www aljazeera.net.
27 / العناتى ، (مصدرسابق) ، ص 151.
28 / العناتى ، (مصدرسابق) ، ص 151 .
29 / محمد هيثم الخياط ، فى سبيل العربية ، ط ، دارالوفاء ، 1997 م / ص 37 .
30 / زكريا بشيرإمام ، فى مواجهة العولمة ، مركزقاسم ، الخرطوم ، ط 2000 م ص 146
31 / صالح الطاهرأحمد ، تدهور التعليم ثم ماذا بعد ؟ ، جريدة الصحافة السودانية ، 21 فبراير 2012 ، ص 9 .
32 / المسدى، (مصدرسابق)، ص: 390.
33 / أحمد مختار ، (مصدرسابق) ، ص: 58 .
34 / عبدالله الترابى ، جدل التأصيل والمعاصرة : جريدة ، (الصحافة) السودانية ، 21فبراير 2012 م ، ص7 .
35 / موقع قناة الجزيرة بالشابكة .
36 / على القريشى ، توطين العلوم فى الجامعات العربية رؤية ومشروع ، كتاب الأمة ، العدد125، جمادى الأولى 1429 ،السنة الثامنة والعشرون ، ط1 ،قطر ، ص : 63.
37 / نبيل على ونياديا حجازى ، الفجوة الرقمية ،عرض ، مصطفى عاشور ، الشابكة .
38 / على أحمد محمد بابكر ، حوارالثقافة العربية مع العولمة المطروحة ، مجلة مجمع اللغة العربية ، الخرطوم ، العدد السادس 1426 . 2005 ص: 43 .
39 / أحمد مختار ، (مصدرسابق) ص: 65 .
40 / البيت للنابغة الذبيانى ، يعتذرفيه للنعما ن ، وهومن عينيته الشهيرة التى مطلعها :
عفا ذوحسى من فرتنى فالفوارع فجنبا أريك فالتلاع الدوافع
41 / المسدى، نحووعى ثقافى جديد، كتاب دبى الثقافية (34)، مارس 2010 ، ص: 76 .
42 / الحجر، 9.



هوية اللغة العربية ولغة الهوية العربية

Identity of the Arabic language and
the language of the Arab identity

د. حسن بدوح، جامعة الحسن الأول، سطات، المغرب

ملخّـــص

إن معرفة اللغة وتحصينها يعدان الركيزة الأساس لصياغة هوية الأمة و تحصينها .

ينطلق هذاالمقال من جدلية العلاقة بتن اللغة والهوية: فاللغة تتأثر بالظروف التي أنتجتها، ومعرفة هذه الظروف سيساعدنا على فهم الخلفيات التاريخية لهويتها.

اللغة هي الأساس الصلب الذي تقوم عليه قصة الأمة فإذا استعبدت أمة ففي يدها مفتاح سجنها ما احتفظت بلغتها.

الكلمات المفاتيح:

ـ اللغة ـ الهوية ـ لغة الهوية ـ هوية اللغة.

Abstract

Knowing the language and armor themselves as the main pillar to develop and protect the identity of the community. This article takes his departure from the dialectical relationship between language and identity.

Language is influenced by the circumstances that produced it, and know the circumstances will help us understand the historical foundations of his identity.

Language and solid foundation on which is based the history of the community, if it is controlled, it hands the key to her prison until she has preserved its language.

مقدّمـــــة:

الشعر ديوان العـــــرب، قولة مأثورة تفيد أن الشعـــــر هو سجل لتاريخ الأمة، وقيمها، وتقاليدها، وأمجادها... ولا شك أن وسيلتهم في ذلك هي اللغة .

إن حاجتنا إلى اللغة مستمرة؛ فنحن لا نستطيع أن نتصور العالم في كل تجلياته إلا في حدود اللغة، فلا شيء واضح قبل ظهور اللغة التي هي بمثابة المصفاة التي من خلالها نحكم ونصنف ونعبر ونقمع...[2]

إن العالم يتسلل إلى اللغة باعتباره سلسلة من المفاهيم والصور، والمفاهيم هي التي تمكننا من تنظيم العالم من خلال التقطيع والمفصلة: أسود وأبيض، ذكر وأنثى، أعلى وأسفل....

1 - **تعريف الهوية:**

قال الميداني في تمييزه بين الماهية والهوية» الماهية هي حقيقة الكلي، أي: ما كان من عناصر الكلي مقوما لذاته، بمعنى أنه لولاه لارتفعت حقيقته أو تغيرت. ولمّا كانت الماهية حقيقة الكلي، كانت قابلة للشركة. والهوية: هي حقيقة الجزئي، أي : ما كان من عناصر الجزئي مقِّوما لذاته، بمعنى أنه لولاه لارتفعت حقيقته أو تغيرت. ولما كانت الهوية حقيقة الجزئي، كان تمايز الأشخاص في الوجود الخارجي بهوياتها.[3]

وجاء في المعجم الفلسفي:» وهوية الشيء وعينيته ووحدته وتشخصه وخصوصيته ووجوده المنفرد كل واحد(فارابي ـ تعليقات)»[4]

2 - **هوية اللغة العربية:**

مما لا شك فيه أن تاريخ الأمة العربية والإسلامية غني في أبعاده: الحضارية، والثقافية، والسياسية... وليس قصدنا هنا استعراض مناقب هذه الهوية التي أفادت البشرية بدون شك، ولكننا أحببنا أن نتوقف عند بعض المسائل التي تطرح إشكالات في الساحة العربية في وقتنا الراهن مثل: صورة المرأة والرجل في الثقافة العربية من خلال اللغة العربية، وأهمية اللغة العربية العلمية والاقتصادية والسياسية.... وبطبيعة الحال فلن نتطرق بتفصيل لكل هذه الإشكالات وإنما سنركز هنا على صورة المرأة في الثقافة العربية من خلال موروثنا اللغوي والنحوي، وإن كنا سنشير في بعض الأحيان إلى جانب من الجوانب التي لها ارتباط بالإشكاليات الأخرى لأن طبيعة الموضوع (جدلية العلاقة بين اللغة والهوية) من التعقيد والتركيب بما كان. وسنخصص، مستقبلا، بحوثا تتناول التمظهرات السياسية والنفسية و الاقتصادية التي يمكن استنطاقها من اللغة العربية.

عرف ابن جني اللغة بأنها» أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[5] وفي

هذا التعريف إشارة إلى أمرين هما: هوية اللغة الذاتية عندما قال: أصوات، وهويتها الوظيفية عندما قال: يعبر بها كلها كل قوم عن أغراضهم. فالتعبير عن الفكر متعذر خارج حدود اللغة. وكما أنه لا تفكير بدون لغة، فلا لغة بدون تفكير أي بدون محتوى. وبالتالي فإن قوة الإنسان لا تتجلى فقط في امتلاكه للغة، بل في قدرته على استعمالها عن وعي. واللغة توجد حيث يوجد العالم، بتعبير هيدجر[6] ، والعالم هو مجموع أجزاء الكون[7] حيث يوجد التاريخ، وحيث توجد اللغة يوجد التاريخ ، وحيث تكون اللغة تكون المشاركة في الشعور المشترك بالموقف بين الناس، والمشاركة في فهم الوجود مع الغير.[8]

وبالعودة إلى تعريف ابن جني يظهر جليا أن اللغة تؤدي دور التعبير والتواصل والتشارك بين الأقوام والأمم. والتواصل في مبدئه يفيد الانتقال من الفردي إلى الجماعي، وهو بذلك شرط أساس لكل حياة اجتماعية، يكتسب من خلالها الفرد معارفه وينمي رؤيته للعالم. وإشارة ابن جني، في التعريف، إلى « قوم» يجعل كل لغة حاملة لهويات مختلفة: قومية، وإثنية، ودينية... مما يجعل اللغة تتجاوز في ماهيتها تأدية التواصل والتفاهم بين الناس.

إن اللغة بهذا المعنى أساس التواصل و الثقافة البشرية، بل إن معنى كل السلوكات الإنسانية لا يتحدد إلا عن طريق التسنين الثقافي. والتواصل بشكل عام، واللغوي بشكل خاص، هو السيرورة المركزية المكونة لكل ثقافة. وبالتالي فاللغة سيرورة، وديناميه تثير علاقة ذات طبيعة وجدانية، وانفعالية، واجتماعية بين أفراد المجتمع. وقد تحدث السيوطي عن سبب وجود اللغة وربطه بحاجة الإنسان إليها بعد تمكنه من العيش في جماعة بشرية أي التمدن. ولذلك وضع اللغة لتسمية الأشياء . يقول السيوطي: «وقيل إن الإنسان هو المتمدن بالطبع، والتوحش دأب السباع ، وبهذا المعنى توزعت الصنائع وانقسمت الحرف على الخلق، فكل واحد قصر وقته على حرفة، يشتغل بها لأن كل واحد من الخلق لا يمكنه أن يقوم بجملة مقاصده، فحينئذ لا يخلو من أن يكون محل حاجته حاضرة عنده أو غائبة بعيدة عنه، فإن كانت حاضرة بين يديه أمكنه الإشارة إليها، وإن كانت غائبة فلابد له من أن يدل على محل حاجاته وعلى مقصوده وغرضه، فوضعوا الكلام دلالة ووجدوا اللسان أسرع الأعضاء حركة وقبولا للترداد.»[9]

اللغة الشفهية أسبق من المكتوبة، فالإنسان تكلم قبل أن يكتب، ولا يزال كل منا يكتسب لغة مجتمعه، ويتعلمها كلاما ونطقا قبل أن يمارسها كتابة وتدوينا. ولا يخفى عن أحد قيمة اللغة الشفهية التي تعد جانبا أساسا من جوانب التفاعل الاجتماعي اليومي، إذ تمكننا من اكتشاف الخبرات المشتركة بين أفراد المجتمع ودراستها، كما يساعدنا أيضا على دراسة طرقهم ومناهجهم التواصلية في الحياة اليومية، وما تشير إليه

من خصائص عقلانية وأخلاقية تمكنهم من تحقيق تواصل تفاعلي فيما بينهم.

وللغة ذاكرة تستمدها من ذاكرة المعيش والأحداث التي لها علاقة مباشرة باللغة كالأمثال والنتاج الثقافي والطقوس الاجتماعية... كما أن للغة بنية تستمدها من بنية المجتمع من حيث تقاليده وأعرافه والمحيط...

من الأمور التي يمكن أن تبين لنا علاقة البنية اللغوية بالبنية الثقافية، ما يسمى في نظرية الجندر: ذكورية اللغة. واالعربية العربية ليست استثناء ، ففيها تجليات الذكورية التي تعود في أساسها إلى ذكورية الثقافة العربية المرتبطة بهيمنة النظام الأبوي البطريكي، حيث اعتماد الطبقة والعرق واللون والجنس(ذكر/ انثى) والسن، والصحة، ومعايير إصدار تحيزات وأحكام مسبقة على الناس الذين تنطبق عليهم هذه المعايير.[10]

قديما كان يقال: تكلم حتى أراك، ومعنى هذا أن اللغة تفضح كل ما نحاول إخفاءه، عن وعي أو عن غيروعي، عن الآخر. فيمكن ملاحظة ذكورية ثقافة المجتمعات العربية، من خلال استنطاق اللغة العربية الحاملة لهذه الثقافة. أي أن نرى ثقافتنا من خلال مرآة اللغة.

فمذهب النسوية (feminism) يرى أن التحيز الذكوري(وهو تحيز ثقافي اجتماعي تاريخي) يمكن أن يتمركز في اللغة أيضا؛ حيث تتجلى، من خلال اللغة، النظرة الدونية لجنس النساء مقابل نظرة الاستعلاء للذكر[11]. وقد حاولت بعض المقررات المدرسية، تجاوز مثل هذه النظرة، وإن كان ذلك بشكل محتشم ، من خلال استعمال اللغة بالإشارة إلى الجنسين معا في الكتب المدرسية مثل:
أجب / أجيبي ـ كتاب التلميذ (ة) ـ لاحظ (ي)، أو استعمال عبارات محايدة مثل: ألاحظ، أعبر، المطلوب رسم جدول ...

فقد تأثرت اللغة بالتقسيم الاجتماعي للأدوار المذكرة والمؤنثة، وبالخصائص الشخصية لكل منهما حتى أصبحت علامات لحقيقة اجتماعية أو سيكولوجية بالنسبة لأفراد المجتمع. ومن خلال هذه الإيديولوجية(إيديولوجية التمييز) تتشكل الإيديولوجية اللغوية التي تضمن استمرار المعتقدات الثقافية المؤسسة للهوية اللغوية العربية.

وبدراستنا للغة نستطيع فهم الأبعاد الاجتماعية والسيميولوجية لها، كما يمكننا الكشف عن الإيديولوجيات الضمنية التي تنظم استعمال اللغة داخل المجتمع وفق تصور معين، فحيثما تحضر اللغة تحضر البنية الإيديولوجية.

فبعض اللغات، مثل اللغة العربية، تميز بين وحداتها اللغوية كالأسماء والصفات والضمائر من حيث الجنس(مذكر / مؤنث)، وقد تكون هذه الوحدة اللغوية

مشتركة بين الجنسين كأداة التعريف مثلا والغريب هنا أن أبا حيان التوحيدي ، في الإمتاع والمؤانسة، استطاع أن يستخلص أفضلية الذكر على الأنثى من التعريف:» وجرى حديث الذكور والإناث، فقال الوزير، قد شرف الله الإناث بتقديم ذكرهن في قوله عزوجل: « يهب لمن يشاء إناثاً ويهب لمن يشاء الذكور « . فقلت: في هذا نظر؛ فقال: ما هو: قلت قدم الإناث - كما قلت - ولكن نكر، وأخر الذكور ولكن عرف، والتعريف بالتأخير أشرف من النكرة بالتقديم. ثم قال: هذا حسن. قلت: ولم يترك هذا أيضاً حتى قال: « أو يزوجهم ذكراناً وإناثاً « فجمع الجنسين بالتنكير مع تقديم الذكران، فقال: هذا مستوفى.»[12]

وهذا التصنيف هو ما يمنح اللغة سلطة يقول رولان بارت» اللغة سلطة تشريعية، اللسان قانونها. إننا لا نلحظ السلطة التي ينطوي عليها اللسان، لأننا ننسى أن كل لسان تصنيف، وأن كل تصنيف ينطوي على نوع من القهر والتوزيع والإرغام. هذا ما أوضحه ياكوبسون بقوله:» إن كل لهجة تتعين ، أكثر ما تتعين، لا بما تخول قوله بل بما ترغم على قوله. وفي اللغة الفرنسية أنا مرغم أن أضع نفسي كفاعل قبل أن أعبر عن الفعل الذي لن يكون إلا صفة تحمل علي؛ ... وعلى نحو مماثل أنا مرغم دوما على الاختيار بين صيغة التذكير والتأنيث، وليس بإمكاني على الإطلاق أن أحيد عنهما معا أو أجمع بينهما. ثم إنني مرغم على تحديد علاقتي بالآخر، إما باستعمال ضمير المخاطب بصيغة المفرد أنت أو بصيغة الجمع أنتم؛ وليس بإمكاني أن أترك المجال لمبادرة العاطفة والمجتمع. وهكذا فإن اللغة، بطبيعة بنيتها، تنطوي على علاقة استلاب قاهرة. ليس النطق، أو الخطاب بالأحرى، تبليغا كما يقال عادة: إنه إخضاع: فاللغة توجيه وإخضاع معممان. .. في اللغة إذن خضوع وسلطة يمتزجان بلا هوادة. فإذا لم تكن الحرية مجرد القدرة على الانفلات من قهر السلطة، وإنما، على الخصوص، عدم إخضاع أي كائن فلا مكان للحرية إلا خارج اللغة. بيد أن اللغة البشرية ، من سوء الحظ لا خارج لها: إنها انغلاق، ولا محيد لنا عنها إلا عن طريق المستحيل»[13]. ومعنى هذا أن الاكراهات التي تثقل كاهل اللغة ليس إكراهات لسانية فقط ، وإنما هناك إكراهات أخرى اجتماعية وإيديولوجية بتعبير روبول[14] Reoul وتتجلى هذه الإيديولوجية بعدة أشكال من بينها طريقة التعامل بين الأشخاص، ونموذجه هنا تعامل الرجل مع المرأة.

وغالبا ما يأخذ هذا التمييز أبعادا قيمية، مستمدة من البنية الثقافية والحضارية التي نشأت في أحضانها اللغة، وخاصة في مسألة التمييز بين الذكر والأنثى. ولذلك يؤكد بعض الباحثين في العلاقة بين اللغة والثقافة، على ضرورة التمييز بين الجنس(sex) والجندر[15] (Gender)؛ حيث إن الجندر ثقافي والجنس بيولوجي، ومن خلال هذا التمييز تم رفض المعايير الثقافية للتمييز بين الذكر والأنثى على أساس أن الفروق الثقافية بينها طبيعية ومحكومة بالفروق البيولوجية.[16]

لقد انطلق سوسير في الدراسات اللسانية من اللغة(اللسان) باعتبارها واقعة اجتماعية، أي تمثل جماعي أو نمط من الفعل والفكر والإحساس. وهي في نظره تملك سلطة على الأفراد لأنها توجد خارجهم. وقد أخذ سوسير فكرة أن اللغة واقعة اجتماعية من علم الاجتماع الدوركايمي؛ فقد حدد دوركايم موضوع علم الاجتماع في الواقعة الاجتماعية كمعطى مبني وليست موضوعا بل علاقة بين الموضوعات، والمعطى يفرض مجموعة من الأدوات لدراسته . فاللغة مثلا معطى صوتي وصرفي وتركيبي ودلالي وتداولي. والمعطى يبنى من قبل الدارسين والمحللين الذين يقومون ببناء الظاهرة.

وتتميز الواقعة الاجتماعية حسب دوركايم بـ:

- هي تمثل.
- تمثل اجتماعي.
- توجد خارج الفرد.
- تفرض قوانينها وسلطتها على الفرد.

وقد ميز دوركايم بين التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية، ودعى إلى إقصاء التمثلات الفردية لتأسيس علم الاجتماع.

وهذه المميزات نفسها هي التي حددها سوسير للظاهرة اللغوية التي تتميز عن الكلام. فقد حدد اللغة كموضع للسانيات وأقصى الكلام، لأن اللغة عنده تمثل، وهذا التمثل جماعي وليس فرديا، كما أنها توجد خارج الفرد ، وتفرض سلطتها عليه لأن الفرد لا يستشار في لسانه ولكنه عندما يفكر فإنه يفكر من خلال لغة نابعة من ثقافة.

تحمل اللغة في طياتها الصراعات الاجتماعية وهي أداة للتمييز بين السيد والعبد وبين المرأة والرجل، والمثقف والأمي... إنها أداة من أدوات الصراع الطبقي في المجتمع. يقول سابير» ... فليس من المبالغ فيه القول: إن إحدى الوظائف المهمة جدا للغة، هي إعلانها باستمرار للمجتمع عن المكان السيكولوجي الذي يشغله كل أعضائه فيه.»[17]

وكأننا هنا نتحدث عن وظيفة متميزة من وظائف اللغة اسمها» الهوية» فمن خلال اللغة يمكن أن نتعرف على المتكلم من حيث أصوله الجغرافية والاجتماعية و المستوى الثقافة وإثنيته وطرق التفكير... نتعرف على المتكلم من هو؟

ومن الأمثلة التي يمكن أن تبين لنا الأمر ما يعرف بالجندر (gender)؛ فالتمييز بين المذكر والمؤنث في المعاجم العربية قائم على ثنائية ضدية هي ثنائية (القوة والشدة/ والضعف)؛ حيث تمنح لكلمة «ذكر» معاني الشدة والقوة والكمال: يوم مذكر بمعنى شديد وصعب، وطريق مذكر بمعنى صعب، ورجل مذكر بمعنى شهم وأرض ذكر بمعنى غير

منبتة، وشعر ذكر: بمعنى فحل، وامرأة ذكر بمعنى قوية ويعتمد عليها وشبيهة بالذكور... أما كلمة «مؤنث» فمنحت معنى الضعف والليونة: تأنث الرجل : تحنث ولان وضعف، أرض أنيثة ومئناث بمعنى سهلة وليست بغليظة، وسيف أنيث بمعنى ليس قاطعا...

كما نجد هذا التمييز والتفاضل في النحو العربي بشكل ملفت للنظر؛ فقد ورد في شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك « أصل الاسم أم يكون مذكرا، والتأنيث فرع عن التذكير، ولكون التذكير هو الأصل استغنى المذكر عن علامة تدل على التذكير، ولكون التأنيث فرعا عن التذكير، افتقر إلى علامة تدل عليه، وهي: التاء، والألف المقصورة، أو الممدودة.»[18]

بل إن المبرد يقول : « وكل ما لا يعرف أمذكر هو أم مؤنث، فحقه أن يكون مذكرا؛ لأن التأنيث لغير الحيوانات إنما هو تأنيث بعلامة، فإذا لم تكن العلامة، فالتذكير الأصل»[19] وإذا وجد جنسان مختلفان فالغلبة دائما للذكر على الأنثى يقول سيبويه:» وتقول هذا إحدى عشر إذا كن عشر نسوة معهن رجل، لأن المذكر يغلب المؤنث. ومثل ذلك قولك: خامس خمسة إذا كن أربع نسوة فيهن رجل، كأنك قلت: هو تمام خمسة. »[20]

وهنا يبدو أن اللغة العربية والنحو العربي يميلان إلى إبراز تفوق الذكر على الأنثى. حتى « أن الجنس النحوي يملك قيمة خاصة به تقتضي تراتبية تتأصل بمرور الوقت وتدخل في علاقة تماثل مع التراتبية الجنسية للعالم الواقعي.... ومعنى هذا أن اللغة تنقل إلى الإنسان نسقا جاهزا من القيم يوحي إليه ببعض التصنيفات التي لعله لم يكن لينشئها لو أنه لم يعرف هذا النسق . وتتأكد سلطة اللغة هذه بمجرد ما نسائل مؤلفي المعاجم.»[21]

وحتى في القواميس التي تترجم من اللغة الأجنبية إلى العربية فإنها تركز على الذكر دون الأنثى بل قد تترجم كلمة خاصة بالإناث أو فيما يصعب على المذكر فعله، بلفظ للذكور مثل: أرضع كترجمة لـ: to breastfeed و suckle و [22] nurse.

وقد عبرت روبين لاكوف Robin Lakoff عن ذلك بقولها» إن اللغات، في بنائها واستعمالها، ترسم للنساء وظيفة اجتماعية متواضعة وتلزمهن بأن يرتبطن بها.»[23]

والمنطق المتحكم في هذا التمييز اللغوي القيمي مستمد من المؤسسة الاجتماعية المنتجة للغة. وتعمل اللغة على تمثل هذا التمييز وترمز إليه. بل إن هذه الخصائص اللغوية ذات الأبعاد القيمية تجد لها سندا في المقام الذي يحتله كل من الرجل والمرأة في الواقع المعيش في العالم العربي. وهو مقام له جذور في التاريخ؛ حيث كانت المرأة العربية تباع وتشترى...وغيره من الأفعال التي حرمت بمجيء الإسلام، ولكن الواقع العربي لايزال

يحتفظ بتلك النظرة الدونية للمرأة . ومن تجليات تلك النظرة أن الإنسان العربي يستقبل المولود الذكري بطريقة مخالفة لاستقباله للمولد إذا كان أنثى. كما يمكن أن نشير أيضا إلى النسب المخجلة للطلاق في العالم العربي بسبب كون المواليد إناث؛ حيث يتصور الرجل العربي أن ولادة الإناث دون الذكور فيه انتقاص من قيمة الرجل، كما يعتقد أن السبب في ذلك عائد للمرأة، والأمر نفسه يقال في حالة العقم حيث يغيب المولود أو تأخر قدومه؛ إذ قد يكون السبب مرتبطا بالرجل أو بالمرأة ، ولكن الثقافة السائدة مثلا أن العقم يصيب المرأة دون الرجل. وكذلك مسألة كيد المرأة... وكلها تفسيرات غير علمية بل تعود إلى النظرة الدونية للمرأة في الثقافة العربية. ولذلك نجد الرجل يسارع إلى الزواج بامرأة أخرى بحثا عن الذكر وقد لا ينتهي مشوار البحث هذا بالإضافة إلى تجليات أخرى يضيق المقام لذكرها مرتبطة بأوضاع المرأة على مستويات: السياسة والتعليم والشغل...

هكذا تتشكل هوية اللغة العربية انطلاقا من مخزون الذاكرة العربية، التي تتشكل بدورها من خلال الثقافة العربية. وهكذا تتكشف الظواهر الإنسانية من خلال ظاهرة اللغة؛ حيث تتفاعل اللغة العربية بالحضارة العربية. ومعنى هذا أن معرفة هوية اللغة العربية مرتبطة بوضعها في مقامها التداولي.

فباستنطاق اللغة، يمكننا دراسة تاريخ الفكر البشري؛ لأن اختلاف اللغة هو في حد ذاته اختلاف تصور الوجود أيضا. وهكذا، فاللغة هي أداة تمثُّل أو تمثيل Représen-tation الوجود في أذهاننا من خلال تصنيف المسميات باستخدام الكلمات التي توفرها لنا لغتنا(24). ومعنى هذا أننا حينما نتكلم اللغة فإن المجتمع هو الذي يتكلم.

3 - لغة الهوية:

لا يكتمل مدلول الهوية إلا في جوهر اللغة[25]. واللغة العربية هي عنوان الأمة العربية ورمز سلطتها الرمزية التي تكتسبها من خلال استعمالها في ممارسة الشعائر الدينية، و التدريس وتحرير الوثائق الرسمية... لأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية كما تنص على ذلك دساتير الدول العربية. وقد اعتبر بيير بورديو أن اللغة رأسمال رمزي، وامتياز وعنوان سيادة ومادامت هي أداة للمعرفة والتواصل والوجود، فهي تمارس سلطتها كبنية تقيم نظاما معرفيا بالواقع.[26]

لقد عاشت اللغة العربية في صراع من أجل البقاء في محطات تاريخية مختلفة. انتصرت في بعضها(ظاهرة النحل والشعوبية)، وخسرت في بعضها(العصبية التركية وحلول الخط اللاتيني محل الخط العربي) . واليوم تعيش اللغة العربية صراعا مع اللغة الأجنبية(الفرنسية والإنجليزية) ضمن ما يسميه بيير بورديو بـ « السوق اللغوية»، بل لقد فقدت مكانتها لصالح هذه اللغة أو تلك بعدما ارتبطت سلطة اللغة بسلطة الاقتصاد

وسوق الشغل والرقي الاجتماعي. ووأصبحت العلوم الدقيقة والعلوم التطبيقية تدرس في جامعاتنا بغير اللغة العربية. وهنا مكمن الخطورة لأن الهيمنة اللغوية تتحقق بالسيطرة على مجالات البحث العلمي ومخرجاته مما يكرس التبعية للغة السائدة. وقد ذكر المرحوم المهدي المنجرة في إحدى محاضراته أنه ليس هناك أمة تطورت بغير لغتها وقدم مثالا باليابان.

وللأسف فقد أخذ البعض يروج لأفكار هدامة تميز بين لغة العلم والمعرفة ولغة عاجزة على أن تكون كذلك ، رغم أن الحقيقة التي لا يمكن أن يشك فيها أحد هي أن قوة اللغة أو ضعفها مرتبطان بقوة أو ضعف أهلها يقول ابن حزم:« وقد قال قوم: إن اليونانية أبسط اللغات، ولعل هذا إنما هو الآن فإن اللغة يسقط أكثرها. ويبطل بسقوط دولة أهلها ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم، فإنما يقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها، ونشاط أهلها وفراغهم. وأما من تلفت دولتهم ، وغلب عليهم عدوهم ، واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم، فمضمون منهم موت الخواطر، وربما كان ذلك سبباً لذهاب لغتهم، ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيود علومهم، هذا موجود بالمشاهدة، ومعلوم بالعقل ضرورة .»[27] وقال ابن خلون، في السياق نفسه، في المقدمة:« إعلم أن لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية كلها بالمشرق والمغرب لهذا العهد عربية وإن كان اللسان العربي المضري قد فسدت ملكته وتغير إعرابه والسبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم والدين والحلة صورة للوجود وللملك وكلها مواد له والصورة مقدمة على المادة والدين إنما يستفاد من الشريعة وهي بلسان العرب لما أن النبي صلى الله عليه وسلم عربي فوجب هجر ما سوى اللسان العربي من الألسن في جميع ممالكها واعتبر ذلك في نهي عمر رضي الله عنه عن بطانة الأعاجم وقال إنها خب أي مكر وخديعة فلما هجر الدين اللغات الأعجمية وكان لسان القائمين بالدولة الإسلامية عربيا هجرت كلها في جميع ممالكها لأن الناس تبع للسلطان وعلى دينه فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام وطاعة العرب وهجر الأمم لغاتهم وألسنتهم في جميع الأمصار والممالك وصار اللسان العربي لسانهم حتى رسخ ذلك لغة في جميع أمصارهم ومدنهم وصارت الألسنة العجمية دخيلة فيها وغريبة ثم فسد اللسان العربي بمخالطتها في بعض أحكامه وتغير أواخره وإن كان بقي في الدلالات على أصله وسمي لسانا حضريا في جميع أمصار الإسلام وأيضا فأكثر أهل الأمصار في الملة لهذا العهد من أعقاب العرب المالكين لها الهالكين في ترفها بما كثروا العجم الذين كانوا بها وورثوا أرضهم وديارهم واللغات متوارثة فبقيت لغة الأعقاب على حيال لغة الآباء وإن فسدت أحكامها بمخالطة الأعجام شيئا فشيئا وسميت لغتهم حضرية منسوبة إلى أهل

الحواضر والأمصار بخلاف لغة البدو من العرب فإنها كانت أعرق في العروبية ولما تملك العجم من الديلم والسلجوقية بعدهم بالمشرق وزناتة والبربر بالمغرب وصار لهم الملك والاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية فسد اللسان العربي لذلك وكاد يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب والسنة اللذين بهما حفظ الدين وسار ذلك مرجحا لبقاء اللغة العربية المضرية من الشعر والكلام إلا قليلا بالأمصار فلما ملك التتر والمغول بالمشرق ولم يكونوا على دين الإسلام ذهب ذلك المرجح وفسدت اللغة العربية على الإطلاق ولم يبق لها رسم في الممالك الإسلامية بالعراق وخراسان وبلاد فارس وأرض الهند والسند وما وراء النهر وبلاد الشمال وبلاد الروم وذهبت أساليب اللغة العربية من الشعر والكلام إلا قليلا يقع تعليمه صناعيا بالقوانين المتدارسة من كلام العرب وحفظ كلامهم لمن يسره الله تعالى لذلك وربما بقيت اللغة العربية المضرية بمصر والشام والأندلس بالمغرب لبقاء الدين طلبا لها فانخفظت ببعض الشيء وأما في ممالك العراق وما وراءه فلم يبق له أثر ولا عين حتى إن كتب العلوم صارت تكتب باللسان العجمي وكذا تدريسه في المجالس والله أعلم بالصواب»[28] لقد نقلنا قولة ابن خلدون رغم طولها لأنها تصور بدقة علاقة اللغة بالسلطة؛ حيث إن السيطرة تكون باللغة أولا إذ ينبهر المغلوب بلغة الغالب وثقافته وبذلك يتحقق التسلط للغة وثقافة الدولة الغالبة.

عندما لا نستفيد من التاريخ فإننا نكرره فقط، فلابد أن نستفيد من تاريخنا بأن نحوله إلى درس يهدف إلى صناعة العقول الحرة، لا أن نتخذه درسا وقورا يصنع العبيد.

ولذلك فاللغة التي نرتضيها للهوية العربية، ينبغي بناؤها من قبل «أنا» تتنازل عن مفهوم السيادة المطلقة وتنزل من عرشها كي تنغمس في حمام « النحن» حيث علاقات المساواة والانفتاح والدعم المتبادل.

تتميز اللغة بخصوصية تتجلى في كونها محمول وحامل في الآن نفسه؛ فهي منتوج ثقافي من جهة، ولكنها من جهة ثانية تنتج الثقافة. فاللغة بالمعنى الثاني تصنع الهوية وتشكلها. فالأطفال يتعلمون، من خلال اللغة التي يكتسبونها من محيطهم، كيفية النظر إلى الأشياء والوجود، والعلاقات بين أفراد المجتمع وكيفية التصنيف، ولذلك نلاحظ مثلا أن اللغات تختلف في تحديد الألوان. فالعلاقة بين اللغة والمجتمع علاقة جدلية؛ فالطفل، في تصور بنفنست، يولد ويتطور في مجتمع بشري ويتعلم من محيطه الأسري كيفية استعمال اللغـــة. كما يتعلم أسماء المسميات، ويكتشف من خلال هذا التعلم كيف يتدبر الأسماء، وهذا يولّد لديه الوعي بالوسط الاجتماعي الذي يترعرع فيه.[29]

إن اختلاف اللغات هو في حد ذاته اختلاف في طرق التفكير؛ حيث إن الثقافة

اللغوية السائدة في كل أمة هي التي تحدد نمط التفكير. إن اللغة تتحكم فينا أكثر مما نتحكم فيها والانسان يتشكل من حيث هو ذات في اللغة وباللغة.[30]

إذا اختلت الموازين لا يمكننا بناء الحضارة، ولا يمكن التعايش مع الآخر، وإذا لم تقرأ الأمة العربية تاريخها لفهم حاضرها واستشراف مستقبلها فلا يمكن أن تستمر في الوجود. فالمنطق الذي كان العربي يميز من خلاله بين الذكر والأنثى أصبح متجاوزا؛ فمنطق القوة مثلا لا يقاس بالمفاهيم التقليدية، فباستطاعة امرأة متمكنة من فنون الحرب ومن استعمال الدبابة أن تهلك بلدا بأسره بالضغط على زر فقط.

إن اللغة قادرة أن تعرفنا بهوية أهلها أي» أن العلامة اللغوية تجسد العلاقات الاجتماعية لمستعمليها. وضمن هذا المفهوم، فإن الهوية الاجتماعية حاضرة في اللغة ذاتها.»[31]

واللغة العربية التي تحتاجها الأمة العربيةيجب أن تستفيد من التحول الذي تعيشه الدول العربية على المستوى السياسي وأخص بالذكر الدول المغاربية. فمن غير المعقول مثلا أن نجد في دساتير هذه البلدان أن المواطنين متساوون في الحقوق على اختلافها ولا نجد تغيرا يوازي ذلك على المستوى اللغوي. ومثال ذلك مسألة الجندر السالف ذكرها؛ فلابد أن نربي أبناءنا ، باعتماد لغة(اللغة الرسمية) لا تُشعر الأبناء بالتمايز على المستوى القيمي و الاعتباري (الاختلاف الفيزيولوجي مسألة طبيعية).

ويتطلب الأمر العمل على إزالة المفردات اللغوية التي تبني تفكيرا قيميا يعلي من قيمة الذكر على حساب الأنثى في المقررات الدراسية ومنذ المراحل الأولى من تمدرس الأطفال. وينبغي التفكير في تأليف قواميس جديدة للغة العربية في الاتجاه نفسه. كما يحتاج أبناؤنا أن نعرفهم بالقيمة الحقيقية للغة العربية في أوطانهم من خلال الممارسة الواقعية. لأننا نعيش تناقضا بين الخطاب الذي ندعي من خلاله أننا ندافع عن اللغة العربية في حين أننا نقضي أهم حوائجنا بلغات أجنبية: الشيك البنكي ، طلب العمل ، التجارة، التعليم التقني...

هناك مسألة أخرى أكثر خطورة مما سبق تهدد بشكل واضح اللغة العربية وهي مسألة التعدد اللغوي.

أما إذا تحدثنا عن لغة الهوية في علاقتها بالاقتصاد فلابد أن نفكر كما يفعل الغرب بمنطق من تكلم لغتي استهلك سلعتي، لماذا لا يتم الاستثمار في اللغة العربية كي تكن قاطرة للنمو الاقتصادي والاجتماعي للدول العربية؟

خاتمـــــة:

اللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة للعرب والمسلمين. إنها وعاء الفكر والثقافة والحضارة، و هي النافذة التي يمكن من خلالها أن ندرس الماضي، ونفهم الحاضر، ونستشرف المستقبل. فنحن في حاجة إلى اللغة لتفسير الطقوس، ومعرفة الخبايا الدلالية للغات الأخرى وفهمها.

إن حاجتنا إلى اللغة مستمرة. فنحن لا نستطيع أن نتصور العالم في كل تجلياته إلا في حدود اللغة، فلا شيء واضح قبل ظهور اللغة التي هي بمثابة المصفاة التي من خلالها نحكم ونصنف ونعبر ونقمع... وهذا ما جعل اللغة تتموقع في موقع خاص في علاقتها بأنساق(أنظمة) الدلالة والتواصل الأخرى، فهي مؤول كل الأنساق الأخرى؛ فنحن لا نستطيع أن نفهم أي نسق إلا من خلال اللغة لأن ذاكرة الإنسان هي ذاكرة الكون، فلا شيء واضح قبل ظهور اللغة.

إن العالم يتسلل إلى اللغة باعتباره سلسلة من المفاهيم والصور، والمفاهيم هي التي تمكننا من تنظيم العالم من خلال التقطيع والمفصلة: أسود وأبيض، ذكروأنثى، أعلى وأسفل....

إذا كانت الظاهرة اللغوية بتلك الصورة والأهمية السالف ذكرها، فإن معرفة اللغة وتحصينها يعدان الركيزة الأساس لصياغة هوية الأمة وتحصينها في كل تجلياتها: الدينية والاجتماعية والثقافية والإثنية والقومية.

لقد كان منطلقنا من جدلية العلاقة بين اللغة والهوية؛ فاللغة تتأثر بالظروف التي أنتجتها، ومعرفة هذه الظروف سيساعدنا على فهم الخلفيات التاريخية لهوية لغة ما كالعربية، موضوع اهتمامنا، مثلا. واللغة هي الأساس الصلب الذي تقوم عليه قصة الأمة يقول جوستاف ليون: « إذا استعبدت أمة ففي يدها مفتاح سجنها ما احتفظت بلغتها.»

الهوامـــــش:

(1) حسن بدوح، جامعة الحسن الأول، مختبر البحث في اللغة والأدب والبيئة، 2600 سطات، المغرب.

Hassan Bdouh, Univ hassan 1 , Laboratoire de recherche en langue et littérature et l'environnement, 2600 SETTAT, MAROC.

(2) سعيد بنكراد(2003): السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها. مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء. منشورات الزمن. ص. ص: 42-41.

(3) عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني: ضوابط المعرفة، وأصول الاستدلال والمناظرة. ط. 7 ، السنة: 2003، دار القلم ، دمشق. ص: 337.

(4) عبد المنعم الحنفي: المعجم الفلسفـــي. ط. 1. السنة: 1992. دار ابن زيدون، بيروت، لبنان. ص: 311.

(5) أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. ط2، دار الهدى للطباعة والنشر. ج 1 ، ص: 33

(6) محمد سبيلا، وعبد السلام عبد العالي: اللغة. دفاتر فلسفية، نصوص مختارة، عدد:5. دار توبقال للنشر. ص: 16.

(7) عبد المنعم الحنفي: المعجـــم الفلسفي. ط. 1. السنة: 1992. دار ابن زيدون، بيروت، لبنان. ص: 160.

(8) المرجع نفسه. ص: 238.

(9) جلال الدين السيوطـــــــي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها. شرح وتعليق: أحمد جاد المولى والمجموعة. دار الفكـــــر بيروت. ج 1، ص: 36.

(10) زليخة أبوريشة: اللغة والجنـــــــدر: مقاربة معجمية.مجلة اللغات واللسانيات. العدد 9. السنة: 2002. مطبعة فضالة، المحمدية. ص: 3.

(11) المرجع نفسه: ص: 4.

(12) الطاهر لبيب: سوسيولوجيـــــــا الغزل العربي: الشعر العذري نموذجا. ترجمة: مصطفى المسناوي. دار الطليعة. ص: 14.15.

(13) محمد سبيلا، وعبـــد السلام عبد العالي: اللغة. دفاتر فلسفية، نصوص مختارة، عدد:5. دار توبقال للنشر. ص: 84/85.

(14) المرجع نفســـــــــه. ص: 91.

(15) الجندر مفهوم حديث، يقصد بـــه البحث في قضايا الأنوثة والذكورة والتأنيث والتذكير في اللغة من منظور ثقافي.

(16) المرجع نفســـه: ص: 8.

(17) جون جوزيف: االغة والهوية. ترجمـــة: عبد النور خراقي. مجلة عالم المعرفة. العدد:342. السنة: 2007. ص: 85.

(18) محمد محيي الدين بن عبد الحميـــــد: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. دار الطلائع. السنة 2004. ج 4. ص: 66.

(19) أبو العباس محمد بن يزيد المبرد: المذكر والمؤنـــــث. تحقيق : رمضان عبد التواب وصلاح الدين الهادي. وزارة الثقافة. القاهرة. السنة: 1970. ص: 108.

(20) أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويـــــه: الكتاب. تحقيق : عبد السلام محمد هارون. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. 1975م. ج 3. ص: 561

(21) الطاهر لبيب: سوسيولوجيا الغزل العربي: الشعر العذري نموذجـــــا. ترجمة: مصطفى المسناوي. دار الطليعة. ص: 15.

(22) زليخة أبو ريشة: اللغة والجندر: مقاربة معجمية.ص. ص: 12-10.

(23) جون جوزيـف: االغة والهويـــة. ترجمة: عبد النور خراقي. مجلة عالم المعرفة. العدد:342. السنـــة: 2007. ص:94.

(24) المرجع نفســه. ص: 35.

(25) المرجع نفسه. ص: 297.

(26) بيير بورديو: الرمز والسلطة. ترجمة عبـــد السلام بنعبد العالي. ط1 ، السنة: 1990، دار توبقال للنشر. ص: 13.

(27) ابن حزم الأندلسي: الإحكام في أصول الأحكام. ج 1. ص: 32. ابن حزم الأندلسي: الإحكام في أصول الأحكام. ج 1. ص: 32.

(28) عبد الرحمان بن محمد بن خلون: مقدمـــــــة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله بن محمد الدرويش. السنة: 2004. المكتبة العصرية. ص: 379.380

(29) E. Benvenist : Problemes de Linguistique Générale. Gallimard 1966 P : 30.

(30) IBID :P : 259 .

(31) جون جوزيف: االغة والهوية. ص: 80.

دور اللغات في نماء الفكر الإنساني في حياتنا المعاصرة

د. أبكر عبد البنات آدم إبراهيم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة بحري، السودان

ملخّـــص

تناولت هذه الدراسة موضوع دور اللغات في نماء الفكر الإنساني في حياتنا المعاصرة، لما للغة من دور متعاظم في تنمية الفكر الانساني وفي تنظيم السلوك البشري، مما ينعكس إيجاباً في استقرار نظم الحياة المختلفة. وتأتي أهمية هذه الورقة في توظيف اللغات الحية والعمل على تدريسها لتقوم بدوها في النمو الفكري وفي تنظيم السلوك والاخلاق. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مفهوم اللغة ونشأتها وخصائصها مع تبيان دورها في تنمية المجتمع.

Abstract

This study takes the issue of the role of languages in the development of human thought in our contemporary life today, because of the role of language in the development of human thought and in the systematizing of human behavior, which is reflected positively in the stability of the various life systems. The importance of this paper in the recruitment of vitality of languages and taught to work on the commencing in intellectual growth in the improving of behavior and ethics. The Researcher uses descriptive analytical method has been used for the findingout the concept of language and the evolution and characteristics show with its role in the development of community.

مقدمـــــة:

بدأت فكرة اللغة مع بداية الوجد البشري على هذه البسيطة،عندما أدرك الإنسان أن الاتصال بمستوياته المختلفة تشكل لغة التواصل والتخاطب مع الآخرين، إيذاناً بمعرفة العلاقة بين المتكلم أو المتحدث والمستمع، وذلك عبروجود قناة الاتصال لتحويل الرسالة إلى رموز يسهل من عملية النطق أو الكتابة.فالقدرة على استخدام اللغة هو أساس نجاح العلاقة الاتصالية سواء كانت ذاتية أو فردية أوجماعية، وهنا تختلف السمة اللغوية أو الاتصالية بين الإنسان والحيوان طبعاً لاختلاف البينة التكوينة بينهما، فالإنسان وحده هو الذي يعتبرقادراً على استخدام النظم المعقدة في فك رموز الرسائل المرسلة له، سواءً كان في شكل أصوات أو إشارات أومنبهات عقلية، لأن الجانب الوجداني والعقلي يلعبان دوراً كبيراً في معرفة المحتوى والمضمون. وعلى الرغم من كثرة المظاهر المتضمنة في عملية اللغة إلا أن طبيعتها الرمزية جعلها غالباً ما تعتمد على الأصوات للرمز على الأشياء أو الأحداث التي توجد في البيئة المعبرة عن اشكال التنوع والتعددية، لذلك فإن الطبيعة الرمزية للغة تعتمد على التطابق بين الاشارات والدلائل التي تمكن المتكلم من تحقيق رغباته .وقد تناولت دور اللغات في نماء الفكر الإنساني من أجل ترقية الحياة وتعميرهـــــــا.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في التركيزعلى مجموعة من القضايا التي تتعلق بدور اللغات في نمو الفكر الإنساني، والكشف عن مسارات اللغات المختلفة لمواكبة خاصية التفاهم والاستيعاب والإنتاج، وتحسين نمط التفكيربأهمية اللغة في حياة الإنسان.وإبراز دور اللغة في المحافظة على الهوية الثقافية والاجتماعية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى وضع الصيغ الموضوعية التالية:

* الكشف بأن اللغة تمثل جزء من الرسالة الإلهية.
* التأكيد بأن اللغة هي عملية اتصال وتواصل يهدف إلى بيان مدى قدرة المستخدم على إرسال رسائل يمكن أن تسهم في التنمية البشرية.
* الإلمام بأن اللغة تشكل محور من محاور الهوية الثقافية والفكرية والاجتماعية والإعلامية.
* الكشف عن الدور التاريخي للغات في بناء المجتمعات التقليدية والمعاصرة.
* إستجلاء مكانة اللغة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

* إلى مدى تشكل اللغة لسان حال الأحياء؟

* كيف يمكن استثمار اللغة في تنمية المجتمع؟
* ما أثر اللغة على العملية الاتصالية؟
* هل هنالك دور للغة في نمو الفكر الإنساني؟
* هل هنالك تشابه بين خصائص ووظائف اللغات؟

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي للوصول إلى نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في حل مشكلة الدراسة.

مفهوم اللغة ونشأتها:

مفهوم اللغة لغوياً:

أصلها لغى ولغو والهاء عوض، وجمعها لغى ولغات أيضاً، والنسبة إليها لغوى، واللغا: الصوت، ويقال أيضاً لغى به: أي لهج به(ابن مظور1956م:124). واللغو النطق، يقال: هذه لغتهم التي ينطقون بها، فاللغات هي الألسن، وهى فعلة من لغوت: أي تكلمت، أصلها لغوة والجمع لغات ولغون(الرازي1950م:342).

مفهوم اللغة اصطلاحاً: يرى ابن جني» بأنهاعبارة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. أما ابن سنان الخفاجي فذكر بأنها:»ما تواضع القوم عليه من الكلام». فهي وسيلة من وسائل التواصل، لقوله تعالى:{**فَإِنَّمَايَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ**} الدخان58. وعرّف آخرون اللغة بأنها « مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة أو هي نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في الاتصال، وهى مهارة اختص بها الإنسان، وتشمل الكلمات واللهجة والنغمة الصوتية والإشارة وتعبيراتالوجه والجسم، وأية رموز أخرى تستعمل للتعبير»(زاهد2000م:23). فالمقصود باللغة الكلمات التي يستعملها الناس نطقاً أو كتابة للتعبير عن أغراضهم(كالعربية والانجليزية والفرنسية والألمانية والهندية والصينية واليابانية... وغيرها)(سمك1998م:29)، فاللغة والفكروالمجتمع هي ظواهر متداخلة تؤدى إلى تطور الحياة وقيام الحضارة الإنسانية الراقية. ولما كانت اللغة قديم قُدم الإنسان فلا نجد تجمعاً إنسانياً إلا ونجد له وسيلة للتفاهم مع الآخرين، وأداة يعبر من خلالها عما يجول في الخلد من أفكاروامعان، والتي تتشكل في شكل رغبات وتطلعات... وأحاسيس(حجازي1993م:21). فلغة الأمة هي وعاء فكرها وعواطفها، ولما كانت الفكروالعاطفة عرضه للتغيير، فإن اللغة تخضع بدورها للتغير، حيث تتغيروفق الظروف التي تمر بها الجماعة الإنسانية. ولما كانت اللغة تشمل كل ما قاله أو يقوله أو سيقوله أي فرد من أفراد المجتمع فإنها تشكل الإطار الاجتماعي، الذي يتم من خلال صورتين: إما النطق وإما الكتابة،وهنا تستلزم معرفة المحتوى والمضمونللكشف عن

ميكانيكية النشاط الذهني في الفرد أولاً ثم ما يفرضه المجتمع على هذا النشاط النفسي الفردي من قواعد سلوكية واجتماعية.

فالإنسان من المخلوقات الفريدة لامتلاكه لهذه الوسيلة التي يستطيع بها أن يحرر نفسه من سجن الحاضر. ويقول فندريس Vedryes: إن الحيوان لا يستخدم الصوت علامة لشئ آخر كما يستخدمه الإنسان، وإنما يستخدمه كردة فعل انعكاسية(شوقي1993م:121). فهنالك فرق بين استخدام الصوت كعلامة وبين استخدامه كردة فعل، لأن الأول يمكن التعبير به عن الأشياء في حال غيابها، وأما الثاني هو تعبير مرتبط بالحاضر لمقابلة الحالات النفسية التي تطرأ على رغبات الإنسان. ويرى بعض علماء النفس أن اللّغةهي مجموعة الإشارات تصلح للتعبيرعن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرةٍ ذهنيةٍ، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرّة أخرى، وذلك بتأليف كلماتٍ ووضعها في ترتيبٍ خاصٍيعرفبعلم الصرف Morphology هو العلم الذي يعرف به أحكام الكلمات العربيّة حال إفرادها وتركيبها(الغلاييني1992م:162). ويرى بعض علماء اللغة أن لغات العالم تنقسم إلى عائلات لغوية عالمية، كاللغات الأفريقية الآسيوية واللغات الهندية الأوروبية، حيث تحوي كل منها عدداً من اللغات ذوات الأصول والخصائص المتشابهة، وقائمة حسب عدد متحدثيها.ولغات ولهجات محلية تختلف باختلاف البيئة والطبيعة. ويقول فخر الدين الرازي كان يمكن للناس أن يستعملوا غير الصوت للتعبير، كالحركات المخصوصة بأعضاء الجسم، ولكنهم وجدوا الأصوات المتقطعة أولى من غيرها للأسباب التالية:

* إدخال الصوت إلى الوجود أسهل من إدخال غيره لأنه يتولد في كيفية مخصوصة في إخراج النفس.
* يدخل الصوت بسهولة بمجرد استعماله.
* الصوت قابل للإشارة إلى المعدوم والغائب وغير المرئي، وأما الإشارة فإنها قاصرة عن ذلك.
* الصوت يمكن الإشارة به إلى المعاني المتعددة المرتبطة بشيء واحد.
* الصوت يمكن استعماله في الظلام ومن وراء حجاب بينما الإشارة لا يمكن استخدامها إلا مع وجود النور، وإمكان الرؤية.

وإلى ما تقدم يمكن القول بأن الإنسان القديم كان مهدداً بأنواع من المهالك والأخطار، لذلك كان لا يستخدم الصوت إلا في حالات معينةلتحقيق استمراره وبقاء نوعه. اذن اللغة Language ليست الوسيلة الوحيدة للتعبير فهنالك الإشارات والأصوات

والحركات والرقص والغناء والموسيقى والنحت والرسم... وغيرها. وقد يتأثر الانسان بالتعبير الصوتي التي تعبر عن الحالة النفسية اتجاه السلوك والاتجاهات، لقوله تعالى:{عَلَّمَهُالْبَيَانَ }الرحمن4. ويتمثل النظام اللغوي في القواعد النحوية والصرفية والمعجميةالمكتسب المخزونة في الذاكرةMemory غاياتها إنتاج رسائل مسموعة الهدف منهاتواصل المشاعر والأفكار»(حسان1972م:11)، ومن أشهر النظم،منها:

- النظام الدلالي Semantic System: وهو الذي يتعلق بمعنى الكلمات ودلالتها وتطورها.
- النظام التركيبي Syntactic System: وهو النظام الذي يتعلق ببناء الجمل وترتيب الكلمات في الجملة وقواعد الإعراب.
- النظام الصرفي Morphologic System: وهو النظام الذي يتعلق بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية.
-النظام الصوتي Phonologic System: وهو النظام المتعلق بالأصوات الكلامية، وبالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي.

نظريات نشأة اللغة:

اختلاف العلماء قديماً وحديثاً عن نشأة اللغة، فالبعض يرون أن نشأة اللغة بدأت مع وجود الخلائق على هذه البسيطة، عندما عرف الانسان الأول قيمة الحياة الاجتماعية، ومغالبته للمظاهر الطبيعية، حينها أدرك قيمة اللغة الكلامية التي كانت أقرب إلى أصوات الحيوانات منها الى كلام البشر، وذلك لبدائية جهاز النطق، ثم أخذت تتسم بالوضوح والدقة تدريجياً مع تطور الانسان وتكامل نضجه ككائن حي ينشأ ويتطور وفق ظروفه البيئية، ووفق ضروراته وحاجاته. واللغة في حقيقتها هي التي جعلت الإنسان يتخطى حدود خبرته الشخصية لاحتكاكه بمظاهر الطبيعة-Natural pheno menan ، وشأن الإنسان الناطق بالطبع ليس أقل من شأن الحيوان الأعجم الذي يملك قوة الارادة والتمييزفي الدفاع عن نفسه.فبالقدرة على التعبيريمكن أن يعبيرعن مشاعره باصدار الأصوات الفطرية التي أودعها الله تعالى إياه، ومن هنا تعددت الآراء والفرضيات حول تفسيرظاهرة نشأة اللغة العربية، من حيث اعتماد المعقول والمنقول. ومن أهم هذه النظريـــــــات:

1. نظرية محاكاة أصوات الطبيعة:

تذهب إلى أن أصل اللغة محاكاة أصوات الطبيعة، كأصوات الحيوانات وأصوات مظاهر الطبيعة، والتي تحدثها الأفعال عند وقوعها، ثم تطورت الألفاظ الدالة على المحاكاة.

2. **نظرية الإلهام والوحي والتوقيف:**

وتذهب إلى أن اللغة وحي من عند الله، لقوله تعالى{**وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَـؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ**})البقرة31:). فالله سبحانه وتعالى قدر الإنسان على وضع الألفاظ اللغوية، وذهب أحمد بن فارس (ت 395هـ)إلى أن لغة العرب توقيفية. ويبدو من قول ابن فارس أن اللغة العربية هي لغة آدم عليه الصلاة والسلام.وقد ذكر السيوطي عن ابن عساكر في التاريخ عن ابن عباس، أن آدم عليه السلام كانت لغته في الجنة العربية(السيوطي،بدون تاريخ:93).ويرد القائلون بالتوقيف إلى: أنه سبحانه وتعالى ذم قوماً في إطلاقهم أسماء غير توقيفية في قوله تعالى:{**وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ** }(الروم:22).

3. **نظرية الاتفاق والمواضعة والاصطلاح:**

وتذهب إلى أن اللغة ابتدعت بالتواضع والاتفاق و ارتجلت ألفاظها ارتجالاً، ومن أنصار هذه النظرية ابن جني وغيره، وليس لهذه النظرية دليل، غير أنهم يشيرون إلى أن كل شيء لا يرتجل ارتجالا بل يتكون بالتدرج. ومال كثير من العلماء والمفكرين إلى هذه النظرية، منهم:الفيلسوف اليوناني ديموكريط وأرسطو والمعتزلة... وغيرها.

4. **نظرية الاستجابة الصوتية للحركة العضلية:**

نظرية yo_he–ho: تفترض هذه النظرية أن اللغة بدأت بأصوات غير مقصودة كانت تصاحب النشاط الجسماني للبشر، وأنّ هذه الأصوات كان يراد منها تنظيم إيقاع العمل. ثم تطورت هذه الأصوات غير المقصودة مع الزمن لتصبح أغان وأناشيد وشعراً.

5. **نظرية** Bow-Wow**:**

ويرى أصحابها، أن اللغة نشأت من تقليد أصوات الطبيعة، وهي النظرية التي أشار إليها ابن جني بقوله: «وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها، إنما هو من الأصوات المسموعات

6. **نظرية فندريس** Vedryes**:**

يرى فندريس في نظريته أن اللغة كانت لدى الإنسان الأولى انفعالية محضة. ويرى أن الحيوان لا يستخدم الصوت علامة لشيء آخر كما يستخدمه الإنسان، وإنما يستخدمه كردة فعل انعكاسية. وهناك فرق بين استخدام الصوت علامة وبين استخدامه ردة فعل لأن الأول يمكن التعبير به عن الأشياء في حال غيابها، وأما الثاني فتعبير مرتبط بالحاضر ويقابل حالات نفسية خاصة من فرح ورعب ورغبة.

7. نظرية الأصوات التعجبية العاطفية:

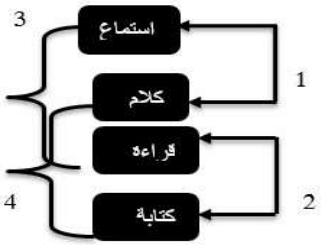
نظرية pooh _ pooh : تذهب إلى أن اللغة الإنسانية بدأت في صورة تعجبية عاطفية، صدرت عن الإنسان بصورة غريزية للتعبيرعن انفعالاته من فرح أووجع أو حزن أو استغراب.

8.نظرية النشوء والتناسل:

ترى هذه النظرية أن اللغة نشأت بالفطرة، وبشكل تلقائي، فتفترض أن اللغة نشأت متكاملة في لحظة معينة ثم أعقبها التوالد والتكاثر. وتعتمد هذه النظرية اعتماداً كثيراً على معطيات نظرية Darwin دارون في النشوء والتطور والارتقاء. بيد أن هنالك من يرى بأن أطوارتطور لغة الإنسان القديم قد مرّبمراحل مختلفة، منها:

1 - مرحلة الأصوات الانبعاثية الساذجة حين كانت أعضاء النطق غيرناضجة وغير واضحة.
2 - مرحلة الأصوات المكيفة المنبئة عن الأغراض والرغبات المصحوبة بإشارات متنوعة.
3 - مرحلة المقاطع التي أصبح الإنسان فيها ينطق أصوات محددة المعالم في صورة مقاطع قصيرة محاكية أصوات الحيوانات والأشياء الأخرى.
4 - مرحلة تكوين كلمات، وهذه تمثل الجذور اللغوية الأولى التي استعملها الإنسان الأول لقضاء حاجاته.

أما في الأنماط الحديثة هنالكاللغات الاصطناعية التي تحكي عن الأنظمة اللغوية الحديثة. ولغات البرمجةوهي أساليب معيارية لإيصال التعليمات إلى الحواسب بطرق مختلفة. وعلم اللغويات: وهودراسة اللغات البشرية: تاريخها، وبنائها نحواً وصرفاً، ونظم الصوتيات والكتابة أنظر الشكل رقم(1).



الشكل رقم(1) يوضح أركان الموقف اللغوي.

وظائف اللغة Language Funtions:

إن اللغة هي وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضاً يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. وبواسطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم(وافي،بدون تاريخ:11). فاللغة هي مستودع لكل تراث ثقافي أو حضاري، والرباط الذي يربط به أبناءه فيوحد كلمتهم، ويجمع بينهم فكرياً والجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر لبناء المستقبل. وأياً ما كانت تعريفات اللغة، فإن الوظيفة الاتصالية تقف في مقدمة الوظائف. فالمواقف التي يحتاج إليها الفرد إلى استعمال اللغة كثيرة نذكر منها على سبيل المثال فقط:

1. **الوظيفة النفعيةInstrumental Function:** ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل : الطعام، والشراب.
2. **الوظيفة التنظيمية RegulatoryFunction:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم.
3. **الوظيفة التفاعلية InteractionalFunction:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الأفراد.
4. **الوظيفة الشخصية PersonalFunction:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره، وأفكاره.
5. **الوظيفة الاستكشافية HeuristicFunction:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلم منها.
6. **الوظيفة التخيلية Imaginative Function:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات وتصورات وإبداعات، وإن لم تتطابق مع الواقع.
7. **الوظيفة البيانيةRepresentationalFunction:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين.
8. **الوظيفة الشعائريةRitualFunction:** ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن سلوكهم.

خصائص اللغـــة:

تمتاز اللغة حسب مكوناتها إلى مجموعة من الخصائص، منها:

1. **اللغة نظام رمزي:** أي يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية والكلمات والجمل والتراكيب.
2. **اللغة هي علامات:**أي أنها المجموع الناجم عن ارتباط الدال بالمدلول. ويقصد بذلك أن

العلامة ليست لفظاً مجرداً عن معنى، بل هي لفظ يفهم منه معنى عند إطلاقه، ولا يمكن الفصل بين الدال، والمدلول.

3. اللغة نظام صوتي: إذا نظرنا في أصوات كلمة ضرب مثلا في اللغة، تأملنا في سبب اختيار العرب لهذه الأصوات بالذات للتعبير عن معنى الضرب.

4.اللغة نظام دلالي: أي نظام ذات معاني دلالية متفقة إليها، وبدون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين المرسل والمستقبل. فمستخدم اللغة يركب المصرّفات، والكلمات الموضوعة على أوجه مختلفة تناسب المعنى المراد نقله لمخاطبه.ويتوقف نظم التراكيب اللغوية التي يستخدمها المتكلم على نوعين من العلاقات(الجرجاني1983م:42):

أ- اللغة منهج للتعبير والاستبدال: فليس بإمكان المتكلم أن يقول طلاباً، أو طلابٌ، أو طالبٍ أو نحو ذلك. وإنما سميت هذه العلاقة بعلاقة التشابه؛ لأن الكلمة المذكورة تشبه الكلمات المحذوفة في المعنى، وإن اختلفت معها في الشكل.

ب- اللغة منهج لبناء العلاقات الاتصالية: إن المعنى الذي يعبر عنه المتكلم محكوم بنوع آخر من العلاقات يسمى العلاقات الإتصالية، ويسميها البعض بالعلاقات الترابطية-As sociative.

5.تحمل اللغة منهج قابلية التجزئة: لما كانت العلامات اللغوية وحدات ائتلافية منظمة، فذلك يعني أن المتكلمين بإمكانهم أن يجزئوا تلك العلامات، ويعيدوا تركيبها للتعبير عن معنى مغاير مثلما يفعل الطفل بألعاب الفكّ، والتركيب حين يرسم أشكالاً مختلفة بإعادة الفك والتركيب(علي1993م:24).وتسمى هذه الخاصية اللغوية بالتجزئة المزدوجة Double Segmentation.

6. الإنتاجية: من أهم الخصائص التي تميز اللغة البشرية عن لغات الحيوانات ما يعرف بالإنتاجية Productivity التي تعني أن المتكلمين يستطيعون أن ينطقوا بتركيبات مختلفة.

7.اللغة منهج لحفظ التراث الثقافي: تتسم لغات الحيوانات بكونها ردود فعل غريزية موروثة، وليست مكتسبة،وفي هذا تختلف عن اللغة البشرية اختلافاًكبيراً، إذ تتنوع اللغات بتنوع المجتمعات، والثقافات. فاللغة تنتقل من جيل إلى آخر بالتعلم، وليس بالوراثة، وهذا ما يسمى بالنقل الثقافي Cultural Transmission(24 :1996Yule).

8. اللغة نامية: اللغة هي نظام متحرك ومتطور، وليست جامدة، وتتحسن مع تقدم العمر، وعند تحديد الهدفTarget. فالأمة الحية متطورة في سماتها اللغويةLinguistic Transfer، وبعيدة عن الصراع اللغويLinguistic Conflict .

9. اللغة حالة اجتماعية: تمثل اللغة شكل من أشكال النمط الاجتماعي على مستوى الأفراد والجماعات، لأنها تشكل إحدي أدوات التفاعل الاجتماعي.

10. للغة خاصية إنسانية: إن التساؤل عما إذا كانت اللغة ظاهرة خاصة بالإنسان أم

أنها مشتركة ما بين الإنسان والحيوان نابع من ملاحظة بعض المظاهر التواصلية لدى الحيوان، الشيء الذي يدفع البعض إلى الاعتقاد بأن هناك لغة خاصة بالحيوانات ولكننا نحن بني البشر لا نستطيع فهمها إلا من خلال التعلم الرسمي Formal Learning.

اللغة ودورها في نماء فكر الانسان:

تشكل اللغة محور من محاور الاتصال المستمر، ونمط من أنماط التطور بفعل التغيرات التي تحيط بها سواء في المحيط العام أو الخاص. وهذا الحراك الدائم يؤدي إلى تكوين مفردات ومصطلحات وتعبيرات لغوية جديدة منها ما يكون من ذاتية اللغة، ومنها ما يستنبطه الآخرين من لغات أخرى فينميها، فيعطي الناطقين بها مجالاً وقدرة أكبر للتعبير، وتعزيز سبل تحقيق الحاجات والغايات. وهنا ينتشر مفهوم التوسع المعرفي والتقدم العلمي والتطور التكنولوجي التي تقتضي جميعها استعمال عدد متزايد من الألفاظ والتعبيرات المستحدثة.

