المجلة الدولية

أبحاث في العلوم التربوية والأنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية أكاديمية محكمة تعنى بدراسات العلوم التربوية والأنسانية والآداب واللغات

تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق
ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية
رماح- عمان - الأردن

المجلد 01 العدد 06 الجزء 02 بتاريخ 2020/11/15م

عدد خاص بأعمال المؤتمر الدولي المحكم الثاني "العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية الأدبية والإدارية الاقتصادية آفاق الدراسات العلمية في مختلف التخصصات" أونلاين، من تنظيم مركز جامعة البصرة، كلية التربية بنات، العراق بالتعاون مع أكاديمية باشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية إسطنبول-تركيا، ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رماح)، عمان، الأردن، بتاريخ 15-2020/11/16م.

ISSN 2708-4663 DNNLD 2020-3/1128

The International Journal

Research In Educational and Human Sciences Arts and Languages

An International. Academic Peer-reviewed Journal Interested in the Educational and Human Sciences. Arts and Languages

Published by the University of Basra-College of Education for Girls in Iraq and the Centre for Research and Human Resources Development : Remah . Amman . Jordan

Volume 01 Issue 06 Part 02 : 15/11/2020

A special issue of the works of the "International Conference" "Humanities, social sciences, education, literary and economic management prospects for scientific studies in various disciplines" online, organized by the Basra University, College of Education for Girls, Iraq in cooperation with the Basaksehir Academy for Arab and Islamic Sciences Istanbul-Turkey, and Human Resources Development (Remah), Amman - Jordan, on 15-16/11/2020

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات

المجلد 01 العدد 06 الجزء 02

عدد خاص بأعمال المؤتمر الدولي الحكم الثاني "العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية الأدبية والإدارية الاقتصادية آفاق الدراسات العلمية في مختلف التخصصات" أونلاين، من تنظيم مركز جامعة البصرة، كلية التربية بنات، العراق بالتعاون مع أكاديمية باشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية إسطنبول-تركيا، ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رماح)، عمان، الأردن، بتاريخ 15-2020/11/16م. المحور الثاني: آفاق الدراسات في العلوم التربوية والأدبية.

إدارة المجلة

المشرف العام: أ.د/ خالد الخطيب –الأردن–

المشرف الشّرفي: أ.د/ حاجي دوران –تركيا–

المشرف المباشر: أ.د/ عبد الواحد زيارة إسكندر المنصوري، جامعة البصرة، العراق

مدير المجلة: أ.د/رحيم حلو محمد البهادلي جـــامعة البصرة، العـــــراق

نائبة مدير المجلة: د/ نعيمة رحمـــــــاني جـامعة تلمسان– الجزائـــــر

رئيس التحرير: أ.د/ محمد قاسم نعمة الناصر جـــامعة البصرة، العـــــراق

العنوان الإداري للمجلة: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رماح) شارع وصفي– عمان

الهاتف /الفاكس: 0096265153561 إيميل المجلة: researchre99@gmail.com

رابط الموقع الإلكتروني: https://remahresearch.com

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشريّة رماح، عمان، الأردن

التصنيف ضمن قواعد البيانات العالمية

القاعدة الأولى

المجلة مصنفة ضمن قاعدة بيانات ابيسكو EBSCO العالمية ومن ضمن فروعها

قاعدة **ERIH** مقرها بماساتشوستس الولايات المتحدة الامريكية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

القاعدة الثانية

مصنفة ضمن قاعدة بيانات أسك زاد ASK ZAd

مقرها بالولايات المتحدة الامريكية، والامارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية

القاعدة الثالثة

مصنفة ضمن قاعدة بيانات دار المنظومة

Dar Almandumah مقرها بمدينة الرياض، المملكة السعودية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشريّة رماح، عمان، الأردن

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ عصام كاطع داود الشويلي، جامعة البصرة، العـــــــــــراق
أ.د/ تحرير علي حسين علوان، جـــامعة البصـــــرة، العـــــراق
أ.د/ هاشم صالح مناع، جامعة الإسراء، عمـــــــــــان، الأردن
أ.د/ حميد سراج جابر الأسدي، جامعة البصرة، العـــــــــــراق
أ.د/ فالح صدام منشد الإمارة، جامعة البصرة، الـــــــــــعراق
أ.د/ فـــــــريد أمعضشو، جـــــامعة وجـــدة، الـــــــمغرب
أ.د/ ماجد عبد الحميد عبد الكعبي، جامعة البصرة، العـــــتـــــــراق
أ.د/ خالد الجندي الجامعة اللبنانيـــــــــة لبنـــــــــــــان
أ.د/ عمار محمد يونس الساعدي، جامعة كربلاء، العـــــــــراق
أ.د/ زمان عبيد وناس المعموري، جامعة كربلاء، العـــــــــراق
أ.د/ فاضـــــل بيـــات مركز إرسيكـــــــا تركيـــــــــــــا
أ.د/ حيدر عبد الرضا حسن التميمي، جامعة البصرة، العـــــــــراق
أ.د/ رشيد محمد كهوس، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، المغرب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أ. د/ وجدان فـــريق عنـــاد العارضي، جـــامعة بـغداد، العـــراق
أ.د/ سعد عبود سمار السوداني، جامعة واسط، العـــــــــــــراق
أ.د/ شعيـب مقنونيـف ، جـــــامعة تلمســـان، الجزائـــــر
د/ أســـامة إسماعيل عطـــا الله، جـــــــامعة فلســـطين
د/ بولرباح عثمـــــاني، جـــامعة الأغـــــواط، الجـــزائر
د/ عبد الرحـــيم قصبـــاوي، جـــامعة القنيطـــرة، المـغرب
د/ زينـــب دهـــيمي، جـــامعة ورقلـــة، الجـــزائر
د/ ليلى العـــبيدي، جـــــامعة منـــوبة، تـــونس
د/ مهـــا بن سعيد، جـــامعة الـــرباط، المـــغرب
د/ مـــومني بـــوزيد، جـــامعة جيجل، الجـــزائر
د/ علـــي حـــمزة عباس عثمان الصوفي، جامعة الموصل، العـراق
د/ بـــلقايـــد عمـــاريـة، جـــامعة تلمســان، الجـــزائـــر
د/ بلـــحميتي آمـــال، جـــــامعة مستغانم، الجـــزائر
د/ رسول بلاّوي، جـــامعة خليـــج فـــارس، بـــوشهر، إيـــران
د/ عصـــام محمد حسن كـــايد، جـــامعة الإســـراء، الأردن
د/ عـــائشة عبد الـــحميد، جـــامعة الطـــارف، الجـــزائر
د/ أنوار جاسم مطلك، كلية الآداب، الجـــامعة المستنصرية ، العـراق
د/ ميس عبد الكـــريم إسمـــاعيل، جـــامعة دمشق، سوريـــا
د/ عليّ كشـــرود، جـــامعة الجـــزائر -2-، الجـــزائر
د/ عبد الرؤوف أحمد عايش بني عيسى، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

رئـــــــيس المـــــــــــؤتمر

الأستاذ الدكتور عبد الواحد زيارة إسكندر المنصوري، العراق

نائب رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور رحيم حـلو محمد البهـادلي، العـــــــــراق

رئيسة اللجنة العلمية

الأستاذة الدكتورة نعيمة رحمـــــــــاني – الجزائـــــــــر

أعضاء اللجنة العلمية

أ.د عصام كاطع داود	العراق
أ.د محمد قاسم نعمة	العراق
أ.د حيدر عبد الرضا التميمي	العراق
أ.د رشيد محمد كهوس	المغرب
أ.د عناد الدين الرشيد	تركيا
أ.د مصطفى قطب	تركيا
أ.د بلال شيخي	الجزائر

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أ.د صائب كامل اللالا	السعودية
أ.د بلقاسم ماضي	الجزائر
أ. د عبدالرؤوف بني عيسى	الاردن
أ.د نضال يوسف	الاردن
أ.د محمد أبو بكر	الاردن
أ.د محمد القاضي	الاردن
أ.د محمد فاضل محاسنة	الاردن
أ.د شاهر عبيد	فلسطين
أ.د راضي أبو هواش	الاردن
د. أحمد صوان	تركيا
د. إيمان محمد عبيد	العراق
د. خالد ناصيف	تركيا
د. نبيل ونوغي	الجزائر

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

د. عليا عويدي العبادي	الاردن
د. سهام عباسي	الجزائر
د. علي الصوفي	العراق
د. سماح محمودي	الجزائر

رئيس اللجنة التحضيرية

الأستاذ الدكتور فهمي البلاونه – الأردن

نائب رئيس اللجنة التحضيرية

أ. أســـــعد الشمـــــسي –تركيـــــا

أعضاء اللجنة التحضيرية

أ.د عماد الصعيدي	الأردن
د. أثير عبد الكريم صادق	العراق
د. صائب اللالا	السعودية
د. خديجة السبخاوي	الجزائر
د. نور عبيد	لبنان

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

شروط النّشر في المجلّة

الأفكار والآراء التي يتضمّنها البحث لا تعبّر عن رأي المجلّة وإنما هي وجهة نظر أصحابها. كما أنّ ادراة المجلة بفروعها وخاصة هيئة التحرير، غير مسؤولة عن أيّ سرقة علميّة تتم في البحوث المقدّمة لها.

1- تنشر مجلّة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات الأبحاث الأصيلة ذات المنهجيّة العلميّة الرصّينة والتي تلتزم بالموضوعيّة، وتتوافر فيها الدّقة والجديّة.

2- كلّ بحث لا يحترم شروط النّشر لا يؤخذ بعين الاعتبار.

3- تخضع كلّ الأبحاث إلى التّحكيم من قبل هيئة مختصّة، ويلقى البحث القبول النّهائي بعد أن يقوم الباحث بالتّعديلات المقترحة.

4- للمجلّة كلّ الحق في أن تطلب من الباحث أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب مع طبيعة المجلّة.

5- لا يجب أن يكون البحث قد سبق نشره أو كان جزءا من كتاب منشور.

6- يتعهّد الباحث بعدم تقديم البحث للنشّر في جهة أخرى، بعد إقرار نشره في مجلّة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، إلاّ بعد الحصول على إذن كتابيّ بذلك من مدير المجلّة.

7- لا تتجاوز صفحات البحث المقدّم 25 إلى 30 صفحة.

8- على الباحث احترام شروط الكتابة التّالية:

*تحتوي الصّفحة الأولى من البحث على؛ عنوان البحث، الاسم الكامل للباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي اليها باللّغة العربيّة واللّغة الانجليزيّة، البريد الالكتروني للباحث، ملخّص للدّراسة في حدود 150 كلمة حجم 12 بلغة المقال وبلغة أجنبيّة (الإنجليزية)، الكلمات المفتاحيّة بعد الملخّص.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

*تقدّم الأبحاث مكتوبة ببرنامج Word بخط **Traditionnel Arabic** حجم 14، تكتب العناوين الرئيسيّة والفرعيّة للفقرات بحجم 14 مثلها مثل النصّ الرئيسيّ لكن مع تضخيم الخط. أما الأبحاث المكتوبة باللّغة اللاتينيّة فتكتب بخط **Time new Roman**، بحجم 12 وتكون الحواشي 4 سم على جوانب الصّفحة الأربعة، كما تدرج الرّسوم البيانيّة والأشكال التوضيحيّة في المقال، وتكتب عناوينها والملاحظات التوضيحيّة أسفلها، أما الجداول ترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها أعلاها والملاحظات التوضيحيّة أسفلها.

*يلتزم الباحث بتهميش المعلومات آخر البحث.

*بالنّسبة لعلامات الترقيم، توضع النّقطة (.) بعد الكلمة مباشرة دون وجود فراغ بينهما، ويوضع فراغ واحد بين النّقطة وبداية الجملة التّالية. كما لا توضع النّقطة (.) أبدا في العناوين، أمّا إذا كان العنوان يضمّ عنوانين أحدهما فرعيّ والآخر رئيسيّ فيفصل بينهما بنقطتين.

*تكتب واو العطف ملتصقة بالكلمة التي تليها ولا يترك فراغ بينهما.

* عدم الإكثار من الفقرات وجمعها في نصّ سياقي واحد، واللّجوء الى الفقرات عند الضرورة النصية.

9-الأفكار والآراء التي يتضمّنها البحث لا تعبّر عن رأي المجلّة وإنما هي وجهة نظر أصحابها. كما أنّ إدارة المجلة وفروعها خاصة هيئة تحرير، غير مسؤولة عن أيّ سرقة علميّة تتم في البحوث المقدّمة لها.

10- يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلميّ والثقافيّ

ترسل الأبحاث إلى إيميل المجلة **researchre99@gmail.com**

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01 العدد 06 بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربويّة والإنسانية والآداب واللّغات تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشريةّ رماح، عمان، الأردن

الفـــــــهرس

كـــــلمة المشـــــرف	ص14
دور المؤسسات التعليمية في مواجهة ظاهرة الانقطاع المدرسي (دراسة ميدانية في بعض المتوسطات بالجزائر) د/ نعيمة مزرارة د/ نوال سيد	ص15
اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو استخدام التعلم الالكتروني عن بعد م.م. سعد محسن علي العكيلي م.م.معن عبد الكاظم ناجي العويدي	ص37
معالم المنهج التربوي عند المحدثين الدكتور يونس ريحان	ص60
العلم والتعلم عند العلماء المسلمين: قراءة إبستيمية للنصوص التراثية د. زبيدة الحطاح	ص79
الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ – الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي د. تلي عبد الرحمن طالبة الدكتوراه قاسمي الحسني علياء	ص100
نحو استثمار النظريات اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية د. محمد بوزكري	ص119

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اهتمام خلفاء بني العباس في تربية وتعليم أبناءهم أ.د. إبراهيم محمد علي مرجونة أ.م.د. مروان سالم نوري م.د. وئام عاصم اسماعيل	ص133
دور الوسائل التعليمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها الباحث مسلم ضياء الدين ط.د	ص157
الحق الأدبي للمؤلف المدرس حوراء علي حسين المرعيد	ص168
اللّبس اللغوي وطرائق حماية المعنى الأستاذة غنية عيسو	ص184
فَنِيَّةُ الْجِنَاْسُ فِيْ شِعْرِ عَبْد الْصَّمَد بْن المُعَذَّلِ البَصْرِيّ م.م أحمد موفق مهدي	ص195
حدود الازدواج اللغوي في الترجمة الذاتية د. فيروز شني	ص214
النقد الثقافي في الخطاب النقدي المغربي–دراسة تطبيقية" د. إبراهيم نادن	ص232
ثنائية الحياة والموت في الأغنية الشعبية الجزائرية عند المرأة باية كاهية	ص261
حديث النُّهى في قوله تعالى: :(وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بَهَا) بحث في المعنى المعجميّ والدلالة د. عماد إمام محمد سرحان	ص289
دور المعجميين المحدثين في تنمية اللغة وتطويرها–المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم للدكتور: محمد حسن حسن جبل– رحمه الله–أنموذجا طالبة الدكتوراه نسرين سوفي	ص314

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ص340	في كتاب (مطمح الأنفس ومسرح التأنُّس في مُلحِ أهلِ الأندلس) للفتح بن خاقان (ت529هـ) قراءة أسلوبية في نصوصهِ التاريخية المدرس الدكتور صباح حسن عبيد كرم التميمي المدرس الدكتور علي فاروق محمود عبد الله الحبوبي
P366	The Effect of Using Multiple Intelligences Strategy on Developing Fourth Grade's Achievement on students' text book passages" Asst. Lecturer Asan Arjumand Qader Asst. Lecturer Mithaq Fizaa Ibraheem
P385	Linguistic Concepts in Filmmaking World: A Study on Selected English Movies and Series Asst.Inst Raja'a Hamid Salih Ph.D. Student Wala'a Hashim Mohammed
P401	HARRY POTTER: THE STRANGELY FAMILY INTERTEXTUALITY Asst.Lec. Mousa Salman Dawood Lec.Dr. Mahmood, Hasan. Zghair. Al-khazaali
P412	Online Learning Self-Efficacy of English Departments' Students in the Iraqi Universities Hawra Ayad Khudhair Researcher and Language Trainer Zainab Ibrahim Abbas Ph.D student
P424	Sciences du langage: maintes disciplines coexistent et interagissent pour de nouvelles perspectives de recherche. Dr.Rima-Aida HASSANI
P438	L'enjeu de la thématique « bien / mal » dans l'album jeunesse Haid Salima , Maitre de conférence
P448	Les dimensions philosophiques et politiques dans le théâtre de Sartre "Les Mouches" est un exemple Ahmed abed Abbas

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كلمة المشرف على المجلة

بخطوات ثابتة تسير مجلة (ابحاث في العلوم التربوية والانسانية والاداب واللغات) لتمنح الفكر الانساني ألقه المعرفي الوهاج من خلال نشر الابحاث التي تجود بها اقلام الباحثين العرب في وطننا العربي الكبير ، ويطلع العدد السادس من مجلتنا بمهمة نشر ابحاث المؤتمر العلمي الدولي الثاني الذي اقامته كلية التربية للبنات / جامعة البصرة وبالتعاون مع اكاديمية باشاك شهير للعلوم العربية والاسلامية اسطنبول/ تركيا ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رماح) عمان / الاردن للمدة من 15- 2020/11/16 ،وقد احتوى هذا العدد اكثر من تسعين بحثاً في مختلف التخصصات الانسانية لباحثين من العراق ومصر وسوريا والجزائر والمغرب وتونس واليمن والاردن وتركيا ليضيف للمعرفة الانسانية طروحات تتميز بالجدة والاصالة والرأي الحر.

ايها القارئ الكريم في هذا الوطن الكبير ما زلنا نقدم كل ما يليق بك وبلغتنا وبأمتنا والله من وراء القصد.

ومن الله التوفيق.

المشرف

أ.د. عبد الواحد زيارة اسكندر المنصوري

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

دور المؤسسات التعليمية في مواجهة ظاهرة الانقطاع المدرسي
(دراسة ميدانية في بعض المتوسطات بالجزائر)

د/ نعيمة مزرارة
جامعة أبو القاسم سعد الله .الجزائر
naimamezrara@yahoo.fr
د/ نوال سيد
جامعة مولود معمري تيزي وزو .الجزائر
Sidnawal16@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/06 م تاريخ التحكيم: 2020/10/25م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم الأساليب التربوية التي تتخذها المؤسسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الانقطاع عن الدراسة وعلى هذا اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من 86 فرد (مدراء، معلمين وإداريين) وللتحقق من فرضيات الدراسة تم بناء استبيان يخص الأساليب التربوية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الانقطاع عن الدراسة يضم (4) محاور، وبعد الإجراءات الميدانية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- تتبع المؤسسة التعليمية أساليب تحسيسية لمواجهة ظاهرة الانقطاع المدرسي
- تتبع المؤسسة التعليمية أساليب تشجيعية لمواجهة ظاهرة الانقطاع المدرسي
- تتبع المؤسسة التعليمية أساليب تقديم الدعم التربوي ومتابعة التلميذ لمواجهة الانقطاع المدرسي
- تتبع المؤسسة التعليمية أساليب المراقبة من أجل مواجهة الانقطاع المدرسي.

الكلمات المفتاحية: دور المؤسسات التعليمية، ظاهرة الانقطاع المدرسي، مواجهة الانقطاع المدرسي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The role of educational institutions in facing the phenomenon of school dropout (A field study in some averages in Algeria)

Dr. Naima Mezrara
University Abu al-Qasim Saadallah Algeria
naimamezrara@yahoo.fr
Dr. Nawal Sid
University of Mouloud maamri Tizi-Ouzou Algeria
sidnawal16@gmail.com

Abstract

The current study aims to identify the most important educational methods taken by educational institutions to face the phenomenon of dropping out of study, and on this research the researchers followed the descriptive analytical approach and the study sample consisted of 86 individuals (managers, teachers and administrators) and to verify the hypotheses of the study a questionnaire was built regarding educational methods adopted by the institutions The educational program to confront the phenomenon of school drop-out includes (4) axes. After the field procedures, the following results were reached:

- The educational institution adopts sensitization methods to address the phenomenon of school dropout
- The educational institution adopts incentive methods to face the phenomenon of school dropout
- The educational institution follows the methods of providing educational support and students' follow-up to face school dropouts
- The educational institution follows the methods of monitoring to face the school dropout.

Key words: the role of educational institutions, the phenomenon of school dropout, facing school dropout.

مقدمة

تعد ظاهرة الانقطاع عن الدراسة ظاهرة عالمية لا يكاد يخلو واقع تربوي منها، لكنها تتفاوت في درجة حدتها من مجتمع إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى، ومن منطقة إلى أخرى.ورغم أن هذه الظاهرة تتخذ صفة العالمية لأن معظم دول العالم تعاني منها ومن تبعاتها، إلا أن المشكلة تكمن في الفروقات الكبيرة بين حجم انتشارها من دولة إلى أخرى، وفي الاختلاف الكبير في طبيعة الأسباب التي تقف وراءها، ففي الدول المتقدمة تتراوح نسبة التسرب بين(0- 1%) وهي تكاد تكون معدومة، وتقع

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أسبابها في هذه الدول خارج مسؤولية الأنظمة التربوية أو السياسية أو الاقتصادية، فهي تكون على مستوى نوعي وضيق جدا مرتبط بإشكاليات في الأسرة أو في الطالب نفسه، إضافة إلى أن صرامة الإجراءات القانونية المتبعة للحيلولة دون التسرب تحصر المشكلة في حدودها الدنيا، وهو عكس ما يجري في الكثير من دول العالم ومنها الدول العربية النامية حيث أن التسرب يقوم على خلفية اقتصادية وسياسية وتربوية.[1]

وفي الجزائر كما هو الشأن بالنسبة لدول العالم الثالث يمثل انقطاع التلاميذ عن المدرسة مشكلة نراها تستفحل استفحالا مقلقا سنة بعد أخرى ولعل هذا يقتضي تكثيف البحوث التربوية الميدانية عن طريق الاستبيانات والاستقصاء،والإحصاء، والعناية بمجال التكوين وذلك على مدى مسارات دراسية طويلة، وفي بيئات جغرافية اجتماعية متباينة، باعتبار أن نقاط القوة في بناء القدرة العملية والعلمية في أي بلد مرتبط كل الارتباط ببناء منظومة تربوية سليمة لا شوائب فيها، وحين نريد أن نحدد مفهوم الظاهرة، فانه من الصعب الوقوف على تعريف دقيق وكامل لمفهوم الانقطاع عن الدراسة لأن صعوبة الأمر ترجع بالأساس إلى كون هذه الظاهرة تعود إلى تشعب الجذور وتعدد الأسباب وتنوع مظاهرها، بالإضافة إلى وجهات النظر المختلفة التي تقدم بها الباحثون في هذا الموضوع .

والتسرب من المدرسة ظاهرة تربوية تعليمية تعني انقطاع التلميذ عن مواصلة الدراسة في سنة أو مرحلة من سنوات ومراحل التعليم انقطاعا نهائيا لسبب من الأسباب، وذلك قبل انقضاء المرحلة الإجبارية المحددة من طرف الدولة. وهذا المشكل المتمثل في انقطاع التلميذ عن الدراسة دون أن يتمّ المنهاج المقرر، ودون أن ينهي عملية التعلم بأبعادها و أهدافها غالبا ما نجده وراء الإخلال بالنفقات المرصودة للنظام التعليمي و التوقعات التخطيطية المعدّة لتنظيم التعليم في جميع أطواره.خاصة وأن نسبة توغل وانتشار الظاهرة في المراحل المختلفة من التعليم تزيد يوما عن يوم خاصة في مرحلة التعليم المتوسط ، و لقد نشر المرصد الوطني لحماية الطفولة دراسة تشير الإحصائيات فيها إلى تسجيل الجزائر أزيد من مائتي ألف حالة تسرب مدرسي، في حين يوجد أكثر من نصف مليون طفل خارج مقاعد الدراسة، كما يشير المرصد إلى استيعاب مراكز التكوين المهني لثلاثمائة ألف من هؤلاء، في حين يبقى مائتا ألف بدون أفق واضح.ويرى الخبير النفساني "فتحي بواروي" خطورة استمرار بقاء نصف مليون طفل جزائري خارج المدارس لأسباب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

متعددة أهمهما الفقر والجهل على الرغم من مجانية التعليم، إلا أن هذا الأخير يقترن بمصـــاريف الأبناء الضخمة، إضافة إلى محدودية رواتب أولياء أمور التلاميذ.[2]

ولهذا فمن الصـعب لأي نظام تربوي أن يتخلص نهائيا من ظاهرة انقطاع التلاميذ عن الدراسـة مهما كانت فعاليته وتطوره، ولكن بتضـافر الجهود المخلصـة من (مدراء، معلمين، مسـتشـارين ومرشـدين بالمدرسة، أولياء التلاميذ..) يمكن أن نحد من تفاقم وانتشار الظاهرة، والجزائر واحدة من المجتمعات المهتمة بحيثيات الظاهرة وأسـبابها وانعكاسـاتها على الطفل والأسـرة والمنظومة التربوية والمجتمع ككل، لهذا حذت كغيرها من الدول خطوات نحو إيجاد بعض الحلول والإســـتراتيجيات التي بإمكانها التخفيف من حدة انتشـــار الظاهرة، حيث اهتمت وزارة التربية والتعليم بتكوين و تأطير المعلمين، تعديل البرامج وتخفيفها من خلال الإصـــلاحات الجارية، فتح أقســـام للتعليم التحضـــيري بالمدارس، إلزامية التعليم ومجانيته كحق من حقوق الطفل، توفير بعض الخدمات الاجتماعية من(نقل، إطعام..)، إلا أنه مع ذلك ما زال أمامها الكثير للوصول إلى الأهداف المنشودة، وفي ذات المنحى نجد محاولات لبعض المؤسسات التعليمية الجزائرية في اتخاذها وتطبيقها لبعض الإجراءات والإســـتراتيجيات التربوية للحد من الظاهرة، وتأتي دراســـتنا هذه للكشف عن أهم الأساليب التربوية التي تنتهجها المتوسطات التعليمية الجزائرية للتخفيف من انتشار ظاهرة الانقطاع عن الدراسة، وبالتالي تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- ما الأسـاليب التربوية التي تتخذها المؤسـسـات التعليمية (المتوسـطات) لمواجهة ظاهرة الانقطاع المدرسي من وجهة نظر (المدراء، المعلمين، الإداريين)؟
- ما الاقتراحات المأمول اعتمادها في المؤسسات التعليمية للحد من ظاهرة الانقطاع المدرسي من وجهة نظر (المدراء، المعلمين، الإداريين)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تسـليط الضـوء على ظاهرة الانقطاع عن الدراسـة والوقوف على مفهومها وطبيعتها في المجتمع الجزائر.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- الكشف على مختلف الجهود المتمثلة في الأساليب التربوية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية في مواجهة ظاهرة الانقطاع عن الدراسة.
- التعرف على الأسباب المؤدية إلى ظاهرة الانقطاع عن الدراسة.

أهمية الدراسة

تنشأ أهمية الحاجة إلى انجاز دراسات عن ظاهرة الانقطاع عن الدراسة أو التسرب من المدرسة من المخاطر والأبعاد والانعكاسات النفسية والتربوية و السلوكية والاجتماعية والصحية التي تسببها هذه الظاهرة للتلميذ على المدى القريب أو البعيد، والتي لا يسهل كشف أسبابها بشكل دقيق، إذ هي متداخلة ومتشابكة العلاقة،هذا بالإضافة إلى شح الدراسات العربية التي تبحث في هذا الموضوع، فهذه الدراسة إذن تستمد أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، من حيث هو موضوع تربوي انعكاساته متعددة الأبعاد، ويدخل في صلب العلمية التربوية إذ يساهم في حدوث

تحديد مفاهيم الدراسة:

الانقطاع عن الدراسة

يعرف بأنه انقطاع الطالب انقطاعا كاملا عن الدراسة، وتركه لها قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة الدراسية المسجل بها.[3]

ويعرَّف أيضا بأنه العزوف الكلي أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية مرتبطة بالطفل نفسه أو بمحيطه رغم إلحاح المؤسسات التعليمية على إرجاعه وعودته لإكمال تعليمه.

كما عرفته منظمة اليونيسيف – التي عرفته بأنه: غياب الطلبة دون عذر أو بعذر غير مقبول عن المدرسة أو الجامعة قبل إكمال المرحلة المقررة لهم سواء برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى.[4]

اجرائيا: هو غياب التلاميذ دون عذر أو بعذر غير مقبول عن المؤسسة التعليمية (المتوسطات) قبل إكمال المرحلة المقررة لهم سواء برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى.

والمقصود بالأساليب التربوية المتبعة في مواجهة ظاهرة الانقطاع عن الدراسة اجرائيا : وهي تلك الطرق والاستراتيجيات التربوية والتعليمية التي تتخذها بعض المتوسطات لمواجهة ظاهرة انقطاع التلاميذ عن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المدرسة والوقاية منها وهي تقاس عن طريق إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان الذي اعد من طرف الباحثة لقياس ذلك.

الخلفية النظرية للدراسة:

ملمح التلاميذ المتسربين:

المتسربون من المدرسة يتميزون عن المثابرين بعدة خصائص مشتركة، فإذا كان المتسربون معروفين بشعور عدم الانتماء إلى المدرسة وتعاطي التدخين والمخدرات والخمر عادة، وبالشكوى من انعدام دعم الراشدين لهم، فإن المثابرون على العكس من ذلك،فهم يتحدثون عن وجود أصـــدقاء في المدرســـة، وعن اهتمام أوليائهم بهم و بمتابعة توجهاتهم الدراسية، وعن وجود نماذج شخصية في محيطهم.

وينبغي أن ننبه هنا أن المتسربون ليسوا على نمط واحد، وليست لهم نفس الحاجات، ولقد حددت الدراسة النوعية التي أجراها مكتب (الإحصاء الكندي) أنماطا من المتسربين هي:

- التلاميذ المحرومون الذين يعيشون عدم الاستقرار الاقتصادي، والعائلي، والعاطفي، وليست لهم مشاريع مستقبلية.
- الشباب ذوي الفكر المبدع، وهم غالبا من عائلات ذات دخل متوسط أو عال، لكنهم يعانون صعوبات التكيف مع المدرسة و يشعرون بمغص النظام المدرسي و قواعده وقوانينه، هؤلاء الشباب غالبا ما يهتمون بالفنون، ولهم في الحياة تطلعات محدودة.
- الشباب الميال إلى الحرف، ولا يرون طائلا من الدراسة، وغالبا ما يجدون صعوبات في التعلم، فتبدو لهم الدروس مملة وغير ملائمة، ويرغبون في التحول إلى سوق العمل لممارسة حرفهم و تقاضي أجرة.
- التلاميذ الذين هم في أزمة خانقة، ويتعلق الأمر بشباب يعانون من وضعيات خاصة، وعائلية صعبة، أو الذين واجهتهم أحداث متأزمة، مثل وفاة أحد الأقارب، أو المرض، وانفصال الأبوين ... الخ.[5]

أسباب تفشي ظاهرة الانقطاع عن المدرسة:

تتفاوت القراءات في ظاهرة الانقطاع المدرســـي أو ما يعرف بالتســـرب فواحد يغلب متغير إخفاق نظام التعليم وأخر يركز على التنشئة الاجتماعية المدرسية وثالث يفضل تكثيف بحثه على متغير البيئة الاجتماعية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ودورها في استفحال ظاهرة التسرب وازدياد أعدادها وإحصائياتها فالبيئة الاجتماعية الحاضنة تكمل ما لم تقم به المدرسة وهي تعمق الاختلال.[6]

وعلى حسب موضوع دراستنا سوف نركز هنا على الأسباب التي تعود إلى المؤسسات التعليمية التي تؤدي بالتلاميذ للانقطاع عن الدراسة والمدرسة والتي نوضحها فيما يلي:

مما لا شك فيه أن للمدرسة تأثيرا قويا في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد، فمنذ السنة السادسة من العمر توفر المدرسة للناشئ فرصا لاختبار قواه واكتشاف قدراته وجوانب عجزه و قصوره، وفي المدرسة قد يتعرض الناشئ للإخفاق أو النجاح، وقد يتقبل شخصيته، أو يرفضها على الرغم مما لها من خصال و سمات.[7]

كما قد يكون للمدرسة دور كبير في إشاعة الفشل والتسرب منها، نتيجة الظروف السيئة التي توفرها للمتعلمين ويظهر تأثير ذلك من خلال عدة عوامل نذكرها فيما يلي:

- **المنهج الدراسي والمحتوى التدريسي :**

- إن تطوير المناهج من الناحية الكمية فقط وليس من الناحية الكيفية أو النوعية، يؤدي إلى أن يواجه الطلبة صعوبات كبيرة تتراكم عليهم حتى تؤدي في النهاية إلى تسربهم من المدرسة.
- كثرة المواد المقررة وصعوبتها حيث تكون غير مناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ.
- عدم ارتباط المنهج ببيئة التلميذ وواقعه.
- عدم تلبية المحتوى لاحتياجات التلاميذ ومراعاة ميولهم الشخصية.

- **طرق التدريس:**

- اكتفاء بعض المعلمين بطريقة تدريس موحدة وليست فارقية تأخذ في الحسبان متطلبات وحاجات وإمكانات مختلف التلاميذ.

- استخدام المعلم الطرق التقليدية في عرض المنهج، كقراءة الدرس من الكتاب المدرسي وكتابته على السبورة، ويكون على الطالب الترديد العشوائي بعد قراءة المعلم ونقش حروف الدرس المكتوبة على السبورة، وهذا الأسلوب يقتل روح الإبداع لدى الطلاب ويضفي على جو الدراسة روح الكآبة، فينفر الطالب من الدراسة.[8]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- يعتمد بعض المعلمين على طريقة تدريس مملة لا تجذب التلاميذ،وتفتقر لعنصر التشويق.
- عدم التزام بعض المعلمين بالخطة المدرسية.
- عدم استعمال الوسائل التعليمية والأجهزة التي تجذب انتباه التلاميذ.

- **المعلم:**

قد يكون بعض المعلمين سبباً محوريا في هروب الطلبة من المدرسة وتسربهم منها، وذلك حينما يرتكب المعلم خطأً كالأخطاء التالية:

- عدم مراعاته للفروق الفردية، من خلال الاستجابة للطلبة المتميزين والثناء عليهم فقط، وإهمال الطلبة الضعاف منهم، وتخصيص المقاعد الخلفية بالغرفة الصفية لهم،بحيث يصبحون منعزلين تماما عن باقي الطلاب،وهذا يؤدي تدريجيا إلى تسرب الضعاف منهم من المدرسة، لافتقادهم من يهتم بهم ولشعورهم بأنهم منبوذون من المعلم ومن زملائهم.

- إرهاق الطلاب بالواجبات المنزلية الكثيرة، وربط التفوق والتميز بالقدرة على أداء كل تلك الواجبات المنزلية دون أي أخطاء وبخط جميل ومنظم، فلا يجد الطالب بعد عودته إلى المنزل وقتا لنيل قسط من الراحة والترفيه، فتكون نتيجة هذا الأسلوب نفوره بعد فترة من الدراسة ومن المدرسة بأسرها.

- استخدام أسلوب العقاب البدني والمعنوي أحيانا بسبب تصرف سيء يرتكبه أحد الطلبة أو بسبب إجابة خاطئة، وكذلك التلفظ بالألفاظ المؤذية والجارحة أحياناً، مما يؤدي إلى عدم شعور الطالب بالأمان، ووأد حبه للمدرسة والمعلم، فتكون النهاية تسربه من المدرسة.

- كما تعد ظاهرة التسرب من المدارس أحد الأبعاد التربوية للإساءة الانفعالية حيث أكدت (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973)[9] بأن سوء معاملة الأطفال وعدم شعورهم بالأمن والاطمئنان أحد العوامل المسببة لتلك الظاهرة.

- مقارنة المعلم لتحصيل الطالب في الفصل بتحصيل زميل له، وتعليقه على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر، لأن ذلك يؤدي بالطالب ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته، كما أنه يؤدي أيضا إلى إحداث انقسامات في صفوف الطلبة ومعاداة بعضهم بعضا، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل.[10]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- **طبيعة المناخ السائد في المدرسة:**

- إن ضعف وجود فرص نجاح الطالب في المدرسة ونقص القدرة لديه على وضع الأهداف المستقبلية يساهم بشكل كبير في تهديد انتماءه للمدرسة والانجذاب نحوها، مما يخلق لديه شعورا عدائيا نحو المدرسة ورفاقه والعاملين فيها، وينعكس ذلك على شكل شحنات من الغضب والسلوك الفوضوي مما يعوّق عملية تعليمه وتعليم أقرانه.[11]

- **الإدارة المدرسية**

إن الإدارة المدرسة هي المسئولة عن نجاح الطلبة أو فشلهم، ولها دور كبير في بقاء واستمرار الطلبة على مقاعدهم الدراسية، ومن العوامل المشجعة للتلميذ للتفكير في التخلي الدراسة نجد ما يلي:

- تهاون بعض الإدارات في متابعة غيابات الطلبة وانقطاعهم عن المدرسة، فالطالب حينما يشعر بأن غيابه عن المدرسة لا يتابع ولا يلاقي الاهتمام من الإدارة المدرسية، فإن الشجاعة تولد لديه فكرة التسرب من المدرسة، فلابد للمدرسة هنا من متابعة الطلاب المنقطعين والتعرف إلى أسباب ذلك ومحاولة معالجتها.

- سوء توزيع الطلبة على الصفوف، مما يؤدي إلى حدوث اكتظاظ داخل الأقسام،حيث ترتفع الكثافة داخل هذه الصفوف لتصل أحيانا (50) طالبا بالصف الواحد، وهذا يؤدي إلى عدم التكيف بصورة صحيحة مع المعلم، بل إن المعلم في هذه الحالة يعجز عن متابعة تقدم الطلبة أو تخلفهم، مما يشعر الطالب بعدم الاهتمام الحقيقي به، فيلجأ في النهاية إلى ترك المدرسة بعد أن يكون قد فقد الثقة بنفسه وبها.

- أحيانا نجد مدارس لا تتوفر فيها خدمات من (تدفئة، نظافة، تهوية، ساحات للعب..)،أو فضاءات لإجراء الفعاليات والأنشطة،والقاعات الخاصة بالنشاطات اللاصفية مثل المكتبات والمختبرات،أدوات العمل الفني والرياضي.

- بعد المدرسة عن مكان السكن وصعوبة المواصلات.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- **المادة الدراسية ونظام الامتحانات**

قد تكون في بعض الأحيان الامتحانات سببا في كره التلميذ للمدرسة والتغيب عنها أو التسرب منها، فكلما كثرت الامتحانات كانت مرضا يؤرق التلميذ، فبعض المعلمين لا يبالي من هذه الناحية، يضع على كاهل الطلاب مذاكرة نصف كتاب، ويأتي آخر في نفس اليوم ليضع امتحانا آخر وهكذا، لذلك على المعلمين تقنين وقت للاختبارات وتقنين المادة الامتحانية وأسئلتها، فالهدف منها قياس الفهم والاستيعاب لا التعجيز وكره المادة والدراسة.

- **دور المرشد المدرسي**

يحتاج التلميذ وخاصة في السنوات الأولى إلى من يرشده ويوجهه وينمي لديه الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة، ويحل مشاكله المدرسية ويتفهم احتياجاته،وهذا ما لا يتوفر في معظم مؤسسات التعليم الابتدائي، بينما في المتوسطات، يقتصر عمل الموجه المدرسي على التوجيه والإعلام، وعدم توفر المتابعة النفسية للتلاميذ، إلى جانب ضعف التنسيق بين المرشد المدرسي والإدارة المدرسية والأسرة،أحيانا.

- **العلاقة بين الأسرة والمدرسة**

من مظاهر عدم التواصل بين الأسرة و المدرسة أو العكس ما يلي:

✓ عدم حضور الآباء لأنشطة المدرسة كالحفلات والندوات والمسابقات والمعارض الفنية التي تجريها المدرسة نظر لانشغالاتهم بأمور أخرى، أو عدم وجود وقت إذا كانوا يعملون.

✓ عدم وجود لقاءات مع الآباء والاتصال بهم للتشاور في مشكلات الطالب وأسباب تراجعه في الدراسة.

✓ عدم اهتمام بعض المعلمين بالطالب وبظروف حياته ومعالجة مشكلاته، وكلما كانوا بعيدين عن طلابهم والاهتمام بهم وعدم اتصالهم بعائلاتهم كانوا مقصرين في معرفة ما يهمهم وبالتالي مقصرين في أداء وظيفتهم كمعلمين مؤتمن على رعيتهم.

✓ عدم إخطار المدرسة الأولياء لكثرة غيابات ابنهم.

✓ قلة وعي الآباء بدور المدرسة ودورهم كأولياء أمور في المتابعة لأبنائهم، وكذلك المعلمين بأهمية دور المدرسة والبيت يؤدي بالتالي إلى انعدام التعاون المطلوب بين أهم مؤسستين تربويين.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الدراسات السابقة

دراسة الغامدي (1998) بعنوان: الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة المتوسطة بجدة وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الخدمات الإرشادية في المتوسطات من وجهة التلاميذ إلى جانب دور المرشد الطلابي في التدخل لحل مشكلاتهم من وجهة نرهم كذلك ، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عددها 200 تلميذ واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- توجد علاقة بين مستوى الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة ودورها الفعال حسب وجهة نظر التلاميذ
- هناك علاقة بين وجهة نظر التلاميذ في المراحل الدراسية نحو الخدمات الإرشادية ودور المرشد الطلابي لحل مشكلات التلاميذ.