ومن هنا كانت للغةأهمية كبر بلمواكبة ومسايرة الحضارات، وعلى ذلك تحتل المصطلحات مكانة كبيرة في التنمية اللغوية ورفد اللغة بكثير من الألفاظ والتعبيرات الجديدة، وخاصة في العلوم التطبيقية والتقنية والإنسانية والاجتماعية. ويأتي هذاالدور كمؤشر للإنسان عندما يريد أن يرسل الإشارات المرسلة إلى المستقبل، ويستطيع فك تلك الرموزللإجابة على الأهداف التربوية والتعليمية.وقد شهدت اللغة العربية عبر تاريخها الطويل وما تزال تشهد دخول مفردات وألفاظ ومصطلحات عديدة من لغات الشعوب المجاورة والبعيدة كالفارسية والتركية والإنجليزية والفرنسية. ويعرف هذا الانتقال للمفردات من لغة لأخرى بالاقتراض المعجمي أو المفرداتي، وقد يسمى بالاستعارة اللغوية(حجازي1978م:23). ومما لاشك فيه أن الاقتراض اللغوي من اللغات الأخرى إلى اللغة العربية ساهم في تكوين الكثير من المصطلحات وتنميتها. فاقتراض الألفاظ عمل يقوم به الأفراد كما تقوم به الجماعات وفي العصور الحديثة قد تقوم به أيضاً الهيئات العلمية والمجامع اللغوية... وغيرها. وللاقتراض اللغوي دوافع وأسباب متعددة منها ما يكون فردياً كرغبة في التميز، أو بإظهار إتقانه. ثم ما يلبث أن يصبح جماعياً، كالحاجة لسد نقص ما في اللغة المستعيرة(الشوري1985م:43).

فالإنسان لا يستطيع أن يفكر بمعزل عن اللغة، لإن قدرته الفطرية يمكن أن تعاني من ضمور حاد إذا ما تحققت خارج دائرة التواصل، حيث تتحقق إنسانيته من خلال نسج الروابط المعقودة داخل المجموعة البشرية، وهذا ما ذهبت إليه أغلب العلوم الإنسانية، كعلم الاجتماع الذي يعرف الإنسان باعتباره كائناً اجتماعياً، وكذا علم النفس الذي يقرر السمات الشخصية، وأيضا علم الإجرام الذي يقر بقطع العلاقات

التواصلية أو ما يعرف بالحبس الانفرادي، وهو من أقصى العقوبات التي توقع على الكائن البشري. فالمتكلم المثالي يمتلك قدرة لغوية تمثل استعداداً فطرياً لتمثل بنيات الوحدات اللسانية غير المحدودة تؤهله لإنتاج عملية تواصلية بينه وبين الآخرين. فإذا كانت اللغة مولدة للتفاعل الداخلي الذي تتشاكل فيه الفعاليات الذهنية والنفسية والعضوية فإن مقاسمة العملية التفاعلية مع الواقع المحيط تنتفي سمته الوجودية بانتفاء المثير النوعي والمحفز الخارجي. لذلك فإن تحقيق الواقع اللغوي يكافح وازع الصراع المجتمعي، إذا كان هنالك استراتيجيات تواصلية على أساس تعدد لغوي تكاملي، فالمساحة التي يتيحها التواصل يصبح مجالاً خصباً للتداول السلمي للغة مع مراعاة الحقوق الطبيعية لكل طرف لغوي، انسجاماً مع مقتضيات التواصل التي ترمي إلى تأسيس بيئة متكاملة ومنسجمة تقوم على مفهوم التعايش والتسامح، وهو ما أكده الإعلان العالمي للحقوق اللغوية، حيث ذهب إلى أن وسيلة الحفاظ على لغة وضمان حقوق مستعمليها، تتمثل في التوفر على حدود آمنة واعتماد تلك اللغة كوسيلة في التعليم ومادة للتعلم ضمن البرامج التربوية(الفهرس2003م:3). فإذا كانت اللغة هي ذلك النظام الرمزي التي تحتوي على قيم الهوية والانتماء، فإن البحث اللساني يمثل شكل من أشكال البناء المجتمعي التي تسعى على تحقيق توافق مجتمعي حول المسارات التالية:

* تأهيل مجتمع لغوي يستطيع تداول اللغة بصفة رسمية مستوعبة كل تضاريس العصر والحياة، ومحافظة على هويتها التاريخية.
* اعتماد تصور لغوي وظيفي تعددي يمثل جميع المكونات اللغوية للمجتمع.
* تجسير العلاقات التواصلية بالعالم عبر اللغات الأكثر تداولاً في المجال العلمي والإنتاج الفكري، تفادياً لسيطرة لغة واحدة تحقيقاً لمناخ التنافس اللغوي التي تساهم في التنمية الحضارية والثقافية بصفة مستمرة.
* تفعيل التأثير اللغوي في المجال التكنولوجي والاقتصادي والسياسي والإعلامي وغيرها.

وعلى الرغم من أن للترجمة دور حيوي وهام في نقل المعرفة الإنسانية كونها أداة فاعلة للتواصل مع الثقافات الأخرى وناقلاً معرفياً لمنجزات العصر الثقافية والعلمية والتقنية، إلا أنها في ذات الوقت من أخطر الأدوات، لأن المترجم يجب أن يكون مؤتمناً على ما يترجم، وأن تكون الترجمة وسيلة وليست غاية، بل لابد من التحري الدقيق لما ينفع الناس فينقل. والترجمة ذات أهمية كبرى في تنمية اللغة ورفدها بالكثير من المصطلحات والألفاظ والتجارب الإنسانية والأفكار الخلاقة التي تُعمل الفكر فتحفز الإنتاجية وتعزز قيم التقدم(المبارك1981م:215). ولذا عنيت الأمم بالترجمة كوسيلة رائدة لمعرفة اللغات الاخرى، ويمكن معرفة الألفاظ والمصطلحات التي تحافظ على كيان الأمة ومكانتها. فالترجمة من العوامل اللغوية الهامة التي يجب أن تحظى بالعناية الفائقة والاهتمام

الكبير من القائمين على شأن اللغة العربية إذ يمكنها تعزيز التطور العلمي للأمة وتوسيع آفاق البحث مما يحقق للأمة أمناً شاملاً يحفظها من التحديات التي تحيط بها من كل مكان. وقد نشأت في العديد من الدول المتقدمة مراكز مختصة بنقل كل جديد لتكون اللغة المُترجَم إليها مستودعاً كبيراً لذخائر الأمم الأخرى(لطفي1981م:11). ومما يؤسف له أن حركة الترجمة في الوطن العربي ما تزال ضعيفة ودون المستوى المطلوب، فوجود مراكز هنا وهناك لا يمكنه أن يساهم في إحداث حركة ترجمة قوية تفيد الأمة من محيطها إلى خليجها فعصور الازدهار العربي كان للترجمة فيها دور كبير وما عهد المأمون ببعيد.

أما الوجه الآخر لإشكالية العلاقة بين اللغة والفكر هي إشكالية التواصل بمعنى هل تعبر اللغة عن الأفكار بشكل شفاف وواضح، أم أن اللغة مجرد وسيلة للإخفاء والكتمان أو إحساس داخلي Internal Feeling ؟ وما ينمي عقلية المستقبل بعد قراءة الرسالة وتفسيرها بطريقة صحيحة يسمى بفك الرموزDecoding إذا توفرت العناصر الستة المكونة للعملية التواصليةأو الإتصاليةCommunication. ومن أهم الأدوار اللغوية في نمو الفكر الإنساني ما يلي:

1. تزود الفرد بأدوات التفكير السليم: يرتبط الفكر البشري باللغة، لأنها إحدى أداته في الوصول إلى المدركات الحسية والمادية، فلا يستطيع الانسان أن يفكر تفكيراً منطيقاً في ظل غياب اللغة المدركة والواضحة، فهي ليست مجرد ألفاظ تكتب وتسمع وتقرأ، وإنما هي أداة للتفكير ووسيلة ووعاؤه(سمك1998م:26).

2. تنمية العقل الإنساني: يعتمد الفكر الإنساني على اللغة في انتزاع القضايا المنطقية والموضوعية، بالتالي هي خير وسيلة على حل مشكلات الحياة للوصول إلى التمييز بين الحق والباطل، وبين الخير والشر.

3. تحديد المعاني الذهنية للإنسان: تعتبر اللغة ناتج من نواتج الفكر الإنساني، وهي التي تحدد له المعاني الذهنية التي تساعد في تخريج الأفكار، وتكوين المقدمات واستنباط الحقائق العلمية والمعرفية من خلال الملاحظة والتعميم والتجريد.

4. تحليل الصورة الذهنية وتركيبها: اللغة هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل صورة أو فكرة ذهنية إلى اجزاء للكشف عن خصائصها، ووضعها في تركيبة خاصة تسهل من عملية فهمها أو فك رموزها كما جاء في قصة موسى عليه السلام مع أخيه هارون.

هكذا تؤدي اللغة دوراًمتعاظماً في تنمية المجتمعSocial Development: هو مصطلح عام يطلق على ممارسات النشطاء المدنيين والمواطنين المعنيين والمهنيين والتي تهدف إلى بناء مجتمعات محلية أقوى وأكثر قدرة على المقاومة.فالتنمية تعني تمكين الأفراد والجماعات بإكسابهم المهارات التي يحتاجونها لإحداث تأثير في مجتمعاتهم. وعادةً

ما تنشأ تلك المهارات بتشكيل جماعات اجتماعية كبيرة تعمل على تنفيذ أجندة عامة. ويجب أن يعي العاملون في تنمية المجتمع كيف يتعاملون مع الأفراد وكيف يؤثرون في الحالات المجتمعية في سياق المؤسسات الاجتماعية.فالذين يعملون في تنمية المجتمع عليهم أن يمتلكوا مجموعة من المهارات اللغوية للتعامل مع الحاجات المجتمعية. ومن هنا يمكن أن نتخيل الدور المتعاظم الذي تقوم به اللغة في تطوير الثقافة وفي تشكيل الأفكار وفي أنماط السلوك المختلفة.

الخاتمـــة:

أكدت الدراسة أن اللغة تشكل محور من محاور التواصل منذ القدم ولاتزال تسعى لبناء قاعدة العلاقات الثقافية والفكرية التي تساعد على نمو وتطور المجتمع، وكثيراً ما يساق تلك المعرفة في النواحي العلميةوالتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية.

النتائـــــج:

- تمثل اللغة القاسم المشترك في عملية الاتصال والتواصل بين الناس.
- تتكون اللغة من مجموعة من الأصوات والإشارات التجريدية التي تشتق منها الحروف والكلمات فالجمل.
- اللغة ليست مجرد ألفاظ وعبارات تطلق، وإنما هي أداة من أدوات التنمية البشرية.
- الإنسان أكثر المخلوقـــــــــــات استخداما لألفاظ اللغة.
- تختلف العناصر اللغوية لاختلاف البيئة الطبيعية والاجتماعية.

التوصيـــات:

1. يجب الاهتمام باللغات لأنها تمثل إحدى استراتيجيات المعرفة العلمية.
2. العناية بتأصيل المناهج الدراسية التي تمثل الأساس في التفكير المعرفي.
3. الاهتمام باللغـــــــــات تدريساً وتعليماً.
4. ضرورة الالتزام بالمهارات اللغوية لكل مجتمع.
5. إنشاء جمعيات أدبية، وروابط ومجالس ثقافية واتحادات الكتاب، والجمعيات المتخصصة لرعاية اللغات وتنميتها.
6. الاهتمام بالمبدعـــــــــــين.
7. تفعيل الوحدات المتخصصة بالتعليم العالي لأداء دورها المنوط بها.

المراجـــــع:

ـ ابن منظور(1956م).لسان العرب. دار الصادر، القاهرة،ط2.
ـ الجرجاني،عبدالقاهر(1983م).دلائل الإعجـــــــاز،تحقيق محمد رضوان الداية،ومحمد فايز،دارقتيبة،دمشق،ط1.
ـ حجازي،محمود فهمي(1978م).اللغـة العربية عبرالقرون.دارالثقافةللطباعةوالنشر،القاهر، ط1.
ـ حجازي،محمود فهمي(1993م).الأسس اللغوية لعلم المصطلح.مكتبةغريب،القاهرة،ط1.
ـ حسان،تمام(1972م).مناهج البحـــــــــــث في اللغة.دارالثقافة،البيضاء،ط 2.
ـ الرازي،أبوبكر محمد(1950م).المصبـــــاح المنير.مصطفى البابي الحلبي،القاهرة،ط2.
ـ زاهد،زهيرغازي(2000م).العربية والامن اللغوي.مؤسســـــــــة الوراق، عمان،ط2.
ـ سمك،محمد صالح(1998م).فن التدريس للتربية اللغوية.دار الفكر العربي،القاهرة،ط2.
ـ السيوطي،جلال الدين(بدون). تاريخ).المزهـــــــــر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد جادالمولى،وعلي البجاوي، وآخرون،دارالجيل،بيروت،ط1.
ـ الشورى،كمال(1985م).خواطروأفكاردينية وإسلامية.مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة،ط1.
ـ شوقي،جلال(1993م).المصطلـــــح العلميبينالثراءوالإغناء. مجلةمجمعاللغةالعربيةالأردني. العدد 43 ،السنةالسادســـــــة عشرة.
ـ علي،محمدمحمديونس(1993م).وصف اللغة العربية دلالياً في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، منشورات جامعة الفاتح،طرابلس،ط1.
ـ الغلاييني،مصطفى(1992م).جامع الدروس العربية.المكتبة العصرية،القاهرة،ط1ج1.
ـ الفهري،الفاسي(2003م).اللغة والبيئة. منشـــــــورات دار الوفاء،الإسكندرية،ط1.
ـ لطفي،مصطفى(1981م).اللغة العربية في إطارها الاجتماعي،معهد الأنماء العربي،القاهرة،ط1.
ـ المبارك،محمد(1981م).فقهاللغـــة وخصائصالعربية.دارالفكرللطباعةوالنشروالتوزيع، القاهرة،ط1.
ـ وافي،عليعبدالواحد(بدون تاريخ).اللغة والمجتمع. دارنهضة مصرللطباعة والنشر،القاهرة،ط1.
24 ـ G. Yule,1996. The Study of Language (Cambridge: Cambridge University Press.

العين وأفعالها في القرآن الكريم دراسة دلالية

أ.د. ضياء غني العبودي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.
م.م مروة غني العبودي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.

ملخّـــص

تناول البحث الاستعمال الدلالي للعين وأفعالها في القرآن الكريم،لنجد أن الله سبحانه وتعالي خلق العين وأبدع في دقة خلقه، لتصبح أهم حاسة من حواس الإنسان التي يمكن أن يدرك بها المرئيات بكل أشكالها وألوانها وتنقل لنا صور أدق نتمكن من خلالها قراءة كل ما يعتري النفس البشرية من حالات نفسية ومشاعر مكبوتة ومكنونات خاصة بدلالات كثيرة ومعان متنوعة كشف عنها النص القرآني، كالفرح والحزن والصدق والازدراء والرغبة والخيانة والحفظ والغنج والخوف والاضطراب الشديد ... فضلاً عن الدلالات المتنوعة التي عبرت عنها أفعال العين من بصر ونظر ورؤية موضحة خصوصية الاستعمال القرآني لكل فعل، كالكره والذل والخشوع والزيغ والتأمل والاستسلام والرحمة ... الخ، ليمثل في النهاية البصر التكامل الوظيفي للنظر والرؤية التي تعد لازمة من لوازم النظر.

Abstract

The research deals with the indicative usage of the eye and its verbs in the holy Koran, displaying how God created the eye with such sharp accuracy, making it the most important sense of all, through which humans can comprehend visual images in all its forms and colours . The eye also gives us a clear image which enables us to comprehend the psychological condition a person is going through in addition to comprehending the hidden feelings and components related to many indicatives and various meanings that have been revealed by the quranic context, like happiness, sadness, honesty, disdain, desire, treason, conservation, coquette, fear and serious disorder. In addition there is the various indications that have been expressed by the verbs of the word 'eye' like vision seeing and viewing, therefore expressing the uniqueness of the quranic usage of each verb like hatred, degradation, submission, aberration, contemplation, mercy, fear, etc. Consequently making vision the functional integration for seeing and viewing which is one of the obligations of sight.

مقدّمـــــة:

شاع في الخطاب القرآني كثيرٌ من المعاني النفسية التي تبدو واضحة من السياق ، والقرائن ، والألفاظ؛ لتكون أوعية مشحونة بتلك المعاني ، وهذا أمر مهم في تبليغ الخطاب وإيصاله إلى النفوس؛ بغية تقبله والإيمان به لأن العقل وحده لا يدفع إلى الإيمان بعمق ؛ إذ لا بد من تضافر العقل والنفس.

العين عضو عجيب، ومركز لأهمّ حاسّة من حواسّ الإنسان الخمس؛ بها تدرك المرئيّات بأحجامها وأشكالها وألوانها، وهي الباصرة، وتطلق على الحدقة، أو على مجموع الجفن، كما تطلق أيضاً على حاسّة البصر، نقول: «هو قويّ العين» أي حاسّة بصره قويّة، وتسمّى العين أو ما داربها محجر بفتح الميم أو كسرها، وقد تطلق عليها كلمة مقلة، وهي شحمة العين أو السواد والبياض منها، فتتكون للعين ذاتها. وإنسان العين ما يُرى في سوادها أو سوادِها نفسه، واللَّحْظ باطن العين، أو النظر بمؤخرّتها، ويتبع المحجرَ الجفن، وهو غطاء من أعلى إلى أسفل، ويُسمّى رَمْشاً، أمّا الرَّمش فهو تَفتّل في أصول شعر الجفن، وهو غير مُستحبّ، والهُدْب أو الهُدُب فهو شعر أشفار العين، ويكون جماله في وَطفه: أي طول أشفاره وتمامها، والحاجب: العظم فوق العين بلحمه وشعره، وقد ذمّ فيه كثافة الشعر واتصال الحاجبين، وهناك معانٍ كثيرةٌ على المجاز وليس على أصل الوضع ولا حاجة لتتبعها هنا إنّها أكثر الأعضاء تأثراً وتأثيراً، فهي تتأثّر بما تقرؤه في الآخرين، وتؤثّر فيهم حين تقرؤها عيونهم، تتأثر فتخلف في ذات صاحبها الحزن أو السرور، وتؤثر فتهيج ما كان دفيناً في الآخرين، بل لها قدرةٌ قويّة على اختراقهم لتصل إلى مكنونات نفوسهم؛ إضافة إلى أنّها هي نفسُها تكشف عمّا في نفس صاحبها من المعاني والدّلالات الكثيرة،إنّها تملِك قدرة عجيبة على التعبير عن المشاعر والمعاني المتضادّة: الحبّ والبغض، الحنان والقسوة، الألفة والجفوة، الحزن والفرح، الغضب والرضا، القبول والرفض، السعادة والتعاسة، الحسد والقناعة، الصدق والرياء،وللعين في الاستعمال القرآني دلالات متنوعة منها:

التّصديـق:

دلّت العين على التصديق في قوله تعالى :{ **وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُـــوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آَمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ** }[المائدة:83]

وصف الله سبحانه وتعالى في هذه الآية الكريمة القسيسين والرهبان الذين كانوا يتمتعون بالتواضع والاستكانة مختلفين عن اليهود، فهؤلاء إذا سمعوا الحق في القرآن الكريم امتلأت أعينهم واغرورقت بالدموع إلى أن تصل لمرحلة الفيض الحاصل

بعد الامتلاء [1] ، وهذا دليل على ما امتلكوه من نفس رقيقة أدت إلى تأثرهم التام بكلمات الحق التي أذهلت أذهانهم وصدّعت قلوبهم وهزّت مشاعرهم لتؤدي ما تؤديه من لين وخشية نتج عنها انطلاق هائل للشحنة الحبيسة داخلهم على هيأة دمع فائض ومسارعة إلى قبول الحق. [2]

والاستعمال القرآني لقوله (أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ) أبلغ من قوله (يفيض دمعها)؛ لأنه أعطى صورة للعين وكأنها كلها دمع فائض [3] كل هذا وهم عرفوا بعض الحق فكيف إذا عرفوه كله.[4]

الحـــــزن:

نحو قوله تعالى :{ **وَلَا عَلَى الَّذِينَ إِذَا مَا أَتَوْكَ لِتَحْمِلَهُمْ قُلْتَ لَا أَجِدُ مَا أَحْمِلُكُمْ عَلَيْهِ تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلَّا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ** } [التوبة :92]

نزلت هذه الآية في الأنصار الذين جاءوا للرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله وسلم) طلباً للجهاد ،فرد عليهم رسول الله أنّه لا يجد ما يحملهم عليه [5]،وهذا ما جعلهم يدخلون في حالة من الانكسار النفسي الشديد الذي ضيّق صدورهم وخنق عبراتهم ومنعهم من الكلام يعقبه اندفاعاً شديداً للدمع الغزير نتيجة لذلك ،بصورة بليغة عبّر عنها القرآن الكريم متخذاً من العين وسيلة للتخاطب والتعبير عن الشعور بالمرارة ،فالبكاء أبلغ تأثيراً من الكلام في هذا الموقف. [6]

وقوله تعالى (حَزَنًا) دلالة على أن فيض الدمع قد يكون لمعان أخرى غير الحزن وإنّما يجمعها الشعور العميق والتأثير الشديد الذي يندفع فيه الدمع فائضاً مدراراً .

ويظهر الاستعمال القرآني صورة أخرى للتعبير عن شدة الحزن من خلال العين وهو (الابيضاض) في قوله تعالى :{ **وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسَفَى عَلَى يُوسُفَ وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ**} [يوسف :84]

والذي يعني :محق سواد العين وقلبه إلى بياض من كدر ،وهو كناية عن العمى ،وكأنّه غشاوة نزلت عليها. [7]

تتحدث الآية الكريمة عن النبي يعقوب عليه السلام و الحزن الشديد الذي أصابه على فقد ولديه ،خاصة يوسف عليه السلام ،من خلال ابيضاض العين وهذا الابيضاض نتيجة لقضائه سنوات من التحسر والحزن الذي عبّر عنه بلفظ (أسفي) وإضافة هذا الأسف إلى نفسه دلالة على انفراده بهذا الحزن العميق الذي لم يجد من يشاركه فيه ليخفف من وطأته عليه ،وألف الندبة [8] تؤكد هذا الندب مع استمرار كل هذا الأسف الذي لم يغادر نفسه وكان يظهر في بكثرة بكائه المتوالي الذي أدى إلى تعطيل

عمل عصب الإبصار لينتج ابيضاض عينيه. [9]

الازدراء:

وهو التحقير والانتقاص والعيب والتهاون بالشيء [10]،ونقل لنا القرآن الكريم الازدراء بإسناده للعين من خلال الخطاب الموجه من النبي نوح عليه السلام إلى قومه الكفار الذين يحتقرون فقراء المؤمنين في قوله تعالى :{ **وَلَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ إِنِّي مَلَكٌ وَلَا أَقُولُ لِلَّذِينَ تَزْدَرِي أَعْيُنُكُمْ لَنْ يُؤْتِيَهُمُ اللَّهُ خَيْرًا اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا فِي أَنْفُسِهِمْ إِنِّي إِذًا لَمِنَ الظَّالِمِينَ** } [هود:31] ،في صورة واضحة مثّلت الاستحقار في عيون الذين كفروا ؛لأنّ العين هي العضو المناسب الذي ترتسم عليه معالم الشعور وتظهر من خلاله المشاعر المتنوعة ،فبعد مشاهدتهم لصفات هؤلاء الفقراء من رثاثة وانتقاص منال ،كانت لهم حركة بأعينهم يوصلون لهم بها شعورهم بالازدراء بدلالة أبلغ من القول لهم :نحن نحتقركم. [11]

الخـــــوف:

تظهر معاني الاضطراب والحيرة من شدة الخوف على عضو العين في وصف الله سبحانه وتعالى للكافرين ولواذهم أثناء الجهاد والقتال في قوله تعالى :{ **أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ أُولَئِكَ لَمْ يُؤْمِنُوا فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا** } [الأحزاب :19]

إذ اتضحت معالم هذا الخوف من صورة (دوران العين) فاختيار الفعل (دَوَرَ) للعين رسم صورة دقيقة عن حالة القلق والحيرة التي تلبست هؤلاء مما جعلهم يحركون أعينهم دوراناً ،ف(دور) يدل على حركة الشيء من نقطة معينة ثم عودته إليها [12] ،و(تدور أعينهم) يعني تتحرك أحداقهم حركة الجسم الدائري من سرعة تنقلها محملقة إلى الجهات المحيطة [13] وصيغة المضارع دلّت على تكرار هذه الحركة وتجددها موضحة القلق والهلع الذي كان حاضراً. [14]

وأكد سبحانه هذه الصورة بصورة أخرى ،جسّدها التشبيه الذي أضاف ملمحاً فنياً معمقاً الإحساس النفسي لتلك الحالة في قوله تعالى :(كالذي يغشى عليه من الموت)،فسكرات الموت أشد حالات الخوف لدى الإنسان التي يبدأ فيها بتحريك حدقة عينيه قلقاً وخوفاً و عجزاً واستسلاماً .

الخيانـــــة:

وتعني نقض العهد والأمانة من دون علم صاحب الأمانة[15]، ووصفت العين بهذه الصفة في قوله تعالى :{ **يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ** } [غافر:19] ،ف(خائنة الأعين) تعني :((ما تساوق من النظر إلى مالا يحل)) [16]، وتأتي على هيأة غمز أو كسر جفن أو نظرة[17] كالرجل الذي يدخل على أهل البيت في بيتهم وفيهم المرأة الحسناء ،أو أثناء مرورها ،يعمد إلى استراق النظر إليها فإذا فطنوا غض بصره وإذا غفلوا عاود فعله ،ناقضاً للعهد والأمانة[18]، نلحظ هنا أن الله سبحانه وتعالى أراد الأخبار أنّه يعلم دقائق الأمور وأنّه لا تخفى عليه خافية كدقة هذه الحركة وسرعتها التي لا يلحظها المنظور إليه ولا الحاضرون إلى جانبه .

وبإسناد الخيانة إلى العين ملمحاً فنياً يوضح مدى تأثير العين في تحقيق هذا الفعل ،إذ إنّها تمثل بوابة الدخول إلى المحظـــــور، وأضفت الاستعارة المكنية جمالية بنقل الصورة بكل ما تملكه من دقة ،إذ إنّها جعلت النظر وكأنّه يسرق استراقاً من المنظور إليـــــــــه. [19]

الرغبـــــــة:

تظهر على العين ملامح الرغبة عند رؤية الإنسان ما يبهره ويتمنى الحصول عليه ،وعبّر القرآن الكريم عن هذا الطموح بالامتداد الذي يمثل استطالة نظر العين وابتعادها إلى ما ليس في متناول اليد في قوله تعالى :{ **لَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَى مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْهُمْ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِين** } [الحجر:88] وقوله تعالى :{ **وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَى مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا لِنَفْتِنَهُمْ فِيهِ وَرِزْقُ رَبِّكَ خَيْرٌ وَأَبْقَى** } [طه:131]

فالمد أصله الزيادة المتصلة [20]، ومد العين :يعني إطالة النظر إلى الشيء تمنياً ورغبة واستحساناً وإعجاباً بالمنظور ،إذ لا يكاد يرده. [21]

ومد نظر المسلمين الفقراء كان نتيجة لسؤال يتبادر إلى أذهانهم ،أنّه إذا كان الله سبحانه وتعالى خالق السموات والأرض وما بينهما بالحق ،فكيف يمكن أن يجتمع لهؤلاء الكفار كل هذا الترف والتمتع !؟[22]، وهذا ما أدخلهم في حالة من الطموح والتمني بانبهار العين ورغبتها إلى ما لا يملكونه من زخارف الدنيا في تعبير تصويري نقل فيه القرآن الكريم هذه الصورة الطريفة التي ارتسمت في ذهن المتخيل ،مع أنّهم يملكون الحق الباقي. [23]

واستعارة المد للعين أعطى هذه الدلالة الواضحة ،إذ إنّه أبلغ وأدق وأشمل من قوله (لا تنظرنّ) ؛ لأنّ الذي يمد بصره إنّما يحمله على ذلك حرص مقترن ،أمّا الذي ينظر

فلا يتحقق له ذلك. [24]

الغنج والدّلال والجمال:

ارتسمت معالم الخجل والغنج حياءً وحباً وتواضعاً على عيون نساء امتلكن كل مقومات الجمال الظاهري ليزددن بهذه السمات جمالاً أخاذاً متكاملاً ،ذكرهن القرآن الكريم في قوله تعالى : { **وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ** } [الصافات:48]

فنقل لنا هنا سبحانه وتعالى صورة دقيقة توضح ما تميزت به هؤلاء النساء من وفاء وحياء وإخلاص والحب المتناهي المفرط وذلك بقصر نظرهن إلى أزواجهن وامتناع النظر إلى غيرهم. [25]

فالطرف هو العين لحظة انطباق الجفن بحركة سريعة [26]،والسبب في إسناده سبحانه القصر إلى العين هو لمدى تأثير هذا العضو في إظهار ملامح الدلال والحياء والجمال بمعنى ((ما يكون أكمل وأبلغ من جهة هذا العضو)) [27]، وقوله تعالى :{ **كَذَلِكَ وَزَوَّجْنَاهُمْ بِحُورٍ عِينٍ** } [الدخان :54] مصداق ذلك ،وقيل المراد من قصر طرفهن هو عدم فتح عيونهن دلالاً وغنجاً. [28]

التّلـــــــــذُذ:

نسب التلذذ إلى العين في قوله تعالى :{ **يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِصِحَافٍ مِنْ ذَهَبٍ وَأَكْوَابٍ وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ وَأَنْتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ** } [الزخرف:71]

ولذة العين تعني رؤية ما تشرح له النفس وتطيب ،فالعين هي الوسيلة التي توصل للنفس الانشراح واللذة ،وتؤدي إلى استكمال الانشراح للنفس، فالنفس قد تشتهي مالا تراه الأعين كالمحادثة مع الأصحاب وسماع الأصوات الحسنة والموسيقى، ولكن بالعين تُستكمل النعمة برؤية ما لم يسبق للنفس شهوة رؤيته في صورة جميلة [29]، وكأن كل النعم العظيمة في الجنة حُصرت في هذه العبارة (تلذ الأعين). [30]

الحفظ والمراقبة والرّعاية:

تظهر هذه الدلالات التي تنسب إلى العين في قوله تعالى :{ **وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ** } [هود:37]

عندما خاطب الله سبحانه وتعالى النبي نوح عليه السلام بعد أن لاقى من قومه ما يُحزن قلبه آمراً إياه ببناء السفينة التي ستكون منجى له وللذين أمنوا ،وأنّه سبحانه سيكون إلى جانبه حافظاً له وراعياً [31]، بقوله (أعيننا) التي دلت على مقدرته العظيمة لمساندته ،فالاستعمال القرآني الموفق للفظة (العين) أضفى جمالية في النص لما تحمله

من رعاية محببة منه سبحانه ،فضلاً عن الجمع الذي دلّ على المبالغة في الحفاظ عليه من تعدي الكفرة ومن الزيغ في الصنعة.[32]

وقيل أن الجمع دلّ على العظمة[33] وذلك :لأنّ ((من كان عظيم العناية بالشيء فإنّه يضع عينه عليه)). [34]

وقوله تعالى :(ووحينا) دلّ على أنّ العين للرعاية والوحي لكيفية صنعها للوصول إلى المطلوب.[35]

كذلك قوله تعالى :{ **أَنِ اقْذِفِيهِ فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِيهِ فِي الْيَمِّ فَلْيُلْقِهِ الْيَمُّ بِالسَّاحِلِ يَأْخُذْهُ عَدُوٌّ لِي وَعَدُوٌّ لَـــــــــهُ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِنِّي وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي**}[طه: 39]

فقوله تعالى(وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي) دلالة على الرعاية والمراقبة فمثلما يُقال للصانع :أصنع هذا على عيني أي: أنظر إليك لئلا تخالف به عن مرادي وبغيتي[36]،فمراقبة الله سبحانه وتعالى للنبي موسى عليه السلام كانت مصاحبة له منذ خلقه له ، فهو الذي أنجاه من الموت ذبولاً لتركه الرضاعة ومن الإهمال المقضي إلى الهلاك أو الوهن إذ تولى مسؤوليته من لا يشفق عليه ....وظلت هذه العناية مستمرة مع تقدمه بالعمر معبراً عنها بقوله (ولتصنع على عيني). [37]

وشملت الرعاية الإلهية قلب المصطفى محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في قوله تعالى :{ **وَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ حِينَ تَقُومُ** } [الطور:48]

فبعد ما لحق بالنبي من المشقة والكلفة من قومه ،وما اخبره سبحانه وتعالى به من العذاب الذي سيعذبهم به لضلالهم وكفرهم وبعدهم عن الهدى بقوله:{ **إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ لَوَاقِعٌ** } [الطور:7] وقوله تعالى :{ **فَذَرْهُـــــــــــمْ حَتَّى يُلَاقُوا يَوْمَهُمُ الَّذِي فِيهِ يُصْعَقُونَ** } [الطور :45] ،فكانت هذه الأخبار تصيب قلب نبينا بالكدر والأسف ،فأراد سبحانه تسليته والتخفيف من همه بقوله (بأعيننا) ،مخبراً إياه أنّه يعلم ما في نفسه، وأنّه في محل الرعاية والكلاءة ،وليس له إلّا الصبر والتسبيح. [38]

وجمع (العين) أضفى دلالة المبالغة في الحفظ وكأنَّ الملاحظة تتمثل بأعين عديدة.[39]

الفرح والسّـــــرور:

جاء الفعل (قرّ) منسوباً للعين للدلالة على الفرح والسرور ،نحو قولـــه تعالى: { **فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا** } [مريم :26]

وقرّ في الأصل يعني البرد ،فيُقال يوم ذو قرٍ أي برد ،وعكسه الحر. [40]

وقرة العين كناية عن السرور لان العين إذا فرح صاحبها يكون دمعها قاراً أي:بارداً وإذا حزن كان حاراً لذلك يقال :(أسخن الله عينه) و(قرّ الله عينه) (41) ،وقيل قر العين يعني سكونها إذا رأت ما يسر النفس إليه من النظر إلى غيره. [42]

فبعد مراحل الخوف وإنهاك القوى الذي مرت به السيدة مريم عليه السلام راعى سبحانه حالها عندما أمرها بالأكل والشرب للتخلص من ألم البدن ثم توجه سبحانه إلى ألم الروح الذي حل بها ليخفف من وطأته بإبعادها عن الحزن بقوله (وقري عينا) ، وليس السرور بعيداً بعد ما رأت الأمور الخارقة للعادة التي جرت بقدرته تعالى ،من إجراء الماء وإخراج الرطب فسبحانه كفيل بإبعاد الحزن عنها وظهور الفرح في عينيها على هيأة دمعة باردة. [43]

وورد أيضاً في قوله تعالى :{ **فَرَجَعْنَاكَ إِلَى أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ** } [طه:40] حين أرجع الله سبحانه وتعالى النبي موسى عليه السلام لأمه بعد أن أمرها بإلقائه في اليم ،لتفرح وتبعد الحزن عنها [44] ، ولعل السبب في تقديم الفرح (قرة العين) على قوله (ولا تحزن) هو ؛لأنّه سبحانه أراد أن يهبها الفرح الشديد والسرور ليس فقط إبعاد الحزن، فزوال الحزن لا يعني أنّ يكون الإنسان شديد الفرح.

أفعـــــال العين:

من أهم أفعال العين التي يُسلط الضوء عليها البصر ،والنظر ،والرؤية ،وكل منهم يحمل في دلالته بعدين ،بعد مادي وبعد قلبي عقلي ،و(العين) هي الأداة المسؤولة عن إصدار هذه الأفعال ،التي يعد البصر من أهم وظائفها ،فهو الجوهر اللطيف الذي ركّبه الله في الإنسان ؛لإدراك المبصرات إدراكاً عقلياً هادياً إلى الاعتبار [45]، أمّا النظر فأصله أن يكون بالحاسة بهـــــدف المعاينة [46]، فهو تقليب البصر لإدراك الشيء ورؤيته [47]؛لأنه لا يصل إلى الذهن بواسطة العصب البصري،على عكس الإبصار الذي يصل إلى الدماغ بواسطة العصب البصري ،بعد أن تتم الرؤية الناتجة عن النظر إلى الموجودات وتفحصها ،فالفرق إذاً بين النظر والرؤية هو أنَّ ((النظر تقليب العين حيال مكان المرئي طلباً لرؤيته ،والرؤية هي إدراك المرئي)) [48]،والنظر قد ينشأ عنه رؤية وقد لا ينشأ ،فهي من توابعه ولوازمه،لنصل إلى أنّ البصر يمثل مرحلة التكامل الوظيفي بين النظر والرؤية والإدراك ،إذ إنّه قوة الإدراك الناتجة من اعتمال الفكر مع النظر.[49]

وكل من هذه الأفعال له دلالاته الخاصة:

أولاً :دلالات البصر:

جاء البصر في الاستعمال القرآني دالاً على معانٍ مخصوصة ولعل أهمها:

الكره والحسد: نحو قوله تعالى :{ **وَإِنْ يَكَادُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيُزْلِقُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُ لَمَجْنُونٌ** } [القلم:51] ،عبّر سبحانه عن محاولة حسد الذين كفروا للرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) بالاستعارة المكنية التخيلية (يزلقونك بأبصارهم) للدلالة على بصر عيونهم الكارهة الحاسدة التي تتمنى سقوطه ،ف(زَلَقَ) في الأصل يعني الإزالة أو الانتحاء عن المكان الذي يتواجد فيه ،يُقال: زَلَقه وأزلَقَه إذا نحاه عن مكانه [50] وهو زلل الرجل من ملامسة الأرض من طين عليها أو دهن ،نحو قوله تعالى :{ فَتُصْبِحَ صَعِيدًا زَلَقًا } [الكهف:40]. [51]

فجاءت هذه الاستعارة لتنقل لنا صورة دقيقة عن امتلاء قلوب الكفار من حقد وكره وعداوة ارتسمت على هيأة نظرات حادّة كالسهام تكاد تصرعه وتقذفه بعيداً ،فذكرَ الزمخشري ((أنّهم من شدة تحديقهم ونظرهم إليك شزراً بعيون العداوة والبغضاء يكادون يزلون قدمك أو يهلكونك من قولهم :نظر إليّ نظراً يكاد يصرعني ويكاد يأكلني ،أي: لو أمكنه بنظره الصرع أو الأكل لفعل ،قال الشاعر:

يتقارضون إذا التقوا في موطن ❖ نظراً يزلُّ مواطئ الأقدام)). [52]

الاندهاش : نحو قوله تعالى :{ **وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ** } [الأنبياء :97]

وصفاً لحالة الكفار يوم القيامة ،بعد أن كانوا في حالة من عدم التصديق والغفلة واللامبالاة في الحياة الدنيا ،فهذا كان السبب الذي جعل الجمود اللاإرادي مستحوذاً عليهم بالكامل اندهاشاً ومفاجأة لهول ما رأوه عند اقتراب الوعد الحق وظهور علامات القيامة الكبرى في صورة فنية دقيقة الوضوح ،معالمها (إذا) التي دلت على المفاجأة [53] التي هيأة لشخوص الأبصار وتعني((رفع أجفانها إلى فوق من دون أن تطرف)) [54] ،بعدها بدؤوا بالتحسر والنداء (يا ويلنا) مدركين الغفلة التي كانوا فيها (قد كنا في غفلة من هذا).

الزَيغ : نحو قوله تعالى :{ **إِذْ جَاءُوكُمْ مِنْ فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنْكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ الْأَبْصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا** }[الأحزاب:10]

نزلت هذه الآية لتصف حال المسلمين وما وصلوا إليه يوم الخندق من خوف

شديد وكرب لا يُطاق ،فكان يدور في فكرهم الهزيمة ،وذلك لقوة الأحزاب وضيق الحصار أو طول مدة الحرب وفناء الأنفس وغيرها من الظنون التي اضطربت بها أفكارهم [55] وغيرها من العوامل التي أدت إلى زيغ أبصارهم ،والزيغ في الأصل المَيل [56]، وزيغ الأبصار يعني :انحرافها عن مستوى نظرها حيرة ودهشة. [57]

فكأنه سبحانه وتعالى أراد لنا أن نتخيل في هذا التصوير الدقيق الوضع النفسي المقلق المتكون من خليط من المشاعر المضطربة من خوف ورعب واندهاش وحيرة وفزع وقلق وضيق على هيأة أبصار زائغة ((لم تلتفت إلّا إلى عدوها)) [58]مرتسمة على ملامح وجوههم ، وقلوب مضطربة حتى كأنّها من شدة الضيق تنتقل من الصدور لتبلغ الحناجر طالبة الخروج. [59]

خشوع الذل :نقل سبحانه وتعالى صورة للأبصار الخاشعة الذليلة في دقة بالغة واصفاً حال الكافرين وأهوال يوم القيامة ومشقتها في قوله تعالى:{ **خُشَّعًا أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُنْتَشِرٌ** } [القمر:7] قوله تعالى:{ **خَاشِعَةً أَبْصَارُهُمْ تَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ وَقَدْ كَانُوا يُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ وَهُم سَالِمُونَ** }[القلم 43](خشعا أبصارهم) ((كناية عن الذل و الانخزال ؛لأنّ ذلة الذليل وعزة العزيز تظهران في عيونهما))[60]،وخشعاً من خَشَعَ أي :((رمى ببصره نحو الأرض وغضّه وخفض صوته))[61] بعد كفر الكافرين وتكذيبهم ليوم الحساب في الحياة الدنيا فإذا بهم فجأة خارجين من قبورهم محقق ما وُعدوا به في حضرة ملك جبار لا يُخفى عليه شيء ،فما كان لحالهم إلّا أن تكون متلبسة بالافتضاح محاطة بهم الذلة من كل صوب ((ينظرون من طرف خفي لا تثبت أحداقهم في وجوه الناس))[62]مطأطئين رؤوسهم.

التأمل : يأتي البصر كثيراً في القرآن الكريم دالاً على التفكر والتأمل [63]لإثبات حقيقة الموجودات[64]،نحو قوله تعالى:{ **الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ**}[الملك:3]

هنا دعا الله سبحانه وتعالى إلى تأمل دقة خلقه للسموات السبع والتأمل ليس بتوجيه البصر مرة واحدة فقط بل بإعادة البصر أكثر من مرة بالتصفح والتتبع ومحاولة إيجاد عيباً واحداً أو خللاً ؛لأنّ الإنسان عادة لا يتحقق له الإدراك التام من نظرة أولى لذلك أُمر بتقليب نظره مع استعمال كامل عقله في التفكير ومع كل هذا يخيب أمله في الحصول على خلل أو صدع ولو كان دقيقاً. [65]

الاضطراب: نحو قوله تعالى :{ **فَإِذَا بَرِقَ الْبَصَرُ**}[القيامة:7]

يأتي البرق بمعنى الدهشة والحيرة لشدة الخوف يُقال: برق بصره برقاً ،أي:دهِش

،وقيل:تحيَّر فلم يطرف ،نحو قول طرفة: [66]

فنفسك فانعِ ولا تنعني ❖ وداوِ الكلوم ولا تبرقِ

أي:لا تفزع وتضطرب من هول الجراح بك. [67]

وبريق العين :اضطرابها من الحيرة وشدة الخوف[68]،وقوله تعالى:(بَرِقَ الْبَصَرُ) كناية عن الرعب والفزع من أهوال يوم القيامة ،فبعد سوء أعمالهم وعدم تصديقهم أدركوا أن لا مفر دون عقاب مما جعلهم في يأس شديد ظاهر على حالهم في هيأة بصر مبهوت حائر. [69]

ثانياً: دلالات النّظـــــر:

جاء النظر في القرآن الكريم بدلالات معينة أهمها:

التعجب والإنكار : نحو قوله تعالى :{ **وَإِذَا مَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ نَظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَاكُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انْصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ**}[التوبة :127]

صور لنا القرآن الكريم حال المنافقين الذين كانوا في حضرة النبي الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ونزل الوحي بسورة من الذكر الحكيم فيها ما يكشف سرائرهم المكبوتة يصابون في حالة من التعجب وذلك بتوقف النظر للحظة والتساؤل عن كيفية معرفة النبي لهذا مما يدفعهم إلى التغامز والاتفاق في نظراتهم على إنكارها والاستهزاء بها دافعين بهذا عن أنفسهم لائذين قائلين (هل يراكم من أحد). [70]

الخوف: نحو قوله تعالى :{ **يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ يَنْظُرُونَ** } [الأنفال:6]

عندما أمر الله سبحانه وتعالى بالجهاد والقتال في سبيله بدأ بعضهم بالجدال والمعارضة متلونين بألوان الخوف والتوتر لعلمهم المتيقن بالموت ،إذ قدّم التشبيه (كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ) ،هذه الصورة الواضحة لحالهم ،وكأنهم في استسلام تام. [71]

كذلك قوله تعالى :{ **أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَـــــوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ أُولَئِكَ لَمْ يُؤْمِنُوا فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِـــيرًا** } [الأحزاب:19]

هنا أيضا شدة الخوف والاضطراب تظهر عليهم من خلال توجيه نظرهم إلى الرسول الكريم بشكل مستمر وفي حالة المغشى عليه من المـــــــوت المصاب باضطراب

النزع.[72]

الذل : نحو قوله تعالى :{ **وَتَرَاهُمْ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا خَاشِعِينَ مِنَ الذُّلِّ يَنْظُرُونَ مِنْ طَرْفٍ خَفِيٍّ وَقَالَ الَّذِينَ آَمَنُوا إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِيهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَلَا إِنَّ الظَّالِمِينَ فِي عَذَابٍ مُقِيمٍ** }[الشورى:45]

عندما يُعرض الكفاريوم الحساب على أهوال يوم القيامة وعذابها التي هيأت لكل من كذّب وكفر في الحياة الدنيا فما كان لحالهم إلّا أن تكون عنواناً للخشوع الناتج من الذل والانكسار والاستسلام التام الذي يعجزهم عن المقاومة تكشف عنها عيونهم الضعيفة ،أي:يبدأ فيها نظرهم من تحريك أجفانهم حركة ضعيفة كأنّها تُسرق مسارقة ؛لئلا يزداد رعباً مما سيراه من منظر مروع [73] ((كحال الهارب الخائف ممن يتبعه فنراه يمعن في الجري يلتفت وراءه الفينة بعد الفينة ينظر هل أقترب من الذي يجري وراءه وهو في تلك الالتفاتة أفات خطوات من جريه لكن حب الاطلاع يغالبه)). [74]

ويرى الشريف الرضي أنّ هذه استعارة إذ يقول:((وهذه استعارة والمراد بذلك أنّ نظرهم نظر الخائف الذليل والمرتاب الظنين فهو لا ينظر إلّا مسترقاً ولا يغض إلّا مشفقاً فكأنّهم لاينظرون بمتسعات عيونهم وإنّما بشفافاتها من ذلهم ومخافتهم)).[75]

الرحمة : دلّ النظر في بعض النصوص القرآنية على العطف والرحمة والإحسان من خلال الالتفات إلى المنظور إليه ومراعاته [76] ،نحو:قوله تعالى:{ **إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآَخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ** }[آل عمران:77]

نزلت هذه الآية في بيان مساوئ أهل الكتاب من اليهود ومناسبة للحديث عن بعض الأفعال نحو،خيانة الأمانة وإبطال العهد ،فهؤلاء وغيرهم بعيدين عن رحمته تعالى في قوله(لا ينظر إليهم)كناية عن الاستهانة بهم والغضب والسخط عليهم والإعراض عنهم؛لأنّ الاهتمام يبدأ من الالتفات وإعارة النظر إلى المُهتم به ليشمله بإحسانه وعطفه، والنظر هنا لا يُراد به الحقيقة إذا لا يمكن حمله على النظر بالعين ؛لأنّه سبحانه حاشا أن تكون له جوارح ،وأنّه يرى كل شيء من دون باصرة. [77]

الاضطراب: نحو قوله تعالى :{ **وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَصَعِقَ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ إِلَّا مَنْ شَاءَ اللَّهُ ثُمَّ نُفِخَ فِيهِ أُخْرَى فَإِذَا هُمْ قِيَامٌ يَنْظُرُونَ** } [الزمر:68]

يحل الاضطراب في يوم الحساب في قلوب البشر لشدة الأحداث وتنوعها التي تبدأ بالنفخ في الصور لإنهاء الحياة الدنيا فيموت كل حي ثم النفخ مرة أخرى لإعادة

الحياة تحقيقاً للميقات ،ويظهر هذا الاضطراب والتوتر على هيأة جمود يتملك الأجساد ونظرات متقلبة فيها بهت ودهشة

عبّر عنها سبحانه بقوله(فإذا هم قيام ينظرون) [78]، ووجود (إذ الفجائية) ،التي دلّت على سرعة حدوث الأمر ساعد في تمهيد الدخول في حالة الجمود والاضطراب .

واختير النظر من بين بقية الحواس ((لمزيد اختصاصه بالمقام وهو التعريض بما اعتراهم من البهت لمشادة الحشر)). [79]

التأمل : أكثر استعمالات القرآن الكريم للنظر كانت بالإرشاد إلى التأمل لتحصل الرؤية وهي التفكر والاعتبار [80]،وتنوع النظر الدال على التأمل فمنه:

1.تأمل المعجزات : نحو قوله تعالى :{ **أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَلْ لَبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانْظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانْظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِلنَّاسِ وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** }[البقرة:259]

عندما مرّ أحدهم على قرية وكانت خالية من الحياة على هيأة خراب لا أهل فيها ، فتساءل عن طريق الاستبعاد ب(أنّى) التي دلت على ذلك ،قاصراً عن قدرة الخالق سبحانه ،لذلك أماته بمعجزة منه مئة عام حتى بلى حماره حافظاً له طعامه وشرابه من التغيير متحققة قدرته تعالى على حفظ ما شأنه التغيير وتغيير ما شأنه البقاء ،ثم بعثه لتتحقق المعجزة برؤيته بدنه الذي لم يتغير ولا فنى فناء حماره ،ليبدأ التشويق بسؤاله سبحانه له كم لبثت لينظر نظرة تأمل وإدراك لطعامه وشرابه الذي يُعد من أسرع الأشياء فساداً ثم أمره بتأمل حال حماره الذي أصبح بالياً رميماً ثم تأمل العظام البالية كيف تحركت وسعت بعضها إلى بعض ليحل الرأس في مكانه ثم العظام كيف رُفعت ووُضع عليها اللحم ثم بسط عليها الجلد ،ونُفخت فيه الروح من جديد [81]،فنلحظ هنا أنّه سبحانه جعل النظر من بين كل الحواس الأخرى ليكون ملائماً للتأمـــل والاعتبار للأمر الخارق للعادة [82]،واختير النظر في الاستعمال القرآني من دون أفعال العين الأخرى ربما ؛لأنّ مشاهدته لهذه المعجزة تتطلب النظر بالحاسة ليتمكن من الرؤية الباعثة على الإدراك.

وكذلك قوله تعالى :{ **وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ الْبَحْرَ فَأَنْجَيْنَاكُمْ وَأَغْرَقْنَا آلَ فِرْعَوْنَ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ** } [البقرة:50]

هذه من المعجزات التي ينبغي عليهم تأملها ،فخرق البحر لقوم النبي موسى عليه

السلام نعمة خارقة للعادة تقع في محل المنة والفضل في نجاتهم من آل فرعون [83]فعندما خرج بني إسرائيل من مصر هرباً من فرعون بعد إيمانهم بالنبي موسى عليه السلام ،فكان فرعون خائفاً من انتشارهم في المناطق الأخرى ،وسلكوا طريق الشاطئ غير المألوف الآهل بقوافل المصريين وجيوشهم فيلحقوا بهم ليصدوهم ويقطعوا مسيرتهم ،بوحي من الله سبحانه وتعالى إلّا أنّهم اضطروا للوقوف أمام البحر عاجزين عن عبوره فتحل المعجزة الباهرة بعد أن أمر سبحانه النبي أن يضرب بعصاه لينفلق البحر إلى نصفين بينهما طريق يبس مروا من خلاله [84]،وكل هذا حدث أمام أعينهم يشاهدونه بالحاسة دون أن يصلوا إلى إدراكه لذا ذكّرهم به سبحانه عسى أن يتأملوه .

2.تأمل الخلق : نحو قوله تعالى :{ **أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ** } [الأعراف:185]

حث الله سبحانه وتعالى على النظر إلى خلق السموات والأرض بتأمل للتفكر والاعتبار والاستدلال ،ذلك النظر العميق في أصناف الموجودات [85] والنظر هنا ينقسم إلى ((نظر في عظيم ملك الله تعالى ،وإلى نظر في مخلوقاته ودقائق أحوالها الدالة على عظيم ملك الله تعالى فهو الحقيق بالإلهية دون غيره والنظر إلى المخلوقات دليل على عظم قدرته تعالى وأنّه المنفرد في الصنع فهو الحقيق بالإلهية فلو نظروا في ذلك نظر اعتبار لعلموا أنّ صانع ذلك كله ليس إلّا إله واحد)).[86]

فقوله تعالى :{ **أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ** }[ق:9]،دعوة في النظر إلى السماء التي يرونها كل يوم كيف بُنيت بدقة وزُينت بالكواكب ليتمعن في خَلق الخالق وقدرته على جعلها ملساء سليمة من العيوب لا فتق فيها ولا صدع ككرة متصلة الأجزاء ليس بين أجزائها تفاوت ولا تباعد ، شديدة الحسن والجمال تبعث العقل والنفس على التفكر في خالقها وعظمة خلقه ،جامعاً في هذه الآية معاني الاستدلال والامتنان بنعمة التمكين من مشاهدة المرائي الحسنة [87]،واُختير النظر دون الرؤية التي في قوله تعالى:{ **الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ** }[الملك :3] ((فكأنّ النظر كان في حصول العلم بإنكار الرجع ولا حاجة إلى الرؤية ليقع الاستبعاد في مقابلة الاستعباد ،وهناك لم يوجد منهم بإنكار مذكور فأرشدهم إليه بالرؤية التي هي أتم من النظر)). [88]

وقوله تعالى:{ **قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْأَخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** } [العنكبوت:20] ،وهنا أمر سبحانه الإنسان

السير في الأرض ؛لأنه إن لم تدلهم أنظارهم إلى أحوال بلادهم فعليهم التوجه إلى الأراضي الأخرى طلباً للمعرفة ،ويوجه أنظاره إلى الأرض بسهولها وجبالها وكل ما موجود عليها قديماً وحديثاً ،عسى أن يجد ما يتأمله في ما لم يسبق له رؤيته ؛لأنّ وجوده منذ نشوئه في المكان ذاته والموجودات ذاتها التي ينظر لها باستمرار تجعله غير واعٍ لاستكشافها ؛لذلك فالسير في الأرض يُعد وسيلة لتنوع النظر واستكشاف الحقيقة [89] وفعـــل النظر مناسب((لأنّ إدراك ما خلقه الله حاصل بطريق البصر وهو بفعل النظر أولى وأشهر لينتقل من إلى إدراك أنّه يُنشئ النشأة الآخرة)) [90] ، والوصول أنّ لا خالق إلّا هو سبحانه .

وتأمل كيف خلق الإبل في قولـــــــه تعالى:{ **أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ** } [الغاشية :17]

فالرؤية لإبل يرونها أمامهم رأى العين ،فالتساؤل كيف لا يعون ويتفكرون في كيفية خلقها على هذه الهيأة التي تُبهر العقول ،حيوانات تنماز بعظم جثتها وقوتها الشديدة وبهيأة لائقة لتنقل الأحمال الشاقة إلى المناطق البعيدة متحملة الجوع والعطش لمدة تصل لثمانية أيام ،منقادة للإنسان في قيامها وحركتها وسكونها. [91]

وأمر إلى النظر في الثمر في قوله تعالى {**وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انْظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ** }[الأنعام:99]كيف يخرج ضئيلاً ضعيفاً إذا رآه الناظر لا يرى فيه انتفاع ثم إذا أثمر ونضج وينع صار جامعاً للمنافع وحان وقت اقتطافه،فالنظر أمر بالتأمل والاستبصار للاعتبار والاستدلال لقدرة الخالق ومقدرته في تحويله من حال إلى حال [92] ،فالقرآن الكريم هنا يأخذ((هاتين الناحيتين من حياة الأثمار :البداية والنهاية ويضع عليها الآلة المكبرة ليجعل منها نقطة حرية بالتأمل والاستبصار)). [93]

3.تأمل العاقبة : اقترن النظر بالعاقبة في آيات كثيرة في القرآن الكريم ،نحو قولـــــه تعالى:{ **قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ** }[الأنعام :11]

{ **وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِمْ مَطَرًا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُجْرِمِينَ** }[الأعراف:84]

{ **وَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ** }[الأعراف:86]

{ **قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ** }[آل عمران:137] وغيرها من الآيات،وذلك دفعاً للحث على التفكير بتدبر واستدلال ليتوصلوا إلى أخذ العبرة والعظة من الأمم السابقة ومشاهدة ما حلّ بهم بسبب كذبهم وفسادهم

واستهزائهم. [94]

ثالثاً :دلالات الرؤية:

تتحقق الرؤية بعد إمعان النظر ليحصل الإدراك ومن دلالاتها:

الظن: نحو قوله تعالى :{ **إِنَّهُمْ يَرَوْنَهُ بَعِيدًا * وَنَرَاهُ قَرِيبًا** }[المعارج :7-6]

فقوله (يرونه بعيداً) بمعنى يظنونه أو يعتقدونه بعيداً ،وهذا هو ظن الذين كفروا في يوم الحساب إذ يتساءلون عنه سؤال استهزاء ؛لأنّهم يرونه محالاً أن يتحقق يستبعدونه على جهة الإحالة أو أنّهم يعتقدون أنّه لا يقع أصلاً ،لزعمهم دفع آلهتهم إياه عنهم. [95]

ويرى الدكتور فاضل السامرائي أنّ الرؤية هنا ليست بمعنى الظن وإنّما بمعنى العلم واليقين ،ربما لأنّهم متيقنين تماماً أنّ لا وجود ليوم القيامة أو العذاب.[96]

والرأي الأول بمعنى الظن أقرب ،لأنهم كانوا مستمرين بطيشهم لاستبعادهم وقوع العذاب لذا حث الله سبحانه نبيه على الصبر.

المعرفة : نحو قوله تعالى :{ **وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ** }[الأنعام:75]

إذ يدل استعمال الرؤية هنا على الاكتشاف والمعرفة للمبصرات والمعقولات المستدل بجميعها على الحق ،أي تعرف إبراهيم وتبصره بالربوبية والإلهية تسديداً لنظره وانشراحاً لصدره ليصل إلى المعرفة الهادية إلى طريق الاستدلال المتيقن [97]،وعلى رأي الآلوسي الرؤية هنا ((استعارة لغوية للمعرفة من إطلاق السبب على المسبب أي:عرفناه وبصرناه)). [98]

كذلك قوله تعالى :{ **أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ** } [الماعون:1]

نزلت هذه الآية تعجباً من حال الكافرين الذين كانت لهم كل الوسائل القبيحة في أعمالهم من تكذيب واعتداء على الضعيف واحتقاره وعدم مراعاة اليتيم..الخ ،فدلّت الرؤية هنا على المعرفة لهؤلاء الذين مارسوا هذه الأفعال والأعمال السيئة ،معرفة منزلة منزل المبصر والمشاهد. [99]

وقد تدل على معنى (أخبرني). [100]

المشاورة : وهي طلب الرأي ،نحو ما ورد على لسان النبي إبراهيم (عليه السلام) في قوله تعالى :{ **فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَى**

قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ }[الصافات :102]

رأى النبي إبراهيم عليه السلام في منامه أنّه أُمر بذبح ولده ،فقصّ رؤيته على ولده مخبراً إياه أنّ هذا أمر من الله سبحانه وتعالى تاركاً له مشاورته مع نفسه ليقرر رأيه النهائي، فمشاورة ولده حتم ليعلم ما أنزل إليهم من بلاء الله عزوجل ،فيثبت قدمه إن جزع ويأمن عليه إن سلم لعله ينقاد لأمره تعالى ،فكان جواب النبي إسماعيل عليه السلام بعد مشاورته لنفسه أن يفعل والده ما أُمر وأنّه مطيع لأمر الله سبحانه. [101]

ويرى الفراء أنّ الرؤية هنا بصرية لا عقلية. [102]

الإخبار: يتحقق الإخبار بعد مشاهدة الموجودات ثم العلم بها والإخبار عنها ،نحو قوله تعالى :{ **قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُ إِلَّا قَلِيلًا** }[الإسراء:62]،فطلب إبليس من الله سبحانه وتعالى أن يخبره عن (آدم) عليه السلام ،كيف كرمه عليه وفضله.[103]

وكذلك قوله تعالى :{ **قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنْسَانِيهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا** }[الكهف:63]

ف(أرأيت) هنا قيل بمعنى أخبرني [104]،وقيل بمعنى (تنبه) أي أراد تنبيهه أنّهم أووا إلى الصخرة ؛لأنّ ((المتكلم لا ينتظر من المخاطب جواباً بل مراده إثارة شعور المخاطَب بما حدث تمهيداً لبسط العذر مقروناً بملابساته)). [105]

العلم : نحو قوله تعالى :{ **أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ** }[الفيل:1]

وقعـــت حادثة الفيل قبل المبعث للنبي الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ؛لذلك هو لم يشاهدها بعينيه ؛ومعنى (ألم ترَ) هنا (ألم تخبر أو ألم تعلم) ؛لأنّه سبحانه وتعالى أنزل الخبر منزلة المُشاهد بالعين لشدة يقين الخبر حتى كأنّه رآه بعينيه. [106]

وقيل إنّ الرؤية تصلح رؤية العين أو العلم [107]، ربما لأنّ الله سبحانه أراد جمع المعنيين العلم والرؤية الحقيقة.

الهوامـــــش:

(1) ينظر: الكشاف :2/282 والتحرير والتنوير :7/10.
(2) ينظر: روح المعاني :7/4 وفي ظلال القرآن:2/962.
(3)ينظر: الكشاف :3/81والبحر المحيط: 5/89 ، وروح المعاني : 10/160 والتحريـــر والتنوير:

10/296.

(4) ينظر: تفسير البيضـــــــاوي :2/375.

(5) ينظر: أسباب النزول : 210والكشاف :3/81 والتفسير الكبير للرازي :16/163.

(6) ينظر: الجامع لأحكام القرآن :14/461.

(7) ينظر: الكشاف :3/316 وروح المعاني :13/40 والدلالة الاعجازية في رحاب سورة يوسف:135

(8) ينظر: روح المعاني 13/39 والإعجاز اللغوي في القصة القرآنية :194.

(9) ينظر: التفسير الكبير :200-18/196 والبحر المحيط :5/333 والتحرير والتنوير:13/43.

(10) ينظر: أساس البلاغة :1/413 مادة(زري)،ولسان العرب: 14/356 مادة(زرى) .

(11) ينظر: والتفسير الكبير :17/173 ، والبحر المحيط :5/219،وروح المعاني :12/43 والتحرير والتنوير :12/58.

(12) ينظر: لسان العرب :4/295 (دور).

(13) ينظر: روح المعاني :21/165 والتحرير والتنوير :21/297.

(14) ينظر: التحرير والتنوير :21/296.

(15) ينظر: لسان العرب:13/144 والتحرير والتنوير :24/116.

(16) لسان العرب :13/144 .

(17) ينظر: الكشاف :5/339 والبحر المحيط:7/438.

(18) ينظر: تفسيـــــــــــــــر ابن كثير :4/92.

(19) ينظر: روح المعاني :24/59 والتحرير والتنوير :24/116.

(20) ينظر: لسان العرب :3/396 والتحرير والتنوير :14/82.

(21) ينظر: الكشاف :3/416 و4/120 ،وروح المعـــــاني :14/79 و16/238 والتحرير والتنوير : 16/340

(22) ينظر: التحرير والتنويـــــــر :14/81.

(23) ينظر: في ظلال القـــــــرآن:4/2154.

(24) ينظر: الجامع لأحكام القرآن:11/262.

(25) ينظر: المحرر الوجيز :4/ 473و الكشـــــــــــــــاف :5/210 .

(26) ينظر: لسان العرب :9/213 (طرف) ، والتحرير والتنوير :23/114 .

(27) التحقيق في كلمات القـــــــــــــــــــرآن الكريم :8/346.

(28) ينظر: روح المعـــــــاني :23/89.

(29) ينظر: التحرير والتنوير :25/255.

(30) ينظر: روح المعـــــــاني :25/99.

(31) ينظر: المحرر الوجيز :3/169،والكشاف :3/197 والتحرير والتنوير:12/66.

(32) ينظـــــر: روح المعاني :2/49.

(33) ينظر: المحرر الوجيز :3/196.

(34) التفسير الكبير :17/231.
(35) ينظر: المحرر الوجيز : 3/169 والتفسير الكبير:17/231، وروح المعاني : 12/49 .
(36) ينظر: الكشاف :4/82.
(37) ينظر: المحرر الوجيز :4/44 والتحرير والتنوير :16/218.
(38) ينظر: المحـــرر الوجيز :5/194 والكشاف :5/631 ، والبحر المحيط :8/150،روح المعاني : 27/40 .
(39) ينظر: الكشاف 5/631 وروح المعاني :27/40 ،والتحرير والتنوير:27/84.
(40) ينظر: لسان العرب :5/82.
(41) ينظر: اللباب في علوم الكتاب :13/49 والتحرير والتنوير :16/89.
(42) ينظر: روح المعاني :16/86.
(43) ينظر: التفسير الكبير:21/207 اللبـــاب في علوم الكتاب و البحر المحيط:6/175 ،وروح المعاني :16/86.
(44) ينظر: التفسير الكبير :22/54 ،وروح المعاني :16/191.
(45) ينظر: الكشاف:2/54.
(46) ينظر: مقاييس اللغة :5/144 والصحاح :2/ 830 (نظر) .
(47) ينظر: المفردات في ألفاظ القرآن:758 (نظر).
(48) الفروق اللغوية :59.
(49) ينظر: التفسير البياني للقرآن الكريم :2/52-53.
(50) ينظر: لسان العرب:10/144
(51) ينظر: التحرير والتنوير:29/107.
(52)الكشاف: 6/193 ،وتفسيـــــر البيضاوي 5/376، والبحـــــــر المحيط :18/311 ،روح المعاني :29/38.
(53) ينظر: الكشاف :4/165 والبحر المحيط:6/314،وروح المعاني :17/93.
(54) روح المعاني :17/93 ،وينظر:التحرير والتنوير :17/151.
(55) ينظر: التحرير والتنوير :21/280.
(56) ينظر: لسان العرب :8/432(زيغ).
(57) ينظر: الكشاف :5/54 ،والبحر المحيط:7/211 ،وروح المعاني :21/157.
(58) معاني القرآن للفراء:2/336.
(59)ينظر: الجامع لأحكام القرآن :7/340 والتحرير والتنوير:21/280،وفي ظلال القرآن:5/2837.
(60)الكشاف :5/655،وينظر: البحـــــــــر المحيط : 8/174،وروح المعاني :29/36والتحرير والتنوير:27/177.
(61) لسان العرب:8/71(خشع).
(62) التحرير والتنوير:27/177.

(63) ينظر: التفسير البياني للقرآن الكريم :2/53.
(64) التحرير والتنويـــــــــــــــــر: 29/18.
(65) ينظر: الكشـــاف: 6/171، والجامع لأحكام القرآن: 18/209والبحرالمحيط: 8/393، وروح المعاني :29/7.
(66) ينظر: لسان العرب:10/14(برق).
(67) ديوان طرفـــــــــــــــه: 57.
(68) ينظر: التوقيف على مهمات العريف:1/125.
(69) ينظر: الكشاف: 9/268 والبحر المحيط: 8/377 ، وروح المعاني : 26/139 والتحريـــــــر والتنوير: 345-29/344.
(70) ينظر: الكشاف:3/110والبحر المحيط:5/120 والتحرير والتنوير:69-11/68.
(71) ينظر: المحرر الوجيز : 503-2/501 والكشاف: 2/556 والجامع لأحكام القـــــرآن: 9/454 والبحر المحيط:4/456.
(72) ينظر:مجمع البيان :21/348 والتحرير والتنوير:21/297.
(73) ينظر: الكشـــــــــــــــاف: 5/419.
(74) التحرير والتنويـــــــــــــــر: 25/127.
(75) تلخيص البيان في مجازات القرآن: 298.
(76) ينظر: منتخب قرة عيون النواظر:299 وإصلاح الوجوه:459.
(77) ينظر: الكشاف:1/573 والتفسير الكبير :8/112،والبرهان في علوم القرآن:2/310،واللباب في علوم الكتاب:5/340،وروح المعاني :3/204،ومواهب الرحمن :6/82.
(78) ينظر: الكشاف :5/323وروح المعاني :24/28 والتحرير والتنوير:24/55.
(79) التحرير والتنوير:23/100.
(80) ينظر: المنتخب في قرة عيون النواظر:228،وإصلاح الوجوه :459.
(81) ينظر: تفسير القرآن العزيز لابن زمنين:1/254 ،والجامع لأحكام القرآن :304-4/303،وروح المعاني :26-3/25،والتحرير والتنوير :251-1/250.
(82) ينظر: التحرير والتنوير:3/36.
(83) ينظر: مجمع البيان :1/107 والبحر المحيط:1/198 والتحرير والتنوير :495-1/494.
(84) ينظر:الكشاف:2/536،والبحر المحيط:4/430،ونظم الدرر:8/181 وروح المعاني :9/128.
(85) ينظر: الكشاف:2/536 والبحر المحيط: 4/430 وروح المعاني : 9/128.
(86) التحرير والتنوير: 9/179.
(87) ينظر: الكشاف: 5/593، وروح المعاني : 26/175 ،والتحرير والتنوير : 26/286.
(88) التفسير الكبير :28/155.
(89) ينظر: المحرر الوجيز : 4/311 والكشاف : 4/543 ونظم الدرر : 14/417.
(90) التحرير والتنوير: 20/230.
(91) ينظر: الكشاف : 6/365 وروح المعاني : 30/116.

(92) ينظر: الكشاف :2/380 والبحر المحيط :4/191 والتحرير والتنوير:7/403.
(93) الطبعة في القرآن الكريـــــــــــــــــــــم : 254.
(94) ينظر: الكشاف:2/328 ,2/472،والتحرير والتنوير:7/149.
(95) ينظر:الكشاف:6/206،و مجمع البيان :29/353،والتفسير الكبير:30/125،وروح المعاني : 29/58 والتحرير والتنوير:29/158.
(96) ينظر: معاني النحـــــــو: 2/429.
(97) ينظر: الكشـــــــاف: 2/366 والتفسير الكبير:13/45 والتحرير والتنوير:7/315.
(98) روح المعانـــــــــي : 7/197.
(99) ينظر:الكشاف:6/440 ,وروح المعاني :30/241،والتحرير والتنوير:30/564-565.
(100) ينظر: روح المعاني :30/241.
(101)ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجـــــــاج : 4/310، والكشاف:5/221، ومجمع البيان: 23/452، والتبيان في إعراب القـرآن: 2/1092،واللباب في علوم الكتاب:16/332،وروح المعاني: 23/129، والتحريـــــر والتنوير:23/151.
(102) ينظر: معاني القرآن للفراء:2/390.
(103) ينظر: الكشاف:3/529،ومجمع البيان :15/425.
(104) ينظر: الكشاف: 3/598، والتفسير الكبير: 21/148، وإرشاد العقل السليم:3/392 وروح المعاني:5/317.
(105) التفسير البلاغي في القرآن الكريم:1/68.
(106) ينظر: الكشاف:6/433، واللباب في علوم الكتـــــاب: 20/496، وروح المعاني : 30/233، والمنتخب في تفسير القرآن للشعراوي:89/90،وصفاء الكلمة:90-89.
(107) ينظر: الجامع لأحكام القرآن:13/37 .

مصادر المقال ومراجعه:

ــ أولاً: القرآن الكريم.
ــ إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم: أبو السعود العمادي (ت982 هـ). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1400 هـ – 1980 م. (د.م).
ــ أساس البلاغة: جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538 هـ). ط1، دار الكتب العلمية،بيروت-لبنان 1989م.
ــ أسبـــــــاب النزول: علي بن أحمد الواحدي ،تحقيق:كمال بسيوني زغلول،ط1،دار الكتب العلمية،بيروت –لبنان ،1411هـ1991-م.
ــ إصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم: الحسن بن محمد الدامغاني (ت 478هـ)،تحقيق: عبد العزيز سيد الأهل، ط1، دار العلم للملايين ،بيروت-لبنان،1970م.
ــ الإعجاز اللغوي في القصة القرآنيـــــة ،محمود السيد حسن مصطفى،ط1،مؤسسة شباب

الجامعة،1981م.
ـ أنوار التنزيل وأســـــــرار التأويـــل: ناصر الدين أبو سعيد الشيرازي البيضاوي (ت685ه)، ط1،دار إحياء التراث العربي ،بيروت-لبنان 1418ه.
ـ البحر المحيط:أبو حيـــــان الأندلسي (ت 745ه)،تحقيق: تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوّض،ط1،دار الكتب العلمية ،بيروت–لبنان ،1413ه1993-م.
ـ البرهان في علوم القرآن: بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794ه) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت (د.ت).
ـ التبيان في إعراب القرآن: أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت 616ه). تحقيق: علي محمد البجاوي، البابي الحلبي - القاهرة (د.ت).
ـ التحرير والتنوير: محمد الفاضل بن محمد الطاهـــر بن العاشور (ت 1390ه). دار التونسية للنشر - تونس 1984م.
ـ التحقيق في كلمات القرآن الكريـــم : العلامة المصطفوي ،ط3،دار الكتب العلمية ،بيروت-لبنان.
ـ التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الكريم: الدكتـور عبد العظيم إبراهيم المطعني، المكتبة التوفيقية 1399ه1979-م.
ـ التفسير البياني في القرآن الكريـــم : الدكتورة عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ ،ط5،دار المعارف ،القاهرة –مصر،د.ت.
ـ تفسير القرآن العزيز:ابن أبي زمنين (ت399ه)،تحقيق:أبو عبد الله حسين بن عكاشة ومحمد بن مصطفى الكنز،ط1،الفاروق الحديثة ،القاهرة –مصر،1423ه_2002م.
ـ تفسير القرآن العظيم :أبو الفـــداء إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي ،تحقيق:سامي بن محمد السلامة ،دار طيبة،القاهرة -مصر 1422ه.
ـ التفسير الكبير: الفخر الرازي (ت 606ه)،ط1،دار الفكر ،بيروت-لبنان ،1981.
ـ تلخيص البيان في مجازات القـــــرآن: الشريف الرضي (ت 406ه). حققه وقدم له وصنه فهارسه: محمد عبـــد الغني حسن. الطبعة الأولى. دار إحياء الكتب العربية - القاهرة 1374ه-1955م.
ـ التوقيف على مهمات التعاريـــف : محمد عبد الرؤوف المناوي،تحقيق:محمد رضوان الداية (ت1031ه)،دار الفكر المعاصر،بيروت-لبنان،1410ه .
ـ الجامع لأحكام القرآن: أبو عبـد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت671ه)، دار إحياء التراث العربي ،بيروت –لبنان،(د.ت).
ـ الدلالة الاعجازية في رحاب سورة يوسف (عليه السلام) ،الدكتور عمر محمد عمر،ط1،دار المأمون للتراث ،بيروت –لبنان،1417ه1998-م.
ـ ديوان طرفة :شرحه وقدّم له :مهدي محمد ناصـــر الدين ،ط3،دار الكتب العلمية ،بيروت-لبنان ،1423ه2002-م.

ـ روح المعاني :شهاب الديــن السيد محمد الآلوسي (ت1270ه)،عنى بنشره وتصحيحه:السيد محمد دشكري الآلوسي ،دار إحياء التراث العربي ،بيروت-لبنان ،د.ت،د.ط.
ـ الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية: إسماعيل بن حماد الجوهري (ت 400ه) تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين ، بيروت-لبنان1407ه1987-م.
ـ صفاء الكلمة: الدكتور عبد الفتاح لاشين، دار المريخ للنشر – الرياض، مطبعة النهضة ، مصر –القاهرة،1403ه1983-م.
ـ الفروق اللغوية: أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري (ت406ه) ضبطه وحققه: حسام الدين القديس، دار الكتب العلمية ،بيروت-لبنان 1401ه1981-م.
ـ في ظلال القرآن: سيد قطب بن إبراهيم (ت 1387ه)، ط13،دار الشرق،بيروت -لبنان،1987م.
ـ الكشاف:جار الله أبي القاسم الزمخشري(ت538ه)، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوّض،ط1،مكتبة العبيكان،الرياض،1419ه1998-م.
ـ لسان العرب :محمد بن مكرم بن منظور(ت711ه)،ط1،دار صادر ،بيروت-لبنان،(د.ت).
ـ اللباب في علوم الكتاب:أبو حفص عمر بن علي الدمشقي الحنبلي (ت880ه)،تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوّض،ط1،دار الكتب العلمية ،بيروت-لبنان،1419ه_1998م.
ـ مجمع البيان في تفسير القرآن: أبو علي الفضل بن حسن الطبرسي (ت 548ه)صححه وعلّق عليه: السيد باسم الرسولي المحلاتي، دار إحياء التراث بيروت –لبنان.
ـ المحرر الوجيز:ابن عطية الأندلسي(ت546ه)،تحقيق:عبد السلام عبد الشافي،ط1،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان 2001م.
ـ معاني القرآن: أبو زكريا بن زياد الفراء (ت 207ه)،تحقيق:محمد علي النجّار،ط3،عالم الكتب بيروت –لبنان1403ه1983-م.
ـ معاني النحو: فاضل صالح السامرائي، بيت الحكمة-بغداد 1987-1986م.
ـ معاني القرآن وإعرابه: أبو إسحاق إبراهيم بن السّري الزجاج (ت 311ه) تحقيق: الدكتور عبد الجليل عبده شلبي، ،ط1، عالم الكتب ،بيروت –لبنان 1408ه1988-م.
ـ معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت 395ه)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ،بيروت-لبنان، 1399ه1979-م.
ـ المفردات في غريب القرآن: الراغب الأصبهاني (ت 420ه)، الناشر: مكتبة الانجلو المصرية، المطبعة الفنية الحديثة 1970م.
ـ منتخب قرة عيون النواظر في الوجوه والنظائر في القرآن الكريم: جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن الجوزي (ت 597ه)، تحقيق ودراسة: محمد السيد الصفطاوي، والدكتور فؤاد عبد المنعم أحمد، منشأة المعارف، مطبعة الجزيرة- الإسكندرية (د.ت). (د.ط).
ـ مواهب الرحمن في تفسير القرآن: عبد الأعلى الموسوي السّبزواري،ط3 مطبعة الديواني ، بغداد- العراق، 1409ه1989-م.

ـ نظم الدرر:برهان الدين أبي الحسن إبراهيـــــــم البقاعي (ت885ه)،دار الكتب الإسلامية، القاهرة –مصر،د.ت،د.ط.

الأمثال الشّعبية القبائلية بين التّرجمة الحرْفية والتّرجمة الثّقافية

د. رشيدة سعدوني، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2، الجزائر
د. فتيحة رمضاني، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2، الجزائر

ملخّـــص

يتناول المقال موضوع إشكالية ترجمة الأمثال الشّعبية القبائلية إلى اللّغتين الفرنسية والعربية، ويسعى إلى إبراز المعيقات التي يصادفها المترجم حتى ينقل هذه الأمثال. كما يركز على صعوبة تقديم صورة دقيقة في نصّ التّرجمة تُماثل تلك التي وردت في المثل الأصلي لأنّ معرفة اللّهجة القبائلية معرفة لسانية وحدها لا تكفي إذا لم تُرفقْ بمعرفة ثقافية عميقة، ضف إلى أنّ اقتراض هذه اللّهجة ألفاظا ودلالات من اللّغتين المذكورتين قد أفضى إلى التّساؤل حول حقيقة هذه التّرجمة نفسها لأنّ الأمر يتعلّق بنقل كلمة أو مفهوم موجودين أصلا في اللّغتين المنقول إليهما. وإذا كانت التّرجمة ضرورية لإنقاذ الأمثال الشّعبية من الزّوال والنّسيان، فإنّه ينبغي على المترجم تقديم مكافئ ثقافي لها يتقبّله القارئ ويفهمه بسهولة.

الكلمات المفتاحية: الأمثال، الأدب الشّفهي، القبائلية، الترجمة، الثّقافة الشّعبية.

Résumé

Les proverbes populaires kabyles entre la traduction littérale et la traduction culturelle

Le présent article étudie la problématique de la traduction des proverbes populaires kabyles en français et en arabe, et vise à montrer les obstacles auxquels bute le traducteur lors de leur transfert. Pour ce, il se focalise sur la difficulté de rendre l'image du proverbe d'origine à cause de l'insuffisance de la connaissance linguistique du kabyle, sans une connaissance culturelle approfondie. Ajoutons à cela l'existence de concepts des deux langues susmentionnées, dans la structure du proverbe kabyle, ce qui rend le processus de traduction un simple re-transfert d'un concept existant déjà dans ces deux langues. Et si la traduction des proverbes est nécessaire pour les sau-

ver de l'oubli, le traducteur est tenu de présenter l'exotisme du proverbe original que le lecteur acceptera et comprendra sans peine.

Mots-clés: Proverbes, littérature orale, Kabyle, traduction, culture populaire.

مقدمـــــة:

إنّ الأمثال الشّعبية جزءٌ من الثّقافة الشّعبية السّائدة في كل مجتمع وهي «شكل من الأشكال الأدبية القديمة التي عرفتها الإنسانية» [1]، كما تندرج في الموروث الثّقافي الشّفهي الذي تتناقله الأجيال. فهي، إذن، أحد عناصر الثقافة اللاّمادية التي تشمل القيم والأفكار والمعتقدات والعادات والتّقاليد والأخلاق وغيرها.

وتحوي الأمثال الشّعبية معلومات اجتماعية وثقافية تتعلق بالمجتمع الذي قيلت فيه، كالثقافة السّائدة وطرق العيش. وتصف بدقة وبمصداقية الحياة اليومية للأفراد، وهي سهلة الحفظ والانتقال بينهم لأنها تستخدم عبارات لغوية في متناول كلّ طبقات المجتمع، واللّهجات العامية. وقد اهتم أدباء وباحثون كثيرون بجمع هذه الأمثال ودراستها بهدف حفظها من الزّوال، ولما تتضمّنه من المعلومات التي أشرنا إليها. وتتوفّر تعاريف كثيرة لها، وتدور كلّها حول نفس المعنى وهو التّشبيه.

فيعرّفها ابن منظور على أنّها « كلمة تسوية، يقال هذا مِثْلُهُ ومَثَلُهُ، كما يقال هذا شِبْهُهُ وشَبَهُهُ»[2]. والمعنى المقصود هنا هو التّشبيه والمماثلة. وتُعرّف الأمثال كذلك بأنّها «من أبرز عناصر الثّقافة الشّعبية لأنّها مرآة تعكس طبيعة الناس ومعتقداتهم لتغلغلها في معظم جوانب حياتهم اليومية. وهي لا تُبيّن المواقف المختلفة فقط بل تتجاوز ذلك أحيانا لتقدّم لهؤلاء النّاس نموذجا يقتدى به في مواقف عديدة» [3]. ومعنى هذا القول أنّ الأمثال الشّعبية تلخّص ما يحدث في المجتمع من أمور ومواقف يومية بطريقة يغلب عليها طابع المزح والسّخرية للفت الانتباه إلى مسألة معيّنة قصد المدح أو التّوبيخ أو الاتّعاظ أو غيرها من الأغراض.

ولا تختلف الأمثال الشّعبية القبائلية التي تنضوي تحت الأمثال الأمازيغية عن غيرها من الأمثال الموجودة في المجتمعات الأخرى، في شكلها ومضمونها وهدفها، وهذا ما يؤكده الحسين المجاهد الذي يقول: «لا يختلف المثل الأمازيغي عن المثل في الثقافات الأخرى محلية كانت أم عالمية ، سواء من حيث شكله وبنيته أو من حيث مدلولاته، وأبعاده ووظائفه ، فهو بمثابة صيغة مختزلة للحكاية، أو خلاصة لجوهر القصد فيها،

إذ أنّ في عباراته الموجزة تكمن تجربة معيشة أو قصة ذات مضمون ومغزى، وشخوص وحبكة، وأحداث تتبادر إلى ذهن المتلقي، وتحيله على مرجعية ثقافية تتجذّر مكوناتها في الذاكرة الجماعية التي ينتمي إليها المثل.» [4] ويقصد هذا الباحث أنّ الأمثال الشّعبية هي حوصلة تجارب الأفراد الذّين يردّدونها قولًا في مقامات مختلفة. وقادتنا أهمية الأمثال الشّعبية في المجتمع القبائلي وترسّخها فيه إلى تناولها في هذا المقال للوقوف على إشكالية ترجمتها. وسنسعى إلى الإجابة عن السّؤال الآتي: «إلى أيّ مدى ينجح المترجم في نقل الأمثال الشّعبية القبائلية إلى اللّغتين الفرنسية والعربية؟

نبذة عن الثقافة الشعبية القبائلية:

تذكر مؤلفات تاريخ المغرب العربي، عامة، وتاريخ الجزائر، خاصة، وجود غزوات خارجية عديدة، «حيث كان الغزو متسلسلا عبر التاريخ، فكان وجود الفينيقيين والرومان والوندال والبيزنطيين والعرب والأتراك وأخيرا الفرنسيين.» [5] (ترجمتنا). ونتجت عن هذه الغزوات عملية تبادل ثقافي تمثّلت في استعمال استعارات ثقافية بين المستعمرين والسّكان الأصليين، وأول ما تأثر بهذا التّبادل هو اللّغة لأنّ أغلبية مجتمعات المغرب العربي هي مجتمعات ذات ثقافة شفهية، ومن بينها سكان منطقة القبائل الذين « يمثلون عرقا أو مجموعة أعراق مختلفة عن العرب، وتعتبر اللّغة في هذه المنطقة الحجر الأساسي الذي يمثّل الهوية القبائلية.» [6] (ترجمتنا). ولا تخصّ هذه اللّغة قبائل الجزائر فقط وإنّما كل القبائل التي تعيش في المغرب الكبير.

ويرى Eugène Daumas (أوجين دوماس) أنّ «المجتمع القبائلي ينحدر من مجتمع واحد متجانس وكان هو المجتمع المسيطر في بلاد المغرب، والجزائر بصفة خاصة، ولكن بسبب الاستعمارات المتكررة التي اضطهدته، غادر سكانه السّهول، واستقروا في الجبال.» [7] (ترجمتنا). أما اللّهجة القبائلية، فقد ارتبط ظهورها «بظهور اللّهجات الأمازيغية الأخرى، وهذا ما يفسر اشتراكها [معها] في العديد من النّماذج اللغوية.» [8] (ترجمتنا) حسب Foudil Cheriguen (فوضيل شيريغان). وتمتاز هذه اللّهجة باستعمال النّاطقين بها مفاهيم لسانية مقترضة من اللّغة العربية، ومصدرها القرآن الكريم أولا، واللّهجات المحلية، ثانيا. وأدى التّعايش بين المجتمع القبائلي والمجتمعات الأخرى نتيجة الغزوات التي أشرنا إليها، إلى إثراء الثّقافة القبائلية من حيث الأغاني والأشعار والألغاز، بالإضافة إلى القصص والأمثال الشّعبية التي هي موضوع دراستنا.

إنّ الأمثال الشّعبية القبائلية هي «آلة فعّالة في لغة الكلام، وتلخّص فكرة معيّنة في أصغر عدد ممكن من الكلمات ذات معنى.» [9] (ترجمتنا). وتشير كلمة «لمتل (أو لمثل)- وهي اقتراض من اللّغة العربية- إلى معنى المثل في اللّهجة القبائلية، وتعني المقارنة، وجمعها

لمتول (أو لمثول)» [10] (ترجمتنا). كما تستعمل كلمة « أنزي» [11] للتّعبير عن المفهوم نفسه، وهي كلمة حديثة ونادرة الاستعمال عند الكلام. وتتطلّب هذه الأمثال شرطين أساسيين وهما «الإيجاز، واستعمال رموز لغوية ذات معاني. ويسمح هذان الشّرطان بفهمها. وبفضلها يسهل إيصال الرّسالة والأفكار التي يصعب قولها مباشرة.» [12] (ترجمتنا).

وتسعى الأمثال الشّعبية القبائلية إلى ضبط سلوك الأفراد، ويتضمّن محتواها «التّحذير من الوقوع في الخطأ، والنّهي عن فعل القبيح، وذمّ الخيانة، وتهدئة الناس عند الابتلاء وحثّهم على الصّبر، وكشف عيوبهم وإزالة الأقنعة عنهم...». [13]

وقد حظيت الثّقافة الشعبية القبائلية بالنّقل كتابة، إلّا أنّ الجدل يبقى قائما حول البُعدين الشّفهي والكتابي لها، كما تعتقد صليحة بن عباس، لأن كتابة الأمثال قصد حمايتها من الزّوال يؤدّي حتما إلى إفقادها أهمّ خصائصها الشّفهية. وتعرّف الباحثة نفسها المثل القبائلي بأنّه «جملة قصيرة ومختصرة وذات أسلوب مزين، وتعبّر عن حقيقة أو تجربة أو نصيحة، فأصبح عادة اجتماعية» [14] (ترجمتنا). ويستعمل الأفراد الأمثال الشّعبية وسيلة للقيام بعملية التربية، والتي تسمى في علم الاجتماع بعملية التّنشئة الاجتماعية التي تُكسِب هؤلاء الأفراد آداب السّلوك والمعاملة في حياتهم اليومية، وتمكّنهم من التّمييز بين الخير والشّر، وتوجّههم دائما إلى الطّريق الصّحيح.

وتمتاز الأمثال الشّعبية القبائلية، بالإضافة إلى ما ذكرناه، بالاختصار والوضوح. وهي معبّأة بحِكَم الأجيال السّابقة وتجاربها، وأسلوب مباشر وصريح، وتعير اهتماما خاصا للقوانين الاجتماعية والأعراف، وتحبّذ المقارنة بين المتناقضات الموجودة في المجتمع، كما تندّد بالسّلوك السّيء، وتشجّع السّلوك الحسن، وتستعمل أسلوب السّخرية لإضفاء روح المرح والمداعبة حتى لا تضرّ مشاعر النّاس.

وتتناول الأمثال الشعبية القبائلية عدة مواضيع متعلّقة بالدين الإسلامي الذي يستمد منه الأفراد إيمانهم، والأخلاق، والشّرف، والعائلة القبائلية العريقة. وتصوّر كذلك محيط البيئة القبائلية من حيوان ونبات. وعليه، فإنّ هذه الأمثال تنقل صورة دقيقة عن المجتمع القبائلي التقليدي، وتعرّف به وتمكّن من استحضاره عند استخدامها في مختلف المقامات.

إشكالية ترجمة الأمثال الشّعبية القبائلية:

تعود ترجمة الأمثال الشّعبية القبائلية إلى اللّغة الفرنسية إلى بداية القرن التّاسع عشر. وكان الآباء البيض من الأوائل الذين اهتموا بنقل ما يتداول منها في المجتمع القبائلي[15]. وإذا كان لهذه الأمثال حظ وافر في اللّغة الفرنسية إلّا أنّ العكس يقال فيما

يتعلّق باللّغة العربية لأنّه رغم تعايش الثّقافتين القبائلية، من جهة، والثّقافة العربية الإسلامية، من جهة أخرى، منذ وصول الإسلام إلى شمال إفريقيا، لم يتكفّل المترجمون بنقل الأمثال الشّعبية القبائلية إلى اللّغة العربية. وكلّ ما عثرنا عليه هو ترجمات قليلة قام بها باحثون أو مترجمون من سكان القبائل أمثال نسيب يوسف، وترجمات أخرى وردت ضمن مؤلفات تُعنى بالأمثال الجزائرية باللّغة العربية العامية التي لها مكافئات في الثّقافة الشّعبية القبائلية على غرار كتاب قادة بوطارن[16]. ويضاف إلى مشكل انعدام المراجع حول ترجمة هذه الأمثال إلى اللّغة العربية، مسألة أخرى وهي ضياع عدد كبير منها لكون الأدب الشّعبي القبائلي أدبا شفهيا بالأساس. فالذّاكرة الفردية والجماعية قد تُقصّر أو تعجز عن الاحتفاظ بكلّ الأمثال المتداولة.

وما يهمّنا في هذا المقام هو معالجة إشكالية ترجمة الأمثال الشّعبية القبائلية إلى اللّغتين الفرنسية والعربية لأنّ المترجم أمام نقل ثقافة شفهية لها خصوصياتها اللّغوية والنّحوية، إلى لغتين عرفتا الكتابة منذ عصور خلت. وقد أدى هذا الأمر إلى عدم إلمام عامة النّاس باللّهجة القبائلية، فيتعلّمونها كما يتعلّمون اللّغة الفرنسية واللّغة العربية. فكيف إذن بترجمتها ؟ وإذا فرضنا إمكانية أن يترجم من لم ينشأ وسط مجتمع قبائلي، أو لم يعش مدّة طويلة في البيئة القبائلية الأمثال الشّعبية القبائلية على غرار ما قام به الآباء البيض وبعض الباحثين في علم الاجتماع وعلم الأعراق الذين درسوا عن كثب خبايا هذه المنطقة، فهل يحتفظ نصّ التّرجمة بنكهته الأصلية التي تحوي عادات المجتمع القبائلي ومعتقداته وقيمه الاجتماعية وتصوّراته؟ إنّ التّأكيد على هذا الأمر أو الجزم به قد يكون إجحافا لمن يسعى جاهدا للتّعريف بالثّقافة الشّعبية القبائلية من خلال نقل أمثالها إلى لغات أخرى لأنّ ترجمة الأمثال الشّعبية تدخل في إطار التّرجمة الأدبية التي هي من الصّعوبة بمكان، بحيث يتعيّن على المترجم الذّهاب وراء دلالة الكلمات وأن يكون ذا اطّلاع واسع على أدب اللّغة المنقول منها، إذ يقول محمد عناني: [17]

لا ينحصر همّه [أي المترجم] في نقل دلالة الألفاظ أو ما أسمّيه هنا بالإحالة، أي إحالة القارئ أو السّامع إلى نفس الشيء الذي يقصده المؤلف أو صاحب النّص الأصلي، بل هو يتجاوز ذلك إلى المغزى وإلى التأثير الذي يفترض أنّ المؤلف يعتزم إحداثه في نفس القارئ أو السّامع. ولذلك فهو لا يتسلّح فقط بالمعرفة اللّغوية بل هو يتسلّح أيضا بمعرفة أدبية ونقدية، لا غنى فيها عن الإحاطة بالثّقافة والفكر، أي بجوانب إنسانية قد يُعفى المترجم العلمي من الإحاطة بها.

وقد يمكن تفسير الأمر على أنّ تقوقع الثّقافة القبائلية في رقعة جغرافية محدودة، وعدم إقبال الباحثين من العرب على الاطّلاع عليها عن طريق الاحتكاك بسكّانها

وتعلّم لغتهم، ساهم في العزوف عن ترجمة أمثالها إلى اللّغة العربية. ومهما يكن من سبب، تبقى معرفة ألفاظ اللهجة القبائلية غيركافية للقيام بهذه العملية لأنّ هذه الأمثال تحوي في ثناياها بُعدا ثقافيا وأدبيا ليس من السّهل نقله إذا لم تتوفّر الشروط الأساسية التي أشار إليها د. عناني. كما ترى سعدى زياد حسين أنّ «من أبلغ الصّعاب التي تواجه المترجم، ما يتعلّق بترجمة النّصوص الأدبية لما تحويه هذه النّصوص من بعض غموض ورمزية وإسقاطات ثقافية لا يدركها إلّا المتبحّر في دراسة آداب اللّغة، والعارف بثقافة أهلها.» [18]

وثمّة أمر يجب أن نشير إليه وهو اقتراض اللّهجة القبائلية مفردات ومفاهيم كثيرة من اللّغتين الفرنسية والعربية بحكم الخلفية التّاريخية، ممّا يطرح سؤالا حول ماهية هذه الأمثال التي –إن انطلقنا من هذه الفكرة- قد تبدو في نصّ التّرجمة وكأنّها نقل مفردات ومفاهيم موجودة أصلا في هاتين اللّغتين. ولا ينبغي إغفال أمر مهم وهو مدى استجابة القارئ لنصّ التّرجمة مهما كانت البيئة التي يعيش فيها والثّقافة التي ينتمي إليها. ونعني بالاستجابة، في هذا المقام، أن يجد القارئ مكافئات الصّور البلاغية التي تزخر بها الأمثال الشّعبية القبائلية، وهو أمر غير بديهي إذ يقول Michael CRONIN (مايكل كرونين)، في هذا السّياق، ما معناه «إنّ اللّغة البلاغية التي يبتدعها مجتمع ما لا تتناسب بالضّرورة مع اللّغات المختلفة التي توجد في مجتمعات أخرى.» (ترجمتنا) [19]. وتوجد ميزة أخرى لا تقلّ أهمّية عمّا ذكرناه، وهي طبيعة المجتمع القبائلي القائم على أنظمة القبلية والأبوة والنّيف، التي تظهر جليّا في الأمثال الشّعبية. فكيف يمكن ترجمة هذه المواضيع دون ضياع جوهرها إذا علمنا مسبقا أنّ لكلّ لغة أنظمتها الخاصة بها التي يصعب نقلها إلى اللّغات الأخرى؟ وإذا كان المثل القبائلي يرد بإيقاع ووزن خاصين به، فتطرح ترجمته مشكلة أخرى ذات حدّين وهي الحفاظ على الشّكل والتّصرف في المعنى، أو التّصرف في الشّكل والإبقاء على المعنى لأنّ إيقاعات الأمثال وأوزانها تختلف من لغة إلى أخرى. وهذا ما يعتقده عناني حين يقول: «ومثلما يجد من الصّعب عليه [أي على المترجم] أن يأتي بكلمة تترادف ترادفا كاملا مع الكلمة الأصلية، سيتعذّر عليه إيجاد الإيقاع الذي يعادل تماما الإيقاع الأصلي. فلكلّ لغة إيقاعاتها، ولكلّ إيقاع أصوله وتنويعاته.» [20]

وتجدر الإشارة إلى أمر آخر وهو وجود نسخ مختلفة للمثل نفسه لأنّ اللّهجة القبائلية تختلف في مفرداتها من منطقة إلى أخرى، ولأنّ المثل يتناقله النّاس شفهيا، فإنّ ترديده يتغيّر باستمرار على مستوى التّركيب والنّحو والصّرف. فكيف ينتبه المترجم إلى هذه الفوارق ؟ ولمّا كان المثل محمّلا بالسّلطة الجماعية التي تطغى دائما على السّلطة الفردية في المجتمع القبائلي، وجب التساؤل حول مدى قدرة المترجم على نقل صورة هذه السّلطة وأهميّتها لقارئ نصّ التّرجمة مع الاحتفاظ بالرّوح الجماعية كي يشعر بها.

وسعيًا إلى إبراز صعوبة ترجمة الأمثال الشّعبية القبائلية نظرًا للبعد الشّفهي للّهجة القبائلية نفسها، وللبعد الاجتماعي الذي يميّزها عن غيرها من اللّهجات الجزائرية واللّغات الأخرى، وعملًا بالدّعوة إلى تجنّب الحرفية في ترجمة هذا النّوع من النّصوص الأدبية لأنّها تدمّر النّص الأصلي[21]، ارتأينا عرض بعض الأمثلة التي تبيّن ما نذهب إليه. وتتعلّق هذه الأمثلة بأمثال قيلت في المرأة والأخوة والوفاء بالوعد والصّفات الحميدة والمذمومة والصّداقة.

أ. من حيث البُعد الثّقافي:

ترتبط الأمثال الشّعبية عامة بالبعد الثّقافي ارتباطا وثيقا لأنّ البنية العميقة التي تحويها ما هي إلّا انعكاس لثقافة لغة المجتمع التي قيلت فيه.

النموذج الأول:

Asawen ghef wudem n uhbib d akessar، ومعناه الحرفي «الطريق الصاعدة في وجه الحبيب طريق نازلة.» ويضرب هذا المثل في الصّديق الحقيق الذي يجده المرء وقت الحاجة، والذي يسعى إلى تهوين كلّ المُعيقات مهما بلغت درجة صعوبتها . وأدرجنا هذا المثل لاحتوائه الاسم udem المقرون بالزائدة w، والذي تقابله في اللّغة العربية كلمة «وجه». فإن جهل المترجم أنّ هذا الاسم لا ينبغي ترجمته حرفيا بسبب السّياق، فإنّه قد يفعل ذلك، ويترجم المثل ترجمة خاطئة. وكذلك الأمر بالنّسبة إلى ما معناه «الطّريق الصّاعدة» و «الطّريق النّازلة» وهو طباق ينبغي ترجمته أو تكييفه بما معناه الصّعب والهيّن. ونقدّر ترجمة هذا المثل إلى اللّغة العربية كالآتي: «الصّديق وقت الضّيق»، وإلى اللغة الفرنسية كالآتي: «C'est dans le besoin qu'on reconnaît ses amis».

النموذج الثاني:

Bu yiles medden akk ines، ومعناه الحرفي «صاحب اللّسان، كلّ النّاس مِلكهُ». ويضرب هذا المثل في الشّخص الّذي يعرف كيف يعبّر عن آرائه علنا، ويستعمل لغة خاصة ليجامل المستمعين له، سعيا منه إلى اكتسابهم. وما يهمّنا هنا كلمة iles المقرونة بحرف الجر y والتي تعني «اللّسان»، إذ ينبغي في التّرجمة عدم النّظر إلى هذه الكلمة بمعناها الحرفي (أي عضلة في فم الإنسان تمكّنه من الكلام) وإنّما بمعناها المجازي وهو التّمكن من جذب الآخرين باستعمال اللّغة المناسبة في المقام المناسب. وتجدر الإشارة إلى السّجع الذي ورد في هذا المثل «yiles» و «ines»، والذي لا ينبغي إغفاله حين التّرجمة. وإن عجز المترجم عن إيجاد مكافئ له، عليه البحث عن طريقة لإنتاج مثل مكافئ يتميّز بالإيجاز والوضوح. وقدّرنا ترجمة هذا المثل إلى اللغة العربية كالآتي: «إنّ من البيان لسِحرًا.»، وإلى

اللغة الفرنسية كالآتي: « On lie les bœufs par les cornes et les hommes par les paroles».

النموذج الثالث:

Ffegh berra, timghured، ومعناه الحرفي «اذهب خارجًا تَكبُرْ.» ويضرب هذا المثل في اكتساب الشّهرة والأهمية عندما يرحل الإنسان بعيدا عن قومه. فعادة ما يمنعه المقرّبون منه من ارتقاء سلّم النّجاح بسبب الكره والحسد، بينما يشهد هذا النّجاح عند الغرباء. وورد الفعل المصرّف « timghured» كناية عن الكِبر في عيون الآخرين، ولا ينبغي ترجمته حرفيا بالفعل الذي أوردناه (تكبُرْ)، ولكن بتقديم مكافئ يشير إلى اكتساب الأهمية عند الآخرين لا عند المقرّبين. فقدّرنا ترجمة هذا المثل إلى اللّغة العربية كالآتي: «النّسر غير صائد في عشّه.»، وإلى اللّغة الفرنسية بـ«Nul n'est prophète dans son pays».

النموذج الرابع:

Ur hemmlegh ara gma, ur hemmlegh ara win ara t-yewwten، ومعناه الحرفي: «لا أحب أخي ولا أحب من يضربه.» ويُضرب هذا المثل في محبّة الأخ لأخيه بحيث حتى وإن لم يكن المرء على وفاق مع أخيه، فإنّ علاقة الدّم والتّضامن بينهما قوية جدا ضدّ الغير لأنّ مفاهيم العائلة والأخوة والقرابة في البيئة القبائلية قائمة على مبدأ الدّفاع عن الأخ وحمايته ضدّ الجيران أو الأصدقاء أو سكان القرية أو الغرباء ممّن يريدون به سوءا مهما بلغت درجته. وينبغي على المترجم البحث عن مكافئ هذا المثل في اللّغة المنقول إليها، يُناسب هذه المفاهيم في ثقافة قارئ نصّ الترجمة. وارتأينا ترجمة هذا المثل إلى اللغة العربية بالبيت الشّعري الآتي:

أخاك أخاك إنّ من لا أخ له ❖ كساع إلى الهيجاء بغير سلاح

وإلى اللّغة الفرنسية كما يأتي: « Le doigt, on ne peut le mettre sur le tronc à couper. Le frère on ne peut le sacrifier ». ووجدنا في أحد المواقع الالكترونية مثلا سوريا يفيد الفكرة نفسها وهو «أنا وابن عمي على الغريب، وأنا وأخي على ابن عمي.» ويوجد مثل بالعربية الدّارجة الجزائرية الذي يعبّر عن العلاقة القوية بين المرء وأخيه، وهو المثال الآتي: «خوك خوك لا يغرّك صاحبك.»

ب. من حيث البعد اللّغوي:

إذا كانت الأمثال الشّعبية، بصفة عامة، تعكس ثقافة المجتمع الذي قيلت فيه، فإنّ الكلمات التي تشكّلها لها من الأهمّية ما يجعل المترجم يضعها تحت المجهر لأنّه يتعيّن عليه تحليل العناصر اللّغوية في الأمثال أوّلا، ثم إيجاد مكافئ ثقافي لها مجتمعة.

النموذج الخامس:

Argaz d awal macci d aserwal، ومعناه الحرفي: «الرّجل كلمةٌ لا سروالٌ.» يُضرب هذا المثل في الرّجل الحقّ الذي تظهر قيمته وشخصيته الحقيقية في وفاءه للعهد الذي يقطعه، ولا تكونان في هيئته الخارجية. وكلمة «aserwal» هي اقتراض من اللّغة العربية (سروال)، ووردت بمعناها المجازي الذي يُملي على المترجم البحث عن مرادف أقرب إلى المعنى المجازي الذي يعبّر عنه المثل، ولا ينبغي أن يكتفي بنقله نقلا صوتيا إلى مصدره، حسب ما ينصح به Glucksberg (غلاكسبورغ) [22] الذي يوصي بالبحث عن بديل للكلمة التي لا يعبّر معناها الحرفي عن المعنى المنشود. وقدّرنا ترجمة هذا المثل إلى اللغة العربية كالآتي: «وعد الحرّ دين عليه.»، وإلى اللغة الفرنسية كالآتي: «Chose promise, chose due». ولم ترتكز الترجمة إلى اللغتين المشار إليهما على شكل المثل ولكن على المعنى الذي يعبّر عنه، والإيجاز الذي يتّسم به، مع استعمال رموز من زاوية مختلفة. وقد ركّز المثل الفرنسي على الوعد وليس الإنسان الذي يقدّم الوعد، بينما شبّه المثل باللّغة العربية الوعد بدين يجب دفعه.

النموذج السادس:

Am win ixeddmen ghef xalti-s: nettat teqqar-as ad s-icuh, netta ad s-yeqqar ad t-teghnu، ومعناه الحرفي «كالمرء الذي يعمل لدى خالته. هي تقول في نفسها: «لن يطلب مبلغا كثيرا»، وهو يقول في نفسه: «أكيد ستجعلني ثريّا.»» ويضرب هذا المثل في المصالح الشّخصية التي يسعى كلّ طرف إلى إبدائها بغضّ النّظر عمّا يستحقّه الطّرف الآخر أو يقدر عليه. ووردت أربع كلمات في النّص الأصلي، تنتمي إلى اللّغة العربية، وهي الفعل المصرّف « ixeddmen» (أي يعمل) والاسم « xalti» (أي خالتي) والفعل المصرّف «icuh» (أي شحّ) والفعل المصرّف « teghnu» (أي أغنى). وهذا الأمر لا يخدم النّص الأصلي لأنّ القارئ سيتساءل حتما حول مصير الكلمات الأصلية في اللّهجة القبائلية للتّعبير عن هذه المعاني. وتقودنا أبسط التّفسيرات إلى القول بأنّ اللّهجة القبائلية اقترضت من اللّغة العربية كلمات كثيرة، وهذا الأمر ليس عيبا بالطّبع لأنّ كلّ لغة وُجِدت في البيئة الأصلية تستقي من اللّغة التي تدخل عليها. وقدّرنا ترجمة هذا المثل إلى اللّغة العربية كالآتي: «الحرّ عبد إذا طمع والعبد حرّ إذا قنع» (باستعمال الطّباق بين «الحرّ» و «العبد» وبين «طمع» و «قنع»، واستعمال المقابلة بين الجملتين اللّتان تفصلهما واو العطف)، وإلى اللّغة الفرنسية كالآتي: Grandes fortunes, grandes servitudes ، أي المرء إذا طمع في ثروة كبيرة يصبح عبدا للمادة.

النموذج السابع:

Tameṭṭut iḥerrzen, tif tayuga ikerrzen، ومعناه الحر في «المرأة المحافظة خير من زوج ثيران يحرث.» ويضرب هذا المثل في المرأة التي تعرف تدبّر أمور المنزل من أشغال واقتصاد في الإنفاق وكلّ ما يتعلّق بإدارة الشّؤون المنزلية. وورد في هذا المثل السّجع في كلمتي iḥerrzen وikerrzen. وينبغي عند الترجمة أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار بحيث تحبَّذ مجاراة المثل الأصلي وإيجاد مكافئ تُطرب له أذن القارئ. ونشير إلى أنّنا ارتأينا ترجمة هذا المثل إلى اللّغة العربية، فتصفّحنا مجموعة من المراجع حول الأمثال الشّعبية التي قيلت في المرأة للاستلهام منها. وكم كانت دهشتنا كبيرة عندما وجدنا في هذه المراجع أنّ كلّ الأمثال حول المرأة إنّما هي سلبية، وتضعها غالبا في صورة الكائن النّاقص عقلا، والذي يخضع لسلطة الرّجل، والذي تغزوه صفات الخيانة والنّفاق والكره والانتقام. ولا يخصّ هذا الأمر اللّغة العربية فقط بل لغات أخرى عبر العالم. غير أنّنا حاولنا إيجاد مكافئ للمثل القبائلي الذي أوردناه، وهو «وراء كلّ منزل عظيم امرأة عظيمة»، وإلى اللّغة الفرنسية كما يأتي: «Femme économe est un trésor, femme alerte vaut son pesant d'or».

من هو مترجم الأمثال الشّعبية القبائلية؟

ارتأينا عنونة هذا الجزء بـ«من هو مترجم الأمثال الشّعبية القبائلية؟» للنّظر في الشّخص الذي له من المؤهلات ما يسمح له بنقل الثّقافة القبائلية إلى ثقافة أخرى. فكيف يتعيّن على المترجم إذن محاكاة المثل الأصلي في ظلّ تقييد حرّيته؟ وبما أنّ الأمثال تنتمي إلى الأدب الشّعبي الذي يولي أهمية كبيرة للشّكل، تعتقد Ioana Irina DURDU-REANU)إيوانا إيرينا دوردوريانو(أنّ «المترجم لا يتبنى أشكال اللغة المنقول منها بل يستلهم منها ليكتشف أشكالا مماثلة في اللغة المنقول إليها، والتي لها التّأثير نفسه على قارئ نصّ التّرجمة.» [23] (ترجمتنا). ويبدو أنّ الاستلهام من لغة ما قد لا يكون أمرا بديهيا دائما لأنّ، أوّلا، بعض اللّغات متباعدة اجتماعيا وثقافيا، وثانيا، يتعامل المترجم أحيانا مع اللّهجات، ممّا يصعّب مَهمّته فيما يتعلّق باكتشاف أشكال تماثل تلك الموجودة في النّص الأصلي بسبب القواعد النّحوية البسيطة لهذه اللّهجات كما هو الحال بالنّسبة للّهجة القبائلية التي هي شفهية في الأساس، مقارنة بالقواعد النّحوية المكتملة في اللّغات الأخرى كالفرنسية والعربية. وفيما يأتي أمثلة تؤكّد ضرورة ارتقاء مترجم الأمثال الشّعبية القبائلية إلى ما وراء الجانب اللّغوي لنقل جوهرها نقلا صحيحا.

إنّ تشابه بعض الكلمات في اللّهجة القبائلية كتابة واختلافها نُطقا ومعنى قد يكون العائق الأكبر لمن يقول بمعرفة اللّهجة القبائلية معرفة لغوية. ومثال هذا القول المثلين الشّعبيين الآتيين: «Win yeḍsan ass-a, ad yettru azekka» و «Win yesʔan

ttrika ur tt-yettawi s aẓekka» ومعناهما الحرفي على التّوالي: «من يضحك اليوم سيبكي غدا» و «من له أملاك (في الدّنيا) لا يأخذها إلى القبر.» فإذا أخذنا كلمتي « azekka» في المثل الأول، والتي تعني (غد أي اليوم الذي يلي اليوم الذي نحن فيه)، و» aẓekka» بتفخيم حرف الزّاي، في المثل الثاني، والتي تعني (القبر)، ينبغي على المترجم أن لا يخلّط بين المعنيين وأن يُلِمّ بهذا الاختلاف اللّساني وإلّا قدّم ترجمة خاطئة. ويذكّرنا هذا الأمر ببيتي الشعر الآتيين لإسماعيل صبري باشا:

طرقت البـــاب حتّى كلّ متني ❖ فلمّا كلّ متـــــــني كلّمتني
فقالت لي أيا إسماعيل صبرا ❖ فقلت أيا أسما عيل صبري

فينبغي على المترجم هنا الإلمام بألغاز الكلمات المستعملة من جناس وسجع وجناس ناقص حتى يتمكّن من التّرجمة بطريقة صحيحة. وبما أنّ المثل يتعلّق، أساسا، بالتّشبيه والاختصار –كما أشرنا آنفا- ، على المترجم أن يعي هذا الأمر، ويقدّم للمثل الأصلي مكافئا يتضمّن هاتين الميزتين. ضف إلى أنّه مدعوٌ إلى استنباط المعنى الظّاهري والمعنى الباطني للمثل. فالمثل الشّعبي القبائلي الآتي «Ma tbedded, medden akk inek, ma teɣliḍ, ḥedd ur k-yessin» (ومعناه الحرفي «إذا وقفت كلّ النّاس لك، وإذا سقطت لن يعرفك أحدٌ.») إنّما يقال في الشّخص ذو المنزلة الرّفيعة الذي يتهافت عليه النّاس عندما يكون في أفضل وضعية، ويديرون له ظهره ما إن تتغيّر أحواله وينزل إلى الحضيض. وهذا هو المعنى الباطني. أما المعنى الظّاهري في المثل نفسه هو أنّ المرء عندما يكون واقفا على رجليه يقصده كلّ النّاس، وعندما يعجز عن ذلك كأن يمرض مثلا، يعزفون عن زيارته، ولا يأبهون لحالته. وأهمّ شيء ينبغي على المترجم أن يتعمّق في معرفته هو الثّقافة التي ينضوي تحتها المثل الشّعبي القبائلي، بحيث تقول سعدى زياد حسين: [24] « A good translator needs to be not only bilingual but also bi cultural, because culture affect vocabulary and structure» أي «المترجم الجيّد ينبغي أن لا يكون فقط مزدوج اللّغة بل أيضا مزدوج الثّقافة لأنّ هذه الأخيرة تؤثّر على المفردات والتّركيب.» (ترجمتنا). فكيف لمترجم ما أن ينقل المثل الآتي: «Iruh gher Sedduq ad yezzenz taxsayt» (ومعناه الحرفي : توجّه إلى صدّوق لبيع اليقطين)؟ فعليه أن يعلم مسبقا أنّ منطقة صدّوق التي تقع في ولاية بجاية معروفة في كلّ منطقة القبائل بإنتاج اليقطين، وبالتّالي من يسعى وراء بيعه في هذه المنطقة لن يجني الكثير –إن لم نقل لن يجني شيئا- لأنّ النّبات متوفّر فيها، ولن يتهافت النّاس على شراء سلعته.

ويتوخّى مترجم الأمثال الشّعبية القبائلية، على غرار مترجمي الأدب، الحذر لأنّ المادة التي ينقلها في صورتها الدّقيقة الأصلية، ينبغي أن تكون نفسها في اللّغة المنقول إليها. وقد أعجبنا التشبيه الذي استعمله محمد أحمد لوح [25] ليصف حالة المترجم عامة،

ووجدنا فيه تشابها بحالة مترجم الأمثال الشّعبية القبائلية، فارتأينا أن ندرجه فيما يأتي: «حاله كحامل البيض في زحام شديد بين أزقّة ضيّقة تعجّ بالمارة والمشاكسين، كلّ يحاول جُهده أن ينال نصيبا ممّا يحمل ذلك المسكين. أمّا هو فعليه المعوّل في أن يوصِل البيض إلى نهاية المطاف دون خسارة.» بالفعل، فإنّ المترجم له من المسؤولية ما يجعله يبحث عن أقرب مكافئ طبيعي للمثل، ويكون بالدّقة نفسها، وبالوضوح نفسه، وبالصّورة نفسها أو ما يقابلها في اللّغة المنقول إليها حتى يجد القارئ سهولة في فهم صورة نصّ التّرجمة كما لو أنّها أصلية. وعلى سبيل المثال، فإنّ المثل الآتي: D lqella n yergazan i k yerran a 3li d-argaz (ومعناه الحرفي «إنّ قلّة الرّجال هي من جعلتك يا علي رجلا») لن تنفع ترجمته حرفيا وإنّما ينبغي البحث عن مكافئ يفيد فكرة أنّ انعدام بعض الأمور هي التي تسمح لأمور أخرى بالظّهور والازدهار. ويمكن ترجمته بالمثل الفرنسي الذي يقول:Aux pays des aveugles, le borgne est roi أي «الأعور في بلاد العميان ملكٌ.» وتجدر الإشارة إلى وجود مثل قبائلي يتضمّن الفكرة نفسها الواردة في المثل الفرنسي، وهو « Azawal Di tmurt iderɣalen qaren-as bu laɛyun. ويفيد هذا المثل الشّعبي فكرة أنّ ندرة بعض الأشياء هي التي تُبرز وجود أشياء أخرى.

ولمّا كان المثل الشّعبي يحوي كنايات واستعارات وتشبيهات، يسعى المترجم إلى تصوير المشاعر والأحاسيس التي تحويها تصويرا دقيقا وإلّا لن تحظ بفهم قارئ نصّ التّرجمة، إذ يقول عناني: [26] «إنّ المشاعر والأحاسيس لا تنتقل إلّا عن طريق الصّور، وعدم الدّقة في التّصوير يُمكن أن يُخرج مشاعر مختلفة، ولا أقول مناقضة، للمشاعر الأصلية.» ولتوضيح هذا الأمر، ندرج المثل الشّعبي الآتي: Amek i s-tenna tyazit : a win ur njerreb tasa, ad yens anda nensa ! (ومعناه الحرفي «كما قالت الدّجاجة: من لم يجرّب الأمومة سيُمضي اللّيلة حيث نُمضيها»). إن استعمال صورة الدّجاجة للحديث عن مشاعر الأمومة في المثل الأصلي يصعب تكراره في اللّغة المنقول إليها لأنّ الثّقافات تختلف في تصوير هذه المشاعر، ويصادف أنّها تستعمل رموزا أخرى. وتُقوم البيئة القبائلية على «معايشة الحيوان، والاعتماد على بعض أنواعه في كثير من شؤون الحياة، وهذا يقتضي شـــــــدة العناية بأمره، ودقّة ملاحظته، ومعرفة الكثير من صفاته وطباعه» [27]، والدّجاجة مثال عن تلك الحيوانات التي تعيش في هذه البيئة. فكيف يتمكّن المترجم من تصوير صورة الأمومة في اللّغتين العربية والفرنسية؟ إنّ هذا الأمر ليس مستحيلا ولكنّه يتطلّب مكافئا للمثل الأصلي يصوّر المشاعر نفسها ولكن باستعمال رموز يتقبّلها قارئ نصّ التّرجمة لأنّ كلّ القراء لا ينتمون إلى بيئة ريفية، فيجدون صعوبة في فهم صورة المثل الأصلي إن لم تتم ترجمتها بصورة تناسب البيئة التي ينتمي إليها هذا القارئ. وعليه، فإنّ ترجمة الأمثال الشّعبية التي تعتمد أساسا على المجاز لا تتم بين الألسن فقط وإنّما بين

أنظمة تصوّر مختلفة لأنّ كلّ نظام لساني في العالم له تصوّر مختلف عن نظام لساني آخر.[28]

خاتمـــــة:

تُعدّ الأمثال الشّعبية مرآة المجتمع القبائلي، وتتناول كلّ مظاهر الحياة التي يتميّز بها. وهي قديمة توارثتها الأجيال على مرّ العصور، وبفضل إيجازها وسهولة حفظها، يستعملها النّاس للتّعبير عن شتّى الأمور. غير أنّ ترجمة هذه الأمثال إلى لغات أخرى ليست بالأمر الهيّن إذ يشترط في المترجم الإلمام بمعرفة ثقافية عميقة إلى جانب المعرفة اللّسانية التي يكتسبها. ويتعلّق الأمر عموما بنقل تصوّر المجتمع القبائلي للمفاهيم والأفكار الرّاسخة فيه، والبحث عن مكافئ يناسب قـــــدر الإمكان المثل القبائلي في اللّغة المنقول إليها، شكلا ومعـــــــــــى.

وإنّ انتماء الأمثال الشّعبية القبائلية إلى الأدب الشفهي هو ما يطرح إشكالية ترجمتها لأنّ لكلّ ثقافة نظامها اللّغوي وبعدها الثّقافي الخاص بها، والذي لا يتلاءم بالضّرورة مع ثقافة أخرى. وإنّ غنى الأمثال الشّعبية القبائلية بالصّور البيانية والمحسّنات البديعية يوجب على المترجم تكييفها في اللّغة المنقول إليها لتصبح بنفس وضوح المثل الأصلي وإيجازه. ولمّا كانت المجتمعات تحوي أنظمة لسانية مختلفة، يسعى المترجم إلى نقل الأمثال الشّعبية القبائلية بما يناسب نظام اللّغة المنقول إليها.

الهوامـــــــش:

1. Voir l'ouvrage de Mohand Akli HADDADOU, intitulé Introduction à la littérature berbère, suivi d'une introduction à la littérature kabyle, Haut-Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2009.

2. راجع كتاب ابن منظور بعنوان لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، الجزء 6، ب ت.

3 . http//sahr-lyaly.y007.com. Consulté le 10/08/2015.

4. الحسين المجاهد ، لمحـــــــــــة عن الأدب الأمازيغي بالمغرب ، مجلة آفاق ، مطبعة المعارف الجديدة،الرباط ، المغرب ، ع1 ، 1992 ، ص: 125.

5 . Gabriel CAMPS, Les Berbères : mémoire et identité, éditions Barzakh, Alger, 2011.Gabriel Camps, p151, 2011

6. Eugène Daumas, Mœurs et coutumes de l'Algérie, ANEP, Alger, 2006, p. 111.

7. Idem.

8. Foudil Cheriguen, « Conditions dialectologiques et anthropologiques de la toponymie et de la microtoponymie du domaine kabyle », in Nomination

et dénomination: Des noms de lieux de tribus et de personnes en Algérie, CRASC. 2005. Oran, Algérie.
9. Abdennour ABDESSLAM, Recueil de proverbes Berbères, éditions ENAG, Alger, 1998, p. 37
10. HADDADOU, Ibid, p. 43
11. HADDADOU, Ibid, p. 45
12. HADDADOU, Ibid, p. 43
13. uqu.edu.sa/page/ar/97441. Consulté le 02.09.2015
14. Saliha BENABBAS, Etude comparative d'un langage féminin : Les proverbes Français et Kabyles relatifs à la présentation de l'homme, Thèse de doctorat, département de français, Faculté des Lettres et des Langues, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou. SD, p. 4
15. Voir l'ouvrage de HADDADOU, précédemment cité.
16. Voir l'ouvrage de Kadda BOUTARENE, Proverbes et dictons populaires algériens, Office des Publications Universitaires, Alger, 1986.
17. محمد عناني، الترجمة الأدبية بين النّظرية والتّطبيق، الطّبعة الثّانية، الشّركة المصرية العالمية للنّشر، لونجمان، 2003م، ص: 6.
18. زياد حسين، سعدى، «بحث عن مشكلة الترجمة»، د.ت. مقال مقتبس من الموقع الالكتروني https://plus.google.com/117187740873234610439/posts/D3GmPtyWnxc
19. Michael CRONIN, Translation & Identity, Routledge, Oxon, 2006, pp. 104-105.
20. محمد عناني، المرجع نفسه، ص: 96.
21. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعيـــــــة، العدد الخامس عشر، السنة السادسة، 2014م، ص: 3.
22. المرجع السابق، ص: 7.
23. Ioana Irina DURDUREANU, Traduction et typologie des textes, pour une définition de la traduction « correcte », Intercambio, dir. José Domingues de Almeida, série II, n° 3 (volume intégral), 2010, p. 12.
24. سعدى زياد حسين، المرجع نفسه، ص: 15.
25. محمد أحمد لوح، مسؤوليات المترجم الشّرعية والأخلاقية تجاه النّص المترجم من السّنة والسّيرة، مقال مقتبس من الموقع الالكتروني http://islamhouse.com/ar/books/461009/. تاريخ الدخول 18 أوت سنة 2015 م.
26. محمد عناني، المرجع نفسه، ص.ص: 176-175.
27. عبد المجيد قطامش، الأمثال العربية دراسة تاريخية تحليلية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنّشر، دمشق، سنة 1988 م، ص: 401.
28. مجلة لارك، سنة 2014م، ص: 10.

التّراكيب اللّغوية في النّاصات لشعر ثورة 1919م

د. عماد عبد الباقي، علي كلية الآداب، جامعة قرامان، تركيا

ملخّـــص

تناقش هذه الدراسة العلاقة بتن التناص والتراكيب اللغوية لشعر ثورة 1919م في مصر، ودور التناص في إنتاج التراكيب اللغوية التي مازال يتردد صداها في التعبيرات اللغوية اليومية في وقتنا الحاضر، وبالتالي فإن هذه الدراسة تكشف عن المستويات المتعددة للتناص وتُظهر الأشكال المتعددة له؛ مثل التناص مع القرآن الكريم والتناص مع الحديث النبوي الشريف والتناص مع الأحداث التاريخية إلي غير ذلك، كما تظهر في شعر الثورة؛ لتؤكد الآثار المترتبة على العديد من أشكال التناص التي يستخدمها الشعراء في النصوص الشعرية قيد التحليل، ودراسة تأثيرها على المتلقي من خلال العلاقة الجدلية بتن الكاتب والقارئ والنص ، والعلاقة بتن التناص والواقع الاجتماعي.

Abstract

This study discusses the relationship between intertextuality and linguistic structures of the revolution of 1919 in Egypt, and The role of intertextuality in production different linguistic structures that still resonate in the language expressions in the present day, Thus, this study will disclose the multiple levels of intertextuality and presents the several forms of intertextuality such as the intertextuality with Quran, Hadith, Intertextuality with historical events…etc, as shown in the Poetry of 1919 revolution, in order to underscores the implications of the numerous forms of intertextuality used by the poets in the Poetic texts under analysis, and studies their impact on the recipient through the dialectical relationship between the writer, the reader, and the text, and the relationship between intertextuality and social reality.

يعد مصطلح التناص جديدًا نسبيًا على أدوات النقد الحديث إلا أن معنى المصطلح نفسه لم يخرج عن الثقافة العربية القديمة، حيث ظهرت عدة مصطلحات في الثقافة العربية تعبر في الأصل عن مصطلح التناص الحديث، كمصطلح (التضمين) الذي يعبّر عن تضمين الشاعر لبيت أو مجموعة أبيات في شعره، وكذلك مصطلح (الاقتباس) الذي يعني نفس المعنى، وحتى مصطلح (السرقات الأدبية) الذي تكلّم عنه ابن سلام الجمحي هو أيضًا قريب من نفس المعنى، وهي كلها مصطلحات قديمة لمصطلح التناص في مفهومه الحديث، ويعبر مصطلح التناص عن« اعتماد نص ما على نص آخر أو أكثر »[1]، وقد ظهرت الكتابة عنه كثيرًا في الدراسات الحديثة، حيث « تشّعب مفهوم التناص المعاصر وتعمق واتسع بحيث احتوى هذه المصطلحات القديمة وتجاوزها وأضاف عليها عناصر جديدة»[2] . وهي العناصر التي يتم استخدامها الآن بالمعنى الحديث والتي يدخل ضمنها تأثّر الشاعر بالأحداث والسياق الثقافي والاجتماعي للمجتمع من حوله، ولذلك يمكن القول « إن مصطلح التناص الذي يعني استحضار نص ما لنصٍ آخر قد أصبح شائعًا في النقد المعاصر، ومع أن ظاهرة التناص ليست جديدة فإن الاهتمام النقدي بها والوعي المتمركز حولها شيء جديد »[3] وهو ما يؤكده استقراء كتب اللغويين القدماء والثقافة العربية القديمة في مختلف تاريخها وعصورها.

ومع محاولة إعادة فهم النصوص الشعرية التي تعبّر عن فترة زمنية خاصة، لا يمكن استقراء تلك الفترة دون العودة والاستعانة بالثقافات المتعددة لمنتج النص الشعري، والتي يُسْهِم في توضيحها تناص النصوص بعضها بالبعض الآخر» خاصة مع معرفتنا أن مفهوم التناص نفسه يشتمل على مجالات عديدة هي التذكر أو الاستعادة، والاستعمال الصريح أو المقنع أو الإيحائي لاستعمال الشواهد[4] وهو ما يظهر في النصوص الشعرية بأشكال لغوية متعددة ومتنوعة، وهي تمثل التجارب السابقة لمنتج النص الشعري « حتى إن التناص يتضمن العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أو بغير وساطة »[5] وهكذا تتنوع القراءات للنص اللغوي الواحد بتعدد القراءات.