دراسة محمود بوسنة وبغداد لخضر(2011): بعنوان التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي بالجزائر حجم المشكلة وطبيعة التحديات" بمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار الظاهرة في الأوساط التربوية ومعرفة مدى عواقب التسرب أو الانقطاع عن المدرسة وتحديد أهم الأسباب المؤدية إلى انتشار هذه الظاهرة من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت إلى تحديد أنواع العلاج الممكنة للتخفيف من الظاهرة. وتكونت عينة الدراسة من 74 معلم ومعلمة من مرحلة التعليم المتوسط، وتوصلت نتائج الدراسة بخصوص أسباب التسرب والكيفية المناسبة للوقاية والعلاج من هذه الظاهرة أن المصادر الأساسية المولدة للأسباب التي يمكن أن مجدها وراء ظاهرة التسرب المدرسي يكون وراءها كل من التلميذ والمدرسة والأسرة، واعتبر المعلمون أن العوامل المتعلقة بالتلميذ والأسرة تساهم بصورة كبيرة في حدوث التسرب المدرسي وتأتي في درجة أقل العوامل المتصلة بالمدرسة.

دراسة هادية بوقرة (2006): بعنوان سوسيولوجيا الانقطاع التلقائي عن التعليم، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التلميذ المنقطع عن المدرسة والظروف الاقتصادية للعائلة والمستوى التعليمي للأسرة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة متكونة من (81) متسرب للسنة الدراسية (2000-2001)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وطبقت أدوات الملاحظة والمقابلة والاستبيان، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- قرار انقطاع التلميذ بصورة تلقائية عن التعليم يرجع إلى القطيعة بين غايات وأهداف العائلة مع أهداف المدرسة.

- يرى التلاميذ المتسربين أن ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية هي من دفعت أوليائهم للزج بهم وتوجههم للعمل في الفلاحة أو بعض المهن الأخرى لجني المال أحسن من بقائهم في مقاعد الدراسة التي لا تفيدهم في حياتهم ومستقبلهم.[12]

- نستخلص من هذه الدراسات أنها في مجملها ركزت تساؤلاتها وفرضياتها على الأسباب والعوامل المؤدية أو المساعدة على انقطاع التلاميذ عن المدرسة والدراسة كالمدرسة والأسرة أو التلميذ في حد ذاته ، كما ركزت على نسبة انتشار الظاهرة في المؤسسات التعليمية ، بينما لا نجد دراسات ركزت على سبل الوقاية والعلاج للظاهرة عدا دراسة محمود بوسنة وآخرون، إلا أنها لم تتوسع في وصف ذلك بل ركزت أكثر على تشريح أسباب وعوامل التسرب من المدرسة ، وهذا ما دفعنا أكثر إلى بذل الجهود في التركيز على الأساليب والاستراتيجيات المعتمدة في بعض المؤسسات من خلال هذه الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي والمناسب لتساؤلات وفرضيات الدراسة وهو يهتم بوصف الظاهرة المراد دراستها عن طريق جمع البيانات وتفريغها وتبويبها في جداول حتى يسهل تفسير نتائجها.

عينة الدراسة:

وتكونت عينة الدراسة من 86 فرد من الطاقم التربوي والإداري (مدراء،معلمين، إداريين) وتم انتقائهم بطريقة عشوائية.

جدول رقم (01): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة .

م	العدد	النسبة المئوية
مدراء	5	5.81
معلمين	50	58.13

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إداريين	31	36.04
المجموع	86	100

أدوات جمع البيانات

الاستبيان

يعتبر إعداد الاستبيان من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث، لأنه الأساس الذي يضمن صحة النتائج التي يتم التوصل إليها إذا ما توفرت الدقة في تحضير الأسئلة وتفريغ ما جاء من بيانات ومعالجتها.و قامت الباحثتان ببناء الاستبيان بهدف معرفة الأساليب التربوية والاستراتيجيات التي تعتمدها المؤسسات (المتوسطات) مع التلاميذ لمواجهة ظاهرة الانقطاع عن الدراسة، وتم تقسيمه إلى (04) محاور حسب فرضية الدراسة ويتفرع عن كل محور مجموعة من الأسئلة، كما تم إدراج سؤال مفتوح وهو خاص بمعرفة أهم الآفاق المستقبلية المرجو تجسيدها في المتوسطات التربوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (02) وضح محاور الاستبيان

م	المحاور	رقم البنود
1	أساليب تشجيعية	(6،5،4،3،2،1،7،8)
2	أساليب تحسيسية	(16،15،14،13،12،11،10،9)
3	أساليب الدعم التربوي والمتابعة	(24،23،22،21،20،19،18،17)
4	أساليب المراقبة	(32،31،30،29،28،27،26،25)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الخصائص السيكومترية للاستبيان

صدق المحكمين

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية و المكونة من(30) بند على (4) مدراء و(18) أساتذة و(12) عامل إداري من مختلف المتوسطات وذلك للتأكد من وضوح الفقرات ودقتها، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى ملائمة كل بند وانتمائه للمحور الذي تندرج تحته، وتبين وجود نسبة اتفاق عالية بينهم تخص (24) بند بينما تم حذف(6) فقرات بناء على ملاحظة المحكمين، وأصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (24) بند.

- **حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

جدول رقم (03): يوضح معامل ارتباط كل بند بالمحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبيان

المحاور	رقم البند	معامل ارتباط البند		المحاور	رقم البند	معامل ارتباط البند	
		بالبعد	بالدرجة الكلية			بالبعد	بالدرجة الكلية
أساليب تشجيعية	1	*0.51	**0.43	أساليب الدعم التربوي والمتابعة	13	*0.52	*0.49
	2	*0.62	**0.41		14	*0.53	**0.45
	3	**0.87	*0.44		15	**0.76	*0.54
	4	*0.73	*0.47		16	*0.51	**0.43
	5	**0.76	*0.54		17	*0.65	*0.52
	6	*0.58	** 0.43		18	**0.71	**0.62
أساليب تحسيسية	7	*0.65	*0.52	أساليب المراقبة	19	*0.51	**0.43
	8	*0.54	*0.48		20	*0.65	**0.47
	9	**0.44	**0.42		21	*0.76	*0.54
	10	*0.65	*0.52		22	*0.56	*0.51
	11	**0.67	*0.55		23	*0.65	*0.52
	12	***0.57**	***0.53**		24	**0.72	**0.64

**دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يتضح من الجدول رقم(03) أن جميع عبارات الاستبيان دالة عند مستوى 0.01 ومستوى 0.05 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها.

- **ثبات الاستبيان**

- بالاعتماد على طريقة حساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ تحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم(4): يمثل قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ)

البنود/ المحاور	عدد العناصر	قيمة المعامل
البنود	24	0.775
المحاور	04	0.613

القيم الموضحة في الجدول (4) تبين أن قيمة الارتباط بين بنود الاستبيان مرتفعة وموجبة بلغت (0.775) وبين المحاور الأربعة مرتفعة كذلك، وهذه النتيجة تفسر أن الاستبيان يتمتع بخاصية الثبات.

المعالجة الإحصائية: استعانت الباحثة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليلات والإحصاءات والملائمة لمعطيات الدراسة وأدواتها حيث تم حساب التكرارت والنسب المئوية،و اختبار ($كا^2$) لدراسة الفروق بين بدائل الإجابة (متوفر /غير متوفر) من استجابات أفراد العينة، و معاملات الارتباط لحساب صدق وثبات الأداة.

عرض وتحليل ومناقشة النتائج :

عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول:

والذي مفاده " ما الأساليب التربوية التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الانقطاع المدرسي من وجهة نظر(المدراء ،المعلمين، الإداريين) وسيتم عرض النتائج حسب محاور الاستبيان كل محور على حدا مثلما هو موضح فيما يأتي:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الجدول رقم(5):يبين قيم كا^2 لدلالة الفروق بين (متوفر/ غير متوفر) في المؤسسة من وجهة نظر العينة

م	العبارات (كل الأبعاد)	متوفر	%	غ متوفر	%	كا^2
أساليب تشجيعية	1-تقديم تشجيعات وتحفيزات مادية للتلاميذ النجباء أمام التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي اقتداء بهم.	62	72.09	24	27.90	*40.53
	2- تنظيم مسابقات ترفيهية (مسرحيات، ألعاب..) و رياضية، حفلات ثقافية من أجل تشجيع التلاميذ.	78	90.69	08	09.30	**52.13
	3- تشجيع التلاميذ المعرضين للانقطاع المدرسي على إنشاء نوادي رياضية	48	55.81	38	44.18	*39.63
	4- تقديم تحفيزات معنوية للتلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي من أجل خلق الدافعية للتعلم لديهم.	72	83.72	14	16.27	*49.12
	5- توفير بيئة نفسية صديقة للتلميذ تساعده على الانخراط في الحياة المدرسية.	68	79.06	18	20.93	*45.95
	6- التركيز على الجوانب الايجابية في التلاميذ المعرضين للتسرب من المدرسة	50	58.13	36	41.86	*41.87
أساليب تحسيسية	7- تتواصل إدارة المدرسة مع أهل التلميذ لتوعيهم إلى أهمية المدرسة وضرورة التحاق التلميذ بها للتعلم.	42	48.83	44	51.16	*37.98
	8- تحسيس المعلمين للتلاميذ بأهمية التعلم والدراسة والنجاح في حياتهم المستقبلية	35	40.69	51	59.30	*35.78

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

	9- توعية أولياء التلاميذ إلى خطورة انقطاع التلميذ عن المدرسة وانعكاس ذلك على حياته وعلى الأسرة والمجتمع.	54	62.79	32	37.20	*45.99
	10- تنظيم محاضرات وعرض ندوات للتلاميذ والأولياء على مستوى المؤسسة حول الظاهرة ومخاطرها على حياة التلاميذ.	52	60.46	34	39.53	*42.14
	11- تقديم أيام دراسية حول الظاهرة وعرض لوائح وملصقات تخص الموضوع	58	67.44	28	32.55	*48.34
	12- توعية الإدارة المعلمين إلى أهمية تكليف التلاميذ ببحوث عن ظاهرة الانقطاع عن الدراسة ومخاطرها.	14	16.27	72	83.72	19.57
أساليب الدعم التربوي والمتابعة	13- تقديم دروس الدعم للتلاميذ بالمؤسسات التعليمية إلى التلاميذ المعرضين للتسرب من المدرسة لمساعدتهم على تفادي هذه الظاهرة.	86	100	00	00	**59.09
	14- يكلف المعلمون التلاميذ بواجبات منزلية متنوعة ويحرصون على متابعة أعمالهم ومدى انجازها.	78	90.69	08	9.30	**56.15
	15- توجد أقسام خاصة (التعليم المكيف) تتابع التلاميذ الذين يعانون مشكلات مدرسية وتربوية ونفسية.	45	52.32	41	47.67	*39.09
	16- يحرص المعلمون على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء تقديم الدروس.	42	48.83	44	51.16	*37.79
	17- يحرص المعلمون على حث أولياء التلميذ بمتابعة دروسه وواجباته بالبيت	40	46.51	46	53.48	*35.98

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

	18- يحرص المعلمون على التنويع في طرق التدريس وتبسيطها للتلاميذ الضعفاء.	35	40.69	51	59.30	*32.67
أساليب المراقبة	19- تحرص إدارة المدرسة على أن يحترم التلاميذ النظام الداخلي للمؤسسة فيما يخص الغياب والتأخر.	75	87.20	11	12.79	**48.70
	20- تحرص إدارة المدرسة على مراقبة محيط المدرسة من رفقاء السوء.	69	80.23	17	19.76	*41.18
	21- تحرص إدارة المدرسة على إبلاغ أولياء التلاميذ بأي غياب متكرر للتلميذ.	71	82.55	15	17.44	*43.59
	22- تعمل المدرسة على تطبيق مبدأ الصرامة في التعامل مع ظاهرة الغياب المتكرر.	82	95.34	04	04.65	**53.29
	23- تحرص إدارة المدرسة على الانضباط التام للطاقم التربوي فيها من الحارس إلى المدير وذلك لقدوة التلاميذ بهم.	79	91.86	07	08.13	*53.34
	24- تحرص إدارة المدرسة على متابعة التلاميذ المتغيبين بكثرة على متابعتهم لمعرفة مشكلاتهم وأسباب عدم الانضباط على الحضور.	66	76.74	20	23.25	*42.18

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (5) الذي يبين قيم كا^2 لدلالة الفروق بين البدائل (متوفر/غير متوفر) في البعد الخاص بالأساليب التشجيعية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة أن معظمها متوفرة أي تعتمدها المؤسسات التعليمية ،إذ نلاحظ من خلال الجدول أن هناك مؤشرات وصلت فيها قيم الدلالة الإحصائية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لصالح البديل (متوفر) فيما يخص العبارات (2،4،5) والتي تتعلق بتنظيم مسابقات ترفيهية ثقافية ورياضية من أجل تشجيع التلاميذ، و تقديم تحفيزات معنوية للتلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي من أجل خلق الدافعية للتعلم لديهم إلى جانب خلق بيئة صفية صديقة ومريحة للتلميذ حتى تساعده على الانخراط في الجو المدرسي.

بينما نجد مؤشرات أخرى كانت الإجابة عنها تتراوح بين المتوسط ،أما فيما يخص الأساليب التحسيسية فان عدد إجابات أفراد العينة لصالح البديل (غير متوفر) في معظم البنود إلا في البند 11 المتعلق بتقديم المؤسسة التعليمية لأيام دراسية حول الظاهرة وعرض لوائح وملصقات تخص الموضوع حيث أجاب حوالي (58) فرد بمتوفر أي ما يعادل (67%) بينما (28) منهم أجابوا بغير متوفر.