التناص وتنوع القراءات بين النصوص:

إذا كانت ثقافة الكاتب المتنوعة تُسْهِم في بناء النص وتكوينه، فإن ثقافة القارئ تُسْهِم في فهم النص واستيعابه وإعادة إنتاجه، وتتضافر النصوص التي تأثر بها الكاتب مع النصوص التي تأثر بها القارئ لتشكل المعنى النهائي للنص اللغوي، لأن علاقات النصوص بعضها ببعضٍ دائمة، بل « لم تنقطع علاقات النصوص الأدبية بعضها ببعضٍ أبدًا في أي وقت، فهي تعيش حياة خاصة فيما بينها، تسمح لها بأن تتصارع، وتتصالح، ويحيك

بعضها لبعض المكائد، وينصب الفخاخ، فهي عائلات لها أنساب وسلالات تنحدر من نصوص أمهات وآباء وأجداد، ولا يرتبط ذلك – بالطبع – بلغة أو بثقافة معينة »[6] لأن هذا يحدث في مختلف الثقافات واللغات، ويكون الاعتماد بشكل أساسي على التأويل الخاص للنص اللغوي، وهذا التأويل ينتج من العلاقات القائمة بين النصوص، أو ما يمكن أن نطلق عليه تأثير النصوص بعضها على بعضٍ، ومن هنا ظهر الحديث حول القراءة الصحيحة للنصوص وكيفيتها، فعند قراءة النصوص لابد من مراعاة عدة أمور لكي يكون النص مقبولاً:

1 - مراعاة النظام اللغوي وقوانينه، فهناك اتفاق بين المتكلم والمخاطب أبرمه الاتفاق اللغوي ونظامه وقوانينه على علاقات لغوية معينة عندما تجري في مجالها المألوف يكون لذلك دلالة خاصة، وعندما لا تجري في مجالاتها المألوفة – ويكون ذلك أيضًا بقانون خاص فإنه يشترط أن يكون المخاطب فاهمًا للمعنى، حيث إن لكل جماعة لغوية نظام لغوي خاص بها اتفقت على بنائه وعلى معناه اللغوي، فعندما تتجمع الأصوات في لغة ما تكون كلمة اتفق على معناها المكتسب المجتمع اللغوي، نفس هذه الأصوات إذا اجتمعت في لغة أخرى قد تكون معنى مختلفًا تمامًا؛ مثل كلمة (boy) أو كلمة (son).

2 - مراعاة المقام الثقافي والاجتماعي.. فالاعتبار الحاسم حقًا هو السياق الذي ترد فيه الجمل، لأن معنى الكلمة الواحدة يتغير تبعًا لتغير السياق الثقافي واللغوي للمجتمع، كما يتغير بتغير النص اللغوي الذي ترد فيه الكلمة، وبالتالي تتغير الجملة ومعانيها، ويظهر عدة تأويلات لها، يقول فان دايك « إن معنى الجملة يعتمد على معنى جمل أخرى في منطوق بعينه، وهذا ما يدعوا إلى القول بأن المنطوقات يعاد بناؤها في حدود وحدة أوسع؛ هي وحدة النص، وهو مصطلح يشير إلى البناء النظري المجرى الذي يكمن وراء ما نسميه بالخطاب»[7] والخطاب يسهم بشكل كبير في فهم العمل الإبداعي، وهنا تظهر الخصوصية اللغوية للأعمال الإبداعية، بخصوصية القراءة.

3 - تكون فكرة التقبلية نافعة إذا طُبقت على النصوص الواردة في مواقف وليس على الجمل المعزولة.[8] وهي النصوص التي تشكل المجال التناصي والتي يُطلق عليها « النصوص المكوّنة أو المولّدة للنص، فهي التي أسهمت في تكوينه أو ولادته، وظهوره بهذه الصورة التي تتمثّل لنا، فالنصّ ليس هذا السطح الأخير أو الشكل النهائي الذي يظهر لنا مؤخرًا بهذه الصورة الثابتة، بل هو .. الذي تظهر من خلاله عدة نصوص أخرى، وتكوّن هذه النصوص الخلفية النصية للكاتب - التي لها دورها المؤثر في عملية الإنتاج نفسها- فيحاول بها تكوين الدلالة، أو إنتاجها عن طريق البنيات النصية التي تترسب في نصه »[9] لأنه لا يستطيع التخلص من النصوص الثقافية المترسبة في عقله والتي يتأثر بها في رؤيته

للواقع وفي إبداعه اللغوي، وهو ما يظهر في كتاباته المختلفة، ولذلك نستطيع أن نقول إن هناك علاقة خفية بين السياق الثقافي الذي يتأثر به الأديب أو الكاتب في قراءاته المختلفة والسياق الاجتماعي الذي يتأثر به من خلال معايشته لأحداث المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا التأثر قد يظهر بشكل واضح وينبه الكاتب نفسه عليه، أو يظهر بين السطور ويفهم من معاني الجمل، والسياق الخاص بالنص اللغوي، إذن التناص يتنوع بتنوع الأشكال التي يظهر بها في النصوص اللغوية المختلفة، فقد يأتي بشكل واضح مباشر في النص أو قد يفهم من المعنى العام للنص، و «التناص المباشر يمكن أن يكون تامًا أو مجزوءًا أو محورًا، أما التناص غير المباشر فهو الذي يُستَنبط من النص استنباطًا، ويرجع إلى تناص الأفكار أو المقروء الثقافي أو الذاكرة التاريخية التي تستحضر تناصها بروحها أو بمعناها لا بحرفيتها أو لغتها وتُفهم من تلميحات النص وإيماءاته وشفراته وترميزاته.»[10] والقارئ يسهل عليه استخراج تلك المعاني والتلميحات والإشارات والعلامات، فيقدم رؤية واضحة وأحداثًا تأثر بها كاتب النص ربما لم ينتبه منتج النص نفسه إلى تأثره بها وظهورها في عمله الأدبي. نتيجة لهذا ظهرت عدة تصنيفات للتناص تبعًا لمصادره، ويمكن تصنيف التناص في ثلاثة تصنيفات فرعية .[11]

1) الاقتباس، لمقطع أو لفقرة كاملة، وهو أكثر أنواع التناص وضوحًا وسهولة في تعرفه.
2) التلميح، ويقوم على التضمين، وهو أقل وضوحًا.
3) الانتحال، وهو يقع في المنتصف ما بين هذين القطبين، فهو غير ظاهر ولكنه اقتباس نص على نطاق واسع.

ويظهر الانتحال بشكل واضح عندما يتأثر كاتب بكاتب آخر في قصيدة شعرية عن طريق الكلام عن نفس الفكرة، وكلما زادت ثقافة الأديب كلما استطاع أن يهضم النصوص السابقة عليه جيدًا ويخرجها في عمل لغوي جديد لا نستطيع – عند النظر إليه - التفرقة بينه وبين العمل القديم، وهنا تبرز أهمية معرفة التناص في دراسة النص الشعري للكاتب أو الأديب، كما تبرز أهمية التناص نفسه، فهو ببساطة « بمثابة الهواء والماء والزمان والمكان للإنسان فلا حياة له بدونهما ولا عيشة له خارجهما، وعليه فإنه من الأجدى أن يُبحث عن آليات التناص لا أن يُتجاهل وجوده هروبًا إلى الأمام »[12] وبخاصة وأنه يساعدنا على فهم أكثر عمقًا للنصوص اللغوية في الأعمال الشعرية. فقد سمع أحمد شوقي بيت أبي نواس الذي يقول:

يا ويْحَ أَهْليَ، أَبْلَى بينَ أعيُنِهم ❖ على الفراشِ، ولا يَدْرُون ما دائي

« وطلب إليه تشطير هذا البيت فقال:

يا ويحَ أهليَ، أبلَى بين أعينهم ❖ ويَدْرُجُ الموتُ في جسمي وأعضائي

وينظرون لجنْبٍ لا هدوءَ له ❖ على الفراشِ، ولا يدرون ما دائي» [13]

وهذا أيضًا نوع من أنواع التناص مع الشعر السابق، وقد قال أحمد شوقي أيضًا:

منكَ يا هاجرُ دائي ❖ وبكفَّيـــــكَ دَوائي

يا مُنَى روحي، ودنيا ❖ يَ، وسُؤْلِي، ورَجائي [14]

فمعاني الكلمات تتغير تبعًا للسياق الذي وردت فيه وبالتالي تتغير معاني الجمل بتغير معاني الكلمات، وبالتالي لا مكان للحديث عن عبارات بمعزل عن نصوص لغوية كاملة تُسْهِم في فهم المعنى الحقيقي، يقول حافظ إبراهيم:

فالرأي كل الرأي أن تجمعوا ❖ فإنما إجماعكم أرجح

وكل من يطمــع في صدعكم ❖ فإنــه في صخرة ينطح [15]

قيلت هذه القصيدة بعد تصريح 28 فبراير، التناص هنا يظهر في شكل نصيحة من الشاعر لرفقاء الميدان الواحد ولجميع أطياف مصر أن يتجمعوا مرة أخرى على كلمة واحدة، وفهم السياق العام للمجتمع وظروف إنتاج القصيدة والبيت الشعري - خاصة أنها قيلت بعد تصريح 28 فبراير المهم – يفهم في فهم أبعاد التناص ومعانيه، كما أن البيت الشعري تناص مع قول الأعشى:

كناطح صخرة يومًا ليوهنها ❖ فلم يضرها وأوهى قرنه الوعل

وقد ساهم هذا التناص في ظهور التركيب اللغوي (ينطح في الصخر) وتداوله بين الناس، كما أن التأثر بين القصائد المختلفة ظهر في قصائد مختلفة؛ حيث ظهر التأثير والتأثر بين القصائد المختلفة المعبرة عن شعر الثورة، ومن التناصات قول علي الجارم:

وَعزيمةٌ جَبَّارةٌ لو حُمِّلت ❖ « أحدًا» لما شَعرتْ له بِكلال [16]

هنا التناص مع اسم مكان؛ هو جبل أحد، وأحد جبل معروف في مكة وكانت عنده غزوة عرفت به وسميت باسمه، ومن التناصات قول حافظ إبراهيم:

فَتكتَّفُوا الشّورى على استقلالِكُم ❖ في الرأي لا تُوحيــه نَزعةُ واجِي

ويدُ الإلهِ مع الجمـــاعةِ فاضرِبوا ❖ بعصا الجماعةِ تَظفرُوا بنجاحِ (17)

وقد ساهم التناص في ظهور التركيب اللغوي (يد الله مع الجماعة) وانتشاره وتداوله، ومن التراكيب اللغوية التي ظهرت قول حاقظ إبراهيم:

كونوا رجالا عامِلين وكَذّبوا ❖ والصبحُ أبلجُ، حامِلَ المصباحِ [18]

أبلج أي ظهر، والمثل العربي يقول: الحق أبلج و الباطل لجلج؛ أي أن الحق ظهر وبان والباطل تفرق وذهب، والبيت تناص مع قول عنترة بن شداد في ديوانه:

أغنُّ مليحُ الدلّ أحورُ أَكحلٌ ❖ أزجُّ نقيٌ الخدَّ أبلجُ أدعج [19]

وقد ساهم التناص هنا في ظهور التعبير الاصطلاحي (الصبح أبلج) وانتشاره، وهكذا نرى تنوع التناصات المختلفة في تراكيب النصوص الشعرية المعبرة عن الثورة المصرية؛ والتي منها التناص مع القرآن الكريم والحديث الشريف والتناص مع الشخصيات والأحداث السياسية وغير ذلك.

التناص مع القرآن الكريم والحديث الشريف:

ظهر في الأبيات الشعرية المعبرة عن الثورة المصرية مجموعة من الأبيات تستلهم ألفاظ القرآن الكريم ومعانيه بين تراكيبها، في طيات التعبير عن الثورة وأحداثها، والتناص مع القرآن الكريم أو الحديث الشريف من شأنه أن يعيد إنتاج تراكيب الآية القرآنية واستخدامها بمعاني لغوية جديدة، يتكلم الشاعر عن المشاكل التي تحدث بين رفاق الثورة في قصيدة شهيد الحق بقوله:

شببتم بينكم في القُطر نارًا ❖ على مُحْتَلّهِ كانت سلامًا [20]

وهو تناص مع القرآن الكريم في قوله تعالى : { **قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ** } (الأنبياء، آية 69) والنار في البيت الشعري ليست النار الحقيقية، إنما المقصود بها المشاكل الموجودة بين الثوار، على أن النار في الآية القرآنية هي نيران حقيقية ألقي فيها سيدنا إبراهيم، وهكذا تم استخدام نفس الكلمات لكن مع إعادة إنتاجها بمعاني جديدة

ومن التناص مع القرآن الكريم قول حافظ إبراهيم:

أو تَسألُوا القَلبَ يقُل حاذِروا ❖ وصابروا أعداءَكُم تُفلِحُوا [21]

حيث ظهر التناص مع القرآن الكريم في قوله تعالى: { **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ** } (سورة: آل عمران، آية: 200)، ويقول أحمد شوقي في موضع آخر:

قلْ للبنين مقالَ صدقٍ، واقْتَصدْ ❖ ذَرْعُ الشباب يضيق بالنُّصّاحِ
أنتم بنو اليوم العصيبِ، نشأْتمو ❖ في قَصْفِ أنواءٍ، وعَصْفِ رياحِ [22]

وهو تناص مع قوله تعالى: { **وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدْرُكَ بِمَا يَقُولُونَ** } (سورة الحجر، آية 97) كما أن التناص هنا أنتج التركيب اللغوي (يضيق ذرعًا) وساهم في نشره بين أفراد المجتمع، ويقول الشاعر علي الجارم:

ألفت بين العنصرين ❖ وكنت للرحمن حزبا [23]

العنصرين مسلمي مصر وقبطها، وفي الشطر الثاني إشارة إلى قوله تعالى: { **أُولَٰئِكَ حِزْبُ اللَّهِ ۚ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ..**}) سورة المجادلة، الآية: 22) وهنا ظهر التركيب اللغوي (حزب الرحمن) للتعبير عن سعد زغلول ورفاقه، ويقول الشاعر حافظ

إبراهيم:

لو صح في هذا الوجود تناسخ ❖ لرأيت فيك تناسخ الأرواح
ولَكُنْتَ يومَ (اللّابرنت) بَعينِه ❖ في عِـــــزةٍ وجَلالَةٍ وسماحِ [24]

وقريب من هذا قول الشاعر علي الجارم:

صوتٌ كصورِ الحشرِ جمّع أمةً ❖ منحلّةَ الأطرافِ والأوصالِ [25]

وهي قصيدة رثاء سعد، والتناص مع القرآن الكريم [26] مع قوله تعالى: { **وَيَوْمَ يُنفَخُ فِي الصُّورِ فَفَزِعَ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَمَن فِي الْأَرْضِ إِلَّا مَن شَاءَ اللَّهُ ۚ وَكُلٌّ أَتَوْهُ دَاخِرِينَ** } (سورة النمل، آية: 87)

ويقول علي الجارم في موضع آخر:

تعالى الله هذا فضل ربي ❖ كشفت به عن الفتح القتاما [27]

وهو تناص مع قوله تعالى:(**قَالَ الَّذِي عِندَهُ عِلْمٌ مِّنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ ۚ فَلَمَّا رَآهُ مُسْتَقِرًّا عِندَهُ قَالَ هَٰذَا مِن فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ..**) (سورة النمل، آية: 40) والبيت الشعري ساهم في ظهور تركيب لغوي مستخدم ومتدول بين الألسنة وفي المجتمع المصري وهو التركيب (هذا من فضل ربي)، كذلك يقول علي الجارم:

وقمت فيهم خطيبًا ❖ له على القول أمر
مفصلات قصـــار ❖ لها رنيـــــن ونبر
وحكمة في بيـــان ❖ إن البيان لسـحر [28]

والأبيات تعبر عن سعد زغلول الخطيب المفوّه الذي يعرف معاني قوة كلماته ويطلبها فتأتيه منصاعة، كما أن الأبيات تستدعي حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – الذي قال فيه: (إن من البيان لسحرا)[29] ومن شأن التناص هنا أن يخلع صبغة دينية على خطب وكلمات سعد زغلول، كما أنه يسهم في ظهور تركيب لغوي جديد يربط بين خطب سعد زغلول وسحر البيان، وقد ظهر التناص كذلك مع الشخصيات المشهورة المختلفة.

التناص مع الشخصيات:

وهي الأشعار التي استلهمت أسماء مجموعة من الشخصيات؛ للاستفادة من الصفات التي اشتهرت بها وخلعها على شخصيات الثورة المصرية في هذا الوقت؛ كاشتهار عمر بن الخطاب بالعدل، واشتهار النبي أيوب - عليه السلام - بالصبر وهكذا، وقد يأتي التناص مع الشخصيات لاستلهام موقف شهير حدث مع تلك الشخصية، كقول علي الجارم في ديوانه:

سَارتْ مَطيّةُ نَعشهِ عُجبًا به تَختالُ بين الوَخدِ والإرقَالِ
فِيها – كَتابوتِ الكَليمِ – سَكينةٌ وَبقيّةٌ مِن هَيْبةٍ وجَلالِ [30]

والشاعر يصور نعش سعد زغلول وكأنه مثل تابوت سيدنا موسى، وهذا يضيف بعضًا من القداسة على شخصية سعد زغلول، وهنا التناص مع سيدنا موسى كليم الله؛ فالكليم هو موسى عليه السلام والشاعر يشير إلى قوله تعالى: { **وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ آيَةَ مُلْكِهِ أَنْ يَأْتِيَكُمُ التَّابُوتُ فِيهِ سَكِينَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَبَقِيَّةٌ مِمَّا تَرَكَ آلُ مُوسَى وَآلُ هَارُونَ تَحْمِلُهُ الْمَلَائِكَةُ ....**} (سورة البقرة، آية: 248)، ويقول الشاعر علي الجارم:

وَجَرى يُغبّرُ، لا العسيرُ بخاذلٍ ❖ أملا، ولا نَيلُ السُّها بِمُحال
فكأنه سيف المهيمن «خالد» ❖ وكأن دعوتــه أذان «بلال» [31]

القصيدة في رثاء سعد زعلول، والمهيمن من أسماء الله تعالى، والتناص مع الشخصيات الإسلامية أضاف بعدًا قدسيًا لشخصية سعد زغلـــــول، حيث إن (خالد) « هو خالد بن الوليد المخزومي الصحابي المعروف، وقد سمّاه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لقوته وبأسه على الكفار وكثرة ما أبلى سيف الله المسلول، وإلى هذا يشير الشاعر، وكانت وفاته في خلافة عمر بن الخطاب، (بلال) هو بلال بن رباح مؤذن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – » [32] وقريب من هذا البيت قول الشاعر أحمد شوقي:

شمسَ النهارِ، تعلّمِي الميزانَ من ❖ (سَعْدِ) الديار وشيخِها النَّضَّاح
مِيلي انظُريه في النَّدِيّ كأنّـــــه ❖ (عثمـانُ) عن أُمِّ الكتابِ يُلاحي [33]

ويقول علي الجارم:

إنْ قامَ يخطبُ قلتَ حيدرةُ انبَرَى ❖ لِلقول فِي سَمتٍ وصدقِ مَقَالِ
إعجازُ عارضـــــةٍ، ونورُ بديهةٍ ❖ وبديعُ تنسيقٍ، وحُسنُ صِقالِ [34]

والقصيدة في رثاء سعد زغلول، الصقال: هو الإتيان بالواضح الأخاذ من الألفاظ، الكلام هنا عن سعد زغلول، حيدرة لغويًا هو الأسد واصطلاحيًا هو لقب أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرم الله وجهه رابع الخلفاء الراشدين ويقول في ذلك « أنا الذي سمتني أمي حيدرة « وهو معروف بالفصاحة في القول، وخطبه مجموعـــــــة في كتاب (نهج البلاغة) » [35] ومن التراكيب اللغوية قول علي الجام:

شَلّ زَندٌ قَد رَمَى زَنْـدَ العُلا ❖ وحَمَى اللهُ الرئيسَ الأكبَرَا
مَحقَ اللهُ أبا لُؤلـــــــؤةٍ ❖ وَوَقى مِصـــرًا فَأبقَى عُمَرَا
إنّ مَن يَحرُسُـــــهُ بارِئهُ ❖ لا يُبالي بالـردَى إنْ خَطَرا
عاشَ سعدٌ والمَليكُ المُرتَجَى ❖ مَوئلُ الأمّةِ في أسمَى الذرَا [36]

فالتركيب اللغوي (عاش سعد) هو تركيب انتشر في هتافات الثورة وتأثر به الشاعر في قصيدته هنا، حيث إن هذه القصيدة كتبت 1924م لتهنئة سعد زغلول بسبب نجاته من العدوان عليه، و «أبو لؤلؤة فيروز المجوسي عبد المغيرة بن شعبة وكان قد قتل غدرًا أمير المؤمنين عمر بن الخطاب - رضي الله عنه- طعنه بخنجر وهو قائم يصلي سنة 23 هـ، وقد شبه الشاعر سعدًا بعمر بن الخطاب والمعتدى عليه بأبي لؤلؤة »[37] ، ومن التناص مع الشخصيات قول علي الجارم:

ويرى الحتوفَ وقد ملأنَ طريقَه ❖ نارَ الحُباحبِ، أو وَميضَ الآل[38]

والقصيدة عن رثاء سعد رغلول، والكلام هنا عن سعد زغلول، « الحباحب اسم رجل بخيل كان لا يوقد إلا نارًا ضعيفة مخافة الضيفان، فضربوا بضعف ناره المثل، الحباحب أيضًا ذباب يطير بالليل له شعاع في ذنبه كالسراج، وربما جعلوا الحباحب لما يرى في ذنبه كأنه نار»[39] تنوّعت مواضع ظهور التناص مع الشخصيات وصفاتها، وما بين الشخصيات الإسلامية والتاريخية وغيرها استفاد شعر الثورة من توظيف تلك الشخصيات للتعبير عن أحداث الثورة، كما أسهم التناص مع الشخصيات في ظهور وإنتاج تراكيب لغوية جديدة، إلا أن التناص مع الشخصيات لم يكن هو الوحيد الذي أسهم في ظهور تراكيب لغوية جديدة، بل يسهم في ذلك أيضًا التناص مع الأحداث.

التناص مع الأحداث التاريخية:

كما ظهر التناص مع الشخصيات ظهر كذلك التناص مع الأحداث عبر الأشعار المختلفة، والمقصود بالتناص مع الأحداث هو استلهام الشاعر حادثة تاريخية مشهورة، أو موقف لها تأثيره الواضح فس تعبيره عن الثورة المصرية، يقول علي الجارم:

يختارُ مِن آي الكلامِ جَواهرًا ❖ دُررُ البلاغةِ كاسمِهِنَّ غَوَالِي
مَا عَقّهُ حُرّ البيانِ، وَلا جَزَت ❖ أمُّ اللّغـــاتِ وَفاءَه بِمطَال[40]

والبيت من قصيدة رثاء سعد زغلول، والشاعر يشير بذلك إلى « رئاسة سعد زغلول للمؤتمر المصري الذي كان من همه تحويل التعليم في المدارس المصرية إلى اللغة العربية (ما عدا اللغات) وقد كان باللغة الإنجليزية «[41]، والشاعر يصور سعد زغلول وكأنه هو الأب والفصاحة والبيان واللغة العربية هم الأبناء المخلصين البارين به لفضله، وقد أسهم البيت في ظهور التركيب اللغوي (أم اللغات) للتعبير عن اللغة العربية، وهكذا يسهم التناص في فهم العمل اللغوي بطريقة صحيحة، كما أن القراءة الصحيحة للنص اللغوي تسهم في فهمه بطريقة صحيحة.

القراءة الصحيحة للنص:

لفهم النص الشعري لابد من فهم ثقافة الكاتب أو منتج هذا النص، وكذلك يجب فهم العوامل التي تُسهم في إنتاج هذا النص وهو ما يدخل ضمن إطار السياق الثقافي والاجتماعي للنص الشعري، كما أن فهم النص وفهم تناصاته المختلفة لابد له من قراءة صحيحة وواعية، ولابد له من مهارات ثقافية وعدة لغوية تساعد على هذا العمل، أو يمكن القول إن هناك مجموعة من الشروط للقراءة الصحيحة ولفهم النص الشعري؛ وهي أن النص يجب أن يرتبط بنصوص أخرى، ويتطلب مشاركة فعالة من قارئٍ ماهرٍ قادرٍ على تأويله.[42] حيث إن الفهم الخاص بكل عمل أدبي لا يكتمل إلا بمشاركة القارئ أو المتلقي، وكثير من اللغويين[43] يقولون إن القارئ أو متلقي العمل الأدبي في الوقت الحاضر اختلف عن القارئ قديمًا؛ ففي حين كان متلقي العمل الأدبي قديمًا عبارة عن متلقٍ سلبي، يكتفي فقط بالقراءة ومحاولة الفهم واستنباط المعاني اللغوية من خلف المفردات النصية عن طريق التأويل، حيث إن القارئ في العصر الحديث أصبح مشاركًا مهمًا وفعالا للعمل الأدبي، ويختلف فهمه واستيعابه للنص تبعا لاختلافات عدة منها خلفيته الثقافية السابقة، لأن القارئ « يشكل البنية النصية في الذاكرة على أساس اهتماماته وميوله ومعارفه وأهدافه الخاصة، ويمكن أن تحفزه تلك الميول إلى استيعاب أجزاء من النص معينة استيعابًا خاطئًا « [44] هذا الاستيعاب السابق بناء على قراءة النص بأفكار سابقة، ولذا قد يحتاج القارئ أو المتلقي إلى أكثر من قراءة واعية؛ حيث «إن إنتاج الدلالة مشروع مفتوح، لا يكتمل مرة واحدة، والقراءة المتفردة المتجددة هي الطرف المفجر له، وهي لا تقضي عليه، بل تولد به، وتنمو معه «[45] على أن القارئ القديم لم يختلف كثيرًا عن القارئ الحديث، وربما الاختلاف فقط في النظريات التي تتكلم عن ذلك القارئ أو المتلقي، فأمر تلقي النصوص اللغوية ليس حديثًا إلا أن الكلام فيه هو الحديث، فدائمًا يتدخل القارئ في النص بالشرح والتوضيح من خلال فهمه هو للنص اللغوي، وتتعدد منطوقات النص اللغوي بتعدد متلقي هذا النص، لذلك فـ « الفرد / الكاتب أو القارئ أو المحلل هو الذي يصنع علاقات التداخل بين النصوص التي تشكل النص المفتوح.. فالتأويل يعتمد على قدرة الشخص على تجميع تشكيلة من التناصات Intertexts وربطها بالنص المُعطي [46] ولهذا يبرز دور المتلقي المهم في فهم النص الأدبي، وربما هذا ما دفع الإيطاليين بوجراند ودريسلر للقول في تعريف التناص إنه يمثل « الترابط بين إنتاج نص بعينه أو قبوله، وبين المعارف التي يملكها مشاركو التواصل عن نصوص أخرى «[47] وبقدر ثقافة المتلقي وخبرته ومعارفه بقدر فهمه للنص وقدرته على تأويله واستيعابه، فإذا كان الهدف هو فهم النصوص الشعرية بطريقة سليمة، فمن

الواجب التمتع بالثقافة اللازمة لفهم تلك النصوص ومعرفة السياقات اللغوية التي ظهرت فيها، وثقافات الكاتب وتناصاته التي استخدمها في عمله الأدبي، فلا فهم للنص بشكل صحيح دون الرجوع إلى البيئة اللغوية التي تأثر بها وتسهم في إنتاج عمله الأدبي، والتناص يساعدنا في هذا، يساعدنا في « اكتشاف العلاقة الحميمة وغير المباشرة أحيانًا بين العمل الأدبي والواقع الذي أفرزه، وبقدر ما تهدف تلك العملية إلى الكشف عن المهمة التي أداها ذلك العمل في سياق واقعه الاجتماعي فإنها تحقق للنقد واحدة من أهم وظائفه الاجتماعية؛ وهي الكشف عن إمكان ذلك العمل أو عدم إمكانه القيام بمهمة اجتماعية فعالة في واقع مجتمع آخر متغير »[48] وهو الدور الرئيس للعمل للإبداع اللغوي؛ التعبير عن المجتمع والإنطلاق منه أو الإنطلاق إليه، إما بالتأثر بالواقع والتعبير عنه، أو إرادة تغيير الواقع والإنطلاق إليه بالتعبيرات اللغوية المختلفة داخل النص الشعري، وهو ما يتضح بدراسة النصوص الشعرية المتنوعة.

أهم التراكيب اللغوية التي ظهرت في الشعر المعبر عن ثورة 1919م المصرية في الباب الأول:

الشاعر	التعبير الاصطلاحي	البيت الشعري
1 عباس محمود العقاد	فاز سعد	فانفضوا الحزن بعيدًا واهتفوا: فاز سعد وهو في القبر رماد
2 حافظ إبراهيم	ينطح في الصخر	كل من يطمع في صدعكم فإنه في صخرة ينطح
3 حافظ إبراهيم	يد الله مع الجماعة	يد الإله مع الجماعة فاضربوا بعصا الجماعة تظفروا بنجاح
4 أحمد شوقي	يضيق ذرعًا	قل للبنين مقال صدق واقتصد ذرع الشباب يضيق بالنصاح
5 علي الجارم	حزب الرحمن	ألفت بين العنصرين وكنت للرحمن حزبا
6 علي الجارم	هذا من فضل ربي	تعالى الله هذا فضل ربي كشفت به عن الفتح القتاما
7 علي الجارم	عاش سعد	عاشَ سعدٌ والمَليكُ المُرتَجىَ مَوئلُ الأمّةِ في أسمّى الذرَا

أبرز نتائج الدراسة:

-ساهم البناء اللغوي للشعر في تسجيل الأزمات العنيفة التي حدثت لثورة 1919م، والمواقف التي مرت بها.

-لا يكتمل المفهوم الكامل للنص إلا بمشاركة قارئ النص أو متلقي العمل الأدبي عن طريق اكتشاف العلاقات المتنوعة بين النص اللغوي وبين النصوص الأخرى، سواء السابقة عليه أو المعاصرة له.

-لا يتوقف فهم النص اللغوي على المعاني المعجمية للغة التي أنتج بها اللغة التي بها أنتج، بل الأمر يمتد إلى فهم السياق الثقافي والاجتماعي الذي ظهر فيه النص اللغوي.

-فهم السياق الثقافي واللغوي والأبعاد النفسية واللغوية التي ظهر فيها العمل الفني يُسْهِم في فهمه بطريقة صحيحة.

-يعد التناص من الأدوات المهمة في فهم النص اللغوي، كما أنه يسْهِم في فهم العلاقات القائمة بين النصوص والسياقات اللغوية المختلفة.

-يسْهِم التناص في فهم السياق الثقافي واللغوي للعمل الأدبي، كما أنه يساعد على التعرف على الثقافة التي تأثر بها الأديب في عمله اللغوي، وإبداعه اللغوي.

الهوامـــــــش:

(1) السيد البحراوي: في البحث عن لؤلؤة المستحيل، دار الفكر الجديد، صـ140.
(2) أحمد الزغبي: التنـــــــــــــــــــــاص نظريًا وتطبيقيًا: صـ5-4.
(3) مجلة ألف المصرية، القاهرة، العدد الرابـــع، الإفتتاحية، ربيع 1984م.
(4) شربل داغر: التناص سبيلًا إلى دراسة النـــــص الشعري وغيره: صـ127.
(5) روبرت دي بو جراند: النص والخطاب والإجراء: ت: تمام حسان: صـ104.
(6) حسن محمد حماد: تداخل النصـــــــــــوص في الرواية العربية، صـ7.
(7) Van Dijk: Text and Context, p.3.
(8) ولفغانغ دريسلر وروبرت دي بوجراند: مدخل إلى علم لغة النص، ت: إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، صـ177.
(9) هكذا ورد في الأصل، والصحيح (اللغويين).
(10) عوض الغباري: دراسات في الأدب المصري في العصـور الإسلامية: صـ178.
(11) حسن محمد حماد: تداخل النصـــــــــــوص في الرواية العربية، صـ30.
(12) محمد مفتاح: تحليل الخطـــــــــــــــــــاب الشعري، صـ122.

(13) ديوان الشوقيات: أحمد شوقي، بيروت، دار العودة، ج2، 1988، صـ 114.
(14) ديوان الشوقيات: أحمد شوقي، بيروت، دار العودة، ج2، 1988، صـ 114.
(15) ديوان حافظ إبراهيم: ضبطـــه وصححه أحمد أمين أحمد الزين إبراهيم الأبياري، ط3، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتـــــاب، 1987م صـ 411.
(16) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 37.
(17) ديوان حافظ إبراهيم: ضبطه وصححه أحمد أمين أحمد الزين إبراهيم الأبياري، صـ 416.
(18) ديوان حافظ إبراهيم: ضبطه وصححه أحمد أمين أحمد الزين إبراهيم الأبياري، صـ 416.
(19) ديوان عنترة بن شداد: اعتنى به وشرحه حمدي طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، 2004، صـ86.
(20) ديوان الشوقيات: أحمـــــد شوقي، بيروت، دار العودة، 1988، صـ 221 .
(21) ديوان حافظ إبراهيم: ضبطه وصححه أحمد أمين أحمد الزين إبراهيم الأبياري، صـ 410.
(22) ديوان الشوقيات: أحمد شوقي، ج2، بيروت، دار العودة، 1988، صـ 155.
(23) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشـــــــــروق، ط2 1990م صـ 158.
(24) ديوان حافظ إبراهيم: ضبطه وصححه أحمد أمين أحمد الزين إبراهيم الأبياري، صـ 412.
(25) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 34.
(26) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 34.
(27) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، جـ 2 ، ط2 1990م صـ 545.
(28) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، جـ2، ط2 1990م صـ 440.
(29) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الريان للتراث، 1986م، حديث 5434.
(30) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 39.
(31) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 35.
(32) هامش قصيدة رثاء سعد: ديوان على الجـارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 35.
(33) ديوان الشوقيات: أحمد شوقي، ج2، بيروت، دار العودة، 1988، صـ 154.
(34) ديوان الشوقيات: أحمد شـــــوقي، بيروت، دار العودة، 1988، صـ787.
(35) هامش قصيدة رثاء سعد: ديـــوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 35.
(36) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشـــــروق، ط2، 1990م، صـ 252.
(37) هامش ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م صـ 252.
(38) ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشـــــــروق، ط2، 1990م، صـ 35.
(39) هامش ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2 1990م، صـ 35.
(40) ديوان على الجارم، القاهـــــرة، دار الشروق، ط2، 1990م، صـ 36 .
(41) هامش قصيدة رثاء سعد: ديوان على الجارم، القاهرة، دار الشروق، ط2، 1990م صـ 36.
(42) روبرت شولز: السيميـــــاء والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي، المؤسسة العربية للدراسات

والنشر، عمان، 1942.

(43) مثل حسن محمد حماد وصلاح فضل وعزة شبل وغيرهم.

(44) علم النص (مدخل متداخل الاختصاصـــــات): فان دايك، ترجمة سعيد حسن بحيري، صـ276.

(45) صلاح فضل: إنتاج الدلالة الأدبية، مركز الحضارة العربية، القاهرة، ط2، 2002م، صـ5.

(46) حسن محمد حماد: تداخل النصوص في الرواية العربية: صـ21.

(47) Robert de Beaugrande & Wolfgang Dressler: Introduction to text linguistics, London, Longman, 1981, P.164.

(48) سامي سليمان: مدخـل إلى دراسة النص الأدبي المعاصر، مكتبة الآداب، القاهرة، 2003، صـ10.

تيسيـــــر كتابة الألـــف

د. عبد القادر عيساوي، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر

ملخّـــــص

كانت الألف تُطلق في الأصل على الهمزة أو على ألف المد. وتأتي الألف في المرتبة الأولي (1) **في الأبجدية وكذا الألفبائية. وتتعدد رموزها إلي سبعة هي: (**ا، ـا، ى، ـى، ـّـ، ـٰـ، \ **). وتقابل في الكتابة الصوتية الدولية هذا الرمز** [a:].

وتُعدَ الألف أكثر الحروف العربية ترددا وتكرارا، ولها عدة دلالات. وتُستعمل الألف مع اللام أداة للتعريف في اللغة العربية. وأحيانا تُكتب الألف ولا تُنطق، مثل (مائة). وأحيانا أخرى تُنطق ولا تُكتب، كـ (هذا). وهناك من يرى بأن الألف والهمزة تسميتان اثنتان لحرف واحد. ونحن نميل إلي هذا الرأي ونرجحه. وهناك من يرى بأنهما حرفان مستقلان.

وتطرح كتابة الألف المتطرفة عدة إشكالات. وفي هذا الصدد نقترح حذف الألف الزائدة، وكتابة الفتحتين فقط. ونرى أن يُنطق ساكنا الحرف المرفق بفتحتين، حالة الوقف عليه. كما هو الأمر معمول به مع الضمتين والكسرتين. وكذلك نرجح القول بإثبات الألف مطلقا وعدم حذفها.

الكلمات المفتاحية: ألف، همزة، حرف، صوت، كتابة، نطق، فتحة، فتحتان.

Abstract

faciliter l'écriture de l'Alif

l'Alif était utilisé originalement pour 'Hamza (ء)' ou 'Alif d'allongement (ا)'. La lettre Alif est la première dans l'alphabet arabe. Il y a sept (7) symboles arabes de la lettre Alif (\ ،ا، ـا، ى، ـى، ـّـ، ـٰـ), et un symbole en transcription phonétique internationale [a:]. L'Alif est la lettre arabe la plus utilisée. Il a plusieurs significations, et il est utilisé, avec la lettre 'Lam' (ل), comme article défini dans la langue arabe. Parfois, on écrit Alif sans le prononcer (مائـة). D'autres fois, on prononce l'Alif sans l'écrire (هـذا). L'Alif final pose plusieurs problèmes. Dans ce sens, on propose le remplacement de l'Alif par les Fat'hatan (ً). On propose aussi la prononciation sans voyelle de la lettre consonne munie avec les fat'hatan, comme le cas des Dhammatan (ٌ)et Kasratan (ٍ).

Mots-clés: Alif, Hamza, lettre, voix, écriture, prononciation, Fathta, Fathatan.

الألف والهمـــــزة:

الألف والهمزة تسميتان لحرف واحد. وقد قال بهذا الرأي زمرة من الباحثين والمختصين في اللغة العربية والمعجمات، في القديم وكذا في العصر الحديث. نذكر منهم جبور عبد النور، وإميل بديع يعقوب، وميشال عاصي[1] ، وواضعو المنجد في اللغة، وكذا مؤلفو المعجم الوسيط بمجمع اللغة العربية، وأيضا مُبَرمِجو الأوفيس.[2] ونحن بدورنا نميل إلى هذا الرأي ونرجحه.

فقد ورد في (المنجد في اللغة): (الألف إما ساكنة، كما في «قام»، ويقال لها اللينة، وإما متحركة ويقال لها الهمزة).[3]

وأغلب الظن أن الألف كانت تُطلق في الأصل على الهمزة أو على ألف المد. ولم تكن علامات كتابية للحركات القصيرة والطويلة، بما فيها ألف المد. والدليل أمران:

- دائما يُعبَّر عن أصوات الحروف العربية بصدر أسمائها، فالاسم «ضاد» يُعبر صدره (ض) عن الصوت (ض)، والاسم «قاف» يُعبر صدره (ق) عن الصوت (ق)، وهكذا. وأيضا الاسم «ألف» يُعبر صدره عن الهمزة.

- الرمز الأول للأبجدية العربية هو الألف رسما ولكنه الهمزة نطقا. وعند وضْع الخليل رموز الحركات، استخدم الألف كعلامة للمد. فصارت الألف تدل على الهمزة (ء) وعلى الفتحة الطويلة (ا) معا. مما اضطره لتمييز الهمزة برأس عين صغيرة. [4]

وجاء في المعجم الوسيط: (الألف اسم لأول صوت من حروف الهجاء). ووَرد فيه أيضا (الهمزة الحرف الأول من حروف المباني).[5]

مرتبـــــة الألف:

تأتي الألف في المرتبة الأولى (1) في ترتيب الأبجدية. وتوجد في أول الكلمة الأولى لكلمات الأبجدية الثمانية (أبجد). وهي تقابل الرقم واحد [1] في حساب الجُمَّل.[6]

كما أن للألف نفس المرتبة الأولى في ترتيب الألفبائية، ذات الحروف الثمانية والعشرين [28]، حسب ترجيحنا، [أ، ب، ...، و، ي]. وتقع في بداية الكلمة الأولى للكلمات السبعة التي اقترحناها للألفبائية (أَبَتَث).[7]

أما الذين يرون أن تعداد الحروف العربية يبلغ تسعة وعشرين حرفا [29]، فيضعون الألف في المرتبة الثمانية والعشريـــــن (28)، بين الواو والياء [ء، ب، ...، و، ا، ي].[8]

والحروف الثلاثة الأخيرة (و، ا ،ي)، ينطقونها هكذا (واو، لا، ياء)، وذلك بإضافة حرف اللام (ل) إلى الألف (ا)، لأن الألف لا تُنطق لوحدها، مثل باقي الحركات، بل

تُنطق مع الحرف الصامت المفتوح الذي يسبقها، لكونها مجرد مد يتبع لهذا الحرف.

دلالـــــة الألف:

يُقال بأن لفظة (ألف) معناها (ثور). حيث أن لكل حرف من حروف الأبجدية معنى اقتُبس منه شكل الحرف. [9]

ويدل حرف الألف على معنى التفضيل. فكل كلمة تحوي حرف الألف في أولها تدل على أنها اسم لشيء يتمتع بأفضل أو أكثر أو أعلى الصفات المادية أو الحسية للأشياء الأخرى. فمثلا (أب) هو الأعلى في العائلة. [10]

كما أن واحد من الحركات الطويلة (الألف والواو والياء)، أو من حرفَيْ التاء والنون، يُضفي على الكلمة معنًى إضافيًا. ويتجلى هذا في تحويل الكلمة إلى المثنى والجمع، وتصريف الفعل إلى المضارع أو الأمر.[11]

وتُستعمل الألف في العلوم رمزا للطائفـــــة الأولى من المجاميع، فتقابل الرمز الرياضي الإغريقي الأصل (أَلْفا ALPHA). وتُعتبر في الجبر حرفـــا من الحروف الدالة على الكميات المعلومة.[12]

وتُعَدّ الألف أكثر الحروف العربية ترددا وتكرارا، باحتلالها المرتبة الأولى في هذا. بينما تأتي الواو والياء في المرتبتين الخامسة والسادسة بعد حروف اللام والميم والهاء. [13]

وتُستعمل الألف[14] مع اللام أداة للتعريف في اللغة العربية. «بينما كانت لوحدها أداة للتعريف في اللغة الآرامية[15]، فكانت توضع في آخر الكلمة للدلالة على تعريفها، فمثلا (لشانا)، كلمة آرامية مُعَرَّفة بالألف، وتعني بالعربية (اللسان)». [16]

أحيانا تُكتب الألف ولا تُنطق، مثل (مائة) تُنطق [مِئة].[17] وأحيانا أخرى تُنطق الألف ولا تُكتب، كـ (لكن، هذا) تُنطقان [لاكن، هاذا]. وعند نطق الألف يخرج الصوت من الحلق والفم مستطيلا. وفيما يخص ناحية الوزن، نجد أن لفظة (أَلِف) على وزن (فَعِل). وبخصوص الجنس تُعَدُّ (الألف) اسما مؤنثا. ومثل سائر الحروف العربية، تُجمَع كلمة (ألف) جمعا مؤنثا سالما، فيقال (أَلِفات). وعند إعجام الحروف العربية «لم تُنقط الألف، لانفرادها بصورة واحدة، ولعدم وجود حروف تشبهها». [18]

رمـــــوز الألف:

تتنوع أشكال كل حرف من الحروف العربية بعامة، وحرف الألف بخاصة، حسب موقعه في الجملة، أولا أو وسطا أو أخيرا أو منفردا. [19] وبعد تقصينا البحث في مسألة كتابة الألف، وجدنا أنها يُرمَز لها بأحد الرموز السبعة (7) التالية: الألف الممدودة المنفصلة، الألف الممدودة المتصلـــــــــة، الألف المقصورة المنفصلة، الألف المقصورة

المتصلة، الألف المَدِّيّة، الألف الخنجرية، الألف المائلة.

1 - الألف الممدودة المنفصلة [ا] :

شكل هذا الرمز هو خط عمودي مثل الرقم واحد. وهذه هي (السمة الأساسية للألف).[20] ونُسميه بالألف الممدودة المنفصلة، أو الألف العادية.

وتوضع هذه الألف في مختلف مواضع الكلمة، أي في وسطها ونهايتها، ما عدا بدايتها. لأن الحركات جميعها، قصيرة كانت أو كبيرة، ومنها الألف، تأتي بعد الحروف الساكنة. وتوضع الألف العادية بعد حرف قابل للوصل من جهة اليمين، أو غير قابل للوصل من الجهتين. ومن الأمثلة على هذا الرمز ما يلي: (بدا، راح، زاد، دراسة، عصا، سماء).

ويُعَدُّ رمز الألف هذا هو الرمز الأساسي والمعروف والشائع الاستعمال، وهو المستخدم في الألفبائية، حتى إنه عندما تُذكر تسمية الألف بصفة مطلقة، يُراد بها هذا الرمز (ا).

وينبغي أن نشير إلى أنّ هذا الرمز للألف، يوضع أحيانا في بداية الكلمة. وهنا يسمى همزة وصل، ولا يُعتبر حركة طويلة، مثل (استنتج، استغفر، اكتُب، استقلال).

2 - الألف الممدودة المتصلة [ـا] :

نسمي هذا الرمز [ـا] الألف الممدودة المتصلة. وهو مثل الرمز السابق، غير أنه (يزيد عليه بخط أفقي)[21] سابق عليه. ويوضع بعد حرف قابل للوصل من جهة اليسار. ويكون موقعه في وسط الكلمة أو نهايتها.

ومن أمثلته ما يلي: (جال، قادر، نضال، عصا، رضا).

3 - الألف المقصورة المنفصلة [ى] :

هذا الرمز عبارة عن ياء مهملة، أي عديمة النقط، ونطلق عليه تسمية الألف المقصورة المنفصلة. وموضع هذه الألف دائما في نهاية الكلمة، وبعد حرف غير قابل للوصل من جهة اليسار، كما في الكلمات الآتية (هدى، رأى، فتوى، أغرى).

ويكون أغلب شكل هذه الألف تحت السطر، ماعدا بداية هذا الشكل الذي يكون فوق السطر. وهذه الألف قليلة الورود، مقارنة بالألف الممدودة.

وفي إطار توحيد أشكال الحرف الواحد في اللغة العربية، هناك من يرى بأنه (يمكن كذلك التخفف من قواعد كتابة الألف المقصورة بالنظر إلى أصلها الواوي أو اليائي، والالتزام بكتابتها ألفا مطلقا. وهو رأي نادى به من قديم ابن ولاد في كتابه

«المقصور والممدود».[22]

4 - الألف المقصورة المتصلة [ـى] :

ننعت هذا الرمز بالألف المقصورة المتصلة. وهو يشبه الرمز السالف، ولا يختلف عنه إلا في كونه يأتي عقب حرف قابل للوصل. وموقع هذا الرمز دائما في نهاية الكلمة. وبخصوصه يمكن تقديم الأمثلة التالية: (مضى، سقى، أعلى، بُنَى).

5 - الألف المَدِّيّة [ـــآ] :

الألف المَدِّيّة، أي المَدَّة [23] أو المَدّ [24]، خُطَيْط عُلوي يبدأ من اليسار فيرتفع قليلا باتجاه اليمين، ثم ينزل جزؤه الأكبر بشكل شاقولي نحو الجهة اليمنى، ثم يرتفع قليلا نحو اليمين بمقدار ارتفاعه الأول.

وتوضع المَدَّة دائما فوق الحرف الذي تُرفق به، والذي هو فقط الألف، وفي بعض حالاتها، وليس كلها. أي عندما تكون الهمزة مفتوحة وبعدها ألف (أَا) أو همزة ساكنة (أَأْ). فهنا تُكتب ألف بالمدة هكذا (آ).

وعليه فإن المدّة بديل عن ألف ثانية، أو هي ألف أخرى. فمادام يَثْقُلُ نطق ألفيْن متتابعتين، تم استبدال الألف الثانية بمَدة. وبالتالي فإن المَدة تُيَسِّر النطق وتختصر الكتابة، لأنها لا تأخذ حيزا من السطر عند كتابتها، بل تُكتب فوق الألف، فهي هنا مثل علامات الشكل.[25]

وتُستعمل الألف المَدّيّة فقط مع الألـــــف العادية (ا) في الكتابتين العربيتين الإملائية والصوتية.[26] ومن النماذج نقدِّم: آن، آلاء، آية.

بينما في الكتابة العروضية، أين يلزم التفكيك والتحليل، لا تُستعمل الألف المدية، بل تُكتـــب الألف العادية بدلها. ومن الأمثلة نذكر: آية = أَاية، قرآن = قرءَان، آخذ = أَأْخذ، مآرب = مأَارب.

أما في الكتابة العثمانية فنجد أن المَدة تُرفق بالحركات الطويلة الثلاث (الألف والواو والياء). وذلك أحيانا، لا دائما. والهدف هو زيادة مقدار المد، بدل تكرار الحركة الطويلة. وعليه فإن المَدَّة في الكتابة العثمانية توضع، أحيانا، مع الألف المفتوح ما قبلها، والواو المضموم ما قبلها، والياء المكسور ما قبلها.

كما أن رمز المَدَّة يلاحَظ وروده، أحيانا في المصاحف، مع الرمز السادس للألف، أي الألف الخنجرية، الذي سنكتب عنه في العنوان الموالي، أي هذا الرمز [ـٰ]. مثلا كما في قول الله عزوجل: ﴿وَٱلصَّٰٓفَّٰتِ صَفًّا﴾.[27] ففي الكلمة الأولى من هذه الآية، نلاحظ أن حرف الصاد مُرفَق برمزين للألف، هما الألف المَدِّية والخنجرية.

وتدل الألف المدِّيَّة على لزوم المدِّ الزائد. [28]

6 - **الألف الخنجرية [ـٰـ]:**

الألف الخنجرية خُطَيْط شبه مستقيم عمودي، حيث ينحرف قليلا في أعلاه نحو اليسار. وموضع هذه الألف دائما فوق السطر، وفي وسط الكلمة، وليس في بدايتها، ولا نهايتها.

وقد أورد الحاسوب هذا الرمز بتسمية «الألف العُلْوية». [29]

في حين أنها وردت في مصحف التجويد[30] بتسمية «الألف الخنجرية». ويذكرها أيمن رشدي سويد بذات التسمية، لشبهها بالخنجر. [31]

وكتابة هذه الألف استثنائية ونادرة الورود في الكتابة العربية، إذ ما وجدناها إلا في الرسم العثمانيّ للقرآن، أي الكتابة العثمانية. فمعروف في مصحف القرآن الكريم، أن لهذه الألف ورود ملاحظ. والمثال على هذا قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الإِنْسَـٰنَ لَفِي خُسْرٍ**﴾. [32]

7 - **الألف المائلة [\ ]:**

تتخذ الألف المائلة شكل خط مائل شاقولي، يبدأ من أعلى اليمين، وينزل إلى الأسفل نحو اليمين، بصفة مستقيمة. وهو يناظر رمز «التقسيم» المعروف في الرياضيات (/). وتوضع هذه الألف بعد حرف اللام فقط، وفي وسط الكلمة أو نهايتها، كما يتجلى عبر النماذج الآتية: لا، لاح، سلام، عُلا، الاستقلال، لألأ، صلاة.

وللعلم فإن كل رموز الألف، السالف إيرادها، تكون في مختلف مواضع الكلمة، سواء في وسطها أو في آخرها، ماعدا في بدايتها، لأن اللغة العربية لا تبدأ أبدا كلماتها بحركة، لا طويلة ولا قصيرة. بل يوضع أولاً الحرف الصامت، ثم يُرفَق بالحركة، سواء كانت قصيرة أو طويلة.

فمن أمثلة الصوت الصامت مع الحركة القصيرة نذكر كلمة (قَوْسٌ). فنكتب الصوت الصامت القاف، ثم نُرفقه بالحركة القصيرة الفتحة.

وكمثال على الصوت الصامت مع الحركة الطويلة نَعْرِض كلمة (طَالَ). ففي البداية نضع الحرف الصامت الطاء، وبعد ذلك نُتبعه بالحركة القصيرة الفتحة والحركة الطويلة الألف.

كتابـــــة الألف:

مثل باقي الحروف الصامتة والحركات، تُستعمل كل أنواع الألف السبعة، السالف بيانها، في الكتابة العثمانية[33]، وهي ترد باعتياد في مصحف القرآن الكريم.

وفي الكتابات الإملائية والصوتية والعروضية العربية نجد أن كلا من الرمز الأول والثاني والسابع للألف، أي الألف الممدودة المتصلة والمنفصلة والمائلة (ا، ـا، ـٰ)، هي الغالبة في الاستعمال. بينما يُعتبر الرمزان الثالث والرابع، أي الألف المقصورة المتصلة والمنفصلة (ى، ـى)، قليلان من الناحية الاستخدامية. وذلك في المواضع المشار إليها آنفا. في حين أن الرمز الخامس، أي المَدة (ـٓ)، أقل استعمالا، ويكون مع الألف فقط، كما بينا. أما الرمز السادس للألف، أي الألف الخنجرية، (ـٰ) فلا يُعمل به في هاته الكتابات الثلاث.

وفي الكتابة الدولية يُرمز للألف بهذا الرمز [a:]. ويُعَد الرمز الواسع الاستعمال، وهو الذي نرجحه. وهذا رمز مركب من رمزين بسيطين هما:

1. رمز [a] : وهو الحرف الأول في الألفبائية اللاتينية، ويقابل في العربية الفتحة (ـَ).

2. رمز [:] : وهذا رمز في شكل نقطتين إحداهما فوق الأخرى، وهو رمز معروف في علامات الترقيم. وهو يقابل في العربية المدة أو المد (ـٓ). والرمز العربي للمد هو بمثابةِ خُطَيْطٍ أفقي ومنحنٍ انحناءين، أحدهما سفلي من جهة اليمين، وثانيهما علوي من جهة اليسار. وموضع هذا الخُطَيْط دائما فوق السطر. أي فوق الحرف، كما يُفعل مع الهمزة الممدودة، حيث أن الصوت المركب (ءا) يُكتب هكذا (آ).

وترمز النقطتان، عادة، في الكتابة الصوتية الدولية، إلى تطويل الحركة، أي مدِّها.[34]

إذًا فالألف لها سبعة (7) رموز عربية هي: الألف الممدودة المنفصلة والمتصلة والمائلة (ا، ـا، ـٰ)، والألفان المقصورتان المنفصلة والمتصلة (ى، ـى)، والألف المَدِّية (ـٓ)، والألف الخنجرية (ـٰ). وكل هذه الرموز العربية السبعة يقابلها رمز واحد، في الكتابة الصوتية الدولية، هو [a:].

الألف المتطرفة:

تطرح الألف المتطرفة عدة إشكالات فيما يتعلق بكتابتها، مما حدا بعلماء العربية إلى وضع قواعد في هذا الصدد. ومن هذه القواعد مراعاة كون الألف ثالثة أو رابعة أو خامسة، وردها إلى أصلها إذا كانت ثالثة، وكتابتها ياء إن كانت رتبتها بعد الثالثة في الكلمة، إلا إذا سبقتها ياء فتُكتب ألفا.

وبخصوص مشكلة الألف المتطرفة، قُدِّمت عدة اقتراحات لتيسير كتابتها، نعرضها على النحو الآتي:

- فهناك من رأى كتابتها ياء تغليبا للكثير على القليل، لندرة الأسماء والأفعال الثلاثية التي أصلها واويّ.

- كتابتها ألفا إلا في الحروف الستة: إلى، على، حتى، بلى، متى، أنى. وذلك بسبب شهرتها، وتفاديا لالتباسها ببعض الأفعال مثل: علا، بلا، أو ببعض الأسماء نحو: أنا.

- كتابتها على الإطلاق ألفا مراعاة للنطق في الحروف والأسماء والأفعال، ودون النظر إلى أصلها، أو رتبتها في الكلمة ثالثة أو رابعة أو خامسة. ولأن القياس يقتضي كتابة الألف المتطرفة ألفا أينما وقعت، حيث أن الكتابة تصوير للنطق. وقد اشتهر بهذا المذهب أبو علي الفارسي، الذي كان يكتب مثل (بكى مصطفى) هكذا (بكا مصطفا). [35]

والاقتراح الأخير هذا هو الذي نراه صوابا في هذا الصدد، وبالتالي نرجحه دون غيره. ومن شأنه أن يريحنا من القواعد الكثيرة الخاصة بكتابة الألف المتطرفة. بل إننا نقترح أن يُقتصر على رمز الألف الممدودة (ا) في كل حالات ورود الألف. كما نرى أن يُعمل أيضا بالألف المدية (آ)، لأن ورودها قليل، وقاعدة كتابتها بسيطة وثابتة، ولا تأخذ حيزا في الكتابة. وبالتالي يُستغنى عن الرموز الخمسة الأخرى للألف (ا، ى، ـٰ، ـٰ، ٱ). ومنه نحل العديد من الإشكالات، ونخفف الكثير من القواعد في هذا المضمار.

حذف الألـــف:

هناك علاقة بين الحركة الطويلة (الألف) والحركة المزدوجة (الفتحتين). فإذا انتهت الكلمة بفتحتين تُضاف الألف، وذلك مع الحروف المرفقة بالفتحتين.[36]

فعندما يُوقف على الكلمة لا يُنطق التنوين، بل يُستبدل بالمد، نطقا وكتابة. فتُكتب الفتحتان وتُنطق فتحة واحدة، ويُضاف الألف ويُنطق مدًّا للفتحة. أما إذا لم يوقف على هذه الكلمة، كما لو كانت في وسط الكلام، فيكون العكس، أي يُنطق التنوين عِوض المد. وإضافة الألف تكون مع حروف (ء، ؤ، ئ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي). أي مع كل حروف الألفبائية ما عدا الهمزة على الألف، والهمزة المسبوقة بألف، والتاء المربوطة المتصلة والمنفصلة (أ، اء، ـة، ة).

ومن الأمثلة على الفتحتين مع حروف الألفبائية نذكر ما يلي: جُزْءًا، كفؤًا، بريئًا، حسابًا، بتاتًا، إناثًا، أفواجًا، تسبيحًا، أخًا، أبدًا، جذاذًا، أمرًا، هزًا، همسًا، غشًّا، إرهاصًا، عرضًا، بسطًا، حظًا، ذراعًا، مستساغًا، عفافًا، خلقًا، تمسكًا، أملاً، حميمًا، إنسانًا، كرهًا، دلوًا، صبيًا.

ويُستثنى من هذه القاعدة الحروف الأربعة السالف ذكرها، كما في الحالات التالية:

* الهمزة على الألف (أ)، كـ: نبأً، صدأً، مقرَأً، مهدأً.

* الهمزة المنفردة المسبوقة بألف (اء)، مثل: سواءً، عطاءً، افتراءً، ماءً.

* التاء المربوطة المتصلة (ة)، مثل: هديَّةً، كليَّةً، قاعةً، رياضةً.

* التاء المربوطة المنفصلة (ة)، نحو: قراءةً، براءةً، جُرأةً، مرةً.

وبالتالي يخرج من هذا الاستثناء ما يلي: الهمزة المنفردة غير المسبوقة بألف (ء)، الهمزة على الواو (ؤ)، والهمز على الياء (ئ)، والتاء المفتوحة (ت).

ففي هذه الحالات الأربع تُضاف الألف إلى الحرف الذي يسبقها، إذا كان في نهاية الكلمة مرفَقًا بفتحتين. وقد ذكرنا، أعلاه، أمثلة بهذا الخصوص.

كما تضاف الألف في وسط بعض الكلمات، كما في (مائة)، التي تُنطق دون مد هكذا [مِئة].

ونقترح حذف الألف الزائدة، في المواضع السابقة مطلقا، وكتابة الفتحتين فقط. ونرى أن يُنطق ساكنا الحرف المرفَق بفتحتين، حالة الوقف عليه. كما هو الأمر معمول به مع الضمتين والكسرتين، حيث لا تضاف الواو ولا الياء، ويُنطق الحرف ساكنا بدل مده، عند الوقوف عليه. وهذا حتى تكون لنا قاعدة واحدة بشأن تنوين الحرف، وهي «أن كل حرف منوَّن يكتفى فيه بأن يوضع فوقه تنوين، فتحتان أو ضمتان أو كسرتان، دون إضافة أي حركة طويلة، ألف أو واو أو ياء». وبالتالي نتفادى الاستثناءات والحالات الخاصة، ونتوافق مع إحدى الخصائص الفريدة للعربية، وهي «العربية كما تُكتب تُنطق، وكما تُنطق تُكتب».

إثبـــــات الألف:

الأصل أن إشباع الفتحة ومدها يكون بالألف، كما في (نَاصر، مَال، اجتهَاد). لكن شذت عن هذه القاعدة بعض الكلمات، مثل (إله، الرحمن، هؤلاء، هذا، هذه)، حيث حُذفت الألف ولم تُثبت. وسبب هذا اتباع الرسم العثماني. غير أن إثبات الألف مطلقا، بما في ذلك تلك الكلمات (إلاه، الرحمان، هاؤلاء، هاذا، هاذه)، في مختلف الكتابات ليس فيه لا مخالفة دينية ولا لغوية[37]، بل فيه توافق مع مقتضى اللغة، حيث يكون مد الفتحة بالألف، وكتابة كل ما يُنطق.

وللعلم فإن الكتابة العثمانية لها خصائصها التي تميزها عن بقية الكتابات، لا سيما الكتابة الإملائية، وبين الكتابتين اختلافات في عدة كلمات.

والقول بإثبات الألف مطلقا وعدم حذفها قول صائب وراجح عندنا.

استبدال الألف بالنون:

أحيانا تُكتب بالنون (إذن)، وأحيانا تُكتب بالتنوين والألف (إذًا) حسب شروط معقدة. فتُكتب بالنون عندما تنصِب الفعل المضارع، أي إذا كانت في صدر الجواب، وكان الفعل بعدها للاستقبال، ولم يفصل بينها وبين الفعل المضارع إلا بالقسم أو بـ (لا) النافية. وتُكتب بالألف عندما تكون مهملة، ولا يكون بعدها فعل مضارع.

والأنسب أن تُكتب (إذن) بالنون مطلقا، اعتبارا للنطق، لأن الأصل أن يُكتب كل ما يُنطق، وكذلك لعدم التباس تنوينها بتنوين النصب الذي يلحق أواخر الكلمات الذي تُرفق به ألف.[38]

ثم إن هذا التنوين (ـً) يُعادل النون الساكنة المسبوقة بفتحة (ـَنْ)، وما دامت الألف زائدة في هذه الحالة، فيمكن استبدال كل ذلك بفتحة ونون، مع أن النطق هو نفسه في الحالين (ـَنْ = ـا).

هوامش المقـــــال:

(1) الدكتور جبور عبد النور لغوي ومعجمي لبناني، كان مديرا لدروس اللغة العربية في الثانويات الفرنسية بلبنان. ألّف مجموعة قواميس تحت اسمه «عبد النور».
ـ الدكتور إميل بديع يعقوب مختص في اللغة العربية. أستاذ فقه اللغة في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث). ألف عدة مؤلفات في اللغات عموما واللغة العربية خصوصا.
الدكتور ميشال عاصي لبناني معاصر مختص في اللغة العربية.
(2) شركة مايكروسوفت (Microsoft corporation)، أوفيس 2007، د. ط، د. م، د. د، 2006، رموز خاصة.
كلمة «أوفيس» تعريب للكلمة الإنجليزية (Office). وفي اللغة يعني الأوفيس المكتب، أما في الإعلام الآلي فيعني برنامجا يُستخدم في تشغيل الحاسوب، ويتضمن عدة برامج فرعية أهمها وُوْرد (Word) و إكْسَل (Excel).
(3) مجموعة مؤلفين، المنجد في اللغة، ط 30، بيروت، دار المشرق، 1988، ص 1.
(4) د. ميشال عاصي وَ د. إميل بديع يعقوب، المعجم المفصَّل في اللغة والأدب، المجلد الأول، ط 1، بيروت، دار العلم للملايين، 1987، ص 7 (الهامش).
د. إميل يعقوب، الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، د. ط، طرابلس (لبنان)، جروس برس، د. ت، ص 24-23.
(5)مجمع اللغة العربية بالقاهرة - الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، المعجم الوسيط، ط 4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 1425 هـ - 2004 م، ص 24 و 994.
(6) حساب الجُمَّل: هو حساب بالحروف الأبجدية، حيث أن كل حرف يقابله عدد، على ترتيب

خاص. وتتراوح الأعداد من الواحد إلى الألف. ويقال له أيضا حساب الأبجدية. وعليه تُبنى التواريخ الشعرية. و(الجُمَّل) الحبل الغليظ. قيل له ذلك لأن قوى كثيرة جُمِعَت فأُجمِلت جُمْلة. وقد رُتبت الحروف حسب الترتيب الأبجدي من أجل حساب الجُمَّل.

مجمع اللغة العربية، م س، ص 136.

مجموعة مؤلفين، م س، ص 1 و102 و132.

(7) يُستحب مراجعة موضوع «الألفبائية»، في:

كتابنا: الوجيز في اللغة العربية وعلومها، ط 1، سيدي بلعباس (الجزائر)، مكتبة الرشاد، 1432 هـ/ 2011، الفصل الثاني: الحروف العربية.

أطروحتنا للدكتوراه «الصوتيات واللسانيات: دراسة في الحركات»، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس (الجزائر)، 1433-1432هـ/ 2012-2011، الباب الأول، ص 75-70. (غير منشورة).

(8) وهم يُفرقون بين الهمزة والألف، ويضعون الهمزة في المرتبة الأولى.

(9) جرجي زيدان، مراجعة وتعليق: د. مراد كامل، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، ط. 2، بيروت، دار الحداثة، 1982، ص 168.

محمد ألتونجي. عبقرية العرب في لغتهم الجميلة. ط1. طرابلس (ليبيا)، المنشأة العامة، 1982، ص 35-34.

(10) إياد حصني، معاني الأحرف العربية، ج 2. د. ط، د. م، د. د، د. ت، ص.39.

(11) إياد حصني، معاني الأحرف العربية، ج 1، د. ط، د. م، د. د، د. ت، ص.60.

(12) د. عبد القادر الجليل. المدارس المعجمية: دراسة في البنية التركيبية، ط. 1، عمان، دار الصفاء، 1420 هـ / 1999 م، ص 415.

(13) موسى زمولي، مساهمة العلماء العرب في علم التعمية (الشفرة) ومشكل الوقاية المعلوماتية على شبكة الأنترنت، الندوة الدولية: اللغة العربية في تكنولوجيا المعلومات، الجزائر، 28- 29/12/2002، د. ط، الجزائر، د. د، د. ت. (برنامج إلكتروني).

(14) هي ألف كتابة، وهمزة نطقا.

(15) اللغة الآرامية: هي إحدى اللغات السامية الحامية التي كانت مستعملة قديما ببعض المناطق في آسيا.

(16) د. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية: مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، د. ط، القاهرة، دار غريب، د. ت، ص. 311.

(17) أُضيفت الألف إلى كلمة (مئة) فصارت هكذا (مائة)، بغية تمييزها عن كلمة (فئة). وذلك لأنه قديما، قبل إعجام الحروف العربية وتشكيلها، كان يحدث الخلط بين بعض الحروف، ومنها الميم والفاء، كما في الكلمتين سالفتَيْ الذكر.

(18) د. إميل يعقوب، الخط العربي، م س، ص 27.

(19)المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة الثقافة، من قضايا اللغة العربية المعاصرة،

د. ط، تونس، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1990، ص 51.

(20) أ. د. محمد يونس حملاوي، دراسة مقارنة بين أشكال الحروف العربية والحروف الإنجليزية، الندوة الدولية: اللغة العربية في تكنولوجيا المعلوميات، الجزائر، 28-29/12/2002، د. ط، الجزائر، د. د، د. ت. (برنامج إلكتروني).

(21) أ. د. محمد يونس حملاوي، م. س (برنامج إلكتروني).

(22) د. أحمد مختارعمر، العربية الصحيحة، ط 2، د. م، عالم الكتب، 1998، ص 49-48.

(23) المَدَّة: la madda .

أحمد العايد، المجيب (معجم فرنسيّ عربيّ)، د. ط، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د. ت.، ص IX.

(24) المد هو إطالة الصوت بحرف من حروف المد، وهو أنواع، يحسن مراجعتها في كتب التجويد. عبد الوهاب دبس وزيت، هداية الرحمن في تجويد القرآن، بيروت، دار القرآن الكريم، 1425 هـ / 2004 م، ص. 4-1.

(25) forum.wahati.com

(26) لمعرفة أنواع الكتابات ومضامينها، يُراجع كتابنا: الوجيز في اللغة العربية وعلومها، م س، الفصل الثالث: علوم العربية، علم الكتابة، ص 77-72.

(27) الصافات: 1.

(28) القرآن الكريم، رواية حفص، د. ط، بيروت، مؤسسة الإيمان، بيروت – دمشق، دار الرشيد، د. ت، نهاية المصحف: علامات الوقف ومصطلحات الضبط.

(29) «الألف العلوية» مصطلح انتقيناه، من ترجمتنا للبيان المتعلق بهذا الرمز [ـٰـ]، الذي ورد باللغة الإنجليزية في الأوفيس، والذي هو كما يلي:

الحرف العربي الألف العلوية كتابةً Arabic letter superscript alef

شركة مايكروسوفت، م. س، رموز خاصة.

(30) مصحف التجويد، رواية حفص، ط. 1، بيروت، مؤسسة الإيمان، 1402 هـ، م. س، بداية المصحف، الصفحة الثانية*.

* صفحات بداية هذا المصحف غير مرقمة وغير مُؤَبجدة، لذلك نعتنا الصفحة، التي اعتمدنا عليها، بالثانية لأنها ثاني صفحة.

(31) د. أيمن رشدي سويد*، برنامج (الإتقان لتلاوة القرآن)، الحلقة 10، جدة، قناة اقرأ الفضائية، 27-03-1431هـ / 13-03-2010 م.

* الدكتور أيمن رشدي سويد: سوري مختص في التجويد والقراءات. قدَّم ثلاثة برامج في قناة «اقرأ» الفضائية هي: «كيف نقرأ القرآن»، و«التلاوة الصحيحة»، و«الإتقان لتلاوة القرآن». وتعالج هذه البرامج كثيرا من المسائل الصوتية واللغوية.

(32) العصر: 2.

(33) هذه الكتابة خاصة باللغة العربية دون غيرها من اللغات، لذلك لم نُضِفْ وصف (العربية)

إليها، مثلما كنا نفعل مع الكتابات الأخرى. غير إن إضافة ذلك الوصف إليها لا إشكال فيه، فيمكننا أن نكتب (الكتابة العثمانية العربية). ويقال لها أيضا الرسم العثماني.
وهذا الرسم وتلك الكتابة نسبتان إلى الخليفة الراشد الثالث عثمان بن عفان، وليس إلى الدولة العثمانية. رغم أن التسميتين (الخليفة والدولة) لهما نفس النسبة.

(34) د. خلدون أبو الهيجاء، فيزياء الصوت اللغوي ووضوحه السمعي، ط 1، إربد (الأردن)، عالم الكتب الحديث، عمّان، جدارا للكتاب العالمي، د. ت، ص III.

(35) د. إميل يعقوب، الخط العربي، م س، ص 105-104. ويُنظر أيضا: أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ص 55، وأحمد لواساني، نظرات في تاريخ الأدب، ص 24.

(36) تسمى هذه الألف بألف التنوين.
ومن الأخطاء الشائعة كتابة الفتحتين فوق الألف (قرآناً، منتدىً)، بينما الصواب كتابتهما فوق الحرف الذي يسبق الألف (قرآنًا، منتدًى). لأن الألف في حد ذاتها حركة، وليست حرفا صامتا، وبالتالي لا تقبل حركة أخرى. كما أن الحركات تُرفق بالصوامت وليس بالحركات.
ar.wikipedia.org/wiki/حركة

(37) د. إميل يعقوب، الخط العربي، م س، ص 106-105. ويُنظر أيضا: صلاح الدين المنجّد، قواعد تحقيق المخطوطات، ص 20، وأحمد لواساني، نظرات في تاريخ الأدب، ص 33.

(38) د. إميل يعقوب، الخط العربي، م س، ص. 106.

« لـولا» في القرآن الكريم - دراسة بلاغية -

د. شعيب يحيى، قسم اللُّغة العربية وآدابها، جامعة سعيدة، الجزائر.

ملخّـــــص

إنَّ القرآن الكريم دقيقٌ في استعمال ألفاظه، فلا يأتي لفظٌ إلاّ في مكانه الذي يستحقُّه دون غيره، لذلك جاء هذا المقال لينظر نظرة علمية دقيقة في استعمال القرآن الكريم للحرف (لولا)، وقد تمّ إحصاء مواضعه والنظر في دلالاته التي تنوّعت حسب سياقاتها. وكان لا بدّ قبل ذلك من عرض آراء النحويين حول ورود لولا في لغة العرب ومعانيها عندهم. ثم التطرّق بعد ذلك للمعاني التي انتقاها القرآن دون الأخرى، مع إحصاء دلالات كلّ معنى بدقّة، والتمثيل ما أمكن لها مع الشرح والتفسير.

Abstract

It is evident that Qur'an is precise and accurate in terms of using using words, and every single term is put in a suitable, expedient place which it diserves it efficiently. this is article is mainly written down to highlight on the term» lula» (لـولا) with scientific precise view, we have counted and showed its location by regarding its meanings in different contexts. as we cited the grammarian's opinions about» lula» (لـولا) meanings int the rabic language. Then we mentioned its meanings in the Qur'an computing its different significations with illustration.

المقدمـــــة:

لقد لَقِيَ القرآنُ الكريم عنايةً كبيرة من البلاغيين قُدامى ومُحْدَثِين، فتعدّدت دراساتُهم البلاغية في جانب البيان والمعاني والبديع، ولا شكّ أنَّ علم المعاني كان المجال التكميليّ الذي سَدَّ ما خلَّفَهُ النحوُ من ثغرات، حتى أنّ مُصطلح المعاني عند البلاغيين إنما كان المقصود به معاني النحو.

ومن الأحرف النحوية التي استحقَّتْ الدراسةَ والبحثَ عن دلالاتها البلاغية في القرآن الكريم هو الحرف (لولا). فقد ورد ذكره في كثير من مواضع القرآن، ولكنها مواضعُ تختلف في استعماله، فكان لا بدَّ من تتبُّعِها وإحصائها في سياقاتها التي وردت فيها، ومحاولة التمييز بين استعمالات لولا البلاغية ودلالاتها الأسلوبية.

أوّلا - لولا عند النحويين:

لولا في مباحث النَّحويين حرفٌ مُركَّب من حرفين (لو) و(لا)، توحَّدَ هذان الحرفان، وصارا حرفاً واحدا يؤدّي معنى جديدا لم يكُنْ قبل التركيب. ومنهم من قال أنّ لولا حرفٌ قائم بذاته غير مركّب[1]. وقد وردت عندهم في استعمالها على أربعة أوجُه:

وجهان متَّفَقٌ عليهما: لولا حرفٌ يدخُلُ على اسم، ولولا حرْفٌ يدخُلُ على فِعْل.

ووجهان قال بهما البعض: لولا حرف جرٍّ شبيه بالزائد، ولولا حرف عَطْف.

الوجه الأوّل: لولا حرفٌ مُختصٌّ بالاسم:

وهي حرفُ شَرْطٍ غير جازم، شرطها جملة اسمية وجوابها جملة فعلية، وتدلُّ على امتناع جوابها لوجود شرطها، لذلك تُسمَّى حرف امتناع لوجود أو لوجوب؛ وتُعرف بلولا الامتناعية[2]. وهي تتميَّزُ بميزاتٍ أهمُّها:

1. أنْ يلِيَها اسمٌ مرفوع، وهذا الاسم اختلفُوا في وظيفته:

- فالبصريون يقولون إنه مُبتدأ مرفوع؛ وعليه جُمهور النحاة[3]. وهذا المبتدأ (في رأيهم) يصحُّ أنْ يأتي بعد لولا نكرة.[4]

- والكوفيون يقولون إنّه فاعل مَرْفوع؛ واختلَفُوا في عامل رفعه، فالبعض قال مرفوع بفِعْل مُقدَّر بعد لولا (تقديره: لولا وُجد)، والبعض قال بفعل نابتْ (لا) عنه (تقديره مثلا: لو انعدم)، وبعضهم قال مرفوع بلولا لنيابتها مناب (لو لم يوجد)، والفرّاء قال بل هو مرفوع بلولا نفسها لا لنيابتها مناب (لولم يوجد).[5]

2. أنّ هذا الاسم المبتدأ خبرُه محذوفٌ وجوبا. واختلفوا في ماهية هذا الخبر:

- فأغلبُ النّحاة على وجوب أنْ يكون هذا الخبر كوْناً عامّاً، أي يدلّ على مجرّد الوجود

العامّ من غيرزيادة عليه؛ فإنْ أريد كوناً خاصّا جُعِل هذا الكونُ الخاصُّ مُبتدأ. [6]

- وذهب بعضُ النحاة أنَّ الخبريجبُ ذكره إذا كان كوْناً خاصّاً ولا دليل يدلُّ عليه. ويجوز حذفه وإثباته إذا كان كونا خاصّا وله دليلٌ يدلُّ عليه. [7]

- وأحد النّحاة قال أنّ الخبرهو جملة جواب الشرط. [8]

3. أنْ يكون جوابُ الشرط فعلاً ماضيا مُثبتا أو مَنْفيا بـ(ما)، مقترنا باللاَّم عند أكثر النحاة في المثبت، وبعض النحاة يجيز إثبات اللاَّم وحذفها؛ وقد يكون الجواب مضارعا مجزوما بلم. [9]

4. يجوز حذف جواب لولا إذا دلَّ عليه دليل. [10]

5. همزة (إنَّ) بعد لولا هي دائما مفتوحة (لولا أنّ)، لوجُوب تقديرها مع مَعْمُولَيْها بمصدر يقع في محلّ رفع. [11]

الوجه الثاني: لولا حرفٌ مُختصٌّ بالفعل:

وهي حرفٌ يأتي بعده فعل، وتُسمَّى بحسب الدلالة التي يكْتَسِبُها الفعل بعدها من سياقه:

- فهي حرف تحضيضٍ أو حرف عرضٍ إنْ وَلِيَها الزمَنُ المستقبل: فعلٌ مضارع، أو فعلٌ ماضٍ مؤوَّلٌ بالمضارع (لفظه ماضٍ ومعناه مضارع). والتحضيض أنْ يدُلَّ السياق على الحثّ وطلب الشيء بقُوَّة وشدّةٍ تظهَرُ في نبرات الأصوات القوية والألفاظ الجزلة؛ والعرْضُ أنْ يدلَّ السياق على الطلب برِفْقٍ ومُلاينة، تُعرف من نبرات الأصوات، وصياغة الألفاظ الرقيقة. [12]

- وهي حرف توبيخ أو تنديم أو تلويم إذا وَلِيَها الزمَنُ الماضي: فعلٌ ماضٍ (لفظا ومعنىً) يدلُّ في سياقه على هذه الدلالات. [13]

- ومن النحاة مَنْ جعلها قد تدلُّ على الاستفهام. [14]

- وجملةُ التحضيض أو العرض قد تحتاج إلى جوابٍ وقد لا تحتاج حسب المقام. وهذا الجواب وجب أن يكون مُضارعا إمّا مقرونا بفاء السببية، وإمَّا خالياً منها. [15]

الوجه الثالث: لولا حرف جرّ شبيه بالزائد

وهذا مذهَبُ سيبويه إذا اتَّصل بلولا ضميرٌ مَوْضُوع للجرّ، كالياء (لولاي)، والكاف (لولاك)، والهاء (لولاه). فهذه الضمائرعنده لها محلاّن: محلّ الجرّ بلولا، ومحلّ الرفع على أنها مبتدأ خبره محذوف وجوبا. [16]

أمّا الأخفش والكوفيون فـ(لولا) عندهم تبقى حرف امتناع لوجود، والضمير المتَّصل في محلّ رفع مبتدأ. وذهب المبرّدُ إلى تلحين (لولا) مع الضمائر المتَّصلة، وأنّ

الفصيح هو مجيء الضمائر المنفصلة بدلها، فلا يجوز أن يُقال لولاي، ولولاك، ويجب أن يقال لولا أنا، ولولا أنت، فيؤتى بالضمير المنفصل كما جاء به التنزيل في قوله: ﴿**لَوْلا أَنْتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ**﴾ [سبأ: 31] ولهذا لم يأتِ في التنزيل إلاّ مُنْفَصِلًا. [17]

الوجه الرابع: لولا حرف عطف:

وهذا مَذْهب الكسائيّ الذي أثبت الْعَطف بـ(لولا) فِي قَوْلك: مَرَرْت بزيد فلولا عَمْرو بِالْجَرِّ، وأباه الفرّاء والبصريون.[18]

ثانيا - دلالاتُ لولا في القرآن الكريم:

وَرَدَتْ لولا في القرآن الكريم بوجْهَيْها الأوّل والثاني فقط، ولم تَرِدْ بوجْهَيْها الثالث والرابع، فكلُّ اسْتِعْمالاتها في القرآن الكريم كانت إمَّا لولا الداخلة على جُملة اسمية، وإمَّا الدّاخلة على جُملة فعلية. وقد تكرَّرَتْ خمساً وسبعين مرّة، انْقَسَمَتْ كالتالي:

- أربع وثلاثون مرّة: لولا المختصّة بالاسم (الامتناعية).
- أربع وثلاثون مرّة: لولا المختصَّة بالفعل في الزمَن المستقبل (التحضيضية).
- سبع مرّات: لولا المختصَّة بالفعل في الزمَن الماضي (التوبيخية).

أ – لولا الامتناعية:

هي أداةُ شرْطٍ غير جازمة، تدخُل على جُملتين: جملة اسمية هي جُملة الشرط، وجملة فعلية هي جُملة الجواب. وقد بُنِيَتْ جُملة الشرط على مُبتدأ محذوف الخبر في كُلّ القرآن الكريم، وتنوَّع هذا المبتدأ ولم يأتِ على بنيةٍ واحدة، إذْ وَرَدَ على أربعة أشكالٍ كالتالي:

- اسماً مُضافا: ثلاث عشرة مرّة.
- اسما نكِرةً مَوْصُوفة: ثمان مرّات.
- مَصْدرا مُؤَوَّلا: اثنتا عشرة مرّة.
- ضميرا مُنْفَصِلا: مرّة واحدة فقط.

كما تنوَّعَتْ جُملة الجواب لثلاثة أشكالٍ وَرَدَتْ كالتالي:

- فعلٌ ماض مُقترن باللاّم: أربع وعشرون مرّة، (منها أربعة أفعالٍ ناقصة، وسبعةٌ مَبْنيَّة للمجْهُول، وواحدٌ اقْتَرَنَتْ فيه اللاَّم بِقَدْ).
- فعلٌ ماض منفيٌّ بـ (ما): مرّة واحدة فقط.
- الجواب محذوف: تسع مرَّات حُذف فيها جواب الشرط، (سبعة دلّ على الجواب ما قبل لولا ، واثنان حُذف فيهما الجواب للتهويل).

ونستطيعُ أنْ نميّزَ بين ثلاث دلالات في الامتناع: أوّلها ما كان محدّدا للتعيين، وثانيها ما كان مُقدّما للعناية والاهتمام، وثالثها ما كان مُعظّما للتهويل فيذهَب فيه الذهْنُ كلّ مَذْهَب.

1 □ الامتناعُ لغرض التعيين:

أيْ جوابُ لولا مذكور غير محذوف، فهو الامتناعُ الذي كان محدَّدا ثابتا في الجُملة، وقد استعْمَلَهُ القرآن خمسا وعشرين مرّة، كلُّها أفعالٌ ماضية:

- منها ثلاثٌ وعشرون اقْتَرَنَتْ باللّام مباشرة، أوّلها قوله تعالى: ﴿**فَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَكُنْتُمْ مِنَ الْخَاسِرِينَ**﴾ [سورة البقرة: 64]. وآخرها قوله تعالى: ﴿**لَوْلَا أَنْ تَدَارَكَهُ نِعْمَةٌ مِنْ رَبِّهِ لَنُبِذَ بِالْعَرَاءِ وَهُوَ مَذْمُومٌ**﴾ [سورة القلم: 49].

- وواحدةٌ اقْتَرَنَتْ باللّام و(قدْ)، وهي قوله تعالى: ﴿**وَلَوْلَا أَنْ ثَبَّتْنَاكَ لَقَدْ كِدْتَ تَرْكَنُ إِلَيْهِمْ شَيْئًا قَلِيلًا**﴾ [سورة الإسراء: 74].

- وواحدةٌ سَبَقَها نفْيٌ بالحرف (ما). وهي قوله تعالى: ﴿**وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَى مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ أَبَدًا**﴾ [سورة النور: 21].

2 – الامتناع لغرض الاهتمام:

أيْ جوابُ لولا مُقدّم عليها، فهو نحويا محذوفٌ دلّ عليه ما ذُكر قبلها.

وَفَائِدَةُ نَسْجِ الكَلَامِ عَلَى هَذَا المِنْوَالِ دُونَ أَنْ يُؤْتَى بِأَدَاةِ الشَّرْطِ ابْتِدَاءً مَثْلُوَّةً بِجَوَابِهَا قَصْد العِنَايَةِ بِالخَبَرِ ابْتِدَاءً بِأَنَّهُ حَاصِل ثمَّ يُؤْتى بِالشَّرْطِ بَعْدَهُ تَقْيِيدًا لِإِطْلَاقِ الخَبَرِ فَالصِّنَاعَةُ النَّحْوِيَّةُ تَعْتَبِرُ المُقَدَّمَ دَلِيلَ الجَوَابِ، وَالجَوَابَ مَحْذُوفًا لِأَنَّ نَظَرَ النَّحْوِيّ لِإِقَامَةِ أَصْلِ التَّرْكِيبِ، فَأَمَّا أَهْلُ البَلَاغَةِ فَيَعْتَبِرُونَ ذَلِكَ لِلِاهْتِمَامِ وَتَقْيِيدُ الخَبَرِ بَعْدَ إِطْلَاقِهِ، وَلِذَا قَالَ فِي «الكَشَّافِ»: «لَوْلا فِي مِثْلِ هَذَا الكَلَامِ جَارٍ مَجْرَى التَّقْيِيدِ لِلحُكْمِ المُطْلَقِ مِنْ حَيْثُ المَعْنَى لَا مِنْ حَيْثُ الصَّنْعَةِ» فَهَذَا شَأْنُ الشُّرُوطِ الْوَاقِعَةِ بَعْدَ كَلَامٍ مَقْصُـــودٍ لِذَاتِهِ ... وَقَوْلُ النَّحْوِيِّينَ فِي مِثْلِهِ هُوَ شَرْطٌ جَوَابُهُ مَحْذُوفٌ لِدَلَالَةِ مَا قَبْلَهُ عَلَيْهِ. [19]

وقد ورد ذكرُ هذا الغرض في القرآن سبع مرّات، أوّلها قوله تعالى: ﴿**وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ**﴾ [سورة الأعراف: 43]. وجواب لولا محذوف لدلالة ما قبله عليه، والتقدير: لولا هداية الله لنا موجودة ما اهتدينا أو لشقينا. [20]

وبعده قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ**﴾ [سورة يوسف: 24]. فَقَدَّمَ الجَوَابَ عَلَى شَرْطِهِ لِلِاهْتِمَامِ بِهِ. وَلَمْ يَقْرِنِ الجَوَابَ بِاللَّامِ الَّتِي يَكْثُرُ اقْتِرَانُ جَوَابِ لَوْلا بِهَا لِأَنَّهُ لَيْسَ لَازِمًا وَلِأَنَّهُ لَمَّا قُدِّمَ عَلَى لَوْلا كُرِهَ قَرْنُهُ بِاللَّامِ قَبْلَ ذِكْرِ حَرْفِ الشَّرْطِ، فَيَحْسُنُ الوَقْفُ عَلَى قَوْلِهِ: وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ لِيَظْهَرَ مَعْنَى الِابْتِدَاءِ بِجُمْلَةِ وَهَمَّ بِهَا

وَاضِحًا. [21]

وآخرُهُ قولُه تعالى: ﴿**وَلَوْلَا أَنْ تُصِيبَهُمْ مُصِيبَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَيَقُولُوا رَبَّنَا لَوْلَا أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا فَنَتَّبِعَ آيَاتِكَ وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ**﴾ [سورة القصص: 47]. فَالتَّقْدِيرُ هُنَا: وَلَوْلَا إِصَابَتُهُمْ بِمُصِيبَةٍ يَعْقُبُهَا قَوْلُهُمْ رَبَّنا لَوْلا أَرْسَلْتَ إِلَخْ لَمَا عَبَأْنَا بِإِرْسَالِكَ إِلَيْهِمْ لِأَنَّهُمْ أَهْلُ عِنَادٍ وتصميم على الكفْر. فَجَوَابُ لَوْلا مَحْذُوفٌ دَلَّ عَلَيْهِ مَا تَقَدَّمَ مِنْ قَوْلِهِ ﴿**وما كُنْتَ بِجانِبِ الغَرْبِيِّ ..إِلَى قَوْلِهِ.. لِتُنْذِرَ قَوْماً مَا أَتاهُمْ مِنْ نَذِيرٍ مِنْ قَبْلِكَ**﴾ [القَصَص: -44 46]، أَيْ وَلَكِنَّا أَعْذَرْنَا إِلَيْهِمْ بِإِرْسَالِكَ لِنَقْطَعَ مَعْذِرَتَهُمْ. وَجَوَابُ لَوْلا مَحْذُوفٌ دَلَّ عَلَيْهِ الكَلَامُ السَّابِقُ، أَيْ لَوْلَا الرَّحْمَةُ بِهِمْ بِتَذْكِيرِهِمْ وَإِنْذَارِهِمْ لَكَانُوا مُسْتَحِقِّينَ حُلُولَ الْمُصِيبَةِ بِهِمْ. [22]

3 – الامتناع لغرض التهويل:

أيْ جوابُ لولا محذوف، فالامْتِناعُ هنا غير محدَّد، بل جُعِل شاغراً ليملأه الذهنُ بما يذهبُ إليه من مذاهب شتّى. وهذا النوع من الامتناع استُعمِل لغرض التهويل والتعظيم.

وقد ورد في القرآن مرّتيْن، كلاهما في سورة النور، منه قوله تعالى: ﴿**وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَأَنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ حَكِيمٌ**﴾ [سورة النور: 10]. «وَجَوَابُ (لَوْلَا) مَحْذُوفٌ لِقَصْدِ تَهْوِيلِ مَضْمُونِهِ فَيَدُلُّ تَهْوِيلُهُ عَلَى تَفْخِيمِ مَضْمُونِ الشَّرْطِ الَّذِي كَانَ سَبَبًا فِي امْتِنَاعِ حُصُولِهِ. وَالتَّقْدِيرُ: لَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ فَدَفَعَ عَنْكُمْ أَذَى بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ بِمَا شَرَعَ مِنَ الزَّوَاجِرِ لَتَكَالَبَ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ، وَلَوْلَا رَحْمَةُ اللَّهِ». [23]

وقوله: ﴿**وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَأَنَّ اللَّهَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ**﴾ [سورة النور: 20]. «هَذِهِ ثَالِثَةُ مَرَّةٍ كَرَّرَ فِيهَا وَلَوْلا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَحَذَفَ فِي الأَوَّلِ وَالثَّالِثِ جَوَابَ (لَوْلَا) لِتَذْهَبَ النَّفْسُ كُلَّ مَذْهَبٍ مُمْكِنٍ فِي تَقْدِيرِهِ بِحَسَبَ الْمَقَامِ». [24]

ب - لولا التحضيضية:

هي حرفٌ يدخُل على جملةٍ فعلية فِعْلُها مُضارعٌ أو ماضٍ مُؤوّلٍ بالمضارع. وقد تنوَّع فعل التحضيض في القرآن الكريم إلى:

- اثنان وعشرون حالة للفعل الماضي المؤوّل بالمضارع، منها خمس عشرة مرة للفعل الماضي المبني للمجهول.

- اثنتا عشرة حالة للفعل المضارع. ويوجدُ منها حالة لفعلٍ مُضارع واحد كان تحضيضا لحرفَيْ لولا في عبارة واحدة.

وبالتأمُّل في النماذج القُرآنية نستطيع أنْ نميّزَ بين ثلاث دلالات لهذا القِسْم:

1 – التحضيضُ المحض:

وهو التحضيض الذي انصرف في القرآن إلى الحثّ وطلب حصول الفعل المطلوب. وقد تكرّر في القرآن عشر مرّات؛ أوّلها قوله تعالى: ﴿**وَقَالُوا رَبَّنَا لِمَ كَتَبْتَ عَلَيْنَا الْقِتَالَ لَوْلَا أَخَّرْتَنَا إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ**﴾ [سورة النساء: 77]. بمعنى تُؤخّرنا لأنَّ «المُرَاد بِالأَجَلِ القَرِيبِ الزَّمَنُ الَّذِي يَقُوْوْنَ فِيهِ وَيَسْتَعِدُّونَ لِلْقِتَالِ بِمِثْلِ مَا عِنْدَ أَعْدَائِهِمْ، وَيَحْتَمِلُ أَلَّا يَكُونُوا قَصَدُوا أَجَلًا مُعَيَّنًا مَعْلُومًا». (25)

وآخرها قوله تعالى: ﴿**قَالَ أَوْسَطُهُمْ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ لَوْلَا تُسَبِّحُونَ**﴾ [سورة القلم: 28]. أي قال أمثلهم وأعقلهم وأعدلهم وخيرهم رأيا وتديُّنا: هلّا تُسبّحون الله وتذكرونه وتشكرونه على ما أعطاكم وأنعم به عليكم، وتستغفرون الله من فعلكم وتتوبون إليه من هذه النية التي عزمتم عليها. (26)

2 – التحضيض التعجيزي:

وهو تحضيضٌ يُقصد به التعجيزُ عن الإتيان بالفعل المطلوب. وقد ورد في القرآن سبع عشرة مرّة، أوّلها قوله تعالى: ﴿**لَوْلَا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ**﴾ [سورة البقرة: 118]. ولَوْلا هُنَا حَرْفُ تَحْضِيضٍ قُصِدَ مِنْهُ التَّعْجِيزُ وَالِاعْتِذَارُ عَنْ عَدَمِ الإِصْغَاءِ لِلرَّسُولِ اسْتِكْبَارًا بِأَنَّ عَدُّوا أَنْفُسَهُمْ أَحْرِيَاءَ بِالرِّسَالَةِ وَسَمَاعِ كَلَامِ اللَّهِ تَعَالَى وَهَذَا مُبَالَغَةٌ فِي الجَهَالَةِ. (27)

وآخره قوله تعالى: ﴿**فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْحُلْقُومَ (83) وَأَنْتُمْ حِينَئِذٍ تَنْظُرُونَ (84) وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْكُمْ وَلَكِنْ لَا تُبْصِرُونَ (85) فَلَوْلَا إِنْ كُنْتُمْ غَيْرَ مَدِينِينَ (86) تَرْجِعُونَهَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (87)**﴾ [سورة الواقعة]. وَأَصْلُ تَرْكِيبِ هَذِهِ الْجُمْلَةِ: فَإِذَا كُنْتُمْ صَادِقِينَ فِي أَنَّكُمْ غَيْرُ مَدِينِينَ فَلَوْلَا حَاوَلْتُمْ عِنْدَ كُلِّ مُحْتَضِرٍ إِذَا بَلَغَتِ الرُّوحُ الحُلْقُومَ أَنْ تُرْجِعُوهَا إِلَى مَوَاقِعِهَا مِنْ أَجْزَاءِ جَسَدِهِ فَمَا صَرَفَكُمْ عَنْ مُحَاوَلَةِ ذَلِكَ إِلَّا العِلْمُ الضَّرُورِيُّ بِأَنَّ الرُّوحَ ذَاهِبَةٌ لَا مَحَالَةَ. فَإِذَا عَلِمْتَ هَذَا اتَّضَحَ لَكَ انْتِظَامُ الآيَةِ الَّتِي نُظِمَتْ نَظْمًا بَدِيعًا مِنَ الإِيجَازِ، وَأُدْمِجَ فِي دَلِيلِهَا مَا هُوَ تَكْمِلَةٌ لِلإِعْجَازِ. وَ(لَوْلَا) حَرْفُ تحضيض مُسْتَعْمل هُنَا فِي التَّعْجِيزِ لِأَنَّ المَحْضُوضَ إِذَا لَمْ يَفْعَلْ مَا حُضَّ عَلَى فِعْلِهِ فَقَدْ أَظْهَرَ عَجْزَهُ وَالفِعْلُ المَحْضُوضُ عَلَيْهِ هُوَ تَرْجِعُونَهَا، أَيْ تُحَاوِلُونَ رُجُوعَهَا ... وَكَلِمَةُ فَلَوْلا الثَّانِيَةُ تَأْكِيدٌ لَفْظِيٌّ لِنَظِيرِهَا السَّابِقِ أُعِيدَ لِتُبْنَى عَلَيْهِ جُمْلَةُ تَرْجِعُونَهَا لِطُولِ الفَصْلِ ... قَالَ ابْنُ عَطِيَّةَ: وَقَوْلُهُ: تَرْجِعُونَهَا سَدَّ مَسَدَّ الأَجْوِبَةِ وَالبَيَانَاتِ الَّتِي تَقْتَضِيهَا التَّحْضِيضَاتُ، وإذا، مِنْ قَوْلِهِ: فَلَوْلا إذا بَلَغَتِ، وَ(إِنْ) المُتَكَرِّرَةُ، وَحَمل بَعْض القَوْلِ بَعْضًا إِيجَازٌ أَوِ اقْتِضَابَاتٌ. (28)

3 – التحضيضُ الاحتجاجي:

وهذا التحضيضُ يُؤتى به للاحتجاج في إبطال رأي المخالِف، وقد ورد في القرآن سبع مرّات. وغالبا ما تُحقّقُ هذه الدلالة -دلالة الاحتجاج- بدلالات أخرى كالتحذير مثلا في قوله تعالى: ﴿**فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّنْ أَنْجَيْنَا مِنْهُمْ**﴾ [سورة هود: 116]. (لَوْلَا) حَرْفُ تَحْضِيضٍ بِمَعْنَى (هَلَّا). وَتَحْضِيضُ الفَائِتِ لَا يُقْصَدُ مِنْهُ إِلَّا تَحْذِيرُ غَيْرِهِ مِنْ أَنْ يَقَعَ فِيمَا وَقَعُوا فِيهِ وَالعِبْرَةُ بِمَا أَصَابَهُمْ. [29]

ومن الاحتجاج قوله تعالى: ﴿**وَلَوْ أَنَّا أَهْلَكْنَاهُمْ بِعَذَابٍ مِنْ قَبْلِهِ لَقَالُوا رَبَّنَا لَوْلَا أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا فَنَتَّبِعَ آيَاتِكَ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَذِلَّ وَنَخْزَى**﴾ [سورة طه: 134]. حَرْفُ تَحْضِيضٍ، مُسْتَعْمَلٌ فِي اللَّوْمِ أَوِ الِاحْتِجَاجِ لِأَنَّهُ قَدْ فَاتَ وَقْتُ الإِرْسَالِ، فَالتَّقْدِيرُ: هَلَّا كُنْتَ أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا وَانْتَصَبَ فَنَتَّبِعَ عَلَى جَوَابِ التَّحْضِيضِ بِاعْتِبَارِ تَقْدِيرِ حُصُولِهِ فِيمَا مَضَى. [30]

وأيضا الاحتجاج بالتمنّي مثل قوله تعالى: ﴿**وَيَقُولُ الَّذِينَ آمَنُوا لَوْلَا نُزِّلَتْ سُورَةٌ**﴾ [سورة محمّد: 20]. ولَوْلا حَرْفٌ مُسْتَعْمَلٌ هُنَا فِي التَّمَنِّي، وَأَصْلُ مَعْنَاهُ التَّخْصِيصُ فَأُطْلِقَ وَأُرِيدَ بِهِ التَّمَنِّي لِأَنَّ التَّمَنِّيَ يَسْتَلْزِمُ الْحِرْصَ وَالْحِرْصُ يَدْعُو إِلَى التَّحْضِيضِ. [31]

وآخرها قوله تعالى: ﴿**وَيَقُولُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ لَوْلَا يُعَذِّبُنَا اللَّهُ بِمَا نَقُولُ**﴾ [سورة المجادلة: 08]. ولَوْلا لِلتَّحْضِيضِ، أَيْ هَلَّا يُعَذِّبُنَا اللَّهُ بِسَبَبِ كَلَامِنَا الَّذِي نَتَنَاجَى بِهِ مِنْ ذمّ النبيّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَنَحْوِ ذَلِكَ... فَإِنَّ لَوْلا لِلتَّحْضِيضِ مُسْتَعْمَلَةٌ كِنَايَة عَن جحد نبوءة النبيء صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَيْ لَوْ كَانَ نَبِيئًا لَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْنَا فَلَعَذَّبَنَا الآنَ بِسَبَبِ قَوْلِنَا لَهُ. [32]

ت - لولا التوبيخية:

وهي حرفٌ يدْخُلُ على جملةٍ فعليةٍ فعلُها ماضٍ لفظاً ومعنىً. وتردّد هذا القسم في القرآن الكريم سبع مرّات؛ انقَسَمَتْ دلالاتها بين نمطين اثنين:

1 - التوبيخ المحض:

إذا دخلت لولا على فعلٍ مُضيّ قد فات وقوعه، وكان الكلام مُوَجَّها إلى صاحب الفعل، كَانَتْ مُسْتَعْمَلَةً فِي التَّغْلِيطِ وَالتَّنْدِيمِ وَالتَّوْبِيخِ عَلَى تَفْوِيتِهِ.

وقد استعمل القرآن هذا النمط خمس مرّات؛ أوّلها قوله تعالى: ﴿**فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ**﴾ [سورة يونس: 98]. وَهُوَ هُنَا مُسْتَعْمَلٌ فِي لَازِمِ التَّوْبِيخِ كِنَايَةً عَنِ التَّغْلِيطِ، لِأَنَّ أَهْلَ الْقُرَى قَدِ انْقَضَوْا. [33]

ومنها قوله تعالى: ﴿وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ﴾ [سورة الكهف: 39].

وقوله تعالى: ﴿لَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنْفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ [سورة النور: 12]. (لَوْلا) هُنَا حَرْفٌ بِمَعْنَى (هَلَّا) لِلتَّوْبِيخِ كَمَا هُوَ شَأْنُهَا إِذَا وَلِيَهَا الفِعْلُ المَاضِي وَهُوَ هُنَا ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ. وَأَمَّا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ فَهُوَ ظَرْفٌ مُتَعَلِّقٌ بِفِعْلِ الظَّنِّ فَقُدِّمَ عَلَيْهِ. (34)

وآخرها قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَصَرَهُمُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ قُرْبَانًا آلِهَةً﴾ [سورة الأحقاف: 28].

2 – التوبيخُ التعجيبي:

إِذَا تَوَجَّهَ الكَلَامُ الَّذِي فِيهِ (لَوْلَا) إِلَى غَيْرِ صَاحِبِ الفِعْلِ الَّذِي دَخَلَتْ عَلَيْهِ كَانَتْ مُسْتَعْمَلَةً فِي التَّعْجِيبِ مِنْ حَالِ المُتَحَدَّثِ عَنْهُ. وقد استعْمَلَهُ القرآن مَرَّتَيْن؛ الأولى هو قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا إِذْ جَاءَهُمْ بَأْسُنَا تَضَرَّعُوا﴾ [الأنعام: 43].

والثانية قوله تعالى: ﴿لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ﴾ [سورة النور: 13].

خاتمـــــــــة:

وبعد هذا التفحُّص الدقيق لحالات لولا في استعمال القرآن الكريم نستطيع أنْ نُوجز أهمّ دلالاتها كالآتي:

- استعمل القرآنُ مَعْنَيَيْن مِنْ معاني لولا المعروفة في اللّغة، إذ اقتصر على لولا الداخلة على اسم والمسمّاة الامتناعية. وأيضا لولا الداخلة على فعل والمسمّاة التحضيضية أو التوبيخية.

- تكرّرت لولا في القرآن الكريم خمسا وسبعين مرّة. حيث تكرّرت لولا الامتناعية أربعا وثلاثين مرّة، ومثلها لولا التحضيضية، أمآ التوبيخية فقد تردّدت سبع مرّات.

- استعمل القرآن لولا الامتناعية ضِمْن ثلاث دلالات، أوّلها دلالة الامتناع لغَرَضِ التعيين خمسا وعشرين مرة، وثانيها الامتناع لغَرَضِ الاهتمام سبع مرّات، وثالثها الامتناع لغرض التهويل مرّتَيْن.

- استعمل القرآن لولا التحضيضية أيضا بثلاث دلالات، أولها التحضيض المحض عشر مرّات، والتحضيض التعجيزي سبع عشرة مرة، والتحضيض الاحتجاجي سبع مرات.

- أمّا لولا التوبيخية فقد استعملها القرآن بدلالتين اثنتين، أولاها التوبيخ المحض خمس مرات، وثانيها التوبيخ التعجيبي مرتين.

- ونستطيع أنْ نضيف باستقراء لولا بين السور المدنية والمكية أنّ استعمالها كان غالبا في السور المكية بنسبةٍ كبيرة. إذ تكرّرت لولا الامتناعية في اثنتيْن وعشرين سورة: خمس عشرة مكية وسبعا مدنية، كما تكرّرت التحضيضية أيضا في اثنتيْن وعشرين سورة: لكن أربع عشرة مكية وثمانيا مدنية، أما التوبيخية فتكرّرت في خمس سور: أربعا مكية وواحدة مدنية. وواضح أنّ الفترة قبل الهجرة كانت تحتاج إلى هذا التكثيف من دلالات لولا.

هوامش المقـــــال:

(1) ينظر : الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين كمال الدين الأنباري، المكتبة العصرية الطبعة الأولى 1424هـ- 2003م. ص: 65.

(2) ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني، بدر الدين حسن بن قاسم، تحقيق د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة الأولى، 1413 هـ - 1992 م. ص 597 - 598.

(3) ينظر : إعراب لامية الشنفري للعكبري المحقق: محمد أديب عبد الواحد جمران، الناشر: المكتب الإسلامي - بيروت الطبعة: الأولى، 1404هـ 1984م. ص: 89.

(4) ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك نور الدين الأُشْمُوني الشافعي الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان الطبعة الأولى 1419هـ- 1998مـ ج1 ص: 197.

(5) ينظر : الجنى الداني في حروف المعاني ص: 601.

(6) ينظر شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك لابن عقيل المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد الناشر: دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه الطبعة: العشرون 1400 هـ - 1980 م. ج1 ص: 250.

(7) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام المحقق: يوسف الشيخ محمد البقاعي الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ج1 ص: 217.

(8) ينظر : مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام المحقق: مازن المبارك، محمّد علي حمد الله، الناشر: دار الفكر - دمشق الطبعة: السادسة، 1985. ص: 360.

(9) ينظر : الجنى الداني في حروف المعاني. ص: 598.

(10) ينظر: المرجع نفسه. ص: 599.

(11) ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي المحقّق: عبد الحميد هنداوي الناشر: المكتبة التوفيقية – مصر. ج1 ص: 499.

(12) ينظر : مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. ص: 361.

(13) ينظر: المرجع نفسه. ص: 361.

(14) ينظر : المرجع نفسه. ص: 362.

(15) ينظر ضياء السالك إلى أوضح المسالك محمد عبد العزيز النجار الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى 1422هـ - 2001م. ج4 ص: 77.

(16) ينظر : الكتاب سيبويه المحقق: عبد السلام محمد هارون الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة الطبعة: الثالثة، 1408هـ - 1988 م. ج2 ص: 373 .

(17) ينظر شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج3 ص: 7.

وينظر الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين. ج2 ص: 564.

(18) ينظر : همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ج3 ص: 219.

(19) ينظر : التحرير والتنوير: الطاهر ابن عاشور، الناشر الدار التونسية للنشر - تونس سنة 1984 هـ ج19 ص: 33.

(20) ينظر: إعراب القرآن وبيانه: محيي الدين درويش، الناشر: دار الإرشاد للشئون الجامعية، حمص، سورية، (دار اليمامة - دمشق - بيروت)، (دار ابن كثير - دمشق - بيروت) الطبعة الرابعة، 1415 هـ ج3 ص: 355.

(21) ينظر: التحرير والتنوير ج12 ص: 253.

(22) ينظر : المرجع نفســـه ج20 ص: 135.

(23) ينظر : المرجع نفســـه ج18 ص: 168.

(24) ينظر: المرجع نفسه ج 18 ص: 185.

(25) ينظر : تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار) محمد رشيد، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة النشر: 1990م. ج5 ص: 215.

(26) ينظر: التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج وهبة بن مصطفى الزحيلي الناشر: دار الفكر المعاصر - دمشق الطبعة: الثانية، 1418 هـ ج29 ص: 61.

(27) ينظر : التحرير والتنوير ج1 ص: 689.

(28) ينظر : المرجع نفسه ج27 ص: 343.

(29) ينظر : المرجع نفسه ج12 ص: 183.

(30) ينظر : المرجع نفسه ج16 ص: 347.

(31) ينظر: المرجع نفسه ج26 ص: 107.

(32) ينظر : المرجع نفسه ج 28 ص: 32.

(33) ينظر : المرجع نفسه ج11 ص: 288.

(34) ينظر : المرجع نفسه ج18 ص: 174.

تفعيل جودة العملية التّعليمية باستخدام تكنولوجيا التّعليم

أ. سليماني سعاد، قسم اللغة والأدب العربي، المركز الجامعي بعين تموشنت، الجزائر.

ملخّـــــص

تهدف هذه الورقة إلي تسليط الضّوء على كيفية تفعيل جودة العملية التّعليمية باستخدام تكنولوجيا التّعليم، ونحن على علم بأنّ نجاح العملية التّعليمية في مؤسّساتنا التّربوية اليوم، يتوقّف على مدى استخدام هذه التّكنولوجيا التي أصبحت مطلبا ملحّا يفرض نفسه بقوّة، خاصّة وأنّ استخدام الحاسب الآلي ومستحدثاته يعدّ وسيلة تعليمية مهمّة أصبح بدوره أمرا بديهيا مسلّما به، إضافة إلي كلّ ما يتعلّق بالأستاذ من إعطائه لطلبته طرق تفكير جديدة أو مهارات، وكذا المختبرات ودورها في تجويد التّعليم ورفع مردودية المتعلّم ومستواه. ...الخ.

Résumé

L’objet de cet article est de faire la lumière sur les techniques et les approches nécessaires à la valorisation du processus éducatif en usant des nouvelles technologies. Nous sommes conscients du fait que le succès du processus éducatif dans nos établissements d’enseignement aujourd’hui, est assujetti à la bonne exploitation de cette technologie (ordinateurs, matériels multimédias et accessoires), qui est devenu un besoin urgent qui s’impose fortement. Ceci n’exclut pas le rôle du professeur qui est appelé à améliorer ses compétences et à apporter à ses apprenants de nouvelles façons de penser, ainsi que les laboratoires de recherche qui sont appelées à œuvrer pour l’amélioration de la qualité de l’enseignement et de l’éducation et à augmenter la rentabilité de l’apprenant et sa capacité d’apprentissage .... etc.

يتطلّب الرّفع من جودة العملية التّعليمية استخدام تكنولوجيا التّعليم، هذا لأنّ تقنيات التّعليم تتطوّر كلّ يوم، ولابدّ من مسايرتها من أجل تحسين مستوى المتعلّمين، وتشمل طريقة التعليم ووسائله، فالوسائل المبتكرة للتعليم تساعد أكثر على فهم الدّروس وتقريبها من ذهن المتعلّم.

نتطرّق إلى شرح بعض المفاهيم التي يتأسّس عليها البحث:

1 - **الجـــودة:**

ظهر هذا المفهوم أوّلا في إطار الصّناعة والاقتصاد، وكان من الطّبيعي أن تتسرّب هذه المفاهيم والأفكار من قطاعي الصّناعة والاقتصاد إلى قطاع التّعليم، حيث أصبح تطبيق الجودة الشّاملة في التّعليم أمرا مهمّا لأجل التّفاعل مع متغيّرات عصر يتّسم بالتّسارع المعرفي والتّكنولوجي، وتتزايد فيه المنافسة والصّراع بين الأفراد والجماعات والمؤسّسات. وما من شكّ أنّ الأخذ بالجودة الشّاملة في التّعليم ضرورة ملحّة تمكّننا من تحقيق جودة التّعليم الذي يُعَدُّ أداة التّنمية والتّقدّم، وبالتّالي توفير احتياجات المجتمع من الكوادر والقوى البشرية المختصّة.

لا تتحقّق الجودة بمسؤولية فرد واحد، بل هي مسألة جماعية تَفرِضُ على كلّ فرد مسؤولية تحسين أدائه ورفع مستواه إلى أقصى درجة يستطيع، وصدق الله تعالى حين قال: ﴿**اتَّقُوا اللهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ**﴾، كما علّمنا رسولنا الكريم محمّد صلّى الله عليه وسلّم بقوله:» إِنَّ اللهَ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ».

فالجودة وسيلة لا غاية، إذ تتحدّد في ضوئها مدى قدرة المؤسّسة على تحويل أهدافها المنشودة إلى نتائج، وكذلك تحويل طموحاتها إلى واقع ملموس.[1]

2 -**التّكنولوجيا:**

إنّ أصل كلمة تكنولوجيا هي كلمة يونانيّة في الأصل، تتكوّن من مقطعين، المقطع الأوّل: Techno ويعني حرفة، أو مهارة، أو فنّ، أمّا الثّاني: Logy فيعني علم أو دراسة، ومن هنا فإنّ كلمة تكنولوجيا تعني علم الأداء أو علم التّطبيق؛ حيث أورد الكثير من العلماء تعريفات أخرى عديدة لكلمة التّكنولوجيا، سنتحدّث عن بعض تلك التّعريفات، ومنها:

1 - يعرّف «محمّد عطيّة خميس» التّكنولوجيا بأنّها العلم الذي يُعنى بعمليّة التّطبيق المنهجي للبحوث والنّظريّات، وتوظيف عناصر بشريّة وغير بشريّة في مجالٍ معيّن، لمعالجة مشكلاته، وتصميم الحلول العلميّة المناسبة لها، وتطويرها، واستخدامها، وإدارتها، وتقويمها؛ لتحقيق أهداف محدّدة.

2 - ويعرّفها أيضاً آخرون بأنّها العلاقة بين الإنسان والمواد والأدوات كعناصر للتّكنولوجيا،

وإنّ التّطبيق التّكنولوجي يبدأ لحظة تفاعل هذه العناصر معًا.

3 - وتعرّفها «كوثر كوجك» على أنّها جهد وفكر إنسانيّ، وتطبيق للمعلومات والمهارات لحلّ مشكلات الإنسان، وتوفير احتياجاته، وزيادة قدراته.

4 - ويقول «عادل سلامة» بأنّها: التّطبيق المنظّم للمعرفة، والعلوم الأخرى المنظّمة في مجال معيّن، أو التّطبيق العلمي الّذي يتعلّق بالعلوم الطّبيعيّة؛ بهدف الحصول على نتائج علميّة محدّدة، بمعنى أنّ التّكنولوجيا تعدّ الجانب التّطبيقيللمعرفة والنّظريّات العلميّة لتحقيق أهداف محدّدة.

إذاً فإنّ التّكنولوجيا فكر وأداء وحلول للمشكلات قبل أن تكون مجرّد اقتناء معدّات، ويعتقد كلّ من «ماهر إسماعيل صبري» و»صلاح الدّين محمّد توفيق» بأنّ التّكنولوجيا ليست مجرّد علم أو تطبيق للعلم أو مجرّد أجهزة، بل هي أعمّ وأشمل من ذلك بكثير؛ فهي نشاط إنساني يشمل الجانب العلمي، والجانب التطبيقي.[2]

إنّ المفهوم الشّائع لمصطلح التّكنولوجيا هو استعمال الحاسب الآلي والأجهزة الحديثة، وهذه النّظرة قاصرة، فالحاسب نتيجة من نتائج التّكنولوجيا، بينما التّكنولوجيا المقصودة هي طريقة للتّفكير، وحلّ المشكلات، وهي أسلوب التّفكير الّذي يوصل الفرد إلى النّتائج المرجوّة أي أنّها وسيلة وليست نتيجة، وطريقة التّفكير في استخدام المعارف، والمعلومات، والمهارات، بهدف الوصول إلى نتائج لإشباع حاجة الإنسان وزيادة قدراته، وبهذا تعني الاستخدام الأمثل للمعرفة العلميّة وتطبيقاتها وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيّته.[3]

3 - تكنولوجيا التّعليم:

يُعَدّ التّعليم من أهم المنظومات التي تقوم عليها أساس أي دولة في العالم، فمن الأسباب الرئيسيّة لتقدّم الدّول هو اهتمامها بالمنظومة التّعليميّة وجعلها من الأولويات لبناء أساس رصين يقوم علية حاضر مضيء ومستقبل مشرق يدفعها للأمام نحو التقدّم والرّقي، وأصبح التّطوّر التّكنولوجي من أهمّ مقاييس تقدّم الأمم في شتّى مجالات الحياة؛ حيث شمل هذا التّطوّر أنظمة التّعليم المختلفة، فأصبح هناك تكنولوجيا التّعليم.

هناك تعريفات كثيرة نأخذ منها ما يلي:

1 - تكنولوجيا التّعليم: هي منظومة متكاملة تعمل على إعداد العمليّة التّعليميّة وتقويمها لتحقيق أهداف موضوعية باستخدام أحدث الأبحاث التّعليميّة عن طريق استخدام الموارد البشريّة وغير البشريّة لإضفاء جوّ من التّعلّم المثمر وإكسابه المزيد من الفاعليّة والتّأثير للوصول إلي الأهداف المرجوّة من التعلّم.[4]

2 - عرّفتها جمعية الاتّصالات التّربوية والتّقنية لتكنولوجيا التّعليم بأنّها النّظرية والتّطبيق في تصميم العمليات والموارد وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التّعلّم.

3 - وعرّفها «بريقز Brigs « بقوله أنّها تتألّف من عدّة عناصر أساسية هي:

ـ الأجزاء المتعلّقة بتصميم العملية التّعليمية.

ـ الأجهزة والأدوات التّعليمية التي تستخدم في التّعليم.

ـ ما أشير إليه في (أ و ب) معا.

4 - أما الدّكتور «مصطفى فلاتة» فقد قال أنّها التّقنيات الفنّية العلمية والعملية التي يعتمد عليها المدرّس للقيام بواجبه المهني على نحو أفضل.

ومن هنا يتّضح لنا دور تكنولوجيا التّعليم بأنها تعني أكثر من استخدام الآلات والأدوات، والأهمّ هو الأخذ بالأسلوب المنهجي أو أسلوب النّظام الذي يكمن خلف عمل هذه الآلات واستخدامه لتحقيق أهداف محدّدة بكفاءة عالية. [5]

إذا فهذا النّوع من التّكنولوجيا يقدّم خدمة كبيرة للمدرّس كي يؤدّي عمله بمجهود أقلّ وقدرة أكثر، ويكون نشاطه منظّما ومقنّنا وفعّالا، وأيضا تساعد هذه التّكنولوجيا الطّالب على أن يتعلّم وأن يُشَدَّ انتباهه للدّرس والمدرّس معا.

5 - وعرِّفت «اليونسكو» تكنولوجيا التّعليم أنّها منحنى نظامي لتصميم العملية التّعليمية وتنفيذها وتقويمها كلّها تبعًا لأهداف محدّدة، نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التّعليم والاتّصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التّعليم مزيدًا من الفعّالية أو الوصول إلى تعلّم أفضل. ونفس التّعريف تبنّته لجنة» تكنولوجيا التّعليم الأمريكية.»[6]

يمكن أن نجدّد وظائف تكنولوجيا التّعليم بما يلي:

أولاً: تخطيط النّظم التّعليمية وما يتعلّق بها من أنظمة ووسائل تعليمية وطرق تدريسها والأهداف التي نريد تحقيقها في ضوء الإمكانيات البشرية والمادّية اللاّزمة لذلك.

ثانياً: إعداد الإمكانيات المادّية والبشرية اللاّزمة لإدارة هذه النّظم وتنفيذها وإمدادها بمصادر المعرفة.

ثالثاً: معرفة مدى تحقيق هذه النّظم للأهداف الموضوعة، والعمل على تحسينها.

وقد أوضح «تشالز هوبان» عناصر تكنولوجيا التّعليم بأنّها عبارة عن تنظيم متكامل يضمّ العناصر التّالية: الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل والإدارة؛ حيث تكون هذه العناصر داخل إطار واحد. [7]

بعدما لامسنا مفاهيم المصطلحات الأساسية في البحث، نتعرّض الآن إلى أنّ

نجاح العملية التّعليمية التّعلّمية في المؤسّسة التّربوية، يتوقّف -حسب البحث- على:

أ-استخدام الحاسب الآلي ومستحدثاته:

يُعرَف عصرنا الحالي بعصر التّكنولوجيا والمعلومات والانفجار التّقني والمعرفي، فالتّكنولوجيا عموما والحاسب الآلي خصوصا سيطرا على كلّ مجالات الحياة المعاصرة، في الاقتصاد والإعلام والسّياسة والاتّصالات...، فقد أصبح الحاسب الآلي الوسيلة الأولى في الاتّصالات، ولأنّ الهدف الأساسي للتّعليم هو التّحسين المستمرّ للوصول إلى إتقان الطّلاب لمعظم المهارات وتحقيق الأهداف التّربوية؛ فإنّه من الضّروري جدّا أن نواكب هذا التّطوّر التّكنولوجي ونسايره، ونتعايش معه ونستخدمه في عمليتي التّعليم والتّعلُّم؛ للوصول إلى الهدف المنشود. ولعلّ من أهم المهارات التّدريسية المعاصرة مهارة استخدام الحاسب وتوظيفها لمصلحة المواد الدّراسية والتّدريس، فالمميّزات التي يتمتّع بها الحاسب من سرعة ودقّة وتنويع للمعلومات المعروضة ومرونة في الاستخدام والتّحكّم في طرق العرض، تجعله أفضل بكثير من أجهزة عرض المعلومات المختلفة من كتب ووسائل سمعية وبصرية لها أثر حضاري ومعرفي.

فالحاسب الآلي هو جهاز إلكتروني يمكن برمجته لكي يقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات الحسابية والمنطقية عليها بدقّة وسرعة فائقة، ويتكوّن من:

ـ المكوّنات المادّية (Hardware): تشمل وحدة المعالجة المركزية ووحدات الإدخال والإخراج ووحدات التّخزين؛

ـ البرمجيات (Software): وتتكوّن من نظم التّشغيل والبرامج المساعدة والبرامج التّطبيقية.

تخدم البرامج التّطبيقية (Application Programs) هدفا معيّنا أُنشِئت من أجله، فهناك برامج متخصّصة في المحاسبة، وأخرى في تنسيق النّصوص والجداول، وثالثة متخصّصة في إنشاء العُروض، ورابعة متخصّصة في قواعد البيانات، وهي برامج تقوم بإنشاء العّروض التّقديمية، سواء التّجارية أو العلمية، مع إمكانية استخدام النّصوص والصّور والتّصاميم الجذّابة وإمكانية اختيار التّنسيق المناسب لطبيعة العرض، ومن أشهر هذه البرامج برنامج Microsoft Power Pointوبرامج قواعد البيانات وبرامج الرّسوم والوسائط المتعدّدة، وهذه الأخيرة هي عبارة عن مجموعة من البرامج تجمع بين مجموعة من الوسائط، مثل الصّوت والصّورة والفيديو والرّسم والنّص بجودة عالية، وتعدّ من أقوى الوسائل لكتابة البرامج التّعليمية. [8]

أ- مزايا استخدام الحاسب الآلي في التّعليم: [9]

1 -إنّ استخدامه كأحد أساليب تكنولوجيا التّعليم يخدم أهدافَ تعزيز التّعليم الذاتي؛ وهذا ممّا يساعد الأستاذ على مراعاة الفروق الفردية، وبالتّالي يؤدّي إلى تحسين نوعية التّعليم والتّعلّم؛

2 - يقوم الحساب الآلي بدور الوسائل التّعليمية في تقديم الصّور الشّفّافة، والأفلام والتّسجيلات الصّوتية؛

3 - المقدرة على تحقيق الأهداف التّعليمية الخاصّة بالمهارات، كمهارات التّعلّم ومهارات استخدام الحاسب الآلي، وحلّ المشكلات؛

4 - يقوم بجذب انتباه الطّلبة؛ فهو وسيلة مشوّقة تُخرِج الطّالب من روتين الحفظ والتّلقين إلى العمل، انطلاقا من المثل الصّيني القائل: (ما أسمعُه أنساه، وما أراه أتذكّرُه، وما أعملُه بيدي أتعلّمُه)؛

5 - يُخفِّف على الأستاذ ما يبذلُه من جهد ووقت في الأعمال التّعليمية الرّوتينية، وهذا ممّا يساعده في استثماروقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للتّعلّم، تساهم في تنمية شخصيات الطّلبة في الجوانب الفكرية والاجتماعية؛

6 - إعداد البرامج التي تتّفق وحاجة الطّلبة بسهولة ويسر؛

7 - عرض المادّة العلمية، وتحديد نقاط ضعف الطّلبة، وإمكانية طرح الأنشطة العلاجية التي تتّفق وحاجتَهم؛

8 - تقليل زمن التّعلّم وزيادة التّحصيل؛

9 - تثبيت المفاهيم العلمية للمتعلّم وتقريبها؛

10 - تنمية اتّجاهات المتعلّمين نحو بعض المواد المعقّدة؛

11 - توفير بيئة تعليمية تفاعلية، بالتّحكّم والتّعرّف على نتائج المدخلات في الحال.

ب- مبرّرات استخدام الحاسب في المجالات التعليمية: [10]

1 - أداة مناسبة لجميـــــــــــع فئات الطّلبة؛

2 - تهيئة مناخ البحـــــــــــث والاستكشاف؛

3 - تحسين التّفكير المنطقـــــــــــي وتنميته؛

4 - السّماح بالإفـــــــادة من الوسائل التّعليمية؛

5 - القدرة على المحاكاة والتّفاعـــــــل المباشر؛

6 - توفير الوقت والجهد في أداء العمليات المعقّدة؛

7 - ربط المهارات ومساعـــــــــــدة الأستاذ؛

8 - تحسين نتائج عملية التّعلّم وفعّاليتها للطّلبة؛

9 - تفريد التّعليم وتقديم التّغذية الرّاجعة؛[11]
10 - تقسيم المادّة المدروسة إلى سلسلة من التّتابعات؛
11 - القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها؛
12 - القدرة على العرض المرئي للمعلومات...

ج- العوامل المؤثّرة في استخدام الحاسب في التّعليم: [12]

1 - المستوى التّعليمي للمتعلّمين؛
2 - الاستقرار الأكاديمي لدى المتعلّمين وتحديد قدراتهم؛
3 - تحسين نمط التّعلّم بمساعدة الحاسب للمستخدِم؛
4 - محتوى المقرّر لمواد التّعليم بمساعدة الحاسب.
5 - نوع التّكنولوجيا المستخدمة.

د- إعداد العُرُوض التّعليمية باستخدام الحاسب: [13]

د- 1- تكنولوجيا الوسائط المتعددة Multimedia Technology:

هي أدوات ترميز الرّسالة التّعليمية، من لغة لفظية مكتوبة على هيئة نصوص، أو مسموعة منطوقة، وكذا الرّسوم الخطّية بكافّة أنماطها (رسوم بيانية ولوحات تخطيطية، ورسوم توضيحية) إلى الرّسوم المتحرّكة والصّور المتحرّكة ولقطات الفيديو، كما يمكن استخدام خليط أو مزيج من هذه الأدوات.

د- 2- خصائص تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة:

يرتبط مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة بمبدأين، هما التّكامل (Intégra-tion) والتّفاعل (Interaction)، ويشير التّكامل إلى مزج بين عدّة وسائل لخدمة فكرة أو مبدأ عند العرض، بينما يشير التّفاعل إلى الفعل ورد الفعل بين المتعلّم وبين ما يعرضه عليه الحاسب، ويتضمّن ذلك قدرة المتعلّم على التّحكّم فيما يعرض عليه وضبطه عند اعتبار زمن العرض وتسلسله وتتابعه والخيارات المتاحة من حيث القدرةُ على اختيارها والتّجوّل فيما بينها.

د- 3- عناصر الوسائط المتعدّدة:

1 -النّصوص المكتوبة؛
2 - اللّغة المنطوقة؛
3 - الرّسومات الخطّية؛
4 - الصّور الثّابتة؛
5 - الرّسوم المتحرّكة ؛

6 - الصّور المتحرّكة؛
7 - الواقع الوهمي.

ه- استخدامات الإنترنت في عمليتي التّعليم والتّعلّم: [14]

تعدّ شبكة الإنترنت من أبرز ما توصّل إليه العلم الحديث من تكنولوجيا متقدّمة لها الأهمية الكبرى في الوقت الحالي للتّعليم والتّعلّم، فهذه التّقنية الحديثة فرضت واقعا جديدا على المفاهيم التّربوية بصفة عامّة وعلى عمليتي التّعليم والتّعلّم بصفة خاصّة، وأحدثت تغييرات جذرية في طرائق التّدريس، وبدّلت النّظرة لنظريات التّعليم وتقييم المفاهيم التّعليمية وتنظيمها.