وفيما يخص أساليب الدعم التربوي والمتابعة فان عدد إجابات أفراد العينة معظمها جاء فوق المتوسط لصالح البديل (متوفر) مثلما هو الشأن في البند (13) والمتعلق بتقديم دروس الدعم للتلاميذ بالمؤسسات التعليمية إلى التلاميذ المعرضين للتسرب من المدرسة لمساعدتهم على تفادي هذه الظاهرة حيث أن (86) فرد أجابوا بنعم متوفر أي ما يعادل كل العينة(100%)، أما البند رقم (12) والمتعلق بتوعية الإدارة المعلمين إلى أهمية تكليف التلاميذ ببحوث عن ظاهرة الانقطاع عن الدراسة ومخاطرها، جاءت الإجابات غير دالة عند مستوى الدلالة مما يعني لا تتوفر بالمؤسسات التعليمية مهمة تكليف التلاميذ ببحوث عن الظاهرة حتى يتسنى للتلميذ فهم مخاطرها وانعكاساتها على حياته المستقبلية، حيث أن (72) من أفراد العينة أجابوا لصالح البديل غير متوفر أي ما يعادل نسبة (83.72%).

وفيما يخص أساليب المراقبة فان كل إجابات أفراد عينة الدراسة جاءت فوق المتوسط لصالح البديل (متوفر) وكلها جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو 0.01)، وقد بلغت أعلى نسبة إجابة (95.34%) في البند (22) والمتعلق بتطبيق المدرسة لمبدأ الصرامة في التعامل مع ظاهرة الغياب المتكرر،أي (82) مبحوث من بين (86) أجاب بتوفر هذا الأسلوب في المؤسسات التعليمية، أما بقية الإجابات كلها تقترب إلى نسبة مائة بالمائة لصالح البديل (متوفر) كذلك والمتعلقة بحرص إدارة المدرسة على احترام التلاميذ للقانون الداخلي لها وتحرص على إبلاغ أولياء التلميذ المتغيب كثيرا، إلى جانب السهر على حماية محيط المدرسة من رفقاء السوء الذين من شأنهم أن يؤثروا على شخصية التلميذ ويغرونه بمتعة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الحياة خارج المدارس، وبالتالي سيصبحون عرضة للانحرافات والجرائم والتمرد على كل شيء وأولها التمرد على الدراسة والمدرسة والمدرسين.

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتوافق مع النتيجة دراسة الباحثان محمود بوسنة ولخضر بغدادي (2011) حول التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي بالجزائر، حيث توصلت إلى أن الإجراءات المستخدمة في المتوسطات لمساعدة التلاميذ من الابتعاد عن التسرب المدرسي يمكن تصنيفها إلى أربعة استراتيجيات وهي العمليات التحسيسية أو التوعية ، والعمليات التشجيعية كتقديم الحوافز والتشجيعات، وعمليات دروس الدعم المقدمة بالمؤسسة ،ثم عمليات المتابعة والمراقبة حتى يتم مكافحة ظاهرة الغياب.[13]

عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

والذي مفاده :ما الاقتراحات المأمول اعتمادها في المؤسسات التعليمية للحد من ظاهرة الانقطاع المدرسي من وجهة نظر(المدراء،المعلمين، الإداريين)؟

جدول رقم (6): يبين التكرارات والنسب المئوية والترتيب لأهم الاقتراحات التي قدمها أفراد العينة والمأمول اعتمادها مستقبلا .

م	الاقتراحات	التكرارات	النسبة	الترتيب
1	**ضرورة تفعيل دور المرشد التربوي أو المختص النفسي في مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية بالتعاون مع الجهاز التعليمي في المدرسة و أولياء أمور الطلبة.**	**86**	**%100**	**1**
2	**ضرورة توفير تعليم خاص بذوي الاحتياجات الخاصة.**	**83**	**%96.51**	**2**
3	**إيجاد آليات للتعرف والكشف على التلاميذ المعرضين لخطر التسرب، لتشجيعهم والرفع من معنوياتهم لمساعدتهم على البقاء في المدرسة.**	**82**	**%95.34**	**3**
4	**تكوين اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ نحو المدرسة.**	**80**	**%93.02**	**4**
5	**ضرورة تفعيل قانون إلزامية التعليم في المراحل التعليمية المختلفة، ووضع آليات للمتابعة والتنفيذ على مستوى الجهات المختصة.**	**78**	**%90.69**	**5**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

6	أن يهتم المشرفون بالمظهر العام لمباني المدرسة، وكذلك تنسيق الزينات واللوحات التي توضع في المدرسة كوسائل الإيضاح كل هذه تساعد التلميذ على الإقبال على التعلم .	77	%89.53	6
7	التخفيف من مشكلة الاكتظاظ في الأقسام ببناء هياكل ومؤسسات تتوفر فيها المقاعد البيداغوجية وفق قدرة الاستيعاب.	73	%84.83	7
8	أن يوضح المعلمون للطلبة بأن القوانين والنظم المدرسية موضوعة لحمايتهم وحماية زملائهم.	70	%81.39	8
9	ضرورة منع استخدام العقاب بكل أنواعه وذلك عن طريق وضع آليات مراقبة ومتابعة لضمان الالتزام التام لعدم استخدامه.	69	%80.23	9
10	ضرورة تنويع طرق وأساليب التدريس وتطويرها لتلاءم مستويات الطلاب المختلفة، وربط المناهج ببيئة الطالب لتصبح جاذبة له.	62	%72.09	10
11	العدالة في التعامل وعدم التمييز بين الطلبة داخل المدرسة.	56	%65.11	11
12	ضرورة القيام بإحصائيات من حين لآخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية من نسب وأسباب التسرب.	52	%60.46	12

يتبين من نتائج الجدول رقم (6) أن الاقتراحات المستقبلية التي قدمها الطاقم التربوي (مدراء، معلمين، إداريين) التي نالت الرتب الأربعة الأولى عند جميع أفراد العينة كانت معظمها تدور حول الاهتمام بالجانب النفسي للتلميذ وبالمشاكل المدرسية التي تعترض طريقه نحو الدراسة (تفعيل دور المختص النفسي والمرشد الطلابي داخل المؤسسات التعليمية والتي احتلت بالمرتبة الأولى بنسبة (100%) من إجابات أفراد العينة، تليها في المرتبة الثانية ضرورة فتح أقسام مدمجة تهتم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، إيجاد آليات للتعرف والكشف على التلاميذ المعرضين لخطر التسرب من طرف مختصين نفسانيين و تكوين اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ نحو المدرسة). بينما احتلت الاقتراحات الأخرى الرتب الأربعة الثانية والمتمثلة في احترام النظام الداخلي للمؤسسة وقوانينها إلى جانب طبيعة المناخ المدرسي والهيكلة (كتوضيح المعلمين للتلاميذ أن قوانين ونظام المؤسسة على أنها وضعت لأجل حمايتهم،وكذلك ضرورة تفعيل قانون إلزامية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التعليم في المراحل التعليمية المختلفة ومتابعة تنفيذه، الاهتمام بالمظهر العام للمباني والهياكل وتوسيعها بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المراحل العمرية للتلاميذ حتى تساعده على الإقبال على الدراسة والالتحاق بالمدرسة وفي نفس الوقت التخلص من مشكلة اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، واحتلت الاقتراحات الأخرى المرتبة الأربعة الأخيرة والمتعلقة بالمناهج وطرق التدريس المعتمدة إلى جانب الحرص على جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ والعدالة في التعامل بين التلاميذ(كضرورة تنويع طرق وأساليب التدريس وتطويرها لتلاءم مستويات الطلاب المختلفة، وربط المناهج ببيئة الطالب لتصبح جاذبة له.

إلى جانب اقتراح (52) فرد من أفراد العينة ضرورة القيام بدراسات وأبحاث علمية تتعلق بمعرفة الإحصائيات عن المتسربين من حين لآخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية من نسب الانتشار وأسباب التسرب.وفي هذا الصدد نجد دراسة للباحثان (بوسنة محمود و لخضر بغدادي) حول التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي بالجزائر توصلت إلى أن عينة الدراسة من معلمين وإداريين إلى تقديم جملة من الاقتراحات والمتعلقة بتوعية وتثقيف التلاميذ وأولياءهم لمخاطر الانقطاع عن الدراسة، وضرورة تقديم المساعدة النفسية للتلاميذ، إلى جانب تطوير إستراتيجية عملية مبنية على الفهم العلمي للظاهرة مع تحسن ظروف التمدرس والبيئة المدرسية، والاهتمام بنوعية التعليم، وتوطيد العلاقة بين الأسرة والمدرسة.[14]

كما نجد دراسة للباحثان (منصور مصطفى و الذهبي إبراهيم) والتي هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية للحد من التسرب المدرسي توصلت إلى جملة من التوصيات أبرزها(رفع الشعور بالقدرة على التحصيل لدى الطلاب ، تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في المجتمع للتواصل مع المؤسسات ضرورة معالجة الوضع البيئي للمدارس وتحسين ظروف التمدرس.

خاتمة

توصلت الدراسة إلى العديد من الإجراءات والأساليب التربوية التي بذلتها المؤسسات التعليمية للتصدي لظاهرة الانقطاع عن الدراسة (أساليب تحسيسية ،تشجيعية، أساليب تقديم الدعم التربوي ومتابعة التلميذ أساليب المراقبة من أجل مواجهة الانقطاع المدرسي.وبالرغم من الجهود التي تبذلها الجزائر من خلال إصلاح واقع التعليم بالتخلص على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، إلا أن المنظومة التربوية لم تستطيع بعد إيقاف هذا النزيف والتدهور أمام تنامي خطر ظاهرة الانقطاع عن المدرسة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وانتشارها كالنار في الهشيم لذلك بات على الجميع تحمل المسؤولية اتجاه هذه الفئة العمرية الضائعة ومحاولة احتوائها بشتى الوسائل والأساليب الصحية والنفسية والاجتماعية والأسرية الممكنة لأن المؤسسات التعليمية لوحدها لا تكفي ،فلابد أن تعمل الدولة بكل هياكلها وفروعها ومؤسساتها وكوادرها لتسطير أهداف بعيدة ومتوسطة المدى للتكفل بهؤلاء الطلبة، ووفق التحولات والتغيرات الحاصلة في مجال التكنولوجيا والاقتصاد المعرفي،و ذلك بالاعتماد على أساليب تدريسية حديثة والاستفادة من تجارب الدول في هذا المجال، والتعامل مع هذه الفئة بعطف وحكمة، وإلا فإنهم سيتحولون إلى عبء اجتماعي كبير على ميزانية الدولة وأمنها الاجتماعي مستقبلا.

الهوامش

1 . عبد الله سهو الناصر ، 2014، ص5
2 . عميرة أيسر ،2017
3 . الحمدان ، 2002، ص105
4 . الدوسري ، 2012
5 . عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة ، 2001، ص 50- ص51
6 . شهد سلامة، 2018
7 . رابح بن عيسى ، 2016، ص123
8 . عبد الله سهو الناصر ، 2014، ص21
9 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1973، ص63
10 . محمد عوض الترتوري، 2008
11 . عبد الله سهو الناصر ، 2014، ص20
12 . بوقرة ،2006
13 . محمود بوسنة وآخرون ،2011، ص57
14 . مرجع سابق 2011.

قائمة المراجع

1- جاسم الحمدان (2002): تسرب الطلبة الكويتيين في التعليم العام الحكومي، المجلة التربوية ، المجلد 16، العدد(63)، 105-101.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

2- رابح بن عيسى(2016): عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

3- سلمان الدوسري (2012): التسرب المدرسي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج مسترجع من موقع المكتب على شبكة الانترنت بتاريخ 1/2/2017، الموقع http://www.abegs.org/Aportal

4- شهد سلامة(2018): الانقطاع المدرسي أزمة المدرسة والمجتمع وارتداداتها الحادة إلى أي مدى يجوز القول أن الانقطاع المدرسي لا يعكس فقط أزمة المدرسة وإنما أزمة بيئة حاضنة لظاهرة الانقطاع؟ مجلة ميم مجلة المرأة العربية.

5- عائشة بلعنتر و حبيبة بوكرتوتة (2001): التسرب المدرسي،موعدك التربوي رقم 6، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

6- عبد الله سهو الناصر (2014): التسرب من التعليم، الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال، دار المكتبة الوطنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

7- عميرة أيسر (2017): ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر ، موقع شبكة الميادين.نت الإعلامية على شبكة الانترنت العالمية http://www.almayadeen.net

8- محمد عوض الترتوري (2008): أدوار المعلم في التعليم الفعال، مجلة التربية والتعليم، جامعة الملك سعود، العدد98.

9- محمود بوسنة ولخضر بغداد(2011): التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي بالجزائر:حجم المشكلة وطبيعة التحديات، مجلة أفكار وآفاق، العدد 2 جامعة الجزائر2.

10-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(1973) :حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.

11-هادية بوقرة (2006): سوسيولوجيا الانقطاع التلقائي عن التعليم ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في قسم علم الاجتماع ، جامعة الجزائر.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو استخدام التعلم الالكتروني عن بعد

م.م. سعد محسن علي العكيلي

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار/ العراق

saadmohsinali333@gmail.com

م.م.معن عبد الكاظم ناجي العويدي

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل / العراق

Maannaji6@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/31 م تاريخ التحكيم: 2020/11/05م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد, وتكونت عينة هذه الدراسة من (169) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية ومن مختلف الاقسام العلمية والانسانية في كلية التربية الاساسية في برامج البكالوريوس ولتحقيق غايات الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي ومن خلال مقياس لمعرفة الاتجاهات وبعد التأكد من صدقه وثباته تكون من (24) فقرة .وقد وصلت الدراسة الى وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة وبمتوسط حسابي عام بلغ(3.36) كما وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 تبعا لمتغير الجنس والتخصص حيث ان الجنس جاء لصالح الاناث وبمتوسط حسابي(3.40) اما التخصص جاء صالح التخصص العلمي وبمتوسط حسابي (3.36) واوصى الباحثان بإقامة ورش الكترونية لمساعدة الهيئات التدريسية في الجامعات عن التعلم عن بعد, كذلك مساعدة الطلبة في تنمية قدراتهم الالكترونية من خلال مساقات تتعلق بالتعلم الالكتروني عن بعد.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، لتعليم الإلكتروني، طلبة الجامعة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

the students attitudes of the College of Basic Education at the University of Babylon towards electronic distance learning

.assistant teacher Saad Mohsin Ali ALogaili
Dhiqar Education Directorate/ Iraq
saadmohsinali333@gmail.com
assistant teacher .Maan Abdul Kadhim Naji Al-owaidy
General Directorate of Education in Babil Governorate / Iraq
Maannaji6@gmail.com

Abstract :
The study aimed to identify the students attitudes of the College of Basic Education at the University of Babylon towards electronic distance learning, and the sample of this study consisted of (169) male and female students who were randomly selected from various scientific and humanitarian departments in the College of Basic Education in the undergraduate programs and to achieve the aims of the study, the two researchers used The descriptive approach and through a scale to know the trends and after making sure of its validity and consistency it consisted of (24) paragraphs. The study reached the existence of positive trends among the students, with a general arithmetic average of (3.36). The results also showed a good effect at the significance level of(0.05) depending on the variable of sex and specialization, As sex came in favor of females, on average (3.40), As for the specialization, it came in favor of scientific specialization, with an average of (3.36) The researchers recommended setting up electronic workshops to help faculty in universities about distance learning, as well as assisting students in developing their electronic capabilities through courses related to distance learning electronic.
Keywords: attitude, e-learning, university students

مشكلة البحث:

بدأت وزارة التعليم العالي العراقية بتطوير التعلم الالكتروني في الجامعات العراقية وبشكل رسمي في ضل الظروف والتحديات واجتياح وباء Covid 19 ، حيث صار لزاما الى دفع الجامعات للتحول الى التعلم الالكتروني كبديل وضرورة ملحة ودمجه في عملية التعلم من خلال تهيئة واستعداد لبيئة تعليمية افتراضية، وبعد ان وجد الطلبة انفسهم في الجامعات مجبرين على التعلم في منازلهم بواسطة الوسائط الحديثة والتأقلم السريع هذا النوع من التعلم، لكن هناك عدد من الطلبة غير متمكنين من استخدام وتوظيف البرامج والتطبيقات اللازمة للتعليم الالكتروني وعدم وجود قناعة كافية من قبل بعض الطلبة باستخدام النوع الجديد

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

من التعلم، وعدم استيعابهم التعلم عن بعد وعدم استطاعتهم التماشي معه، كذلك نسبة من الطلبة لا يتوفر لديهم خدمات الانترنت باستمرار، ومن خلال اطلاع الباحثان على الادب التربوي،و في مجال هذا النوع من التعلم وبالرغم من وجود دراسات مثل دراسة(الشناق وبني دومي،2010) (1)، ودراسة (شريف،2013)(2) في معرفة توجهات الطلبة نحو هذا التعلم الالكتروني عن بعد بشكل عام وفي العراق بشكل خاص ونظرا لأهمية التعلم الالكتروني جاءت هذه الدراسة ومن خلال ما تم عرضه يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤل التالي: ما هي اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد ؟ويتفرع من السؤال الرئيسي عدة تساؤلات.

تساؤلات الدراسة:

1- ما اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد تعزى لمتغير التخصص الانساني والعلمي؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف على :

1- اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد.

2- اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية حسب متغير التخصصات الانسانية والعلمية.

3- اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية لمتغير الجنس.

اهمية الدراسة:

في ظل التطورات السريعة التي طرأت على عمليات التعلم والتعليم والتقدم التكنولوجي ،لقد أصبح من الضروري مواكبة هذا التطورات ومواجهة المشاكل التي قد تنجم من هذه التغيرات والتي من ضمنها التعلم الالكتروني حيث يعد نظاما مفتوحا بواسطة الانترنت والتعلم عن بعد فتصبح عمليات التعلم ، والتعليم

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

عرضة لاستيعاب كمية هائلة جدا من المعلومات يصعب قياسها وان هدف التعلم الالكتروني هو مزج التنوع بالترابط لإيجاد بيئة تعلم قوية فكريا (3).

كما اكتسب هذا النوع التعلم الكترونيا عن بعد في مرحلة التدريس الجامعي اهمية متزايدة من اجل زيادة معطيات عمليات التعلم والتعليم وخلق البيئة التعليمية الجذابة ليبني الطلبة من خلالها خبراتهم التعليمية عن طريق تعلمهم كيفية استخدام جميع الوسائط المتعددة ومصادر المعرفة المتنوعة لكي يصل الى المعلومة بنفسه من خلال تقديم محتوى الكتروني عن بعد ذات جودة عالية ويعمل على مراعات الفروق الفردية بين الطلبة ويزيد من فاعلية التعلم وتحسين المخرجات(4)

وتكمن اهمية هذه الدراسة من خلال الدور الذي يؤديه التعلم الالكتروني عن بعد بوصفه تقنية حديثة في عمليات التعلم والتعليم وحل الكثير من المشكلات التربوية حيث يمكن ان تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم العالي العراقية في الوقوف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم الالكتروني عن بعد واهتمامهم بالجوانب الايجابية لهذه الاتجاهات ومعالجة الجوانب السلبية وايجاد الحلول للتخفيف منها.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الكورس الثاني من العام 2019-2020

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة بابل كلية التربية الاساسية.

الحدود البشرية: اقتصار هذه الدراسة على الطلبة في المرحلة الرابعة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل واختيرت عينة عشوائية للإجابة على مقياس اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني عن بعد.

الحدود الموضوعية: اقتصار هذه الدراسة على معرفة اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو هذا النوع من التعلم الالكتروني عن بعد تبعا لمتغير الجنس والتخصص الانساني والعلمي.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: "هو حالة استعداد عقلي او عصبي نظمت عن طريق الخبرات الشخصية تعمل على توجيه استجابات الفرد لكل تلك الاشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد"(5)

التعريف الاجرائي: هو استجابات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل في الكورس الثاني من العام 2019-2020 لقبول او رفض التعلم الالكتروني عن بعد من خلال مقياس الاتجاهات.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التعلم الالكتروني: "هو الطريقة ابتكارية لإيصال بيئات التعلم الميسرة والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والتمركز حول المتعلم لأي فرد في اي مكان وزمان عن طريق الاستفادة من الخصائص المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية مع المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن" (6)

التعريف الاجرائي: بانه نوع من التعليم القائم على تلبية حاجات الطلبة وقدراتهم ويستخدم فيه جميع الوسائط الالكترونية المتعددة والمعتمدة على شبكة الانترنت بشكل متزامن وغير متزامن لتقديم المحتوى التعليمي لطلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل.

التعلم عن بعد: "هو احد طرق التعليم الحديثة نسبيا ويعتمد مفهومه الاساسي على وجود المتعلم في مكان يختلف عن المصدر الذي قد يكون الكتاب او المعلم او مجموعة الدارسين, وهو نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما الى اماكن متفرقة جغرافيا, ويهدف الى جذب طلبة لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي"(7)

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل الإطار النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، إذ يتضمن هذا الفصل أهم ما يتعلق بالتعلم الالكتروني واتجاهات الطلبة نحو هذا النوع من التعلم الالكتروني ، فضلا عن الدراسات المتعلقة بموضوع اتجاهات الطلبة هذا النوع من التعلم الالكتروني.

مفهوم التعلم الالكتروني:

ومع التغيرات في القرن الماضي ، بدأت الموجة الأولى بنوع جديد مما يسمى بالتعلم الإلكتروني ،وركزت هذه الموجة على تطوير التكنولوجيا المتقدمة في عمل المؤسسات التعليمية، وتحول الصفوف الدراسية التقليدية لفصول دراسية افتراضية ،وباستعمال الشبكات والمعلومات المحلية أو الدولية التقنية.

يعني التعلم الإلكتروني التعليم عن بعد ، وهو عملية لاكتساب مهارات ، ومعرفة من خلال التفاعلات المدروسة مع الاجهزة التعليمية يمكن التوصل اليها ببساطة من خلال استخدام المنصات التعليمية مثل GoogleClassroom))،الاتصال ، وتلقي المعلومات ، واكتساب عدة انواع من المهارات ، وليتفاعل الطلبة مع الاساتذة ، وبين الطلبة والمؤسسة التعليمية، وتتم هذه العملية عن طريق أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ، وهي مجموعة من الأدوات لبعض انظمة الكمبيوتر التي تمكن مستخدميها من تصميم وإنتاج

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وإدارة الدورات، ومن ثم إرسالها عبر الشبكات التي يمكن ان تساعد المعلم في التخطيط للدروس ، وتصميم مجموعة من الاختبارات، وتوزيعها على الطلاب، والتحكم الكامل في الصف الدراسي الإلكتروني (8).

دواعي استعمال التعليم عن بعد :

كثر المنادون بالتعليمِ الإلكتروني وتعالت أصواتهم ، ولكن قبل الحكم على هذا النوع من التعليم يجب الاخذ بنظر الاعتبار مناقشة مجموعة العواملِ التي من شانها ان تشجع على استعماله، وما هي مبررات ذلك ؟ للإجابة على هذا السؤال نستعرض ما اشار اليه نهابة(2017: 34)(9) ان دوافع التعليم الإلكتروني تبرز فيما يأتي :

1- الحاجة الداعية بأن تكون هناك طريقةٌ جذابةٌ لعرض المناهج والمواد التعليمية والتدريبية من خلال شبكة الإنترنت.

2- زيادة الطلب على التعليمِ والتدريب المستمر والتعلم مدى الحياة نتيجة للتطورات المعرفية السريعة.

3- تزايد الطلب على المعرفة في المجتمع ، حيث يعتمد الاقتصاد الحديث على المعرفة التي تعتمد بدورها على التعليم.

4- حاجة مؤسسات التدريب والتعليم للتجديد والتطوير المستمر.

5- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم لتحقيق تقدير الذات.

6- زيادة الوعي بأهمية التعلم الإلكتروني.

7-ارتفاع الطلب على التدريب في الجامعات والمراكز المتخصصة غير القادرة على استيعاب الأعداد الكبيرة من المتدربين.

وبالنظر إلى ما سبق يرى الباحثان أن هناك أسباب صحية لتفشي وباء كورونا في العراق والعالم ، فقد لجأت معظم الدول إلى استخدام نوع من التعلم الكترونيا والدراسة عن بعد في فترة الوباء ، والتعلم الإلكتروني، يتيح الفرصة للتواصل مع الطلاب في قطاع التعليم أو خارجه ، كما يساهم في إزالة الحواجز النفسية والجغرافية والاجتماعية والزمنية ، ويوفر فرصة لأساتذة الجامعات والمشرفين والمعلمين وغيرهم ممن لديهم القدرة على إنتاج ونشر الإنتاج الفكري بالرغم من الظروف الصحية في الدول ، ومن ناحية أخرى يمكن للآخرين الاستفادة من كل ما يتم نشره ، وسيكون لذلك أثر إيجابي في بث روح المنافسة الصادقة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بينهم ، وبشكل عام فإن المبررات عديدة، نتيجة لاختلاف وجهات نظر التربويين والمتخصصين التي استعرضوا فيها أسباب وأسباب التدريب الإلكتروني ، لكنها في مجملها تنبع من أهمية التعليم المستمر والحاجة إليه ، والصعوبات التي يواجهها على المرء من جهة ، ومن أهمية توظيف الإنترنت في انظمة التدريس لما تتمتع به من خصائص تجعل استخدامه ضرورة ملحة من جهة أخرى.

أهداف التعليم الإلكتروني:

- يمكن للتعلم الإلكتروني ان يحقق مجموعة من الأهداف منها:
- إمكانية سد الشواغر في الكوادر التعليمية والتدريبية في مجموعة من القطاعات.
- دروس افتراضية تعليمية.
- المساعدة على نشر الانظمة التكنولوجية في كل المجتمعات وإعطاء مفهوم تفسير واضح للتعليم المستمر.

هناك مجموعة من الأهداف يمكن ان تتحقق في التعلم الإلكتروني

- بيئة تعليمية غنية وموارد تخدم التجربة التعليمية.
- نقل الجمل التربوية عبر قنوات الاتصال والمنتديات التي تمكن المعلمين وكل المهتمين بالشأن التربوي(10)، (11).

مزايا التعلم الإلكتروني:

1- جودة وكفاءة التصميم التعليمي وتعدد طرق عرض المعلومات.

2- توظيف التقنية الحديثة واستخدامها كأداة تعليمية.

3- تشجيع التفاعل بين مكوني نظام التعليم.

4- تطوير التعليم الذاتي للطلاب.

5- سهولة المتابعة والإدارة الجيدة للعملية التعليمية (12)، (13).

واضاف سالم (2004)(14) ،و(الظفيري ،2004) (15)أن هناك بعض المعوقات أمام تحقيق التعليم الإلكتروني

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لأهدافها وأبرزها:

- ضعف البنية التحتية في معظم البلدان النامية.

صعوبة الاتصال بالإنترنت وارتفاع رسومه.

- عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة باستخدام الوسائط التربوية في التدريس
- التكلفة العالية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية

المحور الثاني: الاتجاهات و التعليم الإلكتروني:

يعد تطوير المواقف الإيجابية تجاه هذا النوع من التعلم الإلكتروني بين المتعلمين جانبًا مهمًا في أهداف تدريس التعلم الإلكتروني في جميع المراحل التعليمية ، واتجاهات المتعلمين تتأثر المادة بعدة عوامل منها ما ينسب إلى معلم التعلم الإلكتروني وطرق تدريسه ، ومنهم من ينتمي إلى معلم التعلم الإلكتروني وطرقه التدريسية ، وبعضها يرجع إلى منهج المدرسة ، وبعضها مرتبط بالمتعلم نفسه ، وتتأثر بالبيئة.