أ- فوائد الإنترنت في عمليتي التّعليم والتّعلّم:

تتعدّد فوائد الإنترنت التّعليمية، فبوجودها أصبح التّعليم أكثر متعة؛ لما وفّرته الإنترنت من اتّصالات ومعلومات للمتعلّمين، وظهر مفهوم التّعليم في فصل بدون جدران يعتمد على اشتراك متعلّمين آخرين من جميع دول العالم، ومن فوائد الإنترنت في عمليتي التّعليم والتّعلّم ما يأتي:

1 - إنشاء تقنيات معلوماتية تُعِدُّ الجيل القادم من خرّيجي التّعليم للتّعامل مع متطلّبات القرن القادم ومواكبة تطويراته المتلاحقة؛
2 - استخدامها بواسطة الطّلبة والأساتذة والباحثين في التّعليم والتّعلّم المشترك؛
3 - الاستفادة من دوافع الطّلبة لتعليم استخدام تقنيات المعلومات الحديثة بشكل فعّال ممّا يعزّز العملية التّعليمية؛
4 - إزالة الفوارق بين التّعليم التّقليدي وكلٌّ من التّعليم عن بعد والتّعليم المستمرّ والتّعليم الذّاتي؛
5 - الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على أحدث البحوث والإحصائيات والصّور والأصوات ولقطات الفيديو واستخدامها في العملية التّعليمية؛
6 - هي أهمّ مصدر للمعلومات على المستوى العالمي بما تُوَفِّرُهُ من ملايين المواقع الرّئيسة والفرعية؛
7 - تساعد على تطوير البحث العلمي؛
8 - يسّرت عقد اللّقاءات والحوار بين الإدارة في المؤسّسات التّعليمية المركزية والإدارة التّعليمية المحلّية والأساتذة والطّلبة؛
9 - وفّرت الجهد والوقت والتّكاليف المبذولة في الحصول على المعلومات بصفة عامّة والمعلومات الحديثة بصفة خاصّة؛
10 - تحسين المهارات التّكنولوجية اللاّزمة للبحث عن المعلومات والاتّصال بالآخرين في

المجالات المختلفة؛

11 - تغيير نظم التّدريس التّقليدية وطرقها؛

12 - عدم التّقيّد بالسّاعات الدّراسية؛ حيث يمكن وضع المادّة العلمية على الإنترنت، ويستطيع المتعلّمون الحصول عليها في أيّ مكان أو زمان.

ب- الخدمات التّعليمية في الإنترنت:

توفّر شبكة الإنترنت العديـــد من الخدمات التّعليمية المتنوّعة التي تتمثّل فيما يأ تـــــــــــي :

1 - توفّر كتل هائلة من المعلومات العلمية والبحوث والدّراسات المتخصّصة من جميع مجالات المعرفة؛

2 - خدمة البريد الإلكتروني؛

3 - استخدامها كوسيلة تعليمية حديثة في القاعات الدّراسية؛

4 - إمكانية عقد مؤتمرات الفيديو بين المتخصّصين في المجالات التّعليمية المختلفة بالدّول المختلفة،

5 - خدمة الاشتراك في الدّوريات والمجلاّت العلمية المتخصّصة لترسل للمشتركين المجلاّت الإلكترونية؛

6 - عرض الصّفحات التّعليمية في المواد الدّراسية المختلفة بالجامعات على شبكة الإنترنت لاستخدامها في التّعليم؛

7 - خدمة التّسجيل والالتحاق بالجامعات بجميع دول العالم؛

8 - خدمة نقل الملفّات المتنوّعة بين المواقع المختلفة لتوظيفها في العملية التّعليمية؛

9 -خدمة الدّخول عن بعد للمكتبات الجامعية العالمية والاستفادة من إمكانياتها...

ج- التّعليم والتّعلّم المعزّز بالإنترنت:

يتضمّن هذا الجزء العديد من مفاهيم التّعليم وأساليبها عن طريق الإنترنت، ومن بينها:

1 -المناهج المبرمجة ونشرها على الإنترنت.

2 -المحاضـــــــــــرات على الإنترنت.

3 -الّتعليم الجماعـــــــــي والإنترنت؛

4 -التّعليم الفـــــــــــردي والإنترنت؛

5 - التّعليم عـــــــــن بعد والإنترنت.

6 - التّدريـــــــــــب المهني والإنترنت.

7 - هيئة التّدريـــــــــــس والإنترنت.

8 - حجرات الدّراســــــــــة والإنترنت.
9 - الاتّصالات المرئية في التّعليم والإنترنت؛
10 - الامتحانـــــــــــــات والإنترنت.
11 - التّعاون التّربـــــــــوي والإنترنت.

ب-طريقة الأستاذ في نقله للمعلومات وإعطائه لطلبته طرق تفكير جديدة ومهارات:

تساعد تقنية التّعليم الأستاذ على مواكبة النّظرة التّربويـــــــة الحديثة التي تَعُدُّ المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلّمية، وتســـعى إلى تنميته من مختلف جوانبه الفسيولوجية، والمعرفية واللّغوية، والانفعالية، والاجتماعية.[15]

يخلق التّعليم الإطارات القادرة على التّعامل مع متطلّبـــات العصر الحاضر، فالإنسان أهمّ ثروة حقيقية في المجتمـــــع وأهمّ لبنة في بنائه، كما هو الهدف الأساسي لخطط التّنمية، وبذلك فإنّ تعليم الأفراد أفضل استثمار قومي.

لم يعد دور الأستاذ قاصرا على مجرّد نقل المعلومات إلى طلبته، وتوصيل هذه المعلومات بصورة أو بأخرى، وإنّما أصبحت مهمّته الرّئيسية هي توجيه نشاط الطّلبة توجيها يمكّنهم من التّعلّم ذاتيا، كما أصبح دوره يتمثّل في تهيئة أفضل لظروف التّعلّم، وتوجيه نشاط الطّلبة وتقويمه، وبذلك يتحوّل الأستاذ من ملقّن إلى قائد وموجّه ومشرف، فالأستاذ النّاجح يُسهم إسهاما فعّالا وحقيقيا في إنجاح العملية التّربوية.

من هنا فقد أخذ دور المعلّم يتجلّى في إتاحة الفرصة للطّالب القيام ببعض الدّراسات المستقلة بإشراف الأستاذ وبتوجيه منه، فقد نشأت الحاجة إلى تطوير دور المعلّم من مزوّد بالمعلومات إلى إكساب الطّالب المهارات العملية. [16]

وهكذا نرى أن دور المعلّم في التّعليم الحديث قد تغيّر من دور الملقّن الشّارح للمعلومات إلى دور المخطّط للعملية التّعليمية والمصمّم لها، انطلاقا من المعلومات والمعرفة والنّشاطات التي على الطّالب أن يقوم بها، والفترة الزّمنية المخصّصة لتعلّمها. كما أصبح المعلّم يركّز على إتاحة الفرصة للطّالب للمشاركة في العملية التّعليمية والتّركيز على إكسابه المهارات في البحث الذّاتي والتّواصل واتّخاذ القرارات. [17]

3 -دور المختبرات في تجويد التّعليم ورفع مردودية المتعلّم ومستواه:

يتميّز التّعليم العالي عن التّعليم الابتدائي والثّانوي ليس فقط بعمر الطّلاّب ومستواهم، بل أيضا بإنتاج المعارف الجديدة والرّفع من قيمتها في المجالات الثّقافية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. فإذا حرمت المؤسّسات الجامعية من وظائفها في البحث والاكتشاف والتّجديد، تصبح مؤسّسات «تعليم خدماتي» وتهبط إلى مجرّد

امتداد للتّعليم الابتدائي والثّانوي. في هذا السّياق جاء التّفكير في بعث البحث العلمي ممّا يستلزمه هذا التّحوّل السّريع الذي يعرفه المجتمع بصورة عامّة والمؤسّسات الجامعية بصورة خاصّة .

فإنّنا نعيش اليوم منذ التّسعينات، فترة حاسمة من فترات التّحوّل في تاريخ البشرية، تَحَوُّلٌ من مجتمع صناعي إلى مجتمع المعرفة، ومن اقتصاد صناعي إلى اقتصاد المعرفة حيث صار العمل العلمي في تفاعل إيجابي واثق الخطى مع الاحتياجات المجتمعية والتّغييرات العالمية. ولقد أخذ هذا الاتّجاه في تزايد حتّى بدأنا اليوم نجد الشّركات الاقتصادية الكبرى تبادر وبشكل واسع وواضح في توجيه البحوث العلمية والتّقنية والإنسانية طبقا لمجال اهتمامها والأهداف التي تصبو إليها، كونها الجهة المموِّلة لنشاطات البحث بعد انخفاض الإنفاق الحكومي على هذا المجال، هذه النّقلة أحدثت بدورها نقلة سريعة في إدارة المعرفة، حيث تبّنت الجامعات الرّائدة في الدّول النّامية استراتيجيات من أجل فعالية وظيفة البحث العلمي من خلال إعادة صياغة منظومة معرفية وظيفية في نطاق حاجات الأمّة في شتّى المجالات، لتأسيس أسباب الرّيادة، معتمدة في تأسيسها للبحث العلمي ببعديه النّظري والتّطبيقي الجادّ بنظام تقييمي مستمرّ، لتنتقل بذلك من وضعية احتوائها للبحوث العلمية إلى وضعية الاهتمام بإنتاج الباحث وتسويقه وإثرائه واستثماره. [18]

هذه الاستراتيجية تضمّنت فلسفة نظام ل م د من خلال طرحها الجديد لبنية عملية التّكوين الجامعي التي تقوم على أساس أنّ الطالب هو محور عملية التّكوين وهو المحرّك لها وأنّ الأستاذ هو العنصر الثّاني فيها الذي تقع على عاتقه مسؤولية المرافقة والتّوجيه، ومن ثمّة استلزم دخول مختبرات البحث كفاعل جديد في عملية تكوين طلبة الدّراسات العليا. [19]

أُوجدت المختبرات في الحقيقة لتقديم مزيد من الدّعم الذي تُقدِّمُه الدّروس عن طريق التّعمّق في قضايا البحث، وهذا ما يجب أن تناقشَه الفرق التي يمكن لها أن تعمل على تعميق القضايا التي تراها في حاجة إلى علاج، أو اقتراح بدائل نوعية، وقد تقترح الحلول الاستعجالية، أو الحلول على المدى المتوسّط، أو على المدى البعيد. [20]

ومن مهامـــــــه:

1 -تطوير البحث العلمي: إنّ البحث العلمي عبارة عن نشاط منهجي يهدف إلى إنتاج معرفة تؤدّي إلى رفع قدرة الإنسان على التّطوير، إضافة إلى فوائده في بناء دولة عصرية متقدّمة «وهكذا يتبيّن أنّ البحث العلمي يهدف إلى زيادة معرفة الإنسان، ورفع قدرته على التّكيّف مع بيئته والسّيطرة عليها واكتشاف الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمعات والأفراد،

وأّنه ضروري لبناء دولة عصرية تتمّتع بالرّخاء. لذلك لا بدّ من أن تكون البحوث التي تُنَفَّذ مرتبطة بخطّة التّنمية التي تضعها الدّولة؛

2 -التّنشيط الثقافي: إنّ المختبر ليس أجهزة وعتاد ومكتب، بقدر ما هو آلية من آليات الحركة الثّقافية في الجامعة، فعن طريق الفرق التي يتشكّل منها يسهم المختبر في الحراك الثّقافي داخل الجامعة بإحياء المواسم الثّقافية، وتنشيط ساحة الجامعة بالمنتوج النّوعي، والإشهار لمختلف الفعّاليات التي يقوم على إنجازها في حرم الجامعة، كما كان عليه أن يكون على صلة دائمة بمختلف المختبرات التي تعمل متقاربة في قضايا العلوم الدّقيقة مثلاً، أو العلوم الإنسانية، ولا مانع من إقامة أيّام دراسية مشتركة، أو تنشيط الفعل العلمي للتّلاميذ القادمين إلى الجامعة، كما يمكن للمختبر أن يعمل على جمع الفرق ذات الاختصاص المشترك، ويعرض عليهم إنجاز دراسة من الدّراسات، على أن يوّفر المختبر إمكانياته المادّية، ويسهّل عملية التّواصل والسّحب والطّبع.

3 - التّنشيط البيداغوجي: يشمل معالجة قضايا التّدريس في الاتّفاق على قضايا اختلف فيها المدرّسون، فالمختبر حركة تربوية يقوم بها في بداية السّنة لعرض أفكار تربوية في كيفية تقديم الدّروس للأساتذة المستجدّين، وعن طريق ذلك يمكن لهم التّدرّج في مهنة التّدريس بغاية التّحسين والتّفعيل. ولا مانع من تقديم دراسات في المناهج والمنهجية، وفي اقتراح بناء مفردات المواد المشكّلة للبرنامج؛ وهذا كّله بغية التّحسين النّوعي لعملية التّدريس. ويجب لأن يكون على صلة بالمستجدّات التّربوية؛ فيعمل مع إدارة القسم على تنشيط الأيّام، ويكون على علاقة علمية مع الحركات الطّلابية لتسهيل مختلف النّشاطات التي يقوم بها.

4 -المشاركة في الجوائز؛

5 -تشجيع الباحثين: وذلك بتقديم جوائز تحفيزية، وكذا طبع أبحاثهم العلمية إذا كانت في المستوى المطلوب.

ومن مهامه الخارجية ما يلي:

1 -تقديم مشاريع بإسهام المختبر مع المؤسّسات الوطنية أو الأجنبية في اختصاصه، وهذا بدءاً من اقتراح فتح مشاريع البحث الوطنية PNR وفتح مشاريع للبحث CNEPRU ؛

2 -المساهمة في الملتقيات الوطنية أو الدّولية؛

3 -تقديم إشكاليات لإنجاز الملتقيات بالشّراكة؛

4 -المشاركة في الجوائز العلمية.[21]

من أجل تجويد التّعليم ورفع مردودية المتعلّم عن طريق المختبر، كان لزاما

علينا أن نقوم بالتّقويم والمتابعة، وكان على مسؤولينا مراقبة منتوج هذه المختبرات، فليس العدد الكبير للمختبرات المتوفّرة في الجامعة هو المبتغى، إنّما الهدف هو قيمة ما تقدّمه هذه المختبرات فيما ينفع الطّلبة والباحثين والعلم.

نطوي صفحات هذا البحث المتواضع، بأن نجزم أنّ رفع جودة العملية التّعليمية التّعلّمية هو مطلب أساسي نابع من اهتمام كلّ الأطراف في هذه العملية، وأنّه لابدّ من استخدام تكنولوجيا التّعليم حتّى نساير الدّول المتقدّمة، وأن نكون على مستوى أعلى لضبط هذه العملية وإنجاحها وتنميتها.

الهوامـــــــش:

(1) ينظر: د.سهيل دياب، مؤشّرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التّعليم والتّعلّم، مجلّة الجودة في التّعليم العالي، المجلّد الثّاني، العدد الأوّل، ديسمبر 2006م، ص: 10.

(2) http://mawdoo3.com

(3) http://ar.wikipedia.org/wiki

(4) http://mawdoo3.com

(5) ينظر: د. الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم.

(6) ينظر: مصطفى نمر دعمس، تكنولوجيا التّعليم وحوسبة التّعليم، دار غيداء، الأردن، عمّان، 2007، ص: 2.

(7) http://fr.slideshare.net/yusriya/ss-7027161.

(8) ينظر: استخدام الحاسب الآلي في التّدريس، ص: 1،2. riyadhedu.gov.sa/FileDown-load.ashx?type

(9) ينظر المرجع نفسه، ص: 3.

(10) ينظر المرجع نفسه، ص: 4.

(11) التغذية الراجعة في الميدان التعليمي تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده وآلية تصحيح أخطائه. فهي تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه. وللتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم ؛ وتساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية ورفع جودة التعلم وتحسين الإنتاج كما ونوعا وسرعة. http:// ar.wikipedia.org/wiki

(12) ينظر المرجع نفســـــــه، ص: 4، 5.

(13) ينظر المرجع نفســـــــه، ص: 5، 6.

(14) ينظر المرجع نفسه، ص: 11، 12، 13.

(15) ينظر: د.الحيلة، التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، دط، 1998م، ص: 54.
(16) ينظر: أنوارعلي علوان، دور المعلّم والمتعلّم في عصر التّقنيات الحديثة للتّدريس، المحاضرة العاشرة في طرائق التّدريس، قسم التّصميم، كلّية الفنون الجميلة، ص: 1.
(17) ينظر: المرجع نفسه، ص: 2.
(18) ينظر: فرشان دليلة، دور مخابر البحث في تكوين طلبة الدّراسات العليا – مقارنة الجامعة الجزائرية والجامعة الفرنسية-، أعمال الملتقى الوطني: آفاق الدّراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، أيّام: 26-25-24-23 أفريل 2012م، ص: 11.
(19) ينظر: المرجع نفسه، ص: 12.
(20) ينظر: صالح بلعيد، دور مخابر البحث في تطوير البحث العلمي والتّنشيط الثّقافي والبيداغوجي، أعمال الملتقى الوطني: آفاق الدّراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، أيّام: 26-25-24-23 أفريل 2012م، ص: 160.
(21) ينظر المرجع نفسه: من ص: 160 إلى ص: 166.

السّياق والتّرشيـــــح الدّلالي

د. بن الدين بخولة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر

ملخّـــص

السياق هو الأجزاء التي تسبق النص أو تليه مباشرةً ويتحدد من خلالها المعنى المقصود ويبنى عليه وضوح دلّالة الألفاظ وتحديد معناها ؛ لان فيه قرائن تعتن على ذلك ، ولارتباطه بمقام معتن يحدد في ضوء القرائن الحالية

وللسياق اثر كبير في تحديد دلالة الكلمة على وجه الدقة وبوساطته تتجاوز كلمات اللغة حدودها الدلالية المعجمية المألوفة لتفرز دلالات جديدة فقد تختلف دلالة كلمة من حيث القيمة التعبيرية والتأثيرية عند الأشخاص الذي تختلف مستوياتهم الثقافية، والألفاظ لا تكون لها أهمية إلا حيث ترتبط بالسياق الذي يضعها فيه صاحب النص، وتظهر أهمية مراعاة السياق عند النظر في النصوص. حينما يتعلق الأمر باللغة المجازية خاصة، وهي لغة الإبداع .

Résumé

Le contexte est les parties qui précèdent le texte ou le suivent directement après, dont il détermine la signification et construit clairement sa relation avec un lieu saint particulier tout en mettant en évidence la preuve actuelle. le contexte a aussi un grand effet sur la signification car la précision est capable d'excéder les mots de langue des frontières sémantiques de nouvelles indications lexicographiques peuvent varier la signification de la valeur du mot ainsi que l'expression et l'impression. quand les personnes ont des niveaux culturels différents les mots n ont plus d importance seulement quand ils sont lies au contexte établi dans le texte par l'auteur il est important de prendre en compte le contexte en considérant les textes quand il s agit de métaphores de langues car il s agit de la langue de créativité.

يعتبر السياق ركيزة مهمة في الكشف عن الدلالة ودفع اللبس والغموض وهو التوالي والتتابع بين الوحدات اللغوية ذلك لأنه لا يكاد يوجد كلام إلا وللسياق فيه مدخل، وإذا كان التركيب يوجد داخل النص فإن الدلالة توجد داخل السياق قال العز بن عبد السلام رحمه الله :» السياق يرشد إلى تبيين المجملات, وترجيح المحتملات, وتقرير الواضحات. وكل ذلك بعرف الاستعمال. فكل صفة وقعت في سياق المدح كانت مدحا, وإن كانت ذما بالوضع. وكل صفة وقعت في سياق الذم كانت ذما وإن كانت مدحا بالوضع[1] فالكلمة في الخطاب قد تكون هي محور الحديث فتؤدي صورا مختلفة ويمكن ان تتميز عن بقية الكلمات بإسناد صفة ما تبرزها وتجعلها ذات خاصية تعبيرية فالكلمة في أسلوبية السياق هي المحور الذي تركز عليها الدراسات التركيبية [2] . وللسياق اثر كبير في تحديد (دلالة الكلمة على وجه الدقة وبوساطته تتجاوز كلمات اللغة حدودها الدلالية المعجمية المألوفة لتفرز دلالات جديدة قد تكون مجازية ، أو إضافية ، أو نفسية ، أو إيحائية ، أو اجتماعية)[3] و هو البيئة اللغوية التي تحيط بالكلمة أوالعبارة أوالجملة وتستمد أيضا من السياق الاجتماعي، وسياق الموقف، وهو المقام الذي يقال فيه الكلام بجميع عناصره،من متكلم ومستمع وغير دلك،;ومن الظروف المحيطة، والمناسبة التي قيل فيها الكلام. بالكلام. [4]

أما عبده الراجحي فذهب إلى أنه «مجموع الظروف التي تحيط بالكلام»(5) بعبارة أخرى هو الوعاء النحوي والبلاغي الذي وردت فيه اللفظة في فهم المعنى بالنظر إلى الأسلوب الذي اكتفت العبارة، وبالنظر إلى ما قبلها وما بعدها من الكلام فالأسلوب اللغوي هوجزء من السياق العام، لأننا نقصد به المعنى النحوي أوالوظيفي للجملة التي قد تكون لها أكثر من معنى محتمل، وهنا يأتي الأسلوب اللغوي الذي سبق فيه النص فيرفع الاحتمال ويحدد المعنى المراد مع الاستعانة بباقي القرائن السياقية فيفهم معنى الكلمة بصورة متكاملة في ظل النص كله. [6]

والسياق اللغوي هو الذي يحدد معنى الكلمة من خلال تفاعلها بما يسبقها، وما يلحقها من الكلمات وهذا بواسطة القرائن المساعدة على فهم المعنى منها: لفظية، ومنها: مقامية؛ وعليه يتنوع السياقُ إلى قسمين رئيسين، هما: اللفظي، والمقامي. [7]

فالسياق المقامي السياق الخارج عن النص أو السياق العام أو السياق الاجتماعي . ويقصد به السياق الخارجي للغة أو سياق الموقف ويشمل كلَّ ما يحيط باللفظة من عناصرَ غيرِ لغوية تتصلُ بالعصر، أو نوع القول، أو جنسه، أو المتكلِّم، أو المخاطَب، أو الإيماءات التي تعطي للفظةِ دلالتها، فمعرفة قصد المتحدث وحال المخاطب من وسائل فهم سياق المقام، فقد يجتمع نصان متفقان في ظاهرهما في المعنى، ولكنهما مختلفان

في الدلالة تبعاً لقصد المتحدث، أو حال المخاطب، قال شيخ الإسلام ابن تيمية أيضاً موضحاً أثر هذين الأمرين، وأن كل لفظ فهو:»مقيد مقرون بغيره، ومتكلم قد عرفت عادته، ومستمع قد عرف عادة المتكلم بذلك اللفظ، فهذه القيود لا بد منه في كل كلام يفهم معناه، فلا يكون اللفظ مطلقا.» [8]

وذلك أن المعنى المعجمي ليس كل شيء في إدراك معنى الكلام،فهو ويُمثّل المعنى الوَضعي الأصلي للفظ ، الذي سُمّيَ المعنى المركزي[9] أو الأساس[10]. وهذا النوع من المعنى للكلمة معنى (عائم ضيّق) لكونه لا ينبئ عمّا في الكلمة المفردة من دلالات أوسع من معناها المعجمي .

و إذا كانت الدلالة المعجمية للألفاظ متعددة، فإن اللغويين أشاروا إلى أن ذلك التعدد لا يكون إلا خارج السياق، أما في السياق فإن الدلالة واحدة. وإذا كان الاستعمال يحدد دلالة اللفظ بالسياق الذي يرد فيه، وهو ما يسبق اللفظ وما يلحقه فإن فيه إشارة إلى سياق النص الذي يحدد الدلالة في المتعـــــدد .

ويشير ابن عصفور (ت 669 ه) إلى هذا في حديث له حول معاني الحرف (حرف المعنى) بقوله: »وأما الحرف فلا يعطي في حين واحد أكثر من معنى واحد في غيره، فإن دل الحرف على معنيين فصاعدا نحو «من» التي تكون للتبعيض، ولابتداء الغاية، ولاستغراق الجنس، وما أشبهها من الحروف، فإنما يكون ذلك في الأوقات مختلفة، ألا ترى أن الكلام الذي تكون فيه «من» مبعضة لا تكون فيه لابتداء الغاية [11] ويتم تبدل المعنى الدلالي في البلاغة عن طريق عدة طرق وألوان بلاغية منها: فكرة المقال والمقام، والاستعارة، والكناية، والتورية، والتشبيه، والمجاز، وجميعها يتم فيها انزلاق المعنى أو تبدله بطريقة تدخل البلاغة في علم الدلالة، وهو الصورة التي توجد فيها الكلمة منسجمة مع صور أخرى لكلمات غيرها، كصور الأداء، والتفكير، والإنشاء، ومناهج الأسلوب المعروفة باسم تبدلات المعنى . فثمة عناصرُ غيرلغوية ذاتُ دخل كبيرفي تحديد المعنى، بل جزء أو أجزاء من معنى الكلام من ملابَسات وظروف ذات صلة [12] فينبغي لفَهْم النص فهمًا صحيحًا معرفةُ الحدَثِ المَقُول فيه، والظرف المحيط، ليوصلنا سياقُ الحال إلى الدلالةِ المحددة [13] فالأطراف المؤثرة في دلالة سياق:»قصد المتحدث، حال الخاطب، البيئة المحيطة بهما» هي أيضاً تتأثر بمعرفة السياق. بمعنى أننا نصل إلى هذه المعاني من خلال دلالة السياق، ونهتدي من خلال دلالة السياق إليها. وتأتي أهمية السياق من خلال الدور الذي يؤديه في فهم المعنى ، ذلك أنّ الكلمة تكتسب مدلولها من السياق ، وتتغيّر هذه الدلالة بتغيّره ، وإن كان هذا لا ينفي وجود دلالات للكلمة المفردة لو خلت منها لبطلت وظيفتها في السياق ، ومن ثم يأتي السياق ليحدّد أحد تلك الوظائف الدلالية للكلمة [14]، ويستفاد من ذلك أيضا أنه إذا تعدد معنى الكلمة، تعددت بالتالي احتمالات القصد منها.

وتعدد احتمالات القصد يقود إلى تعدد المعنى. ويقوم السياق ووضع الكلمة في موقعها داخل التركيب اللغوي بتحديد دلالة الكلمة تحديدا دقيقا مهما تعددت معانيها ويصرف ما يُدّعَى من التباس أو إبهام أو غموض في الدلالة بسبب هذه الظواهر.[15]

أما السياق اللغوي فهو سياق داخلي بمستوياته اللغوية المعهودة: النحوية والمعجمية والدلالية، وهذا النوع يتضمن من القرائن النصية (اللفظية والمعنوية) ما يرشد إلى مراد المتكلم من الخطاب، ولا يكون في سلّمه الإجرائي أيُّ مكوّن خارجي للمعنى والتأويل، فهو السياق الذي توجد فيه اللفظة في الجملة، فتكتسب من السياق توجيهاً دلالياً، وقد تاتي في سياق آخر فتكتسب دلالة أخرى. فهي الروابط اللغوية المحيطة باللفظة في عبارة او تركيب، فيشمل: تلك العبارة ، والنص المتضمن لها، والكتاب الوارد فيه النص، وكل ما يصاحب اللفظة من ألفاظ تساعد على توضيح المعنى، تقدمت عليها أو تأخرت عنها، مما يؤثر فوق الدلالة المعجمية (أي: أصل الاستعمال اللغوي) مضيفاً إليها الدلالة الثانوية التي تتغير بتغير العصر أو الثقافة أو طبيعة الإنسان أو تصوره.[16]

وتعمل هذه القرائن جميعاً للكشف عن المعنى المراد في النص وتوضيح معانيها النهائية، وهو حصيلة استخدام مختلف العناصر اللغوية المشكلة للنص من مفردات في العلاقات بعضها ببعض فالمعنى الذي يقدمه المعجم لكلمة من الكلمات معنى عام يتصف بالاحتمال والتعدد أحيانا، في حين أن المعنى الذي يقدمه السياق اللغوي لتلك الكلمة هو معنى محدد معين، له خصائص وسمات محددة غير قابل للتعدد أو التعميم، فالقرائن للسياق كالطريق، لابد له من معالم توضحه. ولاشك أن مباني التقسيم وما تبدو فيه من صيغ صرفية وصور شكلية ، وكذلك مباني التصريف مع ما تبدو به من لواصق مختلفة ، تقدم قرائن مفيدة جداً في توضيح منحنيات هذا الطريق، ولكن السياق وحتى مع وضوح الصيغ واللواصق يظل بحاجة إلى الكثير من القرائن الأخرى التي تتضح بها العلاقات العضوية في السياق بين الكلمات. [17]

وهي تكشف عن المعنى المراد في النص، وهي ناتجة لا كما يأتي حاصل الجمع من اجتماع مفردات المعدودات ، والسياق بقرائنه اللفظية يقوم بتحديد الألفاظ وتوضيح معانيها النهائية، وخاصة في القرآن الكريم، (فالكلمات في التركيب تكتسب قيمتها من مقابلتها لما يسبقها أو يلحقها من كلمات). [18]

فهو يحدد معنى الكلمة من خلال تفاعلها بما يسبقها، وما يلحقها من الكلمات، أو الأسلوب الذي ترد فيه اللفظة فتكتسب توجيهاً دلالياً من ذلك الأسلوب، وقد ترد في سياق آخر فتكتسب توجيهاً دلالياً آخر. ومن هنا فإن للسياق اللغوي أثراً كبيراً في الكشف عن الدلالة، فدراسة المعنى تتطلّب تحليلاً واعياً للسياقات والمَواقف التي ترد فيها الألفاظ حتى ما كان منها غير لغوي، فقد دَعت إلى اعتماد المقام أوالعناصر المُحيطة

بالمَوقف الكلامي مثل طبيعة الكلام ودَلالاته المختلفة ، وأثره الفعلي على المُتلقّي ، وشخصيّة المتكلّم والمُتلقّي والظواهر اللغويّة الاجتماعيّة الُحيطة بالنصّ فلكل كلمة معناها الأساسي ومعناها السياقي، فالسياق هو الذي يحدد معنى الجملة، أما الاسم فيوحي في كل حالة من هذه الحالات بمفهوم معين، فالمعنى الأساسي والمعنى السياقي لا يتراكبان، ثمة دائماً معنى واحد في موقف معطى، وهو المعنى السياقي. وتتعلق كل كلمة في سياقها بصورة مفهومية.

وفي هذا يقول أولمان: « إن أكثر الأشياء تحديداً ووضوحاً قد يكون له جوانب أو وجوه عدة، غير أن وجهاً أوجانباً واحداً فقط هو الذي يناسب متكلماً بعينه أو موقفاً بالذات[19] فإن ما ذهب إليه (أولمان)، لان السياق يحتوي (قرائن تعين على اختيار معنى واحد من بين المعاني المختلفة التي نجدها للكلمة في المعجم)[20]، ومن هنا فإن الكلمة إذا تحدد معناها داخل السياق الكلامي فلا تجد الدلالات الأخرى طريقا إليها، فالكلمات المتعددة الدلالات لا يظهر معنى سوى المعنى الذي حدده سياق النص ،أما المعاني الأخرى فإنها تبقى بعيدة ، فالسياق يقدر القيمة الحضورية للكلمة بمعنى تخليص الكلمة من دلالاتها الماضية المتراكمة في الذاكرة وخلق قيمة حضورية[21] لها. وتظهر أهمية السياق في الاعتناء بالجانب الاجتماعي للمعنى(أو سياق الحال أو المقام)، فالمستوى اللغوي يقتصر على الكشف عن المعنى المقالي (الحرفي) منعزلاً عن المحتوى الاجتماعي والثقافي حسب ما تؤديه القرائن أي: أن المعنى الدلالي يتَأَتَّى من السياقين كليهما ، كما تظهر أهمية السياق عندما يلتبس المعنى ، فالسياق هو الذي يزيل الإبهام عن المجمل ، ويوضح تخصيص العام او تقييد المطلق، وهو الذي يحدد الدلالة المقصودة عند تنوع دلالات اللفظ، ويحدد اللغويون السياق اللغوي ضمن معايير هي:

-اختيار اللفظ المناسب: واللفظ المناسب هوالأوفق في مكانه.

-ترتيب الألفاظ وتتابعها : ويقصد بالترتيب أمران:

-الأول: ترتيب الألفاظ طبقا لترتيب الفكرة التي يؤديها السياق في التركيب .

-الثاني: ترتيب الألفاظ طبقا للوظيفة النحوية التي يقوم بها كل لفظ في سياق باقي الألفاظ.

-نظم الألفاظ : ويقوم في السياق اللغوي على أمرين:[22]

-مراعاة ارتباط الكلمة في النص بما قبلها وبعدها .

-مراعاة النظام النحوي في نظم الألفاظ وصياغة التراكيب .

4- اختيار الصيغ الصرفية المناسبة :

مفهوم الصيغة الصرفية لا يقتصر على كونها مشتقة من مادة أخرى ولكنها تحمل معان متنوعة منها :الطلب ,المبالغة , التعظيم وغيرها، فالصيغة الصرفية تكسب الكلمة معنى زائد عن معناها المعجم ي، ويضف إليها السوابق واللواحق التي تضيف دلالات جديدة.

ومن هنا نجد أن اللغويين العرب قد تأثروا بنظرية فيرث « السياقية؛ لأنهم تلقوا هذا العلم على يديه - بشكل مباشر أوغير مباشر - ومن أمثلة هؤلاء تمام حسان وكمال بشر ومحمود السعران وغيرهم.

فتناول كمال بشر هذه النظرية من جانبها النظري كما هوشأن محمود السعران, ولم يتعرضا للجانب العملي التطبيقي حيث دعا كمال بشر إلى تطبيق هذه النظرية في الدرس اللغوي العربي وخصوصا في تناولنا للتراث في حين إن تناوله لهذه النظرية بالتطبيق كان محدودا للغاية من منطق الاستشهاد أوالشرح أوالتفسير. والعلاقة بين السياق اللغوي والمقامي علاقة تكاملية كل منهما يكمل الآخر ولابد منهما عند التعامل مع النصوص ليتكامل الفهم، فالاقتصار على السياق المقالي وحده، سيجعل النص بيئة مغلقة تقتصر على ما تفيده الألفاظ من دلالات ومعان، وتحرم الباحث من البيئة الخارجية المحيطة بالنص والوقف عند دلالة سياق المقام، تجعل الباحث يحوم حول حمى النص دون الولوج إليه. فعناصر سياق الحال مهمة في توجيه الدلالة الوظيفية، مثلما هي هامة عناصر السياق اللغوي، فالكلام على مقتضى الحال من أعمدة البحث البلاغي على مرّ العصور ، بل عدّه البلاغيون الملحظ الأهم في تعريفاتهم المختلفة للبلاغة. يقول د. نهاد الموسى : « إنّ أبرز الملامح في النظم البلاغي أنّه قام على اشتراط موافقة الكلام لمقتضى الحال ، أو استشعار المقولة السائرة (لكلّ مقام مقال) ، ورصَدَ على وجه التفصيل ما يكون من تأثير السياق ؛ سياق الحال خاصة ، وهي حال المتكلّم ، والمخاطَب، وسائر ما يأتلف منه (المقام) .

ورصَدَ ما يكون من تأثير ذلك في تشكيل الكلام وتأليفه على هيئات في القول تتنوّع وفقاً لتنوّع المقامات «[23] حيث أن المقام أو السياق المقامي يوفرو يسهم في تحديد معاني التعبيرات اللغوية السيميائية، و المقامات بوصفها سياقا، بالإضافة إلى كونها متأصلة في المحددات الاجتماعية، فالمخاطَب في تأويله للخطاب و اعتماده على هذه الأسس سيسهم في بناء المعنى و تأويله تأويلا صحيحا، على الرغم أن هناك جملا قد يتغير معناها تغيرا طفيفا بتغير السياق.

إن المهمة الكبرى للسياق هي منع تعدد المعاني، بحيث يشكل العامل الحاسم الذي يحدد معنى اللفظ وهذا ما أشار إليه فندريس قائلا : «إننا حين نقول بأن لإحدى

الكلمات أكثر من معنى واحد في وقت واحد نكون ضحايا الانخداع إلى حد ما، إذ لا يطفو في الشعور من المعاني المختلفة التي تدل عليها إحدى الكلمات إلا المعنى الذي يعينه سياق النص، أما المعاني الأخرى فتمحى وتبدد ولا توجد إطلاقا. (24)

وخلاصة القول: « يمكننا في هذا السياق أن نشير إلى جملة الطروحات التي قدَّمها العرب في هذا المجال فنحن نجد أنَّ العربَ قديمًا ، وخاصة علماء الأصول قد لاحظوا أنَّ ثمَّة ارتباطًا بين بنية القول صوتًا وصيغة وتركيبًا ، وبين دلالة القول ، كما لاحظوا أنَّ للسياق دوره الفاعل في طريقة إنشاء العبارة وتوجيه المعنى. ثمَّ أنهم لم يقفوا عند هذا الحد ، فقد حاولوا أن يطوِّروا نظرية في النص خدمة لأداء المعنى ودراسته . وهذا يعني أنَّهم قد تجاوزوا المفهوم اللفظي للكلام والمفهوم الجملي ليستقرَّ عندهم أنَّ المتكلم في تعبيره عن حاجاته ، لا يتكلَّم بألفاظ، ولا بجملٍ، ولكن من خلال نص ، فاتسعت بهذا أمامهم دائرة البحث الدلالي، وانتقلوا من البحث في مفردة أوجملة إلى البحث في خطاب يتم فيه تحميل المفردات والجمل بدلالات يقتضيها موضوع الخطاب » (25) فإذا بالنص يتعدد خطابات ثلاثة ، خطابًا اتصاليًّا ، وخطابًا إبداعيًّا ، وخطابًا قرآنيًّا . أما الأول فإنَّ من سماته أنَّه يحيل اللغة إلى أداة ويجعل لها وظيفة وهي التبليغ ونحن إذا ارتقينا في هذا السلَّم درجة ، وجدنا أنَّ الخطاب الإبداعي يحيل نفسه إلى لغة ويجعلها في مراتب الأداء ، هي غاية الكلام ووظيفته . فإذا ما ارتقينا أخيرًا إلى الخطاب القرآني، وجدنا أنَّ اللغة تكتنز ما في الخطابين السابقين من وظائف، وتتحصَّن بنفسها عنهما في الوقت نفسه ، لتكون إعجازًا يصيّر الأداء فيه صورة على مثال متشيِّئه من غير شبيه . فالنص إذًا في الخطاب الإبداعي يدورعلى مبدأ الأجناس الأدبيَّة ، وهوفي الخطاب اليومي يدور على مبدأ الاتصال النفعي، وفي الخطاب القرآني يدورعلى مبدأ الإعجاز. (26)

الهوامـــــــش:

(1) الزركشي البحر ، دار الكتبي- ط: الأولى، 1414هـ - 1994م 4 / 357.

(2) عواطف كنوش الأسلوبية في الخطاب الإعجاز القرآني ، أطروحة دكتوراة ، كلية الآداب، جامعة البصرة،1995م. 116.

(3) هادي نهر علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي ، الأردن ، 2007، ص، 236.

(4) فوزي عيسى، رانيا فوزي عيسى،علم الدلالة النظرية والتطبيق، دار المعرفـــة الجامعية، الإسكندرية،ط،1 2008 ،ص، 111.

(5) عبد النعم خليل: نظرية السياق بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء للطباعة والنش ر، الإسكندرية، ط 1. 2007 ،ص: 8.

(6) ياسر أحمد الشمالي : السياق اللغوي وأثره في فقه الحديث النبوي، مجلة : دراسات العلوم الشرعية والقانون، الأردن، مج 28 , العدد، 1 ، 2011.

(7) علم الدلالة؛ لمختار عمر، دار العروبة بالكويت 1982، وعالم الكتب بالقاهرة 1988م ص: 69.

(8) علم اللغة؛ للسعران ص ، 288

(9) إبراهيم أنيس ، دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط3 ، 1976 . 213

(10) نفسه 106

(11) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، تح، صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، 1400 هـ ، ج 1، . ص، 89.

(12) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي - لمحمود السعران ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دت. ؛ للسعـــــــــــران، ص ،288.

(13) محمود مصطفى احمد، رسالة ماجستير أشرف عليها: الدكتورة ندى عبدالرحمن الشايع، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1999 م ص، 190.

(14) حسين بوحسون ، الأسلوبية والنص الأدبي، ، مجلة الموقف الأدبي ، دمشق،ع 378،تشرين الأول ،2002 . ص، 127

(15) ظاهرة المشترك اللفظي ومشكلة غموض الدلالة 361، 398.

(16) وعلم الدلالة لمختار عمر 38-37، ومنهج الخليل في دراسة الدلالة القرآنية في كتاب (العين): د. أحمد نصيف الجنابي ، بحث في كتاب المعجمية العربية، المجمع العلمي العراقي، 412هـ=1992م./ 162.

(17) تمام حسان عمر اللغة العربية (معناها ومبناها)، دار النشر، عالـــم الكتب،ط، 5 ص، 134.

(18) محمد عبد المطلب،البلاغة والأسلوبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص: 230.

(19) أولمان: دور الكلمة في اللغة،. الطبعة الثانية عشرة، ترجمة كمال محمد بشر، دار غريب، القاهرة، ص: 109.

(20) ميشال زكريا مباحث النظرية الالسنية وتعليم اللغة: 1، ط1، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1404 هـ = 1984، ص ، 130 و محمد حسين علي الصغير ، تطور البحث الدلالي، ط1، دار الكتب العربية ، بغداد ، 1408هـ = 1988م .ص، 18.

(21) علي زوين ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث، ،مجلة آفاق عربية السنة الخامسة عشرة ، آيار 1990م.

(22) نادية رمضان النجار: اللغة العربية وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، مراجعة وتقديم : عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط ، 1 ، 2007، ص، 210 .

(23) نهاد الموسى ، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث،دار البشير 1987، 96 .

(24) اللغة، فندريس،تر،عبد الحميد الدواخلي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط، ص 2.
(25) منذر العياشي اللسانيات والدلالة / الكلمة دار الإنماء العربى ، ط/1 ، 1996م : 7.
(26) المصدر نفسه : 13.

عوامل ضعف الأداء بالعربية لدى المتعلمين في قسم التّرجمة

د. حسينة لحلو، معهد التّرجمة، الجزائر

ملخّـــص

تستجيب نظرة المتعلمتن في تخصص الترجمة إلي اللغة العربية و تعاملهم معها بصفتها لغة التعلم الأولي و اللغة الهدف، لمعطيات كثيرة، بعضها ذاتي يختلف من فرد لآخر و بعضها الآخر موضوعي ينطبق على مجموعة من الأفراد الذين يتواجدون في وسط مشترك، ندرجها تحت عوامل ثلاثة ، يتقدمها العامل الإيديولوجي بوجهتن هما الوضعية و التوجه و يليها العامل الاجتماعي بوجهتن آخرين، هما التصورات اللغوية و الممارسات اللغوية، ليأتي بعدها العامل التعليمي و الذي يمثله على سبيل الذكر لا الحصر محتوى كتاب اللغة العربية و آدابها و الموجه لتلاميذ الطور النهائي من التعليم الثانوي.

Résumé

L'apprentissage de la langue arabe, chez les apprentis-traducteurs, répond à plusieurs facteurs, idéologiques, sociologiques et pédagogiques, les uns sont subjectifs, ne pouvant pas faire l'objet d'une étude objective, les autres sont partagés par un nombre important de ces apprenants, dont les représentations et l'attitude. Nous nous proposons, dans le présent article, de faire le point sur quelques uns de ces facteurs et de délimiter leur impact sur le rendement des apprentis traducteurs et leur performance en matière de langue arabe en tant que langue première et langue cible.

إذا ما طلبت من أي متعلم في تخصص الترجمة بالجزائر أن يعبّر لك عن حاله، على أن يجيبك بالعربية الأكاديمية، تفاجأ بطلبك أوّلاً و استغرق وقتا في تركيب الإجابة ثانياً، ثم جاءت إجابته بعد ذلك، متعثرةً، تنتابها الهفوات و الأخطاء و التردد، أما عن التعبير الكتابي باللغة الأكاديمية و الأخطاء اللغوية و الأسلوبية الواردة فيه، فحدّث و لا حرج، فلطالما كنا نرى الحيرة و الشرود في وجوه المتعلمين و هم يحاولون ترجمة نص من الفرنسية إلى العربية، متسائلين عن المقابل العربي الذي يمكن أن يترجموا به ذلك اللفظ أو العبارة التي تمكنوا من استيعاب معناها استيعابا تاما في اللغة الأصلية. تلك هي حال أغلبية المتعلمين في قسم الترجمة و هم يتعاملون مع العربية، وكأنها أمُ دخيلة، فلماذا؟

لا بد أن هناك عوامل تقف وراء هذه الوضعية و تغذيها و تعمل على استمراريتها و استفحالها، و استنادا إلى معاينة أولية للنقائص و الأخطاء ، محل الدراسة، نعتقد أن العامل الاجتماعي، رفقة عوامل أخرى، يؤثر بشكل كبير على تحصيل المتعلم، ويظهر أثره في ظروف تعلم اللغتين الأولى و الثانية و كذلك في تطبيق مراحل الترجمة . ونحن نقصد بتلك العوامل مجموع المؤثرات الخارجية الاجتماعية و اللغوية و الإيديولوجية التي ترافق الشخص المتعلم و تتحكم في اختياراته ودوافعه في تعلم اللغة و الترجمة و كذا طريقة التعامل معها. وفي سياقنا هذا، تتمثل هذه المؤثرات في معطيات اجتماعية و سياسية و إيديولوجية و اقتصادية و ثقافية مشتركة.

و لا يخفى عن الدارس في مجال تعلم اللغات أن عملية تعلم اللغة في المراحل المتقدمة، أي في المرحلة الجامعية و على غرار عملية تعلمها في المراحل الأساسية، أي سواءً في مرحلة الاكتساب أم في مرحلة تحسين المستوى، ليست بمنأى عن تأثير مجموعة العوامل التي تتدخل فيها و تتحكم في نوعية الأداء اللغوي الذي يخرج به المتعلم. و سواءً أكان تعلم هذه اللغة في إطار أقسام اللغات أم في أقسام أخرى، فإن تلك العوامل تكون حاضرة دوما و بنفس درجة التأثير. و هي عوامل يتفق علماء اللغة على تشعبها و تعددها ونسبيتها حسب الأوضاع اللغوية و الاجتماعية من فرد لآخر و من جماعة لأخرى. ولكن ذلك لا يمنعنا من محاولة بيان أكثر العوامل التي تؤثر في عملية تعلم اللغة العربية بالنسبة للمتعلمين في قسم الترجمة. ونظرا لذلك و تماشيا مع طبيعة البحث و أهدافه، سنكتفي بتناول العوامل التالية: العامل الإيديولوجي و العامل الاجتماعي و العامل التعليمي.

1- العامل الإيديولوجي:

يتمثل العامل الإيديولوجي أساسا في الصورة التي ترسمها اللغة لنفسها في أوساط المتعلمين بغض الطرف عن كونها اللغة الأم أو الأولى أو الأجنبية. و إذا ما نظرنا إلى صورة اللغة العربية لدى المتعلمين في المراحل المتقدمة أو المتأخرة على حد سواء، أي في الأطوار

الأساسية و الأطوار الجامعية و من ضمنهم المتعلمون في قسم الترجمة وجدنا أنها صورة رديئة لا ترقى إلى مكانتها الحقيقية و لا تعبر عن قيمتها الفعلية.

و قد نتج عن ذلك نقص الدافعية لتعلم اللغة العربية، أي غياب كلي أو جزئي لمجموعة العوامل الذاتية و الموضوعية التي تحمل المتعلم على الرغبة و السعي إلى تحسين مستواه في العربية بغض النظر عن الإطار المدرسي الذي ينطوي على دافعية تحصيل العلامة لا أكثر. وذلك على أساس تعريف الدافعية لتعلم اللغة مع الإشارة إلى أننا طبقنا مفهوم الدافعية لتعلم اللغة الأجنبية على العربية الأكاديمية لأننا كنا قد بينا أن هذه اللغة لم تتمكن من انتزاع مكانة اللغة الأم في الإطار التعليمي:

« La motivation pour apprendre une langue en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel. » (1)

« يمكن أن نعرّف الدافعية إلى تعلم لغة في السياق الأكاديمي على أنها آلية نفسية تسيّر الرغبة في تعلم لغة ثانية و التي تثير سلوكا تعليميا معينا كالتحدث داخل قاعة الدرس الذي يسمح للمتعلم بمواصلة اجتهاده لإنجاز المهمة التي كلّف بها مهما كانت درجة النجاح الفوري في تفاعله مع زملاءه أو مع المعلم الذي يساعده على استعمال أدوات التعلم المتاحة له، و التي تحثه فور إنهاءه المهمة على تجديد العزم في العمل اللغوي و الثقافي.» ترجمتنا.

ويشير المختصون إلى ثلاثة عناصر أساسية تقاس على أساسها درجة الدافعية لتعلم لغة معيّنة، وهي : كمية الجهد الذي يبذله الفرد في مساره التعليمي و شدة الرغبة الشخصية في التعلم وكذلك طبيعة الأحاسيس التي يشعر بها الفرد تجاه عملية التعلم.

ولقد صنف علماء الاجتماع العوامل التي تتدخل في تحقيق دافعية تعلم اللغة الثانية إلى صنفين وردا في تعريفهم للدافعية:

« La motivation peut être déterminée par deux facteurs : « attitude » et « orientation » : l'« attitude » est un ensemble de croyances qui fondent nos représentations à l'égard d'une langue étrangère,

notamment les gens appartenant à la communauté qui la parle, alors que l'« orientation » est une entité de résultats que nous attendons de l'acquisition de la L2 et recouvre la question des buts. »(Gardner et Lambert ,1972). [2]

« يمكن تحديد الدافعية من خلال عاملين هما: «الوضعية» و « التوجه»: تحيل الوضعية إلى مجموع الاعتقادات التي تبنى عليها تصوراتنا عن اللغة الأجنبية، خاصة أفراد المجموعة التي تتحدث بها، فيما يتمثل التوجه في النتائج التي نرجوها من تعلم اللغة الثانية وتنطوي على مسألة الغايات». ترجمتنا.

يعني هذا أن الوضعية هي اتخاذ موقف فردي أو جماعي من موضوع اللغة و من الخصائص التي تتسم بها. وذلك حسب ما جاء في تعريف كالفي لهذا المفهوم:

« مجموع الانطباعات و الآراء التي يعبر عنها المتكلمون إزاء لغة ما أو مجموعة من اللغات، حيث يقيّم هؤلاء ممارساتهم اللغوية و ممارسات المتكلمين بلغات أخرى، ويصدرون عليها أحكاما ذاتية. و قد تكون هذه الأحكام إيجابية أو سلبية على أساس الاختلافات الصوتية و المعجمية و التركيبية و الصرفية التي يجدونها بين تلك اللغات-Cal vet, 1993 : 46 (بتصرف).[3]

يحيل مفهوم الوضعية اللسانية على الاستعداد النفسي الكامن و المكتسب للتصرف بشكل معين تجاه لغة معينة على أساس اعتقادات باطنية أو ظاهرية ناجمة عن أحكام مسبقة ذاتية أو موضوعية و هي قابلة للتغير و التطور. و بهذا، فإن الأمر لا يتعلق بتعلم اللغة كموضوع منظم بشكل معين فحسب، بل كذلك باستعمالات تدخل في إطار تفاعل الفرد المتعلم مع الآخرين. وتتوقف الرغبة في تعلم لغة ثانية على الصورة التي نكونها عن المتحدثين الأصليين بها، وكذلك عن القيم الثقافية و الاجتماعية. وقد تكون هذه الصورة إيجابية أو سلبية. و يجمع العلماء أن الطابع الفردي للوضعيات اللغوية و الثقافية لا يمنعها من أن تشكل جزءا لا يتجزأ من الثقافة اللغوية الجماعية، حيث يتجلى أثرها في السلوك الجماعية.

أما التوجه فإنه يتعلق بالغرض النفعي للغة و تلبيتها للغاية التواصلية و الحاجة العملية. والغرض الاندماجي وهو متعلق بالاهتمام الشخصي بالجانب الاجتماعي و الثقافي للمتحدثين بتلك اللغة بهدف الاندماج في المجتمع المتحدث بها.

و إذا ما قسنا درجة الدافعية الموجودة لدى المتعلمين في قسم الترجمة لتعلم اللغة العربية و التمكن منها تمكنا تاما على أساس العاملين المذكورين، تبين لنا أنّ:

- عامل الوضعية ليس في صالـــح العربية لأنها تمثل عموما بلدان الوطن العربي بكل ما

يحمله من مقومات اجتماعية و ثقافية و دينية، و من المعروف أن هذه البلدان تنتمي جميعها إلى العالم الثالث، و يُعرَف عنها التأخر في جميع الميادين.

- عامل التوجه لا يخدم العربية بما يكفي، لأن مجال فرص العمل و التقدم والارتقاء وقضاء المصالح مجال تتنافس عليه اللغات الثلاث العربية و الفرنسية الإنجليزية، وحظوظ العربية فيه ضئيلة، كما سبق ذكه في بداية هذا الفصل.

وإذا ما عدنا إلى ما أدلينا به عن موقع الفرنسية في الإطار اللغوي الجزائري، نعتقد أن عامل الدافعية، حسب مفهومه، يكون لصالح هذه اللغة على حساب العربية بشكل ظاهر أو ضمني ، خاصة في سياق تلتقي فيه هاتان اللغتان. و دليلنا على ذلك هو ميل المتعلمين إلى التحدث بالفرنسية في قاعة الدرس، لأن هذا الفعل يعبّر عن تفوق ثقافي وفكري.

2-العامل الاجتماعي:

لا يخفى عن أحد أن الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد تؤدي دورا مهما في بناء شخصيته و تؤثر في قراراته و خياراته في جميع جوانب حياته. بما فيها جانب التعلم، ومنه تعلم اللغة سواءً أكانت اللغة الأولى أم اللغة الأجنبية.

ومن المعروف كذلك أن هناك مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها في العملية التعليمية، التي درسها المختصون منذ طويل و لا زالوا يدلون بالجديد فيها. ولقد حاول ميشال دابن (Michel Dabène) أن يبين أهمية تأثير السياق الاجتماعي و انتقد محدودية نطاق المثلث التقليدي للتعليمية و الذي يربط بين المحاور الثلاثة المعروفة: المعلم- المتعلم- محتوى التعليم، و نبه إلى ضرورة إدماجه في السياق الاجتماعي و السياق التربوي بحيث لا يقتصر على نشاطات البحث و محتوى التعليم فحسب، بل يشمل الممارسات الاجتماعية للغة و النصوص و الخطاب من جهة، و الرؤى الاستراتيجية في إعداد البرامج التعليمية من جهة أخرى. (4)

فالعامل الاجتماعي مهمّ في عملية التعلم، لأن المتعلم وليد بيئته الاجتماعية بكل ما تحمله من مقومات و مؤثرات. ويبدو أن العوامل الثلاثة الأولى المتعلقة بالواقع اللغوي- الاجتماعي تتحكم في طبيعة و نوعية العوامل الأخرى المتعلقة بالتعليم و البحث.

ونحن إذ نحاول التوسع قليلا و تطبيق هذا المخطط على المتعلمين في قسم الترجمة، فذلك حتى نجيب عن التساؤل التالي: هل تلك البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المتعلمون تساعدهم على التقدم في تعلم العربية أو أنها تعيقهم في ذلك؟

و حتى نتوصل إلى الإجابة، من المهم أن ندرس العاملين الأساسيين اللذين وردا

على يمين المخطط، وهما: التصورات الاجتماعية والممارسات اللغوية، في انتظار العودة إلى عامل من العوامل التي وردت على يسارها وهو مواضيع التعليم وذلك ضمن العامل التعليمي، ونتبين بعدها أي العوامل أشد تأثيرا على سلوك المتعلمين ومردودهم النهائي.

1 - التصورات الاجتماعية:

تعني كلمة «تصور» بصفة عامة، استحضار شيء في الذهن، يكون على شكل رموز أو إشارات أو صور أو اعتقادات أو هو نشاط عقلي يصوّر فيه الفرد أو الجماعة للواقع الذي يمثل أمامه ويمنحه دلالة خاصة

أما في مجال التعليمية، فقد عُرف مفهوم التصورات بما يلي:

« La représentation est un système de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas ». (Reuter, 2007 : 197). (5)

« التصورات هي نسق من المعارف التي يستثمرها الفرد لتناول مسألة أو قضية سواءً أكانت هذه الأخيرة موضوع تعليم أم لم تكن». ترجمتنا.

نستنتج أن التصورات هي نتاج التفكير العادي كما يتجلى في اعتقادات الأفراد وخطاباتهم وسلوكهم».

أما في مجال العلوم الاجتماعية فقد ورد تعريفها كما يلي:

« La représentation est une forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels ». (Gueurnier, in Moreau, 1997 :246). (6)

« التصور هو شكل سائد (غير علمي) لمعرفة مشتركة اجتماعيا، يساهم في تكوين نظرة مشتركة بين جماعات اجتماعية وثقافية للواقع». ترجمتنا.

يعني ذلك أن التصورات الاجتماعية هي طرق تفكير عملية موجهة نحو التواصل مع المحيط وفهمه والتحكم فيه، وهي نابعة من عمليات ذهنية عامة ونشاطات فعلية متأثرة بالمحيط الاجتماعي.

نستنتج، انطلاقا من هذه التعريفات، أن التصورات الاجتماعية هي مجموع الأنظمة والخلفيات المعرفية التي يكتسبها الفرد من محيطه الاجتماعي نتيجة احتكاكه مع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه، خارج إطار المدرسة، حيث تتكون وتتطور إلى خطابات اجتماعية، قد تؤثر على المتعلمين بحيث تخضع لها المعارف التي يتلقونها في المحيط

المدرسي و يتأثر بها تفكيرهم.

إن ربط ما قيل مع ما ورد قبله عن الدافعية يجعلنا نقول إنّ التصورات الاجتماعية قد تتداخل مع العوامل الإيديولوجية و إنّ تطبيق مفهوم التصورات الاجتماعية على عنصر اللغة يفضي بنا إلى مفهوم آخر هو التصورات اللغوية و الذي يحيل بدوره على مجموع الصور التي يمثّل بها المتكلمون للغة معينة، وتشمل تلك الصور معتقدات و قيمًا تعبر عن فكرة وجود أفضلية بين اللغات و وجود أفضلية بين المتكلمين كذلك. إلا أنها فكرة غير موضوعية غالبا، لأنها لا تستند إلى مبدأ الحياد، فالقول بأفضلية اللغة الانجليزية، مثلا، و أفضلية المتكلمين بها قول ذاتي، لأنه قائم على القول إن اللغة الإنجليزية هي التي تمثل النجاح العلمي و التكنولوجي.

و البحث في مفهوم التصورات الاجتماعية و اللغوية يسمح لنا باكتشاف الصلة الوثيقة التي تربطها بعملية تعلم اللغات، و من ثمة أهمية أخذها بعين الاعتبار حين إعداد البرامج التعليمية للغات.

و إذا ما طبقنا هذا المفهوم على اللغة العربية الفصحى أو حتى الأكاديمية، في أوساط المجتمع الجزائري، وجدنا أن الخطاب الاجتماعي السائد عن اللغة العربية، بغض النظر عن تلك القيمة النظرية التي تبدو عليها في الخطاب المدرسي، يعبّر عن نظرة سلبية جدا إليها، و ذلك استنادا إلى معاينة سلوك المتعلمين في قسم الترجمة بالجزائر، دون الادعاء بتعميم هذه الحقيقة على جميع المتعلمين في باقي جهات الوطن، لأنه قد توجد فئات أخرى لا تعترف بهذه التصورات، حتى وإن كانت واعية بها و اقترابها من الحقيقة، و ذلك لاعتبارات دينية تفوقها تأثيرا. و هذه بعض النماذج عن تلك الخطابات خلصنا إليها عن طريق المعاينة المباشرة و غير المباشرة:

- العربية لغة معقدة في التراكيب و المفردات و القواعد و لا تصلح إلا للشعر.
- العربية و على نقيض الفرنسية و الإنجليزية، لغة لا تفيد في تطوير الكفاءة العملية في المجالات العلمية.
- العربية لم تتمكن من مواكبة الركب الحضاري الذي تم في باقي اللغات و لا تستطيع تحمل أعبائه.
- كل الأمم التي تتحدث العربية هي أمم متخلفة و دليل ذلك أن بلدانها تنتمي إلى العالم الثالث.

وقد يكون لهذا التصور الأخير شيء من الصحة إ ذا ما عدنا إلى الدراسة التي أجريت في السبعينات والتي أظهرت أن البلدان التي يشهد اقتصادها ناتجا وطنيا إجماليا مرتفعا هي بلدان تتسم بخلو تركيبتها اللغوية من ظاهرة التعدد اللغوي، عكس البلدان ذات الناتج الوطني الإجمالي المنخفض و التي عادة ما تتسم بالمواصفات التالية:

- أغلبية السكان لا تستعمل اللغة المعيارية.
- تعايش مجموعات توظف لهجات مختلفة.
- تمايز اجتماعي- لغوي كبير(الطبقة الغنية و الطبقة الفقيرة).

ينبغي في هذا المقام ذكر حقيقة أخرى و هي الصورة النمطية التي يربط بها كل فرد اللغة مع الفرص في العمل و الانتماء إلى طبقة لغوية معينة.

إن مثل هذه الخطابات تؤثر بشكل أو بآخر على سلوك المتعلم و طريقة تعامله مع اللغة العربية و تعلمها في الأطوار كلها، علما أن المتعلم في قسم الترجمة لا يخرج عن هذه الدائرة، بل لنا أن نتصور أن خطورة هذا التأثير تزيد ووطأته تشتد في مجال تلتقي فيه العربية مع قرينتها الفرنسية بشكل مباشر و في سياق مقارن تمثله عملية الترجمة بامتياز، و هو وضع أقل ما يقال عنه أنه وسَط خصب تنمو فيه مختلف العقد الإيديولوجية و التصورات الاجتماعية و اللغوية عن الفرنسية و العربية.

2 - الممارسات اللغوية:

يعرَّف مفهوم الممارسات اللغوية، حسب ما جاء في قاموس المفاهيم الأساسية للتعليمية، بأنه توظيف اللغة في سياق معين، خاصة في الإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد و مختلف التفاعلات التي تحدث فيه. و تسمح لنا دراسة الممارسات اللغوية باكتشاف مميزات الاستعمالات المدرسية مقارنة مع الاستعمالات خارج المدرسة، إذ أن المختصين اعترفوا أن المدرسة هي المكان الأمثل الذي يختلف فيه استعمال اللغة عن الاستعمال اليومي و التلقائي و العادي لها خارجه. كما مكنت دراستها المختصين من الخروج من الدائرة الضيقة للغة و القول إن المشاكل التي تواجههم لا تعود فقط إلى تحكم ناقص في اللغة، بل إنها ناتجة عن الوضعية اللغوية التي تدعى الازدواجية ، حيث يتعايش قسمان من اللغة الواحدة في النطاق ذاته، كما هو الحال بالنسبة للعربية الكلاسيكية و العربية الدارجة، حيث تمثل الأولى الدرجة العليا للعربية فيما تمثل الثانية الدرجة الدنيا لها. و قد تدخل هاتين اللغتين في نزاع إذا ما احتلت الدنيا منهما فضاءً خاصا بالعليا. [7]

و من الناحية التعليمية، ساعدت بلورة مفهوم الممارسات اللغوية على التنقيب عن مواضع الضعف و الرسوب المدرسي، فهناك من البحوث في هذا المجال ما اكتشف أن المدرسة قد تساهم في نجاح المتعلمين أو تضلع في فشلهم، و ذلك تبعا لمدى تناسب استعمالاتهم الشخصية للغة مع الاستعمالات التي تثمنها المدرسة و تمنحها الأولوية، علما أن درجة التناسب يحددها مدى مطابقة العوامل المختلفة التي تقرر في طبيعة الممارسة اللغوية للمعايير التي تفرضها المدرسة في اللغة التي تمنحها الامتياز.

ولقد ذكرت بوتي كاستينغ (Bautier- Castaing)في تعريفها للممارسات اللغوية مجموع هذه العوامل، و ذلك في إطار حديثها عن قابلية تحول اللهجات إلى موضوع للدراسات اللغوية، حيث قالت:

«Nous définissons les pratiques langagières comme les manifestations résultantes dans les activités de langage, de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociaux, culturels, éducatifs, affectifs qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles ou de groupe. » (8)

« الممارسات اللغوية هي المظاهر الناتجة في نشاطات الكلام عن تفاعل مختلف العوامل اللغوية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية و التربوية و العاطفية و التي تعتبر مقومات تميز الأفراد أو الجماعات». ترجمتنا.

تعني بوتي بذلك أن ممارسة لغة معينة في رقعة معينة تستجيب لاعتبارات كثيرة قد تتقاسمها جماعة من الأفراد مثل العامل الاجتماعي و العامل اللغوي، و قد تنحصر عند فرد دون الآخر مثل العامل النفسي و العامل العاطفي.