وهو نوع من الدوافع الاجتماعية للسلوك ، ويعرف بالاستعداد النفسي أو الاستعداد تخضع العقلية العصبية للاستجابة الإيجابية أو السلبية تجاه الأشخاص أو الموضوعات أو المواقف (16)، تختلف الاتجاهات في قوتها وضعفها ، ويتم تمثيلها في خط مستقيم جزء يمثل القبول والآخر هو الرفض ، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف الاتجاهات إلى ثلاثة لأنماط: الاتجاهات الإيجابية هي قبول الفرد لموقف أو شيء ما ، والاتجاهات السلبية يتم تمثيله في رفض الفرد لموقف أو شيء ما ، والاتجاهات المحايدة ممثلة في سلوك الفرد. المواقف في عدة أقسام ، وهي المواقف الفردية مقابل الجماعية ، والاتجاهات العاطفية مقابل اللاواعية ، والاتجاهات القوية مقابل الاتجاهات الضعيفة ، والاتجاهات الخاصة مقابل الاتجاهات العامة .(17)

ويؤكد الباحثان أن الانظمة التعليمية تقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في تغيير مواقف الأفراد بشكل ما العامة وطلابها بشكل خاص تجاه العديد من المجالات ذات الأهمية في المجتمع ، بما في ذلك ، واحد الابتكارات التكنولوجية وانعكاساتها وخاصة التعلم الإلكتروني.

ثانيا: الدراسات السابقة:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

دراسة أندرسون(Anderson،2008)(18) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المزيد
تبرز التحديات في دورة التعلم الإلكتروني في سريلانكا وتم تشكيل عينة
تكونت الدراسة من (1887) شخصا، واستخدمت الطريقة الكمية لتحديد أكثر العوامل
الأهمية ، يليها تحليل نوعي لشرح سبب أهمية هذه العوامل ، وظهور النتائج
تشير الدراسة إلى أن هناك العديد من التحديات التي تواجه كل من الطلاب وأعضاء الهيئة ، أظهر التدريس في ان استخدام الطلبة للتعلم الإلكتروني أنهم يواجهون تحديات مجموعة من أعضاء الهيئات التدريسية.
ودراسة الردادي (2009)(19) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات مجموعة من المعلمين، والمشرفين التربويين نحو هذا النوع التعليم من الإلكتروني في لمادة الرياضيات في المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الرياضيات والمشرفين التربويين بالمرحلة المتوسطة الذين هم على رأس العمل، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين ، والمشرفين نحو استعمال التعليم الإلكتروني في الرياضيات كانت عالية، وكذلك اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو دور التلميذ عند استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات كانت عالية أيضا.
دراسة الشناق وبني دومي (2010)(20) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين، والطلبة نحو استعمال التعليم الإلكتروني في مادة العلوم، حيث تكونت هذه العينة من مجموعة من المعلمين البالغ عددهم (28) معلما، ومعلمة ممن درسوا الفيزياء بطريقة محوسبة للصففوف الأول ، و الثاني العلمي (118) طالبا موزعين على خمس من المجموعات من المدارس للذكور في محافظة الكرك، منها أربع من المجموعات التجريبية التي تعلمت خلال (الإنترنت ،القرص المزيج، الإنترنت مع القرص المزيج، المعلم مع جهاز عرض البيانات)، والمجموعة الضابطة التي تعلمت با(الطريقة الاعتيادية) ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود توجهات بشكل إيجابي لدى المعلم نحو التعلم الكترونيا، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي في تقدير المعلمين على المقياس في الاتجاهات نحو التعليم وجود تغيرا سلبيا والذي يدل إحصائيا.
دراسة الرحيلي (2014) (21)هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الطالبات في جامعة طيبة نحو الاستخدام للمدونات التعليمية الكترونيا في تعلم لتخصص مهارات الحياة في الجامعة، مستخدمة المنهج لدراسة الحالة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات في السنة التحضيرية في جامعة طيبة، عينة الدراسة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فتمثلت في(73) طالبة في تخصص العلوم الصحية بالسنة التحضيرية من الذين يدرسون في جامعة طيبة في المدينة المنورة، وتم إعداد واستعمال مدونة تعليمية تعد إلكترونيا، ومقياس لمعرفة الاتجاهات نحو استخدام هذه المدونات التعليمية في المجال الإلكتروني في تعلم مساق مهارات الحياة في الجامعة، وقد انتهت الدراسة لوجود اثر ايجابي بين متوسط درجات للقياسين قبليا وبعديا (عند مستوى 0,05) في مقياس الاتجاه نحو استعمال المدونات التعليمية الكترونيا في تعلم مساق المهارات في الحياة الجامعية والتي جاءت لصالح القياس البعدي، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، منها: إقامة دورات تدريبية للتدرسيين، والطلاب ،والطالبات في جامعات السعودية لتدريبهم على استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية.

دراسة الشريف(2016)(22) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة في الشقراء قي التعليم الكترونيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (366) من الذين يدرسون في مقررات البكالوريوس، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث منهج وصفي تحليلي، كمااستخدم مقياسا لمعرفة الاتجاه نحو التعليم الكترونيا مكون من (28) فقرة، وقد بينت نتائج الدراسة بماياتي، الاتجاهات عند الطلبة نحو التعليم الكترونيا جاءت إيجابية،عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة في التعليم الإلكتروني وفقا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(% 5) عند اجابات الطلبة وفق التعليم الكترونيا، وتبعا لمتغير الجنس(ذكر، أنثى) لصالح الإناث وقد أوصى الباحث بضرورة اقامة دورات لنتدريب التدريسيين وفي مجال تصميم المقررات الكترونيا، وكذلك ضرورة تفعيل تقنيات التعليم الإلكتروني في مجال تدريس المقررات الجامعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات السابقة الاتجاهات عند الطلبة نحو التعلم الالكتروني

1- تناولت بعض الدراسات السابقة عن اتجاهات عند المعلمين ، والمشرفين التربويين نحو التعلم الالكتروني، كدراسة الردادي (2009) التي هدفت إلى معرفة الاتجاهات عند المعلمين، والمشرفين التربويين في استعمال التعليم الإلكتروني، في حين بحثت بعض الدراسات التحديات في مساق التعليم الإلكتروني كدراسة أندرسون(Anderson،2008) .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

2- سعت بعض الدراسات للكشف عن الاتجاهات لدى المعلمين والطلبة نحو استعمال التعليم الكترونيا، كدراسة الشناق ودومي (2010) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، وكانت اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني سلبية، في حين تناولت بعض الدراسات السابقة تعرف اتجاهات لدى الطالبات في الجامعة نحو استعمال مجموعة من المدونات المدونات للتعليم الإلكتروني ، دراسة الرحيلي (2013) بينت نتائج هذه الدراسة الى تحسن ايجابي نحو التعلم الإلكتروني بفعل استخدام مجموعة من المدونات التعليمية الإلكترونية ، ودراسة الشريف (2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني، وبينت نتيجة هذه الدراسة ان الاتجاهات عند الطلبة في التعليم الكترونيا جاءت إيجابية.

4- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والأداة الخاصة بالبحث الحالي.

منهجية الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى مجال الدراسات التحليلية الوصفية الذي يستهدف الحصول على معلوماتٍ كاملةٍ ودقيقةٍ في الاتجاهات عند الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد، في محاولة للتوصل إلى نتائج قد تساعد في تحسين تدريس الطلبة عن بعد ، لذا فقد تم اعتماد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لغايات هذه الدراسة لوصفه منهجاً يجمع البيانات والمعلومات ويصف الظاهرة المدروسة ويحللها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الرابعة من جميع اقسام كلية التربية الاساسية في جامعة بابل العلمية والانسانية ، وذلك خلال العام الدراسي 2020/2019م ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اختيرت عينه بطريقة عشوائية، حيث قام الباحثان بتوضيح الأهداف للدراسة الحالية للطلبة وطلبا منهم الموضوعية والصدق في الإجابة، ، حيث تم توزيع الاستبانة الكترونيا وعبر تجمعات خاصة بهم على الفيس بوك وتمت الاجابة خلال اسبوع ، وتم توزيع عينة الدراسية حسب الجنس والتخصص.

توزعت أفراد هذه العينة وفق متغير الجنس والتخصص جدول رقم (1)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	86	%50.9
انثى	83	%49.1
المجموع	169	%100
التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	91	%53.89
انساني	78	%46.2
المجموع	169	%100

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة نظرًا لطبيعة الدراسة بغرض جمع البيانات من العينة المتسهدفة للدراسة، وباعتبارها ملائمة في مثل هذا النوع من الدراسات ولكي تحقيق الأهداف في هذه الدراسة ،والإجابة عن الاسئلة، وتم اتباع في إعداد أداة هذه الاداة وفق الأسس العلمية لتطويرها ، وإخضاعها لمجموعة اختبارات من الصدق، والثبات ووفقاً لخطوات إجرائية بما يأتي:

بناء الاداة : تم تصميم الاستبانة انطلاقا من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتصلة والإطار النظري للدراسة.

وتكونت الاستبانة من جزئيين، هما:

الجزء الأول: البيانات ألأولية الخاصة بالأفراد في عينة الدراسة وتشمل (الجنس، التخصص، انساني – علمي).

الجزء الثاني: يشتمل على (24) فقرة: تقيس اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد.

وقد تم تحديد طريقة إجابات لأفراد هذه العينة من الدراسة الحالية على فقرات هذه الاستبانة للجزء الثاني، على غرار مقياس ليكرت إلى: (5-كبيرة جداً، 4- كبيرة، 3-متوسطة، 2- قليلة، 1-قليلة جداً).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اختبارات الصدق والثبات

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة

عرضت أداة الدراسة قبل تطبيقها على (10) محكماً تم اختيارهم من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية في الجامعات العراقية. وقد تم عرض أداة الدراسة على المحكمين والأخذ بآرائهم، من حيث الحذف وإعادة الصياغة واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات أداة الدراسة معياراً لصدقها. وعلى ضوء اتفاق آراء المحكمين استبقيت الفقرات التي حصلت على اتفاق (80 %) فأكثر من عدد المحكمين، كما تم تعديل صياغة عدد من العبارات التي أجمع أكثر من (80 %) من المحكمين على ضرورة تعديلها. وفي ضوء ذلك أصبح عدد فقرات أداة الدراسة (24) فقرة مشتركة.

ب- صدق البناء

تم تطبيق هذه الاستبانة على العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (20) طالبة وطالبة من طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل من خارج عينة الدراسة، وقد طلب من افراد العينة الإجابة على الفقرات في الاستبانة، وبعد استرجاعها تم التحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط التوافق بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس ،والجدول رقم (2) يوضح معاملات ارتباط التوافق بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

1- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يحسب من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين نتيجة كل فقرة في المقياس مع نتيجة الاختبار ككل، فتراوحت معامل الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة ككل في لمقياس من (0,24-0,67)، وجميعها مقبولة لمعامل الارتباط حسب معيار ايبل حيث يعتبر ايبل إن(0,19) درجة ارتباط مقبولة ، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط (0,25-0,69) وهي اعلي من معيار ايبل، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الداخلي جدول رقم (2) يوضح ذلك:

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1 1	.46	12	.41	23	.27
2	.40	13	.50	24	.48
3 2	.26	14	.45		
4 3	.35	15	.47		
5 4	.68	16	.25		
6 5	.54	17	.69		
7 6	.48	18	.26		
8 7	.39	19	.31		
9 8	.31	20	.41		
1 9 0	.50	21	.31		
11	.68	22	.39		

ويلاحظ من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط تشير إلى دلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يعني أن فقرات أداة الدراسة متسقة، مما يدل على التجانس الداخلي لأداة الدراسة.

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج **عينة** البحث لاستخراج دلالات الثبات، وتكونت العينة من (20) طالبا وطالبة، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للدرجة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الكلية على الاستبانة ولكل فقرة من فقرات الأداة ، والجدول (2) يوضح الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من طلبة كلية التربية الاساسية.

حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات =

$$\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \cdot \frac{(1 - \text{مجموع تباينات الأسئلة})}{\text{تباين الدرجات الكلية}}$$

حيث أن

ن: عدد الفقرات وهي (24) فقرة في هذه الدراسة.

جدول رقم (3)

معامل الثبات (كرونباخ الفا) لاتجاهات الطلبة نحو التعلم تم حساب الثبات للدرجة الكلية للمقياس حسب الجدول التالي:

مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الالكتروني عن بعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا
	24	.83

من الجدول (3) يتضح أن معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي(كرونباخ الفا) لجميع فقرات الاستبانة والدرجة الكلية(83.) وان هذه الإحصائيات تعتبر ملائمة لأغراض البحث.

4.3 متغيرات الدراسة:

1 – المتغيرات التصنيفية، وتتمثل

الجنس وله مستويان هما : الذكور ، الإناث

التخصص وله مستويان هما : الانساني , العلمي

2– **المتغيرات التابعة** :اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

5.3 الإحصائيات المستخدمة في الدراسة

صنفت إجابات فقرات أداة هذه الدراسة حسب لمقياس ليكرت (Likert) وحدد فيه خمس إجابات ، وحسب الأوزان رقميا، ولحساب طول خلايا المقياس الخماسي وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- المقياس الإحصائي الوصفي (Descriptive Statistic Measures) ،وذلك ليصف مجموعة من خصائص العينة المدروسة، معتمدا على التكرارات، ونسبه المئوية، وللحصول على إجابة عن الأسئلة لعينة الدراسة، ومعرفة اهميتها النسبية باستخدام الوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

2- معامل ارتباط بيرسون.