و إذا ما عايننا نطاق الممارسة اللغوية في الجزائر، و حاولنا أن نسطر دور العوامل التي ذكرت في تعريف (بوتييي)، مع التركيز على العوامل الجماعية دون العوامل الفردية نظرا لنسبية هذه الأخيرة، أمكننا الجزم بما يلي:

-إن العامل اللغوي ليس في صالح العربية الأكاديمية وذلك على أساس ما أوردناه عن الصورة النمطية التي رسمت لها و التي تقول بتعقيدها و صعوب تعلمها و الإلمام بقواعدها.

-إن العامل الاجتماعي يمنح الأولوية للدارجة التي تضطلع بدور اللغة الأم و اللغة الأولى و اللغة المرجعية و كذلك اللغة الناقلة، في كثير من الوضعيات الاتصالية التي توظف الكفاءة الناشطة للمتكلمين في وقت لا تزال فيه ممارسة العربية الأكاديمية حبيسة الوثائق التدريسية و الإدارية بكل أنواعها، دون أن تستطيع المدرسة أن تؤثر بالمكانة التي توليها لهذه اللغة على التصورات و بالتالي على الممارسات اللغوية لدى المتعلمين، حيث يمارس هؤلاء كل أشكال اللغة دون العربية الأكاديمية، بل إن الوضع يصل بهم أحيانا إلى إقصاء أية محاولة للتعبير المنطوق بها، و دليل ذلك استهزاءهم بكل من يتبناها و لو لبرهة.

و تبقى، بذلك، كل الوضعيات التي ترد فيها العربية الأكاديمية وضعيات سلبية لا تتطلب غير الكفاءة الكامنة التي تسمح للمتكلمين بالتلقي و التأويل دون إلزامهم بتوظيف كفاءاتهم الإنتاجية التي تكون إما بشكل منطوق أو مكتوب.

- إن العامل العاطفي قد لا يكون في صالح العربية الأكاديمية، إلى حد كبير، و ذلك على أساس أن اللغة الوحيدة التي يبني معها الفرد عاطفة خاصة هي اللغة الأم بمفهومها المحدد و المذكور سابقا، إذ أنها الكفيلة بالتعبير حتى عن المعاناة الداخلية.

3- **العامل التعليمي:**

يحيل العامل التعليمي بصفة عامة على مجموع الظروف البيداغوجية التي يتلقى فيها المتعلم دروسه، ونعني بذلك مستوى المعلم وتكوينه و المنهجية المتبعة في التدريس. وكذلك الأهداف المنشودة مسبقا.

و من المعروف أن التحكم في اللغة الأم يعني امتلاك القدرة على التعلم و التفكير و ذلك لأن تفجير الكامن لدى التلميذ يتوقف على مدى تحكمه في لغته، لأنها لا تمثل عنصرا أساسيا في هويته الشخصية و الثقافية فحسب، بل قاعدة لنموه العقلي و الاجتماعي و العاطفي. و أمام صعوبة تناول الجانب الأول الذي يخص شخص المعلم في مستواه و تكوينه، وكذلك المنهجية المتبناة، فإننا سنكتفي بدراسة تحليلية لمضمون الكتاب المدرسي و المنهجية المتبعة في إعداده و الأهداف التي وضعت من أجلها، و ذلك من خلال نموذج نراه مناسبا جدا لحالتنا، و هو كتاب اللغة العربية و آدابها للطور الثالث من المستوى الثانوي والموجه لفرع الآداب و اللغات الأجنبية.

ولقد وقع اختيارنا على هذا النموذج لأننا نعتقد أن ذلك سيساعدنا على معرفة تأثير عامل المعارف المسبقة أو المتاع المعرفي الذي حمله المتعلم معه إلى الطور الجامعي، لا سيما إن أخذنا في الحسبان كون نسبة كبيرة من المتعلمين في تخصص الترجمة تنتمي إلى الشعب الأدبية في المرحلة الثانوية. وإذا كانت معدلاتهم في مادة اللغة العربية و آدابها تؤهل هؤلاء إلى التخصص في الترجمة، فإن هذا المستوى نسبي و ظاهري لأنه متعلق فقط بالبرنامج الدراسي الذي ألزموا بمتابعته.

وحتى نعرف إن كان هذا البرنامج يتقاسم مسؤولية الضعف مع العاملين السابقين، أو أنه يتخذ منحى إيجابيا، سنعود إلى فهرس محتوياته ونحلله على ضوء النظرية التأويلية و النظرية التواصلية، حتى نعرف مدى استجابتها لتكوين المتعلمين و تلقينهم مبادئ الممارسة اللغوية السليمة بالعربية الأكاديمية و ذلك على أساس أن هذه العربية ليست بالضبط العربية الفصحى كما بينا سابقا.

و تجدر الإشارة إلى أن دراستنا تقوم على أساس تفضيل مبدأ تعليم المعنى على حساب المبنى، حيث نقارن بين حجم الدروس المخصصة للعلامة الإعرابية و بين تلك المخصصة للمعاني، دون أن ندعي التفصيل الممل و لا استيفاء جميع نواحي التحليل النقدي ، لأن إطار البحث لا يسمح بذلك. ولقد شملت دراستنا النواحي التالية:

- نمط النصوص التي وردت فيه و طريقة تحليلها.

- القواعد اللغوية و بالتحديد القواعد التركيبية لأنها الكفيلة بترويض الكفاءة النحوية لدى المتعلم.

- التعبير الكتابي لأنه يمثل نقطة أساسية و مرجعية للمتعلم من أجل بناء و توطيد كفاءته الإنتاجية التي تعبر عن الكفاءة المطلوبة في الترجمة.

و بعد اطلاعنا على فحوى هذا البرنامج، نعرض المحاور التي ضمها، مع التعليق على كل منها:

أولا : باب النصوص: يعد النص الوسيلة الأساسية و المادة الفعلية التي يبنى عليها التدريس، لذلك من المهم أن نعرف اختيار نمط النصوص التي تتماشى مع دواعي التدريس و غايته الفعلية، بعيدا عن أية اعتبارات أخرى.

يحوي الكتاب ثلاثة أقسام من النصوص: النص الأدبي و النص التواصلي و نص المطالعة الموجهة، حيث نجد بالنسبة للنصوص الأدبية14 نصا شعريا منها 08 نصوص تنتمي للشعر الحر، و 08 نصوص نثرية منها 04 نصوص مقتطفة من أعمال مسرحية. و يضاف إليها12 نصا تواصليا و 12 نصا للمطالعة الموجهة.

نلاحظ أن نسبة النصوص الشعرية سواء المكتوبة بالشعر العمودي أو الشعر الحر أكبر من نسبة النصوص النثرية فيما يتعلق بالنص الذي يبنى عليه الدرس، لكن نسبة النصوص التواصلية و التي يغلب عليها الطابع النقدي الموضوعي معتبرة و بذلك يمكن القول بأن المتعلمين يملكون مادة ثرية للقراءة و المطالعة على أن أفضلية الشعر على النثر من حيث الحجم قد يشجع على تأثير العامل الإيديولوجي سلبا على طريقة التلقي لدى المتعلمين، حيث سبق وأن أشرنا إلى أهمية التصورات التي يرسمها هؤلاء عن العربية. زيادة على كون طبيعة اللغة التي يُكتب فيها الشعر سواءً كان عموديا أو حرا، بعيد نسبيا عن طبيعة العربية الأكاديمية.

ثانيا: باب القواعد: يضم باب القواعد 28 موضوعا، يمكن تصنيفها حسب مستويات الدراسة اللغوية المعروفة كما يلي:

- **قواعد الإعراب:** ورد فيها14 عنوانا متعلقا بأحكام الإعراب و الحركات.

- **قواعد الإملاء و الكتابة:** و قد وردت فيها 09 عناوين، ومتعلقة بمظاهر مختلفة من اللغة، كمثل الهمزة المزيدة في أول الأمر و صيغ منتهى الجموع و قياسها.

- المعاني: و هي لا تتعدى 07 عناوين تتعلق بشرح معاني بعض الوحدات كحروف الجر و حروف العطف. ضف إلى ذلك معاني الألفاظ التي ترد في أول دراسة النص.

نلاحظ أن قواعد الإعراب قد حظيت بحصة الأسد في باب القواعد، وهو ظاهرة قد عيب عليها الدرس النحوي العربي عامة، كما سنفصل في ذلك، في الفصل الخامس، حيث جنح المعنيون بإعداد البرامج الدراسية إلى التركيز على تتبع ظهور الحركات الإعرابية وتقديرها واختفاءها عوض البحث في مواقع الكلمات، مما جعلهم يتبعون البنية الشكلية على حساب جانب المعنى للكلمة، مغفلين بذلك حقيقة أن التغيرات في الحركات الإعرابية تفتضيها عوامل تنتمي إلى باب المعاني النحوية الوظيفية و علاقاتها ضمن التركيب والسياق وعلاقة المتكلم بالمخاطب والتي حظيت بنصف ما حظيت بها الأولى، كما تبينه الأرقام المذكورة، غير أن التمارين التطبيقية المخصصة للمعاني قد كانت موجهة لتنمية القدرات الإنتاجية للمتعلمين.

ثالثا: باب التعبير الكتابي: لقد ارتأينا أن ندرس جانب التعبير الكتابي المقترح في الكتاب المدرسي نظرا لأهميته في إكساب المتعلمين الجودة في الكتابة و إرساء أسس التعبير السلس و السليم. ولقد وردت في الكتاب ثمانية محاور، أربعة منها تنتمي إلى مجال النقد الأدبي و هي:

- كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري.
- كتابة مقال قصصي حواري.
- تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.
- تحليل نص مسرحي.

فيما تتمثل المحاور الاربعة الاخرى في تقنيات الكتابة:

- تلخيص النص.
- كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد.
- كتابة مقال فكري عن ماهية الحكم الذي أصدره.
- كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي.

نلاحظ أن قسم التعبير الكتابي قد ساوى بين حصص الكتابة في المجال الأدبي و حصص الكتابة في مجالات أخرى من حيث الحجم ورغم ذلك فنحن نعتقد أن الكتاب قد فرّط في الاهتمام بتحسين الإبداع الأدبي وتطويره على حساب التعبير الموضوعي لدى المتعلمين.

كما يظهر جليا، تعتبر هذه المحاور تكملة للنصوص الأدبية التي يدرسها المتعلمون في القسم، و هي في الغالب نصوص شعرية أو أدبية بحتة، لا تخدم الوظيفة البراغماتية.

إن الاطلاع على فهرس محتويات الكتـــاب المدرسي بصفته نموذجا لمحتويات

التعليم و التي يدعو علماء الاجتماع إلى تكييفها مع المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه عملية التعلم، قد سمح لنا بالتأكد أن العامل التعليمي هو أقل تأثيرا من العاملين الاجتماعي و الإيديولوجي، لأنه يتجة اتجاها إيجابيا نحو تطوير القدرات الوظيفية للمتعلمين، غير أنه يبقى غير كاف كونه رهين برنامج دراسي شامل لا يزال مقيدا بالمنهج الكلاسيكي في كثير من جوانبه، و لا يأخذ باقي العوامل الاجتماعية و الإيديولوجية التي لها بالغ الأثر على عملية التعليم بعين الاعتبار، و دليل ذلك غلوب الطابع الشعري في النصوص. و ذلك ما جعل، في نظرنا، من البرنامج الدراسي في مادة اللغة العربية في مجمل الأطوار التعليمية، برنامجا معياريا، لا يستجيب للظروف المحيطة بالمتعلمين. بالمقابل، نحن على يقين أنه العامل الوحيد الذي يمكننا التصرف فيه و جعله يناسب الوضعية اللغوية و الاجتماعية و الإيديولوجية للعربية الأكاديمية، و ذلك بتطويره وتحديثه و تجاوز كل الخلفيات التي تسببت في احتجاز هذه اللغة في قفص اللغة المعيارية التي لا تتنازل عن مكانتها لتستجيب لمتطلبات العصر.

إن محاولة وضع اللغة العربية الأكاديمية في موقعها الفعلي داخل الصورة اللغوية في الجزائر و من ثمة بيان الصورة التي يكونها عنها المتعلمون في قسم الترجمة و ذلك بالمقارنة مع اللغة الفرنسية، مكننا من استخلاص مجموعة من النتائج التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- إن المتعلمين في قسم الترجمة، وهم ينتقلون من لغة إلى أخرى، يفتقدون اللغة المرجعية التي ينطلقون منها، سواءً لفهم ما يقرؤونه أم للتعبير عمّا فهموه. و هذا ما يستوجب إعادة النظر في برامج تدريس اللغة العربية الأكاديمية لتخصص الترجمة.

- إن اللغة العربية لا تزال تتراجع أمام الفرنسية التي لا تزال تتقدم وتتسع معها الهوة التي تفصل المتعلمين عن لغتهم المرجعية.

- إن المناهج التعليمية التي وضعت للعربية لا تتماشى تماما مع وضعها الفعلي في أوساط المتعلمين عامة، وللمنتمين إلى تخصص الترجمة خاصة.

- إن العامل الايديولوجي بكل ما يحمله من مؤثرات على توجهات المتعلمين و طريقة تفكيرهم و اختياراتهم، يضعف من فعالية العامل التعليمي متمثلا في الاستراتيجيات الموضوعة في البرامج التدريسية و يمنعه من بلوغ أهداف السياسة البيداغوجية بالنسبة لبرنامج تعليم اللغة العربية الأكاديمية.

- إن العامل الاجتماعي يوسّع الهوة بين العربية الأكاديمية و المتعلمين، و ذلك لأن اتجاه كل من الممارسات اللغوية و التصورات اللغوية معاكس لتيار التعلم واكتساب المعارف باللغة العربية الأكاديمية.

الهوامـــــش:

1- Raby (2008). (Comprendre la Motivation en LV2): quelques repères venus d'ici et d'ailleurs, Les Langues Modernes, no 3, p. 9-16. (www. aplv-languesmodernes.org). Consulté le : 03/04 /2010.p. 10.

2-Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second- Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.

3-Calvet, J, L (1993), La Sociolinguistique, PUF, collection Que- Sais- Je ? Paris. P. 46.

4-Dabène, Michel (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, dans Chiss, Reuter : didactique du français. De Boeck.p.34.

5-Reuter, Yves et autres (2008). Dictionnaire des Concepts Fondamentaux des Didactiques, De Boeck, édition Delta, Beyrouth, Liban.p.197.

6-Gueurnier, in Moreau, Marie-Louise(1997).Sociolinguistique, Concepts de base, Mardaga.246.

7-Reuter, Yves et autres (2008). Dictionnaire des Concepts Fondamentaux des Didactiques, De Boeck, édition Delta, Beyrouth, Liban.p.173.

8- Bautier- Castaing (1981), (La Notion de Pratiques Langagières, un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux) Langage et Société, vol.15, num°15, p 3-35. (www.persee.fr/web/revues). Consulté le : 06 /06/ 2015. P. 04.

أثر التداخل اللغوي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

أ. سميرة بن موسى، مركز البحث العلمي والتقني، ورقلة، الجزائر

ملخّـــص

تهدف هذه الورقة البحثية إلي وصف ظاهرة التداخل اللغوي التي تحدث بتن اللغة العربية الفصحى وعاميتها في الجزائر. وأثر ذلك على عملية تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ويكون هذا الوصف من خلال رصد أشكال الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في مختلف مستويات اللغة.

والهدف الرئيسي من هذه الدراسة الكشف عن أحد الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية، ألا وهو الثنائية اللغوية، وكيفية العمل لتحسن مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تداخل لغوي – ثنائية لغوية – لغة عربية فصحى – عامية – تعليم.

Résumé

Cet article vise à décrie un phénomène que l'on appelle l'interférence linguistique. elle survient entre l'arabe classique et l'arabe Dialectal en Algérie. Nous présentons son impact sur le processus d'enseignement de la langue arabe pour les élèves de l'école primaires. cette description se fera à travers le suivi des fautes commises par les élèves dans les différents niveaux de langue.

Donc , le principal objectif de cette étude est la détection de l'unedes principales raisons du faible rendement scolaire en langue arabe qui est le bilinguisme, et notamment voir comment faire afin d'améliorer le niveau des élèves dans cette langue à l'école primaire.

Mots clés: interférence linguistique - bilinguisme - arabe classique - arabe Dialectal - enseignement.

تمهيـــــد:

تعيش جميع دول العالم ظاهرة لغوية معقدة وهي ظاهرة التعدد اللغوي-pu rilinguisme ، والتي تشير إلى « وضعيات تواصلية لغوية مختلفة، تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعية والسياق أو الحاجيات والغايات والأهداف؛ أي أننا نتحدث بأكثر من نظامين لغويين.»[1] وعلى هذا الأساس يتضح لنا أن التعدد اللغوي يضم الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

أما الازدواجية اللغويةLa diglossie فيقصد بها:» تواجد نظامين أو نوعين لغويين مختلفين في مجتمع ما تجمع بينهما أواصر قرابة وعلاقة نسب.»[2]ومثال الازدواجية وجود اللغتين العربية والفرنسية في الجزائر.

أما الثنائية اللغويةBilinguisme فيقصد بها استعمال مستويين للغة واحدة من أصل واحد وحضارة واحدة، ومثال ذلك الثنائية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى والعامية في الوطن العربي.

فالجزائري مثلا يعيش الظاهرتين معا، الازدواجية اللغوية بين العربية والفرنسية. والثنائية اللغوية بين العربية الفصحى واللهجة العامية. فنجد العربية الفصحى عنده هي لغة الأدب والعلوم والمناسبات الرسمية وهي لغة التعليم في المدارس والجامعات. وهي:» ما يسميه الغربيون العربية الكلاسيكية Classical arabicأو العربية الفصحى Fusha arabic وأحيانا العربية الأدبية [3]«.Literary arabic

أما اللهجة العامية فهي الدارجة على ألسنة العرب اليوم وهي:» النمط الذي يسميه الغربيون الدارجة Colloquial arabic أو العربية المحكية Spoken arabic أو عربية اللهجة [4]«.Dialect ويعرفها الدكتور إبراهيم أنيس بقوله:» اللهجة هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة.»[5]

واللهجة العربية ليست واحدة، ففي كل بلد عربي تجد لهجة أو لهجات خاصة به، وهذه « البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات، هي التي اصطلح عليها المحدثون على تسميتها اللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص. فاللغة تشتمل عادة على عدة لهجات.»[6] ومن اللافت للنظر أن النمط العامي للغة العربية في عالمنا العربي هو لغة الحياة وهو لغة كل شيء تلقائي طبيعي.

لذلك أضحت الثنائية اللغوية من أبرز المشكلات التي تواجه تعليمية اللغة العربية في الوطن العربي لما تسببه هذه الظاهرة من تداخل لغوي يضعف من التحصيل اللغوي للتلاميذ.

ويعرف التداخل اللغويInterférence linguistique على أنه:» تشويش تعلم اللغة الثانية الناتج عن نقل المتعلم لعادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أوتقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، أو تجنب بعض أنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها واختلافها أو عدم وجودها في لغة الأم.»[7]

لهذا تعتبر الفصحى اللغة الثانية المراد تعليمها في الوطن العربي، في حين تعتبر اللهجة العامية اللغة الأم Langue maternelle لأنها أول لغة يتلقاها الطفل في بيئته. ويستعملها للاتصال بغيره، وهي: « اللغة التي يتلقاها من أمه بحكم ملازمته لها، وهي اللغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس.»[8]

ومن الضروري أن نشير إلى أن الثنائية اللغوية والتداخل اللغوي ظاهرتان قديمتان. أما الثنائية اللغوية فقد عُرف عن العرب الفصحاء أنهم كانوا يستعملون مستويين للغة ؛ مستوى في وقت الاسترخاء والعفوية وهو التعبير الاسترسالي. ومستوى تتطلبه حرمة المقام وهو التعبير الإجلالي. وفي هذا الصدد يقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح:» كان العرب في مخاطبتهم العادية يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، ويسمى الإدراج. وجاء ذلك أيضا في القراءات القرآنية المشهورة وغيرها. وكل ذلك له مقابل وهو الإتمام والتحقيق والبيان، وفي القرآن الترتيل. فهذا يدل على أن للعربية الفصحى مستويين. ككل لغة حية في الدنيا. التعبير الاسترسالي والتعبير الإجلالي.»[9]

إذن استعمال مستويين للتعبيركان موجودا منذ الفصحاء العرب، « والفرق الوحيد الذي يميزنا عنهم هو أن كلا المستويين كان فصيحا مرضيا عنه، إذ لم يكن إلا وجها في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية والصرفية.»[10]

أما ظاهرة التداخل اللغوي فقد أفرد لها ابن جني بابا خاصا في كتابه الخصائص، وهو باب في تركب اللغات وهو تداخل اللغات، ومما جاء فيه قوله:» ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فَعِل يفعُل نحو نَعِم ينعُم... وقالوا أيضا فيما جاء على فَعَل يَفعَل، وليس عينه ولا لامه حرفا حلقيا؛ نحو قَلَى يَقلَى... واعلم أن أكثر ذلك وعامته إنما هو لغات تداخلت فتركبت.»[11]

الإشكاليـــــة:

يعالج هذا المقال مشكلة من أهم المشكلات التي تطرح في ساحة المنظومة التربوية في الجزائر وهي: الأثر الذي يتركه التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى والعامية؛ أي (الثنائية اللغوية) في لغة تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل مستويات اللغة الصوتي والصرفي والنحوي الدلالي.

فهل العادات اللغوية اللهجية لدى الطفل تعيق عملية اكتسابه للغة العربية الفصحى؟ وإذا كان كذلك فما نوع الأخطاء التي قد يقع فيها؟

الفرضيـــــات:

إن الإشكالية المطروحة تدفع بنا إلى طرح بعض الفرضيات والتي يمكن حصرها في النقطة التالية:

وجود الثنائية اللغوية في الحياة اللغوية للتلميذ الجزائري يترك أثرا كبيرا في لغته وفي كل مستويات اللغة، وهذا نتيجة التداخل اللغوي الواضح بين اللغة الفصحى التي يتعلمها التلميذ في المدرسة واللغة العامية التي يستعملها في حياته اليومية مع أفراد أسرته وأقرانه.

منهج الدراسة وعينتها:

انطلقنا في دراستنا هذه من مدونة تحوي تعبيرات شفوية وكتابية لعينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية في عدد من مدارس ولاية ورقلة، وقد جمعت مادتها خلال فترة ممارستنا لنشاط التعليم في المدرسة الابتدائية بين السنتين2006م و2013م.

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي لتحليل هذه المدونة ودراستها.

ومن المهم هنا أن نشير إلى أن العينة التي أُخذت منها المدونة تشترك في كون العامية هي المنشأ اللغوي الذي يترعرع فيها أفرادها. فالعامية بالنسبة لأفراد العينة هي لغة الأم وهي لغة المنشأ، وهي اللغة التي يتم بواسطتها الاتصال بشكل عفوي وتلقائي في البيت وفي الشارع وبين الزملاء في المدرسة، وحتى مع المعلم إذا عجزوا عن التعبير باللغة العربية الفصحى. أما الفصحى فلا يتعدى استعمالها قاعات الدراسة إن لم نقل نشاطات اللغة العربية فحسب.

تحليل المدونة اللغوية:

تضم المدونة مجموعة من الأخطـــــــاء درج التلاميذ على ارتكابها في مختلف مستويات اللغة العربية الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي.

وتعد ظاهرة التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية من بين الأسباب الرئيسية والمباشرة لارتكاب مثل هذه الأخطاء.

ولتحليل المدونة اللغوية قمنا بتصنيف الأخطاء على النحو التالي:

- **أخطاء في المستوى الصوتي:** تظهر الأخطاء في هذا المستوى في التعبيرات الشفوية للتلاميذ وعادة ما يترجمها التلميذ في كتابته.

- أخطاء في المستوى الصرفي: ويظهر ذلك في الاشتقاقات الخاطئة لبعض الصيغ للأسماء والأفعال. وكذا الخطأ في إسناد الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

- أخطاء في المستوى النحوي: ويظهر الخطأ في إنتاج جمل لا تتماشى مع ما تمليه قواعد اللغة العربية.

- أخطاء في المستوى الدلالي: تكثر الأخطاء في هذا المستوى وهذا لعجز التلميذ عن التعبير بالفصحى في كثير من الأحيان مما يؤدي به إلى اقتراض الكلمات والعبارات والجمل من العامية.

نتائج تحليل المدونة:

توصلنا من خلال تحليل المدونة إلى نتائج كثيرة أكدت كلها على وجود ظاهرة التداخل اللغوي في لغة تلميذ المرحلة الابتدائية وفي جميع مستويات اللغة. وفي ما يلي عرض لأهم أشكال التداخل اللغوي.

1 - أشكال التداخل في المستوى الصوتي:

1-1 - من أبرز السمات الصوتية للتداخل اللغوي اختفاء أصوات مابين الأسنان والتي تضم (الثاء) و(الذال) و(الظاء)

أما الثاء فتقلب تاء، من ذلك: توم ⟵ ثوم تلاتة ⟵ ثلاثة

*اندلعت التورة الجزائرية يوم أول نوفمبر 1954 ⟵ اندلعت الثورة الجزائرية يوم أول نوفمبر 1954

*التعلب حيوان ماكر ⟵ الثعلب حيوان ماكر

أما الذال فتقلب دالا، من ذلك:

*في الصباح دهبت إلى المدرسة ⟵ في الصباح ذهبت إلى المدرسة

*هدا منزلنا ⟵ هذا منزلنا

أما الظاء فتقلب ضادا، من ذلك:

*العلم نور والجهل ضلام ⟵ العلم نور والجهل ظلام

*صلاة الضهر أربع ركعات ⟵ صلاة الظهر أربع ركعات

والسبب في اختفاء هذه الأصوات من لغة التلميذ هو خلو لغته العامية منها، وبالتالي نجد أن جهازه النطقي لم يتعود على نطقها.

1-2 -إبدال صوت مكان صوت آخر، من ذلك إبدال القاف غينا وإبدال الغين قافا وهذه

الظاهرة موجودة في مناطق عديدة في الجزائر.[12]

ومثال ذلك: *رتبت قرفتي ⟵ رتبت غرفتي

*رأيت قزالا يجري ⟵ رأيت غزالا يجري

* أمي تحلب البغرة ⟵ أمي تحلب البقرة

* اشتريت غلما ⟵ اشتريت قلما

2 - أشكال التداخل في المستوى الصرفي:

2-1 - عدم التطابق بين الضمير وما ينوب عنه:

كثيرا ما يخطأ التلاميذ في هذه المرحلة في استعمال الضمائر ومن أمثلة ذلك :

*رضا ومنى يحبون أمهم كثيرا ⟵ رضا ومنى يحبان أمهما كثيرا

*علقت التلميذات رسوماتهم على الجدران ⟵ علقت التلميذات رسوماتهن على الجدران.

ويمككنا أن نرجع السبب في مثل هذه الأخطاء إلى تأثر التلميذ باللهجة العامية التي تستعمل ضمير الجمع المذكر عائدا إلى المثنى وإلى جمع المؤنث، نحو: أحمد وعلي شفناهم خارجين من دارهم.

لمعلمات راحو لقسامهم.

2-2 - عدم التطابق بين الاسم الموصول وما يعود عليه:

تميز اللغة العربية الفصحى عند استعمالها للأسماء الموصولة بين المفرد والمثنى والجمع من جهة وبين المذكر والمؤنث من جهة أخرى.

إلا أن اللهجة العامية بسطت الأسماء الموصولة واختصرتها في اسم موصول واحد وهو (اللي) وأصله الذي حذفت الذال وبقيت (ال)[13]، ولذلك نجد التلاميذ لا يعيرون اهتماما للاسم الموصول المناسب لكلامهم ويستعملونه دون تمييز أو وعي، وذلك نحو:

*قدم المدير الجوائز إلى التلاميذ الذي نجحوا ⟵ قدم المدير الجوائز إلى التلاميذ الذين نجحوا.

*النساء الذي كانوا في البيت خرجوا ⟵ خرجت النساء اللواتي كن في البيت

2-3 - عدم التطابق بين الاسم وما يشير إليه :

استعمال اسم الإشارة المناسب في الفصحى يتحدد بجنس وعدد المشار إليه، إلا

أن اللهجة العامية تستعمل (هذا) للدلالة على المفرد والمثنى والجمع، وعلى المذكر والمؤنث نحو:

هاد الرجالة خدامين.

هاد البنـــت شاطرة.

ومن أمثلة التداخل في لغة التلميذ نذكر:

* هدا البيـــــوت مزينة بالمصابيح.

* يجب علينا أن نساعد هدا المرأة في حمل القفة.

2-4 - استعمال كلمة اثنين للتعبير عن المثنى:

تستعمل اللغة العربية الفصحى صيغة المثنى للتعبير عن ما عدده اثنين، ويصاغ المثنى من المفرد بزيادة (ان) في حالة الرفع و(ين) في حالة النصب والجر. أما اللهجة العامية فتعبر عن الاثنين بلفظة اثنين أو زوج في اللهجة نحو:

جاو زوج دراري ⟵ شريت زوج خبزات

ومن المدونة نذكر:

*رأيت اثنين عصافير ⟵ رأيت عصفورين

*اشتريت اثنين كراس ⟵ اشتريت كراسين

2-5 - أخطاء في صياغة الأسماء والأفعال:

وتتعلق باستعمال بعض الأسماء والأفعال على أوزانهـــا في اللهجة العامية، في حين أن لها أوزانا مغايرة في الفصحى ، وذلك نحو:

*رضا جيعان ⟵ رضا جائع

*توفى رجل في حادث مرور خطير ⟵ تُوفي رجل في حادث مرور خطير

*قلت له رجّع النقود لأصحابهم ⟵ قلت له: ارجع النقود لأصحابها

*هيا نلعب لعبة أخرى أنا مليت من هذه اللعبة ⟵ هيا نلعب لعبة أخرى أنا مللت من هذه اللعبة

*قالت لي أمي هل مسيت المكواة؟ ⟵ قالت لي أمي: هل مسست المكواة ؟

*لن ألعب معك أنا تعبان ⟵ لن ألعب معك أنا متعب

3 - أشكال التداخل في المستوى النحوي:

إن طريقة تركيب الجملة بين العربية الفصحى واللهجة العامية لجد مختلف، وأهم مظاهر ذلك أن العامية لا تلتزم بالناحية الإعرابية للجملة، والفاعل يتقدم على

الفعل دائما. وسنكتفي هنا برصد أهم أشكال التداخل في هذا المستوى.

3-1 - الرتبة في عناصر الجملة الفعلية:

الرتبة في العامية الجزائرية من نمط (فاعل – فعل- مفعول به). فتكون الجمل في العامية من هذا الشكل:

القط يشرب لحليب ⟵ أختي تغسل لحوايج

أما « التركيب الأصلي للجملة العربية يتأسس على رتبة من نمط (فعل- فاعل- مفعول به) (يشرح المعلم الدرس)، وهو ما يعني أن بناء بعض الجمل على نمط (فاعل- فعل- مفعول به) (المعلم يشرح الدرس) إنما هو تفرع عن الأصل، وإذا كان النحاة الكوفيون قد أجازوا تقدم الفاعل على فعله فإن النحاة البصريين تحفظوا في ذلك.»[14]

ومن النماذج المقترحة من المدونة نذكر:

*رضا يغسل وجهه ⟵ يغسل رضا وجهه

*فوكس أنقد الطفل الصغير ⟵ أنقذ فوكس الطفل الصغير

3-2 - تطابق الفعل مع الفاعل في الجمع:

كثيرا ما نجد التلاميذ يقيسون جملهم على العامية، وينتجون جملا يتطابق فيها الفعل مع الفاعل في الجمع بالرغم من تأخر الفاعل ومن أمثلة ذلك:

*أنجزوا التلاميذ التمارين ⟵ أنجز التلاميذ التمارين.

*ساعدوا الأطفال العجوز ⟵ ساعد الأطفال العجوز.

ومن أمثلة ذلك من العامية:

كسروا الدراري الكيسان ⟵ كسر الأطفال الكؤوس.

راحوا الرجالة للجامـــع ⟵ ذهب الرجال إلى المسجد.

3-3 - إعراب جمع المذكر السالم:

يستخدم التلاميذ في هذه المرحلة الياء لإعراب جمع المذكر السالم في جميع الحالات الرفع والنصب والجر، وهذا له ما يبرره في العامية، فجمع المذكر السالم له حالة إعرابية واحدة في العامية وعلامتها الياء.

ومن أمثلة ذلك:

*في نهاية العرض، صفق المتفرجين كثيرا ⟵ في نهاية العرض، صفق المتفرجون كثيرا

*اللاعبين فرحين بالفوز ⟵ اللاعبون فرحون بالفوز

3-4 - استعمال حروف الجر:

تعيش حروف الجر على ألسنة التلاميذ مجزرة رهيبة، فتراه يظهر في غير محله مرة ويحذف مرة أخرى.

ومن أمثلة ذلك :

- استعمال حرف جر مكان أخر:

*سقط الولد من السطح ⟵ سقط الولد عن السطح وفي العامية: طاح من سطح

*أبحث على كُراسي ⟵ أبحث عن كُراسي وفي العامية: نحوس على كراسي

*في المخيم تعرفت على مجموعة من الأطفال ⟵ في المخيم تعرفت إلى مجموعة من الأطفال وفي العامية: تعرفت على جارنا لجديد.

- إضافة حرف الجر:

*داست السيارة على قطة صغيرة ⟵ داست السيارة قطة صغيرة في العامية: لبز على الفراش

*قرع أمين على الباب ⟵ قرع أمين الباب في العامية: طبطب على الباب

- حذف حرف الجر:

*أحتاج مساعدتك ⟵ أحتاج إلى مساعدتك في العامية: أحتاج الخبز

4 - أشكال التداخل في المستوى الدلالي:

للتداخل في المستوى الدلالي أشكال كثيرة في تعبيرات التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ بحيث يتميز تلميذ هذه المرحلة بمحدودية رصيده اللغوي مقارنة بتلاميذ المراحل المتقدمة؛ لذلك كثيرا ما يقترض تلميذ المرحلة الابتدائية كلمات للإشارة إلى مسميات لا يعرف لها مقابلا في الفصحى، وقد يضطر في بعض الأحيان إلى استعمال جمل كاملة من العامية بعد أن يدخل عليها بعض التعديلات محاولة منه لجعلها فصيحة ليعبر بها عن مفهوم ما في ذهنه عجز عن التعبير عنه بالفصحى.

وسنكتفي هنا بذكر بعض الأمثلة:

*عندما أرجع من القراءة في المساء أراجع دروسي.

استعمل التلميذ كلمة قراءة للدلالة عن المدرسة وهذا لأن العامية تستعمل ذلك. نحو: نروح لقراية كل يوم.

*فتحت التمارين كلها ⟵ أنجزت التمارين كلها. في العامية: روح أفتح تمارياتك.

*تعلم القرآن على يد الطالب في المسجد ⟵ تعلم القرآن على يد معلم القرآن في المسجد.

*نظفت حذاء أمي حتى صاريبرق ⟵ نظفت حذاء أمي حتى صاريلمع.

الهدف من معرفة أشكال التداخل اللغوي في المجال التعليمي:

بعد هذا العرض لأشكال التداخل اللغوي التي كثيرا ما تظهر في تعبيرات تلاميذ المرحلة الابتدائية يطرح السؤال التالي: ما الهدف من معرفة أشكال التداخل اللغوي؟ وهل يمكن لهذه المعرفة تحسين وضعية تعليمية اللغة العربية الفصحى؟ وإذا كان نعم فكيف يكون ذلك؟

إن وجود الثنائية اللغوية واقع لا مفر منه لذلك بات من الضروري البحث عن طرق ووسائل للاستفادة من الثنائية اللغوية في تعليم اللغة العربية.

ومن أهم هذه الطرق وأنجعها معرفة أشكال التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية معرفة ضمنية وصريحة حتى يتمكن مدرس اللغة العربية من توجيه المتعلمين إلى تفادي الأخطاء التي قد يقعون فيها نتيجة هذا التداخل.

نستنتج مما سبق أن دراسة أشكال التداخل اللغوي بين العامية والفصحى تهدف إلى:

- مساعدة معلمي اللغة العربية وتعريفهم بأشكال التداخل اللغوي بين العامية والفصحى ليراعوها أثناء تقديمهم الدروس للمتعلمين.

- مساعدة المتعلمين لوضع أرجلهم على أول خطوة في علاج الأخطاء الناتجة عن التداخل بين العامية والفصحى.

- مساعدة واضعي المناهج على اختيار المحتوى المناسب للتدريس؛ لتفادي الأخطاء الناتجة عن التداخل بين الفصحى والعامية.

خاتمة وتوصيات:

يلتقط الطفل في مراحل عمره الأولى مفردات لغته الأولى من العامية فترسخ في ذهنه وتتمكن من ملكته اللغوية، وحين يلتحق بالمدرسة يصبح من الصعب استبدال اللغة العربية مكان العامية. ولعلاج هذه المشكلة نقترح الآتي:

1 - تضييق الفجوة بين العامية والفصحى. وذلك بدراسة اللهجات العربية الحديثة دراسة علمية لإقرار الألفاظ والتراكيب الصحيحة وتصحيح المحرفة. ثم استغلال هذه الدراسات للارتقاء بلغة التلميذ من العامية إلى الفصحى. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنسيق الجهود بين الأسرة والمجتمع والمدرسة لإحلال الفصحى مكان العامية؛ وذلك بتشجيع التلميذ على استعمال الفصحى في اتصاله بغيره وتعبيره عن أفكاره ومشاعره.

2 - إقامة دورات وندوات لفائدة مدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأشكال التداخل اللغوي

بين العامية والفصحى ليراعوها أثناء تقديمهم الدروس للتلاميذ.

3 - الاهتمام بأساليب التعليم وطرقه ومناهجه بأن يتسم التعليم بالقوة والجدية، وأن تكون مناهجه مناسبة للمتعلمين وأن يعلم المستوى المستخف والفصيح من اللغة العربية ونتخلى عن المعقد والغامض، حتى يتمكن التلميذ من استعمال لغته الفصحى في حياته اليومية دون مشقة ولا تكليف.

الهـــــــوامش:

(1) عبد الحميد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية الغوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد08، سبتمبر2014، ص:202.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(5) إبراهيم أنيس، اللهجات العربية، دار الفكر العربي، دط، 1999م، ص:11.

(6) إبراهيم أنيس، المرجع نفســـــــــــــــــــــه، الصفحة نفسها.

(7) هداية إبراهيم الشيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، ص:26.

(8) عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمـــــــع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، ط1، 2010م، ص:114.

(9) عبد الرحمان الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحريـــــــر، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ج1، ص:64.

(10) عبد الرحمان الحاج صالـــــــــــــــــح، المرجع نفسه، ص:70.

(11) ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجـار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، دط، دت، ج1، ص:375.

(12) في ولاية ورقلة نجد هذه الظاهرة في الطيبات وفي الحجيرة وفي بعض مناطق مدينة ورقلة.

(13) ينظر: كريمة أوشيش، أثر الثنائية اللغوية (العامية- الفصحى) في استعمال التراكيب حسب التحريات التي أجريت في الطور الثالث من التعليم الأساس، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، 2003م، العدد08، ص:97-96.

(14) لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي والإعدادي، مجلة علوم التربية، العدد58،ص120.

الفعل التّعليمي التّعلمي بين التّراثِ والحداثة [أبو حامد الغزالي أنموذجاً]

حميدات عبدالعالي، جامعة السانية، وهران، الجزائر

ملخّـــص

التعلم عملية معقدة ومركبة، شغلت أذهان العلماء والمفكرين، إذ نشأت مجموعة من النظريات والرؤى اهتمت بتفسير هذه العملية ومن بتن هذه الرؤى رؤية الإمام أبي حامد الغزالي التي تعبر عن نظرة حداثية في فترة متقدمة؛عالجت العلاقة بتن المعلم والمتعلم والمحتوى، والإدراك وهذه العلاقة هي من المواضيع التي عالجتها النظرية الحداثية. فهذا البحث إذن؛ يحاول أن يعقد مقارنة بتن تفسير الإمام وتفسيرالنظريات الحداثية للتعلم.

الكلمات المفتاحية : التعلم، الإدراك، المعلم ، المتعلم المدرسة الشكلية، تولمان.

Abstract

Learning is a complex process that has generated numerous interpretations and theories of how it is effectively accomplished. This paper then aims to highlight the vision of El imam Abou Hamed El Gghazali about learning, which is built upon a foundational vision that looks at specific contexts for learning to a more sophisticated level ; because the core of Abou Hamed's vision looks specificly at the relationship between teachers and students in addition to their recognition for content. In sum, this article tries to draw a comparison between the interpretation of the EL IMAM and modernist theories about learning.

لا ريب أنّ الإمام أبا حامد الغزالي يحتل مكانة متميزة في الفكر الإسلامي ، حيث يُعد فكره من الموضوعات المهمة التي شغلت بال واهتمام الدارسين قديما وحديثا، ونالت القسط الأوفر من دراستهم، إذ ألّف في مجـــــــال السيرة الذاتية عبد الدايم أبو العطا « اعترافات الغزالي أو كيف أرخ الغزالي نفسه «. وفي مجال الأخلاق كتـــــــب زكي مبارك « الأخلاق عند الغزالي»، وكتب خواجه أحمد « الآداب التعاملية في فكر الإمام الغزالي»، كما كتب محمد البهي « الغزالي فلسفته الأخلاقية والصوفية.»

وفي مجال علم الحديث كتب محمد بن عقيل بن علي المهدلي « الإمام الغزالي وعلم الحديث » . وعن مفهوم الإنسان ألف عيسى عثمان « الإنسان عند الغزالي » ترجمة خيري حماد، وألّف زكي محمود عدل الدين سالم كتاب « الإنسان في فلسفة الغزالي وتصوفه ». وفي مجال السياسة كتب محمد أيت «السلطة السياسية عند أبو حامد الغزالي » وفي مصادر المعرفة ألف محمد إبراهيم الفيومي « الإمام الغزالي وعلاقة اليقين بالعقل »، وألف سليمان دنيا « الحقيقة في نظر الغزالي »، أمّا البخاري حمانه فقد كتب بحثا حول «الإدراك الحسي عند الغزالي» : دراسة نفسية مقارنة، وأيضا « التعلم عند الغزالي». من خلال هذا نرى أنّ فكر الغزالي قد تميز بالتنوع المعرفي داخل موسوعيته العلمية، جمعت مجالات دينية ومعرفية شديدة التنوع منها الكلام والأصول والمنطق والفلسفة والأخلاق والسياسة والتربية...الخ، حيث أماط هذا التنوع المعرفي اللثام عن خاصية فريدة تميز الغزالي عن غيره من رجالات الثقافة العربية الإسلامية، وهي المزج بين الرغبة الجامحة في الاطلاع والإحاطة بشتى ضروب المعرفة، وبين السعي الجاد والمحموم أحيانا نحو اليقين وامتلاك الحقيقة، وفي اعتقاد الباحث بخاري حمانه، هذا ما جعل الغزالي حصة كبيرة من دراسات الباحثين المعاصرين أكثر من حصة أي شخصية أخرى، وهي حصة، فيما يرى البخاري، لم ينافسه أحد فيها إلاّ العلامة عبد الرحمن ابن خلدون. وعلى هذا الأساس حاول الباحث بخاري حمانه أن يقدّم طرحا متميزا لمواجهة النتيجة البائسة لذلك الاستسلام التام للحداثة الغربية بصفتها قمة الإبداع البشري، وضياع الخصوصيات التاريخية لشعوب ما يسمى بـ» العالم الثالث «، ومن ثمّ ضياع فرصة البناء عليها للتعامل مع المشكلات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية، فتطرق الباحث لموضوعي الإدراك والتعلم اللذين يعتبران من أهم مواضيع علم النفس الحديث والمعاصر لدى الإمام الغزالي التي قد تبدو لنا أغرب. بالإضافة إلى تدليل المفكر البخاري حمانه على أصالة فكر الغزالي في أكثر من نقطة في الدراسات النفسية الحديثة والمعاصرة، بالرغم من أنّه لم تكن للإمام نظرية قائمة بذاتها وإنّما كانت فقط أراء وأفكار حاول باحثنا البخاري من خلالها استخلاص مفهوم الإمام للتعلم، وهو المفهوم الذي وصفه الباحث بأنه مفهوم معرفي قصدي روحي.[1]

ومن هنا نجد أنفسنا أمام عرض منهجي، حول طريقة حمانه في عرض أفكار الإمام الغزالي، وهي منهجية ترتكز على قراءة تهدف الوصول إلى سبر فكر الغزالي ونزع أستار الحجب عن رؤيته الحضارية التي تنزع إلى حداثة التفكير، الذي يراه المفكر حمانة أنّه لايمكن أن نعزله عن حقله المعرفي ولا على خلفياته الفكرية التي عملت على بلورته. وعلى ذلك الأساس تطرق باحثنا أولا إلى العوامل التي أثّرت في مفهوم الغزالي للتعلم وشكّلتْه بالصورة التي جاء بها، ومن أبرز هذه العوامل، والتي يرى أنّ الغزالي نفسه لم ينكر تأثره بها واستفادته وإعجابه بالبعض منها، وهي عوامل، حسب رؤية حمانه، ذات طابع تاريخي واجتماعي وشخصي، وأبرز هذه العوامل:

أولا: انتماء الغزالي إلى ثقافة الإسلامية العربية تتميز بسيماتها المحددة ومبادئها الواضحة التي تلتقي حولها الغالبية العظمى من المسلمين. وأيضا مذهبه الصوفي.

ثانيا: تأثر الغزالي العميق بمشاكل مجتمعه، وشعوره بمسؤوليته هو بالذات للخروج به من تلك الغمة والظلمة .

ثالثا: العامل الذي كان له أثر في مفهوم التعلم عند الغزالي يتمثل في تجاربه الشخصية في هذا الميدان بالذات فالغزالي عاش معلما ومات معلما. [2]

ومن خلال مفهوم الغزالي للتعلم يتوصل المفكر حمانة إلى فكرة مؤداها أنّ التعلم يخضع عنده في مفهومه وطرقه وأهدافه لمفهومه للإنسان ولغايته المتمثلة في معرفة الله والوصول لتلك السعادة الأخروية، التي لا تعادلها سعادة. فحمانه يرى أن التعلم بالنسبة للغزالي هو نشاط إنساني غايته السعادة «هذه السعادة سواء كانت مادية أو معنوية ليست سوى تحقيق الكمال الذاتي للإنسان [...] لأن سعادة كل شيء ولذاته وراحته في الوصول إلى الكمال الخاص به.» [3]

فباحثنا برؤيته هذه قد وضعنا أمام فكرة كانت ثاوية وراء مفهوم الغزالي للتعلم، وهي أن القصدية تتحدد في السلوك عند الغزالي، وبالتالي فهو نتيجة المعرفة والإدراك لا للمؤثر الذي أثر فيه عند حدوثه، وفي نفس الوقت يتضح الطابع الروحي لكل ما ينتج عن ذلك التفاعل بين الإنسان وتلك المعطيات.[4] وهذه الرؤية استشفها البخاري على العكس تماما من رؤية النظرية السلوكية التي ترى أنّ التعلّم هو سلوك ناتج عن مثيرات، فعندما يحدث المثير فإنّ الاستجابة تحدث بكيفية آلية .وعلى غرار هذا نجد الباحث عبد المجيد سيد أحمد منصور يرى « أن الغزالي صاحب نظرية «سبق الوهم إلى العكس «وهي نظرية تسبق نظرية بافلوف الخاصة بالتعلم الشرطي، حيث سبق الغزالي بقرون طويلة إلى تفسير السلوك الإنساني والاستجابات المقترنة وتعليلها بالوهم، الذي يتقابل مع معنى الاشتراط في علم النفس المعاصر، فالغزالي يسمي هذا القانون - سبق الوهم

إلى العكس- ولهذه التسمية مبرراتها وسببها، أما بافلوف يختارله اسم أخرهو الفعل المنعكس الشرطي.» [5]

فحمانة يرى أنّ الإمام قد أولى للتعلم أهمية كبيرة، باعتباره خاصية الإنسان الأساسية ووسيلة إصلاحه وسعادته الدنيوية والأخروية يقول الغزالي موضحا ذلك :» أن العلم شريف بذاته من غير النظر إلى جهة العلوم، حتى إن علم السحر شريف بذاته وإن كان باطلا، وذلك أن العلم ضد الجهل، والجهل من لوازم الظلمة، والظلمة من حيز السكون، والسكون قريب من العدم، ويقع الباطل والضلالة في هذا القسم، فإذا الجهل حكمه حكم العدم، والعلم حكمه حكم الوجود، والوجود خير من العدم، فإذا كان الوجود أعلى من العدم فالعلم أشرف من الجهل، فان الجهل مثل العمى والظلمة، والعلم مثل البصر والنور.»[6]

ومن هنا يعرف الغزالي التعلم الإنساني هو» اكتساب العلوم واجتلابها إلى القلب «، كما أنّه «إعادة العلم الأصلي للنفس «،[7] كشف الغطاء عما حصل في النفوس بالفطرة»، وهو الرجوع بالنفس إلى جوهرها وإخراج ما في ضميرها إلى الفعل». بالرغم من أنّ هذه التعاريف يظهر لنا أنّها تختلف ظاهريا إلا أنها تتفق في المضمون .

يذهب المفكر البخاري حمانه في هذا الصدد إلى أنّ الغزالي حين يقرر أن التعلم ليس بجلب الإنسان شيئًا من الخارج بل ينبعث من القلب، فإنّه يسبق إلى حقيقة يقرّها علماء النفس اليوم الذين يرون أن التعلم والتربية يتمثل دورهما الأساسي في صقل الملكات والقدرات الموجودة لدى الفرد وتوجيهها الوجهة الصحيحة وليس في خلق تلك الملكات أو القدرات .[8] وقد تنبه الباحث حمانة إلى تفريق الغزالي بين مفهومي التعلم والتعليم، حيث يرى أنّ التعلم بالنسبة للإمام «كشف الغطاء عما حصل للنفوس بالفطرة «، والتعليم إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة» ، فيوضح لنا البخاري أن الغزالي يوجه طالب العلم إلى غاية شريفة وهدف نبيل وهو أن تكون غايته الشريفة إحياء شريعة الإسلام، لأنّه إذا علم وجب عليه أن يعمل بما علم .

فالباحث البخاري حمانه يرى أنّ هذه التفرقة بين التعلم والتعليم[9]نفسها نجدها عند كورت كوفاكا (kurt koffa 1886-1941) أكثر ثلاثى الجشطالت إنتاجًا،[10] الذي يفرق بين التعلم باعتباره تغير في أداء الكائن الحي من ناحية معينة، وبين عملية التعليم باعتبارها طريق مؤدي إلى ذلك التغير.[11]

بالرغم من مفهوم الغزالي لفطرية التعلم، إلا أنه يضع شروطا يرى أنّها لا بد أن تتوفر حتى يخرج من القوة إلى الفعل، يلخصها لنا الباحث في:

النضج :يقصد بالنضج عملية النمو والارتقاء النفسي مقابل عملية التعلم والاكتساب، فهو جودة الذهن واكتماله، ذلك أن النضج عامل أساسي للتعلم الذي لا يمكن أن يحصل إلا به.[12]

الدافع أو الميل :تعتبر الدوافع من أهم المواضيع في علم النفس، لأنها تفسر السلوك، أي تفسر لماذا يقوم الإنسان بهذه التصرفات التي تتنوع حسب المواقف البيئية، والتي تحقق نوعا من التلاؤم بين الإنسان والبيئة التي تحيط به. [13]

تتمثل الدوافع، في نظر علم النفس الحديث، الطاقة الشعورية الذاتية التي تحرك وتوجه السلوك، يرى الباحث يحي هارون محمد أبو عاجة أن الإمام الغزالي كان من أوائل من اهتموا بدراسة الدوافع بكل الوسائل البحثية المتاحة له في ذلك الزمان، وأهمية الدوافع عنده تتضح في أنّ طبيعة الإنسان لا تخلوا من الدوافع والميول، حيث يذكر الإمام الغزالي في كتابه « إحياء علوم الدين « الجزء الرابع أنّ « كل إنسان لا يخلوا في مبدأ خلقه من إتّباع الشهوات أصلًا.»[14]

وفي هذا الصدد يشير المفكر حمانه إلى أنّ الغزالي يتفق مع علم النفس الحديث في تفريقه بين الغريزة والدافع. فالدافع هو الغريزة التي ارتفعت لمستوى الشعور وتحددت بالتالي بمطلب أو هدف يحولها إلى رغبة ثم إلى ميل وعمل لتحقيقها لأنّ» النية انبعاث النفس وتوجهها وميلها إلى ما ظهر لها أن فيه غرضًا إمّا عاجلًا أم أجلا. «[15] كما يضيف البخاري إلى ذلك أهم شرط في التعلم قد وضعه الغزالي ألا وهو التدريب. بحيث يرى أنّ التدريب يُحقق بالمواظبة على نمط واحد من الأفعال على الدوام مدة طويلة، «كما أن البدن لا يخلق كاملًا إنّما يكتمل بالنشوء والتربية، فكذلك النفس تخلق ناقصة وإنّما تكتمل بالتزكية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم. «[16] ومن جهة أخرى نجد الباحث محمد شحاته ربيع يحاول تحديث فكر الغزالي بقوله أنّ الغزالي يؤكد - قبل السلوكية بقرون طويلة - على أنّه يمكن تغير السلوك المعوج.[17]

مبررا هذا بقول الغزالي أنّه «لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت المواعظ والوصايا والتأديبيات.» [18] من أجل ذلك يرى الباحث شحاتة أنّه لا يمكن إنكار أبدا إمكانية تعديل سلوك البشر بينما سلوك الحيوان الأعجم قابل للتعديل والتغيير؟ بالتالي فهو يرى أنّ البشر أكثر ميولا لتعديل سلوكهم من الحيوان.[19] هكذا يبدو لنا دور التدريب في تكوين العادة إلى الكائن الحي لكن ما يجب أن نشير إليه هنا هو أن التدريب ليس حركيا «أليًا» كما ذهب في ذلك ثورنديك(1873-1949) الذي رأى أنّ التعلم يحدث بطريقة المحاولة وحذف الأخطاء نتيجة لتفوق الآثار الطيبة وذلك بطريقة» آلية» لا تعتمد على الفهم.[20] بل يتجاوز هذا الأخير إلى أخلاقي نفسي ذهني.هذا الأخير يقودنا إلى الحديث عن

عامل آخر من عوامل التعلم وهو الفهم.

الفهم :يرى الغزالي في هذا الصدد أنّ» الإنسان لا يدرك إلا ما هو واصل إليه « فالفهم عند الغزالي لا يتوقف تحقيقه على المعلم، وهنا نجد أنفسنا إزاء تحديد شروط المتعلم عند الغزالي الذي يضع له بدوره قواعد أهمها السؤال عن المشكلات الغامضة يقول الغزالي موضحا ذالك : «اعلم أن السؤال عن المشكلات عرض مرض القلب إلى الطبيب والجواب له سعي إلى لإصلاح مرضه. «[21]

يضيف الغزالي بالإضافة إلى المسائل الصعبة «حضور القلب» و»الاسترشاد» حيث يقول :»إذا قرأت العلم أو طالعته ينبغي أن يكون علمك يصلح قلبك.» [.....] وأن يكون مسترشدا فكل مالا يفهم من كلام الأكابر يحمل على قصور فهمه وكان سؤاله للاستفادة لكن يكون بليدًا لا يدرك الحقائق فلا ينبغي الاشتغال بجوابه. «[22]

وهذا ما يدلّل عليه أحمد عرفات القاضي أن الشروط والمهام التي تحدث عنها الغزالي أشار إليها رجال علم التربية المعاصرين، ويدلّل على ذلك لما ذهب إليه آرثر هيوز أن مهمة المعلم تقوم على مساعدة الأطفال على تكييف أنفسهم مع بيئتهم الروحية والاجتماعية. [23] لكي يتبين لنا بوضوح مقاربة الباحث البخاري حمانه بين الحداثة والتراث، سوف نعرض بصورة موجزة، وافية بقدر الإمكان لنظرية تولمان في التعلم، ثم نذكر» بنظرية الغزالي «وبنقط التقائهما واختلافهما .

الغزالي وتولمان :يعتقد المفكر البخاري حمانه أن نظرية العالم الأمريكي ادوارد تشيس تولمان في التعلم (أقرب النظريات المعاصرة إلى نظرية الغزالي-chace Tolman Ed ward1886-1959)

بالرغم من تلك الفواصل الزمنية والعلمية والحضارية. حيث يرى أنّ تولمان مثل الغزالي أمضى حياته في التدريس مدة أربعين سنة في جامعة كاليفورنيا بركلي، تمكن من خلالها من إقامة نظريته في التعلم، تمامًا كما أقام الغزالي من قبل أثناء تدريسه في نظاميتي بغداد ونيسابور، فلسفته التربوية والدينية والاجتماعية . كما يذهب إلى أنّ كل من تولمان والغزالي حدّدا موقفهما من قضايا عصرهما، فإذا كان الغزالي عمل من خلال مؤلفه الشهير «إحياء علوم الدين «على الإصلاح الجذري لمجتمعه الإسلامي، وكذلك فعل تولمان صاحب ضمير اجتماعي يقظ من خلال كتابه» الدوافع نحو الحرب «عام 1942 حلل فيه الأسباب النفسية للحرب، وقدم فيه اقتراحات سياسية واقتصادية وتربوية لتغيير مجتمعه.[24] كما نجد أيضا كل من الغزالي وتولمان قد تحدثا عن المميزات التي يجب أن يكون عليها المعلّم؛ لأنّ في صدد إعداد لأجيال.

نظرية تولمان: بالرغم من أن تولمان ابتدأ مسيرته العلمية كأحد أعلام المدرسة

السلوكية، إلا أنّه أخذ بالابتعاد عنها، من حيث إنّه اعترض على اعتبار أن عملية التعلم مجرد تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات على نحو آلي ميكانيكي تقوى أو تضعف وفقًا لآليات العقاب والتعزيز وفرص التدريب.[25]

لا يتم التعلم في رأي تولمان بين مثيرات واستجابات كما هو الحال في نظرية التعلم الارتباطية وإنما يتم التعلم بتتبع المتعلم لعلامات تهذبه وترشده للوصول إلى هدفه.فكأنما هو يتبع خريطة معينة حتى يصل إلى هدفه، فهو يتعلم معان ولا يتعلم حركات ويتعلم دلالات وعلامات لها معان معينة.[26]

على ضوء ما سبق يرى تولمان أن التعلم يتمثل في بناء وحدات تركيبية معرفية (تشبه الوحدات البنائية الشكلية) استناد إلى خبراتنا الماضية و ادراكاتنا واعتقاداتنا، بكيفية تجعلنا نتوقع أو ننتظر ظهور بعض الأشياء أو الأحداث أو المواقف نتيجة لتلك المعطيات.[27] وهكذا يتسم السلوك عند تولمان بالقصدية بمعنى :بلوغ الهدف يزيل التوتر الذي كان في البداية .فالسلوك إنما يكتسب وحدته من هذه القصدية التي تسبغ عليه دلالته هذه القصدية تتضمن الخصائص التالية: [28]

للسلوك وجهًا معرفيا :ذلك أن السلوك حين يتجه إلى هدف معين إنما يتوقع مسبقًا هذا الهدف لذلك فهو يتضمن معرفة الوسائل المؤدية إلى هذا الهدف.

للسلوك وجهًا انتقائيا: يعد تطبيقًا لقانون أقل جهد مكن

للسلوك وجهًا توافقيا :إذ يتوافق السلوك مع ما يحدث من تغيرات في المواقف حتى يحافظ على وجهته الأصلية . [29] يدلل تولمان على صحة ما ذهب إليه بتجارب أشار فيها إلى أن الفئران تتعلم من خلال التجارب في المتاهة بنية المنطقة أو مخطط المكان ليس عبر سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات. ففي إحدى أبحاثه، تم تصميم تجربة بحيث لا يستطيع الفأر التوجه نحو الطعام، بل تم تدريبه على الوصول للطعام بعد اجتياز ممر واحد طويل يدور في متاهة إلى أن يصل إلى مكان الطعام، وذلك بسبب إغلاق الممرات المختصرة . في حين عندما أعطى الفرصة للتوجه نحو الطعام مباشرة من خلال فتح ممر مختصر، فعل ذلك وسلك الممر المختصر متجهًا نحو المكان الذي يوجد فيه الطعام.[30] يفسر تولمان ذلك بأن الفأر طوّر تدريجيًا صورة البيئة، بحيث استخدم هذه الصورة للوصول إلى الهدف.إذ سمى تولمان هذه الصورة « الخريطة المعرفية «، أي إن الفئران تنمي «خريطة معرفية « بالمتاهة .[31]

إذا نظرنا إلى الأنواع الستة من التعلم التي ميزها في إحدى مقالاته النظرية المتأخرة عام 1949، ففي حين كان يختلف كل من سكنر مع غثري وميللر فيما إذا كان يوجد نوعان أم نوع من التعلم أعلن تولمان عن وجود ستة أنواع .

1. النوع الأول: من التعلم هو تشكيل التكثفات cathexes. وهو مفهوم استعاره من نظرية فرويد التحليلية. والتكثف هو ميل للبحث عن أهداف معينة وذلك عن طريق اختيار دافع ما .

2. النوع الثاني : فيشمل عقائد على عقائد المعادلة Equivalence Beliefs وهذه العقائد تشبه ما قاله سكنر عن المعززات الشرطية .إنها ليست مجرد اعتقادات بأن الجوائز أو العقوبات سيحصل عليها في بعض الأوضاع ولكنهـــــا ادركات بأن الوضع معادل أو العقوبة.[32]

3. النوع الثالث : تشكيل التوقعات في المجال Field Expectancies وهي عبارة عن إدركات لطريقة تنظيم العالم والعلاقة بين الأمور. وهي في الواقع نفس ما قد سماه تولمان سابقا «بالتوقعات الاشارية الشكلية .»

4. النوع الرابع : Field Cognition Modes أنماط الإدراك المجالي هي طرائق لتعلم بعض الأمور بصورة أيسر من بعضها الأخر .

5. النوع الخامس : Dirve Discrimination تمييز الدوافع يتميز هذا النوع في قدرة الكائن الحي على التفريق بين الدوافع المختلفة كالعطش والجوع وما يترتب عن ذلك من تمييز بين الأهداف والغايات .

6. النوع السادس : Motor Patterns تعلم الأنماط الحركية المتعددة التي تساعد الفرد على تحقيق الأهداف.ذلك أن الفرد حين يدرك أن فعلا سيؤدي به إلى تحقيـــــق هدف معين، هذا يشكل دافعًا لدى الفرد في تعلم مثل هذا الفعل. [33]

تلك خلاصة موجزة لنظرية تولمان القصدية. لقد مات تولمان وختم آخر فصل في كتبه عام 1959 بجملة تلخص ما قاله في علم النفس، لقد اعترف بوجود بعض الشك في أن تصمد نظريته في وجه النقد العلمي، لكنه قال أن هذا أخر ما يهمه. لقد استهدى بنوره الخاص واتبع ميله الذاتي وهذا أعظم ما يستطيع أن يفعله عالم أعظم من ذلك أنه سر من عمله على حد قوله.[34]

في الحقيقة هذا ما يحاول الباحث البخاري حمانه إثباته في مدى أوجه التقارب بين تولمان والغزالي .قبل الإشارة إلى ما توصل إليه الباحث لابد لنا أن نشير إلى ما توصل إليه تولمان كما صرح في نهاية أخر كتبه انه من نوره الخاص،[35] ربما هو نفس ما قاله الغزالي «قذف الله في قلبي نورا. « [36]

في ضوء ما سبق يذهب الباحث عادل محمود بدر أن رؤية الغزالي في كتابه»المنقذ من الضلال « لتعبيروضوح عن أن التجربة النورانية فيه - من حيث أنها تجربة النور الذي قذفه الله تعالى في صدره - ذات مضمون عقلي، وهذا المضمون العقلي

ليس واضحًا فقط في الترابط العضوي الذي عبرت عنه التجربة بين العقل الإنساني في صورته المتعالية، كأنا متعالية، أوكنقطة نور ميتافيزيقية، بل يذهب إلى أبعد من ذلك ويرى أن هذا المضمون العقلي واضح أيضًا في تحقيق الغزالي لتكاملية المعرفة الإنسانية، من خلال تحقيق تكاملية الملكات الإنسانية.[37]

إلا أن المفكر البخاري حمانه يرى أن كل من الغزالي وتولمان يفترقا في القول في أن المعرفة الذوقية التي هي غاية كل معرفة والتي لا تخضع لتجرب أو تحليل بل حتى إلى الوصف، وهي المعرفة التي لا تزداد إلا تأكيدً لذلك الاتجاه الروحي الذي ميز الغزالي لا عن تولمان فحسب بل عن كل المفكرين المسلمين. [38]

يعتقد المفكر البخاري حمانه أن تولمان يلتقي مع الغزالي في تأكيده على الطابع الكلي للسلوك والإدراك (ووسيلة ذلك السلوك عند كل منهما)ورفضهما للتفسير الآلي له. [39] وهذا ما ذهب إليه الباحث عبد الكريم العثماني حيث رأى:» أن الغزالي أقرب إلى المذاهب الحيوية في تفسير السلوك، ويدلل على ذلك أنها ترى أن السلوك لا يمكن تفسيره بمبادئ ميكانيكية لأن فيه قوة دافعة ولا بد من إدخال فكرة الغرض والغاية.» [40]

يذهب سيد أحمد منصور إلى أن: « الغزالي يعطي أهمية كبرى للثواب والعقاب ودورهما في التعلم وفي هذا يقول الغزالي: إن النفس ....متى توهمت شيئًا خدمتها الأعضاء والقوى التي فيها تحركت إلى الجهة المطلوبة « ،[41] وهو ما أورده تولمان في أنواع التعلم كما سبق وأن أشرنا النوع الثاني التي تتمثل في أن الإدركات التي يشكلها الفرد هي معادلة للتعزيز والعقاب. [42]

وفي نفس الاتجاه يواصل البخاري حمانه حيث يرى أن:» كل من الغزالي وتولمان يلتقيان في الطابع القصدي للسلوك والتعلم، ذلك أنه نتيجة لاعتقاد الفرد بوجود نظام للكون يجعل بعض الأمور أو الأشياء والمواقف، تلعب دور الإشارات إلى أمور ومواقف أخرى أرقى، بالإضافة إلى هذا يرى أن كليهما لا يهتمان بالقدر الكافي لأنواع أخرى للتعلم مثل التعلم العارض والتعلم الحسيب الحركي. [43]

من جهة أخرى اهتمام كل منهما بدور المتغيرات المتداخلة في التعلم، وهي المتغيرات التي يطلق عليها الغزالي اسم الميل والدافع والغريزة، والدافع والجهد والعمل. بالرغم من هذا التشابه بين الغزالي وتولمان إلا أن هناك مسائل أساسية وجوهرية تفصل بينهما.

تتمثل النقطة الأولى في اهتمام تولمان على التعلم لدى الجرذان التي أعجب بها إلى حد أهداها أحد كتبه، في حين ظل اهتمام الغزالي بالإنسان وسعادته . [44]

المدرسة الشكلية : La Gestalt Theorie **:**

من المدارس النفسية الرئيسة التي ظهرت في بداية العقد الثاني من القرن

العشرين هي المدرسة الجشطالت أو كما تسمى أحيان « بالمدرسة الكلية أو الشكلية أو مدرسة مذهب الصيغة Configuration [45]

وهي مدرسة ألمانية في الأصل، حيث ظهرت أول ما ظهرت في ألمانيا على أيدي مجموعة من علماء النفس الألمان حوالي 1912. وكان من بين هؤلاء العلماء الذين أسهموا في تأسيس المدرسة النفسية «ماكس فيرتيمر «Max Werthiemer 1880-1943، وكيرت كوفكا Kurt koffak1886-1941، وولف غانج كوهلر Wolfgaong kohkar1887-1967، وكيرلفين Kurt Lewin1890-1947. [46]

مبادئهـــــــا :

أول ما يجب أن نشير إليه هنا هو أن هذه المدرسة كغيرها من المدارس ابتدأت بثورة على الأفكار السائدة حيث ثارت بصورة خاصة على المدرسة الرابطية، تلك النظرة التي قامت على التحليل الجزئي لتلك الظواهر باعتبارها عناصر متجمعة يمكن تحليلها وتركيبها شأنها شأن أي ظاهرة طبيعية أخرى، فقد برز رد فعل المدرسة الشكلية بصورة خاصة في ميدان الإدراك لأنه وسيلة لاتصال الكائن الحي بالبيئة.[47] ترى أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليست نتيجة إدراك أجزاء الموقف المنفصلة، فالموقف الكلي يفقد كثير من خصائصه وصفاته إذا حلل إلى أجزاءه. الكل ليس مجرد إضافة أو جمع الأجزاء بعضها البعض. [48]

يقول على زيعور فيما كتبه عن هذه المدرسة النفسية بخصوص الفكرة السالفة التي ترتكز عليها هذه المدرسة :»تشدد الشكلية على مبادئ تنطلق منها وتركز عليها، من أهمها:أن الكل يزيد عن مجموع أجزائه .....فالمربعية أو المثلثية غير موجودة في كل مستقيم يتألف منه المربع أو المثلث....والنغم الموسيقي العام غير موجود في كل صوت موسيقي مأخوذ بمفرده ....وإن الأجزاء تأخذ صفاتها من الكل الموجودة فيه [49] في ضوء ما تقدم يبدو لنا أن موضوع علم التفس عند الجشطالتين هو السلوك من حيث معناه ومن حيث إنّه يشتمل على الظواهر النفسية كما تحدث في بيئة معينة أو بعبارة أخرى التجربة المعاشة L'expérience vécue. [50]

انطلاقا من هذا الأخير نجد من بين المقولات التفسيرية التي يعتمد عليها الجشطالت في تفسيره للظواهر السيكولوجية قانون تنظيم المجال الإدراكي على اعتبار أن المبدأ العام الذي يقرره علماء هذه المدرسة الإدراك وسيلة لاتصال الكائن بالبيئة الخارجية. [51]

هكذا فان عامل إدراك العلاقات التي ينشئها المجال الإدراكي المحيط بالحيوان في الموقف الذي يتعلم فيه وعامل تكوين فكرة عامة للحل الصحيح للمشكلة التي يواجهها

الحيوان يتضمنان وجود قدرة أرقى من خاصية الحفظ الآلي لنتائج المحاولات الناجحة والارتباط الآلي بين المواقف المثيرورد الفعل هذه القدرة تصبح بصيرواستبصار . [52]

الغزالي والمدرسة الشكلية :

نتعرض الآن لظاهرة الإدراك عند الغزالي والمدرسة الشكلية، يلتقي الغزالي مع المدرسة الشكلية في أكثر من نقطة حول ظاهرة الإدراك .

ترى المدرسة الشكلية أن عملية الإدراك ليست مطلقة الحدوث إنّما تتأثر بعوامل معينة سوف نلخصها فيما يلي :

النضج العقلي: يقصد به أن النشاط العقلي له مستويات معينة، فكل إنسان يختلف مستويات نضجه تبعاً لصور النمو.

النضج الجسمي: يقصد به إمكانية التكوين العضوي على إجراء السلوك المتضمن في عملية التعلم. [53]

تنظيم المجال: التعلم وظيفة مباشرة لعوامل تنظيم المجال الموجودة في الكائن الحي مثال وضع الموز على خط نظرواحد ييسر للحيوان أن يدرك الحل المباشر للمشكلة، بالتالي إزالة العائق وصول إلى الهدف؛ وباالتالي فإنّ التوتر الناشئ عن الجوع وإدراك الحيوان للموز جعله يتخذ موقفًا إزاء التوتر الذي يزول إلا إذا حصل على الموز وأكله، فسلوكه يتغيرويصبح متوازنا عندما تتكرر التجربة.

الخبرة: يرفض الجشطالت أن الخبرة هي المفسرة للعمليات الإدراكية والخبرة لديهم تلعب دور كبير في عملية التعلم والإدراك، لذلك استبدلوا الخبرة بكلمة أخرى هي «الألفة»-Inti macy فهي لا تقتصر على المعرفة المجربة بموقف معين أو شيء معين، بل تتضمن الألفة وجود خطة أو فكرة معرفية عن الظاهرة الموجودة في الخبرة المباشرة للفرد. [54]

وهو ما ذهب إليه الغزالي عندما يضع شروط التعلم، التي يرى أنّه لا بد أن تتوفر حتى يخرج من القوة إلى الفعل.

النضج: يقصد بالنضج عملية النمووالارتقاء النفسي مقابل عملية التعلم والاكتساب، فهو جودة الذهن واكتماله، ذلك أن النضج عامل أساسي للتعلم الذي لا يمكن أن يحصل إلاّ به. [55]

الدافع أو الميل: تعتبر الدوافع من أهم المواضيع في علم النفس، لأنّها تفسر السلوك، أي تفسر لماذا يقوم الإنسان بهذه التصرفات التي تتنوع حسب المواقف البيئية، والتي تحقق نوعا من التلاؤم بين الإنسان والبيئة التي تحيط به. [56]

لا يكفي الإنسان أو الحيوان أن يكون ناضجًا وان يكون لديه دافع أو ميل لكي

يتعلم أو يكتسب مهارة بل لا بد أن يكتسب مهارة، أي أن يتوفر عنصر التدريب.

التدريب:يعرفه الغزالي بأنه المواظبة على نمط واحد من الأفعال على الدوام مدة طويلة، ثم يبين الغزالي أهمية التدريب بالنسبة لعملية التعلم فيقول :»كما أن البدن لا يخلق كاملا إنما يكتمل بالنشوء والتربية، فكذالك النفس تخلق ناقصة وإنما تكتمل بالتزكية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم. «[57]

الفهم :يرى الغزالي» إن الإنسان لا يدرك إلا ما هو واصل إليه «يرى الباحث أن الغزالي ركز كما فعلت المدرسة الشكلية بعد ذلك على ظاهرة الإدراك بصورة عامة والإدراك البصري بصورة خاصة

يذهب الباحث أن الشكلية ترى أن الشكل هو إحدى المعطيات الأساسية لظاهرة الإدراك حيث يرى أن الشكلية تذهب إلى أبعد من ذلك حين ترى أن الشكل لا يفرض نفسه فقط كعنصر أساسي في الإدراك بل انه يفرض نفسه حتى في عمليات التذكر والتخيل ألابتكاري بحيث أنه لا يمكن للتذكر أن يتم وللتخيل الابتكاري أن يتحقق إلا انطلاق من شكل كلي معين. [58]

وهو ما ذهب إليه الغزالي حيث يقول الإبصار يدرك الألوان والأشكال ثم الخيال يتصرف في المحسوسات فيركب من المرئيات أشكالا مختلفة والتركيب من جهته.ثم يبين كيف يفرض الشكل نفسه في كل مظاهره النفسية حتى في حالة التخيل أوللتخيل حيث يقول : والعجب أنك إذا تأملت الشكل متلون لم يطلب الخيال منه طعمه ورائحته وهما حظا الشم والذوق، وإذا تأملت في ذات الطعم والرائحة طلب الخيال حظ البصر وهو الشكل مع أن الخيال يتصرف في مدركات الحواس الخمس جميعًا ولكن لما كان ألفه لمدركات البصر أشد وأكثر صار طلبه لحظ البصر، الشكل أغلب وأبلغ. [59]

إدراك الحركة : La preception du mouvement:

وجدت المدرسة الشكلية في ظاهرة الخداع الحركية أي إدراك حركة مكانية حيث لا توجد أشياء تتحرك، أحد الأسس الهامة لتدعيم فكرتها حول الطابع الكلي للحياة النفسية بصورة عامة وللإدراك بصورة خاصة فظاهرة وجود حركة ظاهرة لا يناقش فيها أحد اليوم بعد أن ثبت أن إدراك حركة الشيء من ليس مجرد إدراكه لأوضاعه المختلفة، بالتالي لم يعد ممكنًا قبول تفسير هذه الحركة .[60] لا تبتعد المدرسة الشكلية عن الغزالي كثيرً في مفهومه لظاهرة الحركة عن المفهوم الشكلي فهو يدلل أولاً وكما فعلت الشكلية على وجود هذه الظاهرة حيث يقول :»فإذا كنت لا تصدق الخداع الحركي، فصدق عيناك فانك ترى قبسًا من ناركأنه نقطة ثم تحركه بسرعة حركة مستقيمة فتراه خطا من ناروتحركه حركة مستديرة فتراه دائرة من نار.» [61]

بهذا يعتقد المفكر بخاري حمانة أنّ الغزالي يسبق لأول مرة في تاريخ دراسة خداع الحركة إلى التمييز، بين نوعين من الخداع الحركي : خداع يتمثل في الحركة السريعة المتمثلة في حركة نقطة النار، التي نراها نتيجة لحركتها السريعة وكأنّها خطا أو دائرة وهذا ما يطلق عليه اليوم بعملية ملاحقة الحركة الدقيقة والسريعة جدًا ويعطينا الباحث مثال على ذلك تنفس الفراشة Micro-copie Temporelle، أما النوع الثاني في الخداع الحركي هو النوع الناجم عن الحركة البطيئة جدً «تفتح الوردة. « [62] Télescopie Temporelle

من خلال ما سبق، يتضح لنا أن دراسة البخاري حمانه، قد نفذت إلى اللامنطوق في فكر الغزالي ألا وهو «علم النفس»وكشفه عن أصالته في هذا الموضوع. وهي الأصالة التي تقرب الغزالي في أكثر من نقطة في الدراسات النفسية الحديثة، مثل هذا الموقف لا يجب أن يندهش له الباحث على اعتبار أن الإطار الذي نتحدث فيه هو إطار ديني يخص شخصية لم تشتهر إلا نتيجة لموقفها الديني، والفاصل الزمني الذي يفصل الفترة التي نتحدث عنها بالنسبة للوقت الحاضر ولواقع الدراسات النفسية في العالم الإسلامي والعربي ذلك الواقع الذي يحتاج إلى دراسات أوسع كيفًا وكماً، ليتماشى مع الدراسات النفسية اليوم، بالإضافة إلى الأفكار المسبقة التي استقرت في بعض الحقول نتيجة لمحاولات التشويه التي لا يزال يتعرض لها التراث الإسلامي العربي من طرف بعض المستشرقين.

الهوامـــــش:

1. حمانه البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائـــر، د(ط)، 1987، ص: 147.
2. المرجع نفسه، ص: 35.
3. زكي مبارك، الأخلاق عند الغزالي، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1988، ص164.
4. البخاري حمانه، التعلم عند الغزالي، ص147.
5. عبد المجيد سيد أحمد منصـــور وآخرون ، السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر، مكتبة الأنجلوا المصرية، القاهرة، د(ط)، د(س)، ص297.
6. الإمام الغزالي، مجموعة رسائل الإمـــــام الغزالي-الرسالة اللدنية -، مراجعة إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د(ط)، د(س)، ص241.
7. المرجع نفســـــــــــــــه، ص249.
8. البخاري حمانه، التعلم عند الغزالي، ص43.
9. المرجع نفســـــــــــــــه، ص44.
10. محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،

القاهرة، د(ط)، 2004، ص258.
11. روبرت ودورث، مدارس علم النفس المعاصر، ترجمة كمال سوقي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د(ط)، د(س)، ص194.
12. البخاري حمانه التعلم عنـــــد الغزالي، ص49.
13. كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1996، ص12.
14. يحي هارون محمد أبو عاجة، الإمام الغزالي ونظريته في إعلاء الدوافع وتعديل السلوك، مجلة دراسات تربوية، العدد 226، 2014، ص22.
15. البخاري حمانه التعلم عنـــــد الغزالي، ص 53.
16. المرجع نفسه، ص57.
17. محمد شحاته ربيع، التراث النفسي عند علماء المسلمين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الرابعة، 2004، ص616.
18. وحفاد يحي صالد العسكري، الغزالي وجون ديوي ونظرتهما إلى الطبيعة الإنسانية، لجنة البحث والدراسة في التراث النفسي، العدد2، 2013، ص165.
19. محمد شحاته ربيع، التراث النفسي عند علماء المسلمين، ص617.
20. عبدالرحمن عيسوي، معالم علم النفس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان ، 1984، ص120.
21. الإمام الغزالي، مجموعة رسائل الإمام الغزالي - أيها الولد -، مراجعة إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د(ط)، د(س)، ص283.
22. المرجع نفسه، ص286-284.
23. أحمد عرفات القاضي، التربية والسياسة عند أبي حامد الغزالي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص68.
24. البخاري حمانه، التعلم عند الغزالي، ص142.
25. فاخر عاقل، التعلـم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، الطبعة السابعة، 1993، ص313.
26. عماد عبدالرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثانية، 2006، ص157.
27. محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الثانيـــــــــة، 2001، ص258.
28. البخاري حمانه، التعلم عند الغزالي، ص143.
29. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلـم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د(ط)، د(س)، ص148.
30. المرجع نفســـــــــه، ص149.

31. رافع نصيرزغلول، عماد زغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشروالتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2003، ص35 .
32.ستيوارت هـ هولز، وآخرون، سيكلوجة التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، أمال صادق، دار ماكجروهيل للنشر، الرياض، د(ط)، د(س)، ص114.
33. فاخر عالقل، نظريات التعلـــــــــــــم، ص309.
34.عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص168.
35.فاخر عالقل، نظريـــــــــــــات التعلم، ص315.
36.المرجع نفســـــــــــــــــــه، ص315.
37.الإمام الغزالي، مجموعة رسائل الإمام الغزالي – المنقذ من الضلال -، مراجعة إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د(ط)، د(س)، ص582.
38. عادل محمود بدر، التجربة النورانية عند الغزالي «من الأنا المنطقية إلى الأنا المتعالية «، دار الحوارللنشروالتوزيع، سورية، الطبعة الأولى، 2006، ص141.
39. البخاري حمانه، التعلـــــــــــــم عند الغزالي، ص150.
40. المرجع نفسه، ص149.
41. عبد الكريم العثمان، الدّراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص، دار غريب للطباعة ، القاهرة، الطبعة الثانية، 1981، ص171.
42. عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون ، السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصـــــــــــــــــــر، ص300.
43. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص167.
44. البخاري حمانه، التعلـــــــم عند الغزالي، ص149.
45. المرجع نفســـــــه، ص150.
46. عمر محمد التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، الطبعـــــة الأولى، 1996، ص113.
47. أحمد محمد عبد الخالـــــق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانيـــــــــــة، 2001، ص190.
48. عصام نور سرية، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006، 68.
49. رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشروالتوزيع، عمان الأردن، د(ط)، د(س)، ص44
50. عمر محمد التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، ص117.
51. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشروالتوزيع، عمان ، الطبعة الأولى، 2006، ص161.
52. المرجع نفســـــــــــــــــــه، ص160.
53. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص162.

54. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص350.
55. المرجع نفســـــــــــــــــــــــــــه، ص351.
56. كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، ، ص12.
57. البخاري حمانه التعلــــــــــــــــم عند الغزالي، ص 53.
58. البخاري حمانه، الإدراك الحسي عند الغزالي «دراسة نفسية مقارنة «، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د(ط)، د(س)، ص117 .
59. المرجع نفسه، ص 118.
60. المرجع نفسه، ص 120.
61. أبي حامد الغزالي، معيار العلم في المنطق، شرحه أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعـــــــــــــة الأولى، 1990، ص 110.
62. البخاري حمانه، الإدراك الحسي عند الغزالي، ص122.

النّفس البشرية بين السّلبية والإيجابية. القرآن الكريم أُنموذجاً.

أ. محمد رافة، جامعة أحمد بن بلة 1، وهران، الجزائر

ملخّـــص

قُدّر للإنسان أن يحمل في تركيبته الصفات الإيجابية والسلبية معا. فهو بهذا ممتحن بقوتين:
- صفات إيجابية تسمو به في بلوغ الغاية التي خلق من أجلها ، إن هو أحسن استغلالها وزكاها ، وسار بها مسار الاعتدال والوسطية من غير إفراط ولا تفريط.
- وصفات سلبية تجذبه إلي الحضيض ، فيفقد معها كل ميزات تكريمه، إن هو استسلم لها ، وضعف عن مقاومة شرورها وغوائلها. لا شك أن الوقوف على طبيعة النفس البشرية كما خلقها الله تعالي وما جبلت عليه من صفات وغرائز وميول واستعدادات ، يمكن المرء من معرفة مواطن الضعف والقوة فيه فيجعل من ضعفه قوة، فيزكي نفسه.
ومن مظاهر عدله سبحانه وتعالي أن هذه الطبيعة الفطرية يشترك فيها الناس جميعا على اختلاف أجناسهم وألوانهم وألسنتهم بداءة ، ثم يتباينون فيما بينهم بعد ذلك تبعا لتعاملهم مع هذه المعطيات الفطرية.
فالمؤمن بحسن استغلاله لهذه المعطيات سيعمل على تزكية نفسه وتطهيرها ، وأما غيره فيطلق لنفسه العنان فيتبع هواها وهو ما يسمى بالتدسي.

Abstract

Form Dieu a voulu que tout être humain est conçu a porter en sa composition des qualités et des défauts en cohérences. L' être humain est mis a l épreuve par deux forces: Celle des qualités positives, qui lui permet d'atteindre l objectif de son éxistence s' il arrive a bien les exploites… une exploitation juste et modéré sans excès ni négligence.

Et celle des qualités négatives qui l' entraine a une dégradation d' ou il perd sa dignité et toute qualités de supériorité a toute autres créatures s' il se laisse faire bien sûre et s'incline devant les consignes de son âme, et sans aucune résistance au maux qui proviennent de cette dernière. Sans aucun doute, arriver a comprendre l' âme humaine , tel que dieu la créer, avec toute ses qualités, ses désirs, ses compétences permet a tout être humain de comprendre ses faiblesses et ses forteresses et a se moment la il peut se construire dans

le sens positive. La justesse et la loyauté de dieu est approuvée par l' unicité de la nature humaine en ses qualités de naissance quelque soit leur divergences de races, de couleurs, de langues et de croyances … ensuite, les gens se divergent selon leurs attitudes et leurs façon de traiter ces donnes. Le croyant maitrise mieux l'exploit de ses données dans le but de purifier son âme. tandis que d'autres s'inclinent et se laissent guider.

بسم الله الرحمن الرحيم

لا شك أن الوقوف على طبيعة النفس البشرية كما خلقها الله تعالى وما جبلت عليه من صفات وغرائز وميول واستعدادات ، يمكن المرء من معرفة مواطن الضعف والقوة فيه فيجعل من ضعفه قوة ، فيزكي نفسه .

هذه الطبيعة الفطرية يشترك فيها الناس جميعا على اختلاف أجناسهم وألوانهم وألسنتهم بداءة ، ثم يتباينون فيما بينهم بعد ذلك تبعا لتعاملهم مع هذه المعطيات الفطرية.

فالضعف والهلع والجزع والحب الشديد للمال وحب الذات وحب الشهوات، هي صفات سلبية بينما الإيمان الفطري وامتلاك الإنسان الاستعداد للبيان ، وقابلية النفس البشرية للترويض، هي صفات إيجابية والحقيقة أن تقسيم الصفات إلى سلبية وإيجابية فيه نوع من التَّجوُّز ، ذلك لأن إطلاق وصف الإيجابية على بعض من الصفات التي هي من طبيعة النفس البشرية ، وبالسلبية على البعض الآخر إنما هو نسبي ، أي نسبة إلى ما تؤول إليه فيما لو تركت على فطرتها دون أي تدخل لعوامل داخلية -نابعة من داخل الإنسان-أو خارجية كتدخل الأسرة والمحيط وغيرها .

الصفات السلبية:

الإنسان ضعيف بطبعه:

الضُّعف بتشديد الضاد وضمها ، والضَّعف بفتحها بمعنى واحد وهو خلاف القوة ، غير أنه قيل أن الأول يختص بالجسد والثاني بالجسد والعقل والرأي فيقال في رأيه ضَعفٌ ولا يقال ضُعفٌ ، بينما يقال في جسمه ضُعفٌ وضَعفٌ

وقد نقل ابن منظور (ت 711هـ) عن لابن الأعرابي استعمالـــــه الضَّعف تارة يخص به الجسد وتارة أخرى يخص به الرأي والعقل

قال ابن الأعرابي:

وَمَن يلقَ خيراً يغمِزِ الدَّهرُ عَظمَهُ ❖ على ضَعفٍ من حالِهِ وفُتورِ

فالضعف هنا خاص بالجسد.

وأنشد في الرأي والعقـــــل :

وَلا أُشارِكُ في رَأيٍ أَخـــا ضَعفٍ ❖ وَلا أَلينُ لِمن لا يَبتَغي لِيـــنِي

وقيل هما معا جائزان في كل وجه وقيل كلما فتحت بالكلام -جاءت مفتوحة في الإعراب- فتحت بالضَّعف أي يكون بفتح الضاد نحو: رأيت به ضَعفا ، فإذا رفعت أو خفضت كان الضم أحسن نحو قولك به ضُعفٌ شديدٌ وفي قوله تعالى : ﴿ **اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ** ﴾ الروم : 54 قراءتان بالضم والفتح [1]

وردت مادة - ض ع ف- في القرآن الكريم واحد وخمسون مرة (51) وجاءت بصَيغٍ مختلفة. [2]

وأما لفظ»ضعيفا «بهذه الصيغة فقد ورد في القرآن الكريم في أربعة مواضع [3]

جاء تارة وصفا خاصا بسيدنا شعيب عليه السلام وصفه به قومه . وتارة وصفا يتعلق بالمدين – الذي عليه الحق- ، وتارة وصفا لكيد الشيطان كما جاء وصفا عاما في قوله تعالى : ﴿ **يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا** ﴾ النساء : 27، فالضعف يشترك فيه الناس جميعا.

لفظ «ضعيفا « جاء على الأرجح منصوبا على الحال وجاء الفعل مبني للمفعول وحذف الفاعل للعلم به، فالغرض هنا إعلام بوقوع الفعل بالمفعول لا إبانة الفاعل

فالإنسان ضعيف بطبعه ، والضعف صفة لازمة له ،أي خلق على هذه الصفة لا يملك لها شيئا ، وهي مُقدَّرة عليه بالقوة من خالقه عزوجل ، إنها حقيقة أكدها القرآن الكريم في هذه الآية .

فما طبيعة هذا الضعف ؟

إن الآية الكريمة التي حملت لنا هذه الحقيقة ، جاءت في سياق الحديث عن العفة ، وسلوك طريقها من خلال توجيهات المولى عزوجل لعباده المؤمنين بالترخيص لهم في نكاح الإماء من المؤمنات ، أو ملك اليمين عند العجز عن نكاح الحرائر ، حتى لا يقع الإنسان في الفاحشة والزنا ، وكي لا تجره شهواته وميوله وغرائزه الجامحة إلى الوقوع في الحرام. مما يوحي أن الضعف المقصود في الآية إنما هو ضعف أمام الغرائز والشهوات - شهوات النساء-ويكاد المفسرون يجمعون على ذلك- في تحديد طبيعة الضعف - وإن اختلفت صيغهم وألفاظهم.

جاء في تفسير الطبري : « وخلق الإنسان ضعيفا، يقول يسَّر ذلك عليكم إذا كنتم غير مستطيعي الطَّوْل للحرائر، لأنكم خُلقتم ضعفاء عجزة عن ترك جماع النساء ، قليلي الصبر عنه.» [4]

وصرف ابن كثير الضعف في الآية إلى النَّفس والعزم والهِمَّة واستدل بما أثر عن أقوال السلف في الآية نحو:

قول ابن طاووس عن أبيه أنه ضعيف في أمر النساء ، وأبعد منه ما نقله عن وكيع قوله : يذهب عقله عندهن [5]

وجاء في تفسير ابن عطية : «...وأن إخباره عن ضعف الإنسان إنما هو في باب النساء ، أي لما علمنا ضعفكم عن الصبر عن النساء خففنا عنكم بإباحة الإماء ، وكذلك قال مجاهد وابن زيد وطاووس ، وقال طاووس : ليس يكون الإنسان في شيء أضعف منه في أمر النساء. »[6]

وبعد هذه الجولة في ثنايا كتب التفسير نخلص إلى القول:

أن التكاليف جاءت متماشية مع طبيعة النفس البشرية من سهولة ويسر، ولا ريب فالتيسير من أصول الشريعة الإسلامية. إذ لا نجد فيها من الأحكام ما يشق على المرء فعله أو ما يتعارض مع ميوله ورغباته كل ما في الأمر أنه أُمر بتهذيب هذه الغرائز.

لذا لم تحرم على المرء ما لا يمكنه الاستغناء عنه، أو يشق عليه تركه ، كما لم توجب عليه ما يحصل له به العنت أو ما يتعارض مع فطرته.

وإذا علمنا ذلك فثمة سؤال يستوقفنا: من أين يستمد المرء القوة للتغلب على ضعفه ومقاومة غوائل غرائزه وشهواته؟

إن المنهج الإسلامي يعمل على غرس الإيمان في النفوس ،ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل يسعى إلى تثبيته ورعايته ويتعهده كي ينميه ويقويه حتى يصير بمثابة الصخرة التي تتكسر عليها كل أشكال الغواية والإغراء والافتتان.

صحيح أن هذا المنهج يقوم على اتخاذ التدابير الوقائية التي تحول دون تحريك الغرائز والشهوات الكامنة في النفس البشرية فأمرت الشريعة الرجال والنساء بغض البصر وستر العورة ، وأمرت المرأة المؤمنة بارتداء اللباس الشرعي ، وحرمت الخلوة بالأجنبية ، ودعت إلى الالتزام بآداب الاستئذان وغيرها.

وإذا ما تأملنا في هذه التدابير وجدناها تعمل على تأمين الطريق ووضع المعالم المانعة من التيه والضلال والانحراف ، لكنها لا تمنح المرء القوة للتغلب على ضعفه عند الابتلاء ، وعندما تكون الفتنة هي الساعية إليه أو عندما يحاط بالمثيرات –ما يثير

غرائز الإنسان – فالحصانة في هذا الموقف تتطلب تدخل أمر آخر يمكن أن نسميه قوة الضابط ، المتمثل في قوة الإيمان بالله تعالى المفضية إلى تعظيمه وخشيته .

إن النصوص الشرعية تبين بما لا يدع مجالا للشك أن المرء يقاد من داخله ،وأن استجابته لغرائزه وشهواته وضعفه حيالها لا شك أن مرده إلى ضعف الإيمان وذهاب نوره على أقل تقدير.

روى الشيخان عـــن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤم...»[7]

قال ابن قيم رحمه الله: « ...فإن عظمة الله تعالى ، وجلاله في قلب العبد تقتضي تعظيم حرماته وتعظيم حرماته تحول بينه وبين الذنوب.» [8]

« فالإيمان بالله قوة يكافح بها الإنسان ضعفه حين يجعل صلته بالله سندا دائما ومعينا ووكيلا ومرجعا والمنهج الإلهي هو الذي يجعل الإنسان على الرغم من ضعفه أمام بعض ميوله الجامحة ورغباته الطائشة يستخدم عقله وإرادته في الضبط الذاتي ويجعل من الإيمان بالله رقيبا على عقله وإرادته ودوافعه- فلا يذل أمام هوى ولا يقع صريع الشهوات. »[9]

الإنسان هلوع بطبعه:

تراوح معنى الهلع عند أهل اللغة بين الجزع وقلة الصبر مطلقا وبين شدة الجزع وأسوأه ،وكأن الجزع درجات أشده الهلع .

جاء في كتاب العين « رجل هلع هلوع هلواع هلواعة جزوع حريص يقال جاع فهلع :أي قل صبره. »[10]

وقال أبو هلال العسكري(ت ب395 هـ) : « وأما الهلع فهو أسوأ الجزع.» [11]

وصنفه الثعالبي في باب موسوم : «في الشديد والشديد من الأشياء» فقال: الهلع شدة الجزع ، والبث شدة الحزن والنَّصب شدة التعب [12]

وجمع هذه الأقوال « ابن منظور» في معجم لسان العرب في ماده هلع وتصدرها بمعنى آخر هو الحرص ثم قال : «ومنه قولُ هِشام بن عبدِ الملكِ لشبَّةَ بنِ عقَّالٍ حين أراد أن يُقبِّل يدهُ : مهلا يا شَّبة فإنَّ العرَبَ لا تفعلُ هذا إلا هُلوعًا وإنَّ العجمَ لم تفعلهُ إلا خُضوعًا. »[13]

أما في القرآن الكريم فإنه لم يرد لفظ «هلوع» إلا مرة واحدة في قوله تعالى :﴿ **إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا.** ﴾ المعارج :19/21

هلوع على وزن فعول من صيغ المبالغة ،وإنسان هلوع كثير الاتصاف بالهلع . وإذا

كان أهل اللغة بدا التقارب بينهم في معنى الهلع ، فإن أهل التفسير تباينت آراؤهم حتى قال بعضهم أن الهلع لفظ غامض من غوامض اللغة قد تساءل العلماء عنه.[14]

جاء في تفسير الطبري: «خلق (هلوعا) والهلع شدة الجزع مع شدة الحرص والضجر» ونقل عن ابن عباس رضي الله عنه قوله : «إن الإنسان خلق هلوعا» قال: « هو الذي قال الله إذا مسه الشر جزوعا وإذا مسه الخير منوعا»[15] ولعل مذهب ابن عباس هذا لقي قبولا كبيرا لدى كثير من العلماء واطمأنوا له.

نلمس بصمات هذا المذهب في ما تناقلته كتب التفسير واستدل به الزمخشري فقال: « الهلع :سرعة الجزع عند مسّ المكروه وسرعة المنع عند مسّ الخير ...وعن أحمد بن يحيى قال: قال لي محمد بن عبد الله بن طاهر : ما الهلع ؟ فقلت : قد فسَّره الله ،ولا يكون تفسير أبين من تفسيره ، وهو الذي إذا ناله شّر أظهر شدّة الجزع ،وإذا ناله خير بخل به ومنعه الناس.» [16]

وقال أيصا : « الهلع سرعة الجزع عند مس المكروه وسرعة المنع عند مس الخير من قولهم ناقة هلواع سريعة السير.» [17]

أنكر الطاهر بن عاشور على كثير من اللغويين تسامحهم وتقصيرهم وقلة ضبطهم في تحديدهم لمعنى «الهلع » ونفى أن يكون المعنى الجزع ،أو شدة الجزع ، أو أفحش الجزع معتبرا ذلك كله من آثار الهلع وليس عينُه

واستدل على ذلك بقول عمرو بن معد يكرب الزبيدي:

ما إن جزعت ولا هلعت ❖ ولا يرد بكاي رُشدا

فقال: لو كان الهلع مرادفا للجزع لما حسن العطف.

- في البيت الشعري - ولو كان الهلع هو أشد الجزع صار العطف حشوا [18]

كما أنه أنكر أن يكون قوله تعالى « إذا مسه الشر جزوعا وإذا مسه الخير منوعا تفسيرا » لكون المعنى مركب من معنيين ليس بينهما تلازم[19] ليخلص إلى القول « والذي أستخلصه من تتبع استعمالات كلمة الهلع أن الهلع قلة إمساك النفس عند اعتراء ما يحزنها أو ما يسرها أو عند توقع ذلك. » قليل من التأمل فيما خلُص إليه الشيخ الطاهر بن عاشور –رحمه الله- لمعنى الهلع يهدي إلى أن مذهبه غير بعيد عما ذهب إليه من قال أن المعنى مركب من معنيين فقلة إمساك النفس وضبطها عند اعتراء ما يحزنها هو قلة الصبر على الشدائد والضراء ، كما أن قلة إمساك النفس وضبطها عند اعتراء ما يسرها هو قلة الصبر على المسراة.

فحقيقة الهلع هي قلة الصبر على البلاء مطلقا ، على اعتبار أن البلاء قد يكون بالخير أو الشر ، وباليسر أو العسر .

قال تعالى : ﴿ **كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ.** ﴾ الأنبياء : 35.

لقد « خلق الله الإنسان يحب ما يسره ويرضيه ، ويهرب مما يكرهه ويسخطه ، ثم تعبدَّهُ الله بإنفاق ما يحب والصبر على يكره. »[20]

والذي نستخلصه أن الهلع طبع مركب من خلقين ذميمين هما الجزع الذي هو نقيض الصبر على المكاره، والمنع الذي هو نقيض الصبر على الرخاء ، ويبدو أن من أضاف وصف الشدة للجزع أو الفحش إنما كان يرمي إلى الطرف الثاني الذي هو القدر الزائد على مجرد الجزع .

قال أبو هلال العسكري (ت بعد 395 هـ) : « ولا يسمى هلوعا حتى تجتمع فيه هذه الخصال. »[21] يقصد : الجزع عندما يعتريه الشر ، والمنع عندما يعتريه الخير.

وإذا علمنا ذلك فما السبيل للمرء للتخلص من الهلع الذي هو طبع فيه ومجبول عليه؟

الحقيقة أن المؤمن يدرك أنه مبتلى بين الشكر والكفر قال تعالى : ﴿ **قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ.** ﴾ النمل : 40 هو يعلم يقينا أن الحياة الدنيا هي دار ابتلاء وعمل وأن الآخرة هي دار جزاء ، فلا الذي أكرمه ونعمه دليل على رضاه عنه ، ولا الذي حرمه ومنعه دليل على إهانته له وسخطه عنه

قال تعالى: ﴿ **فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ (15) وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ.** ﴾ الفجر: 15/ 18

إن الآية الكريمة التي حملت لنا صفة الهلع حملت معها أيضا ما يمَكِّن المرء من التخلص ممَّا هو مفطورٌ عليه ، فإقامة الصلاة والحفاظ عليها وإنفاق المال على السائل والمحروم والإيمان باليوم الآخر والخوف والإشفاق من عقاب الله تعالى والتعفف عن الحرام بحفظ الفرج تنبو عن قوة الإيمان بالله تعالى.

فهو في مواجهة الشدائد صبور وفي مواجهة الرخاء شكور .فلا يفرح لخير أصابه، ولا يجزع على ما فاته ، ويعضده قوله ِصَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : «عَجِبْتُ مِنْ قَضَاءِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ لِلْمُؤْمِنِ إِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ حَمِدَ رَبَّهُ وَشَكَرَ وَإِنْ أَصَابَتْهُ مُصِيبَةٌ حَمِدَ رَبَّهُ وَصَبَرَ الْمُؤْمِنُ يُؤْجَرُ فِي كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى فِي اللُّقْمَةِ يَرْفَعُهَا إِلَى فِي امْرَأَتِهِ.»[21]

الإنسان محب للمال بطبعه:

الحب الشديد للمال غريزة فطرية أودعها الله عزوجل في الإنسان لتكون حافزا له على العمل والكسب ، وليحفظ كرامته ويعف نفسه عن ذل السؤال والتذلل للغير ، وهو

قوام الحياة ووسيلة للقيام بكثير من الواجبات لبلوغ مرضاة الله تعالى .

غريزة حب المال حقيقة أكدتها النصوص الشرعية، وبيَّنت أضرارها ومفاسدها في الحال والمآل، ورسمت لنا منهج السلامة منها عند المسير بها مسار الاعتدال من غير إفراط ولا تفريط ووفق ضوابط العقل ولشرع .

قال تعالى : ﴿ **وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا** ﴾ الفجر : 20 لفظ «المال» « يطلق على كل ما يملكه الإنسان من الذهب والورق والإبل والغنم والرقيق والعروض وغير ذلك.»[22] وعين المال من قسم اللفظ الواحد تسمى به الأشياء الكثيرة ويقابله الشيء الواحد يسمى بالأسماء المختلفة [23] وقيل سمي المال مالا لميل الطبع إليه ، ومعلوم أنه من أحب شيئا ، وتعلق به حتى ملك قلبه ، وعز عليه فراقه وأهمه الحرص على بقائه

فأما في امتلاك القلب قال القشيري رحمه الله: «سميت المحبة محبة لأنها تمحو من القلب سوى المحبوب. »[24]

أما في عزة الفراق قال الشاعر :

أتهجُرُ ليلَى بالِفراقِ حَبيبَها ❖ وَمَا كانَ نَفسًا بالفِراقِ تطيبُ.[25]

إذا كان هو شأن المحب وتعلقه بمحبوبه وهو قريب العهد به ، فكيف بمن كان في فطرته وجبليته كحب المال

قال ابن حزم : « المحبة كلها من جنس واحد ورسمها أنها الرغبة في المحبوب وكراهة منافرته.» [26]

إن الآية الكريمة جاءت في سياق الحديث عن جهل الإنسان بالسنن الكونية التي أجراها على عباده فرأى الابتلاء بالخير والتوسعة عليه بالنعم تكريما . ورأى الابتلاء بالشر والتضييق عليه في الرزق إهانة.

قال تعالى : ﴿ **فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ** ﴾ الفجر : 15 /16

وأما لفظ «جما » فيدل على الكثرة والشدة من قولهم جَمَّ الشيء واستجم أي كثر.[27]

وأصل الكلمة «من جمة الماء أي معظمه ومجتمعه الذي جم فيه الماء عن السيلان.» [28]

إن مجيء لفظ «حُبًّا» في الإعراب مفعولا مطلقا- ومن اشتقاق الفعل ذاته- توكيدا لعامله ، متبوعا بنعت يفيد الكثرة والشدة وهو لفظ «جمًّا» إشارة إلى مدى استحكام شهوة المال في الإنسان حتى يصير بها إلى الحرص والشره ومن ثم يصبح المال عنده غاية لا وسيلة « لأن إفراط حبه يوقع في الحرص على اكتسابه بالوسائل غير الحق.

كالغصب والاختلاس والسرقة وأكل الأمانات. »[29] وبهذا النظم ، يصير تقرير المعنى في النفس أبلغ ، وقوة الاستحكام أظهر. ويؤكد هذا ما جاء في الحديث عن ابن عباس رضي عنهما أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : «لو كان لابن آدم واديان من مال لابتغى ثالثا ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب ويتوب الله على من تاب. »[30]

ولما كان حب المال فطرة في الإنسان جاء منهج القرآن الكريم في الدعوة إلى الله تعالى مسايرا لهذه الفطرة في في بعدها الإيجابي بترغيب المرء بما هو مجبول عليه ، لتحريك العزائم وتقوية الإرادة.

جاء لفظ «الخير » في الآية بمعنى المال ويعضده ما ورد في كثير من النصوص نحو آية البقرة في قوله تعالى: ﴿ **كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ** ﴾ البقرة: 180.

ذكر الزركشي هذه الآية في باب قلب الإسناد فقال : «لحب الخير لشديد أي إن حبه للخير لشديد وقيل ليس منه – أي ليس من القلب -لأن المقصود منه أنه لحب المال لبخيل والشدة : البخل أي من أجل حبه للمال يبخل»[31] واللام للتعليل،« أي وإنه من أجل حب المال لبخيل.»[32]

ويبدو أن ما جبلت عليه النفس البشرية من حب شديد للمال وميل طبعها إليه والحرص على جمعه والاستزادة الغير منقطعة له يوحي أن النفس طبعت على حب المال لذاته لا لغيره وعلى اعتباره غاية لا وسيلة «ذلك أن التكديس ذاته شهوة. بدليل ما رواه البخاري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « لو كان لابن آدم واديان من مال لابتغى ثالثا ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب ويتوب الله على من تاب. » [33]

إن غريزة حب المال فطرة مركوزة وكامنة في الإنسان تبرز على الساحة عند إثارتها وتحريكها وإيقاظها وهو ما يسمى بالفتنة ، فمشاهدة بنو إسرائيل ممن ملكت الدنيا قلوبهم لقارون وهو يخرج في زينة الحياة الدنيا ، وتجمل بزخارفها من ملابس ومراكب وخدم وغيرها حركت فيهم هذه الغريزة -غريزة حب المال-ولا شك أن في ذلك انكسار وقهر لقلوب الفقراء مما جعلهم يتمنون أن يؤتوا مثلما أوتي من نعمة

قال تعالى :﴿ **فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ قَالَ الَّذِينَ يُرِيدُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ** ﴾ القصص : 79

تلكم هي طبيعة النفس عند إطلاق العنان لها ، والتقاعس عن كبح جماحها .

إن شهوة حب المال إنما تكون منبع وأصل لكثير من مساوئ الأخلاق نحو الحرص والشره والبخل و الشح والحسد والقطيعة والاعتداء والظلم والغفلة إذا لم تحط بسياج الإيمان .

قال تعالى : ﴿ وَلَوْ بَسَطَ اللَّهُ الرِّزْقَ لِعِبَادِهِ لَبَغَوْا فِي الْأَرْضِ وَلَكِنْ يُنَزِّلُ بِقَدَرٍ مَا يَشَاءُ إِنَّهُ بِعِبَادِهِ خَبِيرٌ بَصِيرٌ ﴾ الشورى : 27

وما قصة قارون منا ببعيد ، فقد أطغاه المال وما أتاه الله من كنوز حتى قال كما حكى عنه القرآن الكريم

في قوله تعالى : ﴿ قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ عِنْدِي أَوَلَمْ يَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِنْ قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا ﴾ القصص : 78

إن الإيمان إذا استقر في القلب وأشرقت أنواره وأيقن المرء أن المال الذي بين يديه هو مال الله وإنما هو مستخلف فيه ، فلا يكون حريصا على جمعه ولا متحسرا على زواله فيتيسر له الإنفاق و يصير الكرم والسخاء طبعا له .

أما إذا أطلق لنفسه العنان وفرغ قلبه من الإيمان فإن شهوة حب المال تشق طريقها إليه حتى تعشش فيه فيصير هم المرء هو جمع المال بأية وسيلة كانت في غياب الوازع الديني ومن تم تملك عليه فكره ليصبح جمع المال وحيازته غاية وهدفا لا وسيلة فيهون عليه في سبيل ذلك اقتحام الشبهات ثم الوقوع في الحرام وإذا تمادى فإنه سيطغى ويعتدي ويبغي في الأرض فسادا فيتحول ما كان أصله نعمة ليصبح وبالا ونقمة .

الإنسان محب للشهوات بطبعه:

الشهوة «حركة النفس طلبا للملائم»[34] أو «هي توقـــــان النفس إلى ما يلذ ويسر.»[35]

الإنسان بطبعه مجبول على الميل إلى الشهوات سواء أكانت شهوات البطن أم الفرج أم شهوة المال أم شهوة حب النفس وحب الجاه أم غيرها مما يرغب فيه ،وما يسمى بمتاع الدنيا وقد أكد القرآن الكريم هذه الحقيقة في قوله تعالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآَبِ. ﴾ آل عمران:14

إن لفظ «الناس » هو لفظ عام مُعَرَّف بالألف واللام الاستغراقية ، فالمعنى تزين الشهوات حاصل لجميع الناس صحيح أن الآية الكريمة فيها إخبار من الله تعالى لأنواع الملاذ والشهوات في هذه الحياة الدنيا ، غير أن الشهوة الجنسية هي من أقوى الشهوات وأكثرها عمقا في النفس ،لذا بدأ بها ، وقوله « زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين والقناطير المقنطرة قدمهن في الذكر لأن المحنة بهن أعظم من المحنة بالأولاد»[36] ولا شك أن البدء بشهوة النساء له دلالة قال ابن كثير: «فبدأ بالنساء لأن الفتنة بهن أشد»[37]

وقال البغوي: «بدأ بهن لأنهن حبائل الشيطان.» [38]

وثبت في الصحيح أنه عليه الصلاة والسلام قال: « مَا تَرَكْتُ بَعْدِي فِتْنَةً أَضَرَّ عَلَى الرِّجَالِ مِنْ النِّسَاءِ.» [39]

وهذه المسألة يفندها واقع الناس وأحوالهم قبل النصوص حتى قال بعضهم : « لم نجد أحداً من الناس عشق والديه ولا ولده، ولا من عشق مراكبه ومنزله، كما رأيناهم يموتون من عشق النساء الحرام...»

إن منهج القرآن الكريم في ضبط هذه الغريزة والسلوك بها مسلك الاعتدال بعيدا عن الخمود والشذوذ منهجا وقائيا ببعدين ، أو هو قائم على ثنائية مركبتها الأولى إخماد الفتنة وعدم بروزها أو إيقاظها أو إثارتها ومركبتها الثانية التزام العفة بما تحمله الكلمة في هذا المجال- مجال الشهوات -من غض للبصر وحفظ للفرج وترغيب في الزواج والتحصين ، فيحول ذلك دون وقوع الفاحشة حتى عند غياب إحدى المركبتين وحضور الأخرى. قال سيد قطب :» ولما كانت الوقاية هي المقصودة بهذا الإجراء ، فقد مضت الآية تنهى المؤمنات عن الحركات التي تعلن عن الزينة المستورة وتهيج الشهوات الكامنة ، وتوقظ المشاعر النائمة . ولو لم يكشفن فعلاً عن الزينة.

الصفات الإيجابية:

الإنسان مؤمن بالفطرة:

لاشك أن التدين ضرورة للإنسان أيّا كانت عقيدته ،فهو لازم له، وحاجته إلى العقيدة والدين لإشباع للجانب الروحي والوجداني ليست أقل من حاجته إلى الغذاء لحفظ جسده.

ومهما حقق من كسب في جلب للمنافع المادية ، يبقى يشعر بالفراغ الداخلي والنقص حيال الجانب الروحي .

فأنَّى يحصل له الاطمئنان النفسي من الخوف ؟ وأنَّى يستمد القوة لمغالبة ضعفه ؟ وأنَّى يحصل له الثبات للمواجهة ، حين تعتريه فترات اليأس والقنوط ؟

وأنى تحصل له قوة الصَّبر عند الشدائد والمصائب والصَّدمات؟ شعوره بالحاجة الروحية ينبع من أصل خلقته وجبليته وفطرته

الحقيقة أن استقراء النصوص الشرعية من كتاب وسنة يجعلنا نطمئن ونميل إلى ترجيح حمل لفظ الكل على العموم أي الناس جميعا على اختلاف أجناسهم وألوانهم وألسنتهم ، وأن المقصود بالفطرة الخلقة التي خلقوا عليها من امتلاكهم الاستعداد للوصول إلى حقيقة الكون وأنهم جبلوا على أن يكون مهيئين ولهم قابلية الهداية

والاستدلال على خالقهم والاعتراف به وهذا موافق للغة ،جاء في لسان العرب « الفطرة ما فطر الله عليه الخلق من المعرفة به. »[40]

وأفضل ما قيل في شرح حديث الفطرة -في رأينا والله أعلم – ماجاء في «النهاية في غريب الأثر : « أن المولود يُولد على نَوْع من الجِبِلَّة وهي فِطْرةُ اللّه تعالى وكَونُه مُتهيّئاً لقَبول الحق طبْعاً وطَوْعاً لو خَلَّتْه شياطين الإنس والجنّ وما يَخْتارلم يَخْترغَيرها. »[41]

الإنسان يملك الاستعداد للبيان

البيان : أصله الكشف والظهور ، وهو ما يتبين به الشيء من الدلالة وغيرها والبيان هو إظهار المعنى للنفس كائنا ما كان.[42]

إن استقراء النصوص الشرعية من الكتاب والسنة يكشف لنا بما لا يدع مجالا للشك ، أن البيان ميزة خص بها المولى عزوجل الإنسان دون غيره من المخلوقات ، وجعلها مركوزة فيه تمكنه من التعبيرعما يخالجه نفسه من شعور وأحاسيس وإخراجها من حيز الإخفاء إلى حيز الظهور و التجلي وإيصالها إلى غيره عن طريق الكلام أو الإشارة أو التلميح أو الصورة ، أو غيرها من وسائل التعبيروالتواصل .

وإذا كان يملك القدرة على البيان ، فهو حتما يملك القدرة على الاستبيان، استبيان ما يود معرفته من غيره عن طريق السؤال أو السماع و التحليل والتركيب وغيره، وذلك بما وهبه الله تعالى من حواس وقدرات عقلية .

قال تعالى: ﴿ **الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ.** ﴾ الرحمن : 1/4

اختلف علماء السلف في معنى البيان الوارد في الآية الكريمة وذهبوا فيه مذاهب شتى فسر بالنطق

وبمعرفة الخيروالشر بمعرفة الحلال والحرام والهدي من الضلال وبما ينفعه ويضره وبالكلام والفهم وهو التعبيرعما في الضميروإفهام الغير[43]

ويبدو أن المعنى الأخير – تفسير البيان بالكلام والفهم- هو الأقرب إلى الصواب فالأول أي الكلام يمكنه من إظهار المعنى للنفس والثاني يمكنه من استبيان ما عند غيره مما يود معرفته وليس ذلك إلا للإنسان ويعضده قوله تعالى مخاطبا نبيه محمد صلى الله عليه وسلم « وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ. » النحل:44 فالرسول صلى الله عليه وسلم مبين عن الله تعالى مراده فيما أجمله في كتابه نحو أحكام الصلاة والزكاة وغيرها بعد فهمه واستيعابه .

ومعلوم أن الناس وإن اشتركوا في امتلاكهم هذا الاستعداد للبيان، إلا أنهم متفاوتون في درجته ، متفاضلون في قوته وجودته رغم اتحاد المادة الأولية المتمثلة في المفردات العربية .

قال الزرقاني : «... وقل مثل هذا في كل ما حولك من صناعات يختلف فيها الصناعون ومصنوعاتهم جودة ورداءة مع اتحاد مواد الصناعة الأولى وقواعدها في الجميع كذلكم البيان اللغوي في أية لغة ما هو إلا صناعة وقواعدها واحدة في المفردات والتراكيب ولكن البيان يختلف باختلاف الطرائق والأساليب وإن شئت فقل تختلف باختلاف الأذواق والمواهب التي انتقت هذه المفردات اللغوية واصطفت تلك الجمل التراكيبية ... فإذا سلم ذوق المتكلم وسمت حاسته البيانية حسن اختياره وسما كلامه سمو قد يأخذ عليك حسك ويملك قلبك ولبك. »[44]

فالبيان إذا هو إظهار المقصود بأبلغ لفظ ، بغض النظر عن صدقه وكذبه ، فالبيان ليس قيمة أخلاقية يحكم عليها بالإيجاب والسلب فهي لا تعدوا أن تكون وسيلة للوصول إلى الغاية المرجوة فإذا استخدمت في الجانب الإيجابي كانت محل مدح وإذا استخدمت في غير ذلك فهي محل الذم فقد روى ابن عباس رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « إن من البيان لسحرا. » [45]

«من» حرف جر للتبعيض ، جاءت لتنفي وصف السحر عن عموم البيان ، والسحر هو قلب الشيء عن حقيقته من أعين الناس وأفضل ما قيل في معنى الحديث أنه يبلغ من بيان ذي الفصاحة أنه يمدح الإنسان فيُصدَّق فيه حتى يصرف القلوب إلى حبه ثم يذمه حتى يصرف القلوب إلى بغضه فكأنه سحر السامعين بذلك وهو وجه قوله صلى الله عليه وسلم : « إن من البيان لسحرا» ويعضد هذا التفسير السياق والمناسبة التي لابست ورود الحديث.

وأيا كان الأمر فإن البيان ميزة خص بها الله تعالى الإنسان دون غيره من المخلوقات بما يجعله أهلا للتكليف ، ومن لم تكن صفته البيان فهو مؤهل لأن يكون كذلك إن هو اتخذ بالأسباب وعليه تكون هذه الصفة له لا عليه إن هو أحسن استعمالها وتوظيفها في بلوغ الغاية التي وجد من أجلها.

قابلية النفس للترويض:

اقتضت حكمت الله تعالى أن تكون النفس البشرية ذات طبيعة خاصة ، ناقصة لكنها قابلة للكمال بالترويض والتربية دوافع غريزية يمتلك الإنسان القدرة على تحويلها إلى أعمال مرتضاة عقلا وشرعا وهو ما يعرف بالتسامي.

قال تعالى : ﴿ **قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا.** ﴾ الشمس : 9 /10

وما ذكرت النفس البشرية في القرآن الكريم إلا ونوازع الشر أشد التصاقا بها ومن طبيعة النفس البشرية الميل إلى طبعها الغرائزي والشهواني ، وإنما يتخلص المرء مما هو في طبعه بالمجاهدة والرياضة - أي رياضة النفس - والحيلولة دون وصول هذه الغرائز

والشهوات إلى القلب وتمكنها منه فيصيربها عليلا.

قال الغزالي (ت505م): « لا يخلو قلب عن أسقام ولو أهملت تراكمت وترادفت العلل وتظاهرت فيحتاج العبد إلى تأنق في معرفة عللها وأسبابها ثم إلى تشميرفي علاجها وإصلاحها» ، فمعالجتها هو المراد بقوله تعالى : قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا، وإهمالها هو المراد بقوله وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا. [46]

ولما كانت دعوة القرآن إلى تزكية النفس وتطهيرها متجلية ، علمنا أن النفس تملك قابلية التربية والترويض.

لقد اتسمت الشريعة الإسلامية بالواقعية ، ملائمة ومراعية للفطرة فلم تطالب المكلفين بأن يكونوا ملائكة مقربين لأن ذلك تكليف بما لا يطاق ولم تنكرعليهم حصول الذنب والمعصية ما دامت التوبة مشروعة ،وإنما أنكرت عليهم التمادي في الضلال والتفريط في سلوك طريق الهداية ، فجاءت أحكامها متوازنة تحقق مطالب الجسد والروح من غيرإفراط ولا تفريط .

ومع ذلك تركت الباب مفتوحا لأصحاب الهمم العالية للارتقاء بأنفسهم وفي ذلك فليتنافس المتنافسون

قال تعالى: ﴿ **ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ.** ﴾ فاطر: 32

بينت النصوص الشرعية قابلية تحول النفس من أمارة بالسوء إلى نفس لوامة ثم إلى نفس مطمئنة

وأثبتت التجارب وشهادات سالكي طريق التزكية ، الذين روضوا أنفسهم فحولوها من ضارية إلى ذليلة فأجبروها على الصبرعلى اللذات الزائلة ، وحملوها على الطاعات وهي عليها مستعصية ، وفي ذلك اعتراف ضمني بقابلية النفس للترويض.

قال ابن حزم: « واعلم أن رياضة الأنفس أصعب من رياضة الأسد لأن الأسد إذا سجنت في البيوت تتخذ لها أمن شرها والنفس إذا سجنت لم يؤمن شرها. »[47]

تلكم هي الصفات الفطرية التي فطرالله تعالى الناس عليها وفي المقابلما وهبهم الله تعالى عقلا وفطنة وذكاءً أهلهم لأن يكونوا مكلفين ،مسؤولين مسؤولية كاملة على أعمالهم وتصرفاتهم وعليه يكون المرء محل مدح وعتاب بل جزاء وعقاب قال تعالى : ﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ لِلنَّاسِ بِالْحَقِّ فَمَنِ اهْتَدَى فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ.** ﴾ الزمر: 41.

الهوامـــــش:

(1) قرأ عاصم وحمزة بفتح الضاد والباقون بضمها- ابن خلف المقرئ (ت 455 هـ)- العنوان في القراءات السبع- ج1 –ص27.

(2) محمد فؤاد عبد الباقي –المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم – ص421 420،- ط1 – دار الكتب المصرية القاهـــــــــــــرة –ت ط 1939م.

(3) البقرة -282 النساء 27/28 – النساء76 - هود :91.

(4) الطبري (ت 310هـ) – جامع البيان عن تأويل آي القرآن – ج8 ص-215تحقيق : محمود محمد شاكر – ط -2 مكتبة ابن تيمية - القاهرة مصر- ت ط 1971م

(5) ينظر : ابن كثير (ت 774 هـ) – تفسير القرآن العظيم - ج3 - ص-443 تحقيـــــق كل من: مصطفى السيد محمد ، محمد فضل العجماوي ، محمد السيد رشاد ، علي أحمد عبد الباقي، حسن عباس قطب- ط 1-مؤسسة قرطبة للنشر والتوزيع -الجيزة - مصر- ت ط2000 م.

(6) ابن عطية (ت 546 هـ)- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز -ج2 ص-40 تحقيق عبد السلام عبد الشافي- ط 1- دار الكتب العلمية بيروت لبنان – ت ط 2001م.

(7) الحديث رواه البخاري في كتاب الحدود ، ومسلم في كتاب الإيمان ، باب : بيان نقصان الإيمان بالمعاصي.

(8) ابن قيم الجوزية (ت751 هـ) –الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي – ص84.

(9) د/ عبد الحميد محمد الهاشمي –لمحات نفسيـــــــة في القرآن الكريم – ص91.

(10) الخليل بن أحمد الفراهيـــــــــــــــدي (ت 170 هـ) -العين –ج1 ص107.

(11) أبو هلال العسكري (ت بعد 395 هـ) - معجم الفروق اللغوية –ج1 ص404 في مادة: الفرق بين الفزع والخوف والهلع.

(12) ينظر : أبو منصور الثعالبي (ت429 هـ) - فقـــــــه اللغة وسر العربية –ج1 ص8.

(13) ابن منظور (ت 711 هـ) – لسان العرب – مادة : هـ ل ع - المجلد السادس -ص4685.

(14) الشيخ الطاهر بن عاشور(ت 1393هـ) –المرجع السابق–ج29 ص167 ، ويعضده أني لم أعثر على مادة «هلع» عند الراغب الأصفهاني(ت502هـ) في» المفردات في غريب القرآن ،ولا في «جمهرة اللغـــــــــــــــــة «لابن دريد (ت321هـ).

(15) الطبري (تهـ 310)-المرجع السابـــــــق -ج23 ص26.

(16) الزمخشري (ت 538هـ)- المرجع السابق – ج6 ص209.

(17) المرجع نفســـــــــــــــــه –ج-7ص143.

(18) الحشو:» الزائد الذي لا طائل تحته « الجرجاني (ت هـ 816) - التعريفات – ص23 – تحقيق : إبراهيم الأبياري . تحت رقم : 976 - ط -1دار الكتاب العربي -بيروت لبنان –ت ط 1405هـ.

(19) ينظر : الشيخ الطاهر بن عاشور(ت 1393هـ) -المرجع السابق –ج15 ص315 وما بعدها.

(20) القرطبي (ت671 هـ) – الجامع لأحكام القرآن –ج18 ص290.

(21) رواه أحمد في مسنده تحت رقم 1405.
(22) أبو هلال العسكري (ت بعد 395 هـ) –المرجع السابق –ص482 في مادة : الفرق بين المال والنشب تحت رقم1895.
(23) ينظر : أحمد ابن فارس (ت 395 هـ)-الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها – باب الأسماء كيف تقع على المسميات – ص65 - المكتبة السلفية – القاهرة مصر- ط1 – ت ط 1910م.
(24) القشيري (ت 465هـ) – الرسالـــــــــــــة القشيرية –ص45.
(25) ابن منظور (ت 711هـ)- المرجع السابق –ص 743مادة ح ب ب.
(26) ابن حزم الظاهري (ت 456 هـ) –الأخلاق والسير في مداواة النفوس – ج 1 ص 12- دار الآفاق الجديـــــــــــــــــــــــــدة بيروت – ط-2 ت ط 1980.
(27) ينظر: الفراهيدي (ت 170 هـ) - المرجـــــــــــع السابق- ج 1 ص460.
(28) الراغب الأصفهاني (ت502 هـ)- المرجـــــــــــــع السابق -ج1 ص96.
(29) الشيخ الطاهر بن عاشور(ت 1393هـ) –المرجع السابق –ج 30 ص.334.
(30) الحديث أخرجه البخاري في صحيحه – باب ما يتقى من فتنة المال –ج20 ص -56 تحت رقم 5950 ومسلم في صحيحه – باب لو أن لابن آدم واديين – ج5 ص263 تحت رقم1737 .
(31) الزركشي (ت 794 هـ)- البرهان في علوم القرآن –ج3 ص-291 تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم – مكتبة دار التراث - القاهـــــرة مصر- ط-1ت ط1957م.
(32) السيوطي (ت911 هـ) –الاتقان في علوم القرآن – ج1ص195.
(33) الحديث سبق تخريجه رواه البخاري في صحيحه في باب : ما يتقى من فتنة المال ، تحت رقم 5956 ، ج20ص65 .
(34) الجرجاني (ت 816 هـ) –المرجع السابـــــــــــــق- ص42.
(35) أبو هلال العسكري (ت بعد 395 هـ) - المرجع السابق - ص35.
(36) الزركشي (ت 794 هـ) - البرهان في علـوم القرآن -ج3 ص272.
(37) ابن كثير (ت774 هـ) – المرجع السابـــــــــــق -ج2 ص19.
(38) البغوي¬ (ت516 هـ)أبو محمد - معالـــم التنزيل -ج2 ص14.
(39) الحديث : رواه البخاري في صحيحه -باب : ما يتقى من شؤم المرأة ،ج16 ص41 تحت رقم 4706 ، و مسلم في صحيحه - باب : أكثر أهل الجنة الفقراء ج13 ص284 تحت رقم 4923.
(40) ابن منظور (ت711هـ)-المرجع السابق - مادة ف ط ر.
(41) محمد بن الجزري ابن الأثير (ت 606 هـ)- النهاية في غريب الحديث والأثر – ج 1 ص 705 - تحقيق : طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي- المكتبة العلمية بيروت لبنان - ت ط 1979م.
(42) أبو هلال العسكري (ت بعد 395 هـ)-المرجع السابق – ص109 - باب : الفرق بين البيان والهدي تحت رقم 429.

(43) ينظر الماوردي (ت 450هـ)- المرجع السابق ج4 ص206 ، وكذا البيضاوي (ت791هـ) - أنوار التنزيل وأسرار التأويل ، ج 5ص235.

(44) الزرقاني (ت 1367هـ) – مناهل العرفان –ج2 ص219 ، وكذا السيوطي (ت911 هـ) – المرجع السابـــــــق ،ج2ص213.

(45) الحديث :رواه البخاري في صحيحه في باب النكاح تحت رقم 4749 وفي باب الطب تحت رقم 5325 ،وأبو داوود في كتاب الأدب تحت رقم 4354،والإمام أحمد في مسند الكوفيين تحت رقم17598 والإمام مالك في كتاب الجامع تحت رقم 1564 .

(46) أبو حامد الغزالي (ت 505 هـ) - إحياء علوم الدين – وبهامشه تخريج الحافظ العراقي – تحقيق : محمد الخضر حسين ج3ص-49دار الكتاب العربي.

(47) ابن حزم (ت 456 هـ) – المرجع السابق -ج1 ص75.