معادلة كرونباخ الفا للثبات

3-اختبار "ت: لعينتين مستقلتين.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التحقق منهافي البحث الحالي، إذ حاول البحث التعرف على اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو استخدام التعليم الالكتروني عن بعد ، وسيتم عرض النتائج حسب أسئلة البحث كالتالي:

1- السؤال الأول: ما اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام والوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنسب المئوية والدرجة الكلية للمقياس(3.36) درجة وبانحراف معياري (1.20)والجدول رقم(4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ت	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	اعتقد ان استخدامي التعلم الالكتروني عن بعد يخلصني من الاوبئة والامراض المعدية	3.43	1.478	10

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

2	اشعر ان اختصاصي سيصبح اكثر فاعلية عند استخدام التعلم الالكتروني عن بعد	3.26	1.364	15
3	اعتقد ان التعلم الالكتروني عن بعد هدرا للجهد	2.37	1.434	23
4	ان استخدام التعلم الالكتروني عن بعد يشعرني بحريتي الفكرية	3.39	1.452	13
5	يوفر التعلم الالكتروني عن بعد في أي وقت واي مكان	3.37	1.459	14
6	ارى ان استخدامي التعلم الالكتروني عن بعد سيضعف ارتباطي بزملائي	2.75	1.475	18
7	أومن بأهمية التعلم الالكتروني عن بعد في الجامعات	3.79	1.343	5
8	اعتقد ان استخدام التعلم الالكتروني عن بعد يعيق اكمال المقرر الدراسي	2.74	1.463	19
9	ارى ان التعلم الالكتروني عن بعد يضيف عبئا على المدرس في الجامعة	3.01	1.451	16
10	يعمل التعلم الالكتروني عن بعد على تطور وتقدم المجتمعات من خلال تبنيها في العملية التعليمية	3.66	1.308	6
11	اشعر بسرعة مرور الوقت عندما يتم التعلم بالوسائط المتعددة	3.53	1.384	9
12	اعتقد ان التعلم الالكتروني عن بعد لا يمنحني الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج	3.40	1.196	11

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

13	ارى ان التعلم الالكتروني عن بعد ينمي قدراتي على حل المشكلات	3.97	1.239	1
14	يقدم التعلم الالكتروني عن بعد افضل الفرص لرفع المستوى العلمي للطلبة	3.40	1.428	12
15	يساهم التعلم الالكتروني عن بعد على رفع كفاءة تحصيل الطلبة	3.66	1.101	7
16	اشعر بالقلق اثناء التعلم الالكتروني عن بعد	2.58	1.505	21
17	استخدام التعلم الالكتروني عن بعد يخفض من تكاليف التعليم	3.92	1.219	2
18	يقلل التعلم الالكتروني عن بعد من الخبرة المباشرة اثناء الدراسة	2.20	1.440	24
19	قد يركز التعلم الالكتروني عن بعد على الجانب المعرفي واهمال الجانب المهاري والوجداني	2.55	1.40	22
20	صعوبة اساليب التقويم	2.79	1.504	17
21	أفضل وسائل وطرق تعلم اعتيادية كالكتب والمحاضرات في التدريس	3.81	1.237	4
22	يزيد التعلم الالكتروني عن بعد من تنمية مهارات الطلبة	3.89	1.074	3
23	اعتقد ان استيعاب المادة التعليمية عن طريق التعلم الالكتروني عن بعد سريعة النسيان	2.68	1.389	20

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

24	اشعر بحاجتي للمساعدة الخارجية عندما استخدم الحاسوب والانترنت	3.60	1.215	8

يتضح من الجدول رقم (4) أن طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل موافقون نحو التعلم الالكتروني عن بعد بمتوسط حسابي كلي (3.36) وبانحراف معياري(1.20) وهناك تفاوت في الاجابة من افراد عينة الدراسة وتمثلت ابرز الموافقات في هذه العبارات هي (13، 7،22،17، 10 ، 15، 11، 5،4،1) حيث جاءت متربة ترتيبا تنازلياوهذه الفقرات كانت مرتفعة وتتراوح بين متوسط حسابي (3،97_3،39) وجاءت الفقرات التالية ايضا مترتبة ترتيبا تنازليا (18، 19،2 ،16، 8،23 6 ،20، 9) وجاءت هذه الفقرات بمتوسط حسابي يتراوح مابين (2.68_2.20) وجاءت هذه بدرجة منخفضة.

وفسر الباحثان هذه النتائج على ان اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية بجامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد، حيث تبينت الايجابية عند الطلبة نحو التعلم الالكتروني عن بعد وكانت من ابرز هذه النتائج استخدام التعلم الالكتروني عن بعد يخفض من تكاليف التعليم ويحسن نوعية التعليم، كما يرون ان التعلم الالكتروني يتوفر في اي وقت وفي اي مكان ، ويؤكدون على ضرورة استخدام اساليب متنوعة في التدريس حتى يتغلبون على نسيان المادة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الردادي (2009)، كما انخفضت نسبة اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني حيث كانت الاجابات بان التعلم الالكتروني عن بعد يقلل من الخبرة المباشرة اثناء الدراسة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(الشناق ودومي،2010)

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة (0.05) في اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار test لعينتين مستقلتين

والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الجدولية t
ذكور	86	3.31	1.28	2.20	1.86
اناث	83	3.40	1.12		

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يتضح من الجدول رقم (5) ان هناك فروث ذات دلالة احصائية ولصالح الاناث نحو اتجاهات التعلم التعلم الالكتروني عن بعد وبمتوسط حسابي (3.40)، ويعزو الباحثان أن الطالبات اكثر جدية وحرص في التعامل مع استخدام التقنية واستغلال وقت فراغهن في المنزل من خلال استخدام التقنية وترتيبها وتنظيمها واستخدمها في تخصصهن) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشريف (2016)، وتختلف مع دراسة أندرسون(Anderson،2008)

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة (0.05) في اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل نحو التعلم الالكتروني عن بعد تعزى لمتغير التخصص الانساني والعلمي؟ استخدم الباحثان في الاجابة عن هذا السؤال اختبار test لعينتين المستقلتين والجدول رقم(6) يوضح ذلك:

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
علمي	91	3.36	1.42	1.94	1.86
انساني	78	3.15	1.37		

من الجدول رقم (6) يتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح التخصص العلمي وبمتوسط حسابي(3.36)، ويعزو الباحثان الى ان كثرة استخدام التخصصات العلمية للتقية الحديثة والتعامل معها في مواد مختلفه قريبة عن تخصصاتهم العلمية ويقلل من القلق من استخدام التكنلوجيا في التعليم وكونهم قد مارسوا التعليم التكنلوجي في تخصصاهم ممازاد من اتجاههم نحو التعلم الالكتروني وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الرحيلي (2013).

التوصيات والمقترحات:

1- ضرورة توفير الحاسب الالي واجهزة الكمبيوتر لدى الطلبة في الكليات
2- استخدام ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول التعلم الالكتروني عن بعد
3- تشجيع الطلبة الجامعيين لاستخدام التعلم الالكتروني وذلك للحاجة اليه عند الظروف الطارئة.
4- وجوب ادراج مقرر دراسي للتعلم الالكتروني لمساعدة الطلبة في استخدامه.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

5- ضرورة اجراء دراسة عن استخدام التقنياة الالكترونية عن بعد.

الهوامش:

1-الشناق ، قسيم محمد، وبني دومي، حسن علي أحمد(2010) اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، **مجلة جامعة دمشق** – المجلد 26 – العدد(1+2)، 2010.، ص235-271

2-شريف, كحل (2013) اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعلم التكنولوجيا الرقمية في التعليم العالي. دراسة ميدانية , **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة سعيدة, الجزائر.

3 -غاريسون, د.ر، واندروس, تيري(2006) **التعلم الالكتروني في القرن الحادي والعشرين** : اطار عمل للبحث والتطبيق ، ترجمه الى العربية, محمد رضوان الابرش, مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي ومكتبة العبيكان للطباعة والنشر, السعودية.

4-الربيعي, سعيد بن حمد(2008) **التعليم العالي في عصر المعرفة والتغييرات والتحديات وافاق المستقبل**، عمان , دار الشروق.

5_البنا, هالة مصباح والبسطاني, دعاء ابو اليزيد (2010) فعالية التعلم الالكتروني على التحصيل في مادة مهارة الاتصال والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء معايير الجودة، **مجلة القراءة والمعرفة**- مصر ع 107,233.

6-Khan, B. H. (2005**). Managing E-learning: Design**, Delivery, Implementation and Evaluation, Hershey, PA: Information Science Publishing.

7-الصعيدي, عمر سالم محمد (2011)المعايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الالكترونية في التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء والمختصين, **مجلة رابطة التربية الحديثة**- مصر - مج 26- ع 10 .

8-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية(2020) **دليل الطالب لاداء الامتحانات الالكترونية باسنخدام منصة google class room**، دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة،العراق ، بغداد،ص2

9-نهابة , احمد صالح (2017) :فاعلية برنامج الِكتُروني مدمج قائم على نماذج التعلم البنائي في تحسين الأداء التدريسي للطلبة المطبقين واتجاهاتهم نحو البرنامج، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة البصرة، ص34

10- **المرجع ذاته**، ص2

11-الدهش، مي بنت عبد الله (٢٠٠٧): التعليم الإلكتروني .. التطور مازال مستمراً ، **مجلة التدريب والتقنية**، العدد،٣٦ ،(١)،ص37

قطيط ،غسان (2009) **الحاسوب وطرق التدريس والتقويم**، دار الثقافة ، ط1، عمان الاردن.

12-Primoz,L&Tomai,P.(2007)"Practical e-learneng for the faculty of mathematics and physics at the University of Ljubljana" **Journal of knowledge and Learning object**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

13- UIf-D.Ehlers,(2004)Quality in E-Learning from Learner's perspective**, European Journal of open**, Distance and E-Learning

14- السالم , احمد(2004) **تكنولوجيا التعليم الالكتروني**, مكتبة الرشد, السعودية.

15- الظفيري, فايز منشر(2004) اهداف وطموحات تربوية في التعليم الالكتروني. رسالة التربية, سلطنة عمان, 1(4), 84- 92.

16- سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبد السلام موسى (٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات** ، شباب للنشر والتوزيع،ص23

17- كمال، طارق (٢٠٠٦): **أساسيات علم النفس العام**، دار شباب الجامعة للنشر الإسكندرية، مصر، ص174

18-Anderson, A. (2008). seven major Challenges for e- learnin in developing countries: Case study EBIT, Sir lanka International journal of education and Development usin ICT, 4) 3 . Retrieved From: **http://www.ijedict.dec.uwi.edu//viewarticle.php?id=472&layou**

19- الردادي، عبدالمنعم سليمان (2009) اتجاهات المعلمين المشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية أم القرى

20-**المرجع ذاته**، ص 2

21- الرحيلي، تغريد (2014) اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** ،المجلد 28،(8)، ص1766-1794.

22- الشريف، محمد حارب(2016): اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٨) ، الجزء (3)،ص891-930

قائمة المراجع

1- البنا, هالة مصباح والبسطاني, دعاء ابو اليزيد (2010) فعالية التعلم الالكتروني على التحصيل في مادة مهارة الاتصال والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء معايير الجودة، **مجلة القراءة والمعرفة**- مصر ع 107,233.

2-الدهش، مي بنت عبد الله (٢٠٠٧): التعليم الإلكتروني .. التطور مازال مستمراً ، **مجلة التدريب والتقنية**، العدد،٣٦ ،(١).

3-الربيعي, سعيد بن حمد(2008) **التعليم العالي في عصر المعرفة والتغييرات والتحديات وافاق المستقبل**، عمان , دار الشروق.

4-الردادي، عبدالمنعم سليمان (2009) اتجاهات المعلمين المشرفين التربويين نحو

5- الرحيلي، تغريد (2014) اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية ،في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** المجلد 28،(8).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

6- السالم , احمد(2004) **تكنولوجيا التعليم الالكتروني**, مكتبة الرشد, السعودية.

7- سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبد السلام موسى (٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات**، شباب للنشر والتوزيع.

8- الشريف، محمد حارب(2016): اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٨) ، الجزء (3)،ص891-930

9- شريف, كحل (2013) اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعلم التكنولوجيا الرقمية في التعليم العالي، دراسة ميدانية , **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة سعيدة, الجزائر.

10-الشناق ، قسيم محمد، وبني دومي، حسن علي أحمد(2010) اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، **مجلة جامعة دمشق** – المجلد 26 – العدد(1+2).

11-الصعيدي, عمر سالم محمد (2011)المعايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الالكترونية في التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء والمختصين, **مجلة رابطة التربية الحديثة**- مصر – مج 26- ع 10 .

12- غاريسون, د.ر، واندروس, تيري(2006) **التعلم الالكتروني في القرن الحادي والعشرين : اطار عمل للبحث والتطبيق** ، ترجمه الى العربية, محمد رضوان الابرش, مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي ومكتبة العبيكان للطباعة والنشر, السعودية

13-قطيط ،غسان (2009) **الحاسوب وطرق التدريس والتقويم**، دار الثقافة ، ط1، عمان الاردن.

14-كمال، طارق (٢٠٠٦): **أساسيات علم النفس العام**، دار شباب الجامعة للنشر الإسكندرية، مصر، ص174

15-نمابة , احمد صالح (2017) :فاعلية برنامج اِلكتُروني مدمج قائم على نماذج التعلم البنائي في تحسين الأداء التدريسي للطلبة المطبقين واتجاهاتهم نحو البرنامج، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة البصرة.

16- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية(2020) **دليل الطالب لاداء الامتحانات الالكترونية باسنخدام منصة google class room**، دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة،العراق .

المراجع الاجنبية:

Anderson, A. (2008). seven major Challenges for e- learnin 17-
in developing countries: Case study EBIT, Sir lanka
International journal of education and Development usin ICT, 4) 3 .
Retrieved From: **http://www.ijedict.dec.uwi.edu//viewarticle.php?id=472&layou**

18- Khan, B. H. (2005**). Managing E-learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation**, Hershey, PA: Information Science Publishing

19- Primoz,L&Tomai,P.(2007)"Practical e-learneng for the faculty of mathematics and physics at the University of Ljubljana" **Journal of knowledge and Learning object**

20-UIf-D.Ehlers,(2004)Quality in E-Learning from Learner's perspective, **European Journal of open**, Distance and E-Learning

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

معالم المنهج التربوي عند المحدثين

الدكتور يونس ريحان
الأكاديمية الجهوية للتربية و التعليم الدار البيضاء
المغرب
rihaneyounes@hotmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/30 م تاريخ التحكيم: 2020/11/07م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

لقد تميز المحدثون بمنهج تربوي فريد ، استطاعوا من خلاله الحفاظ على السنة النبوية رواية و دراية و هو منهج تميز بمجموعة من الخصائص و المميزات تجعل منه منهجا صالحا للتطبيق في علوم أخرى نظرا لما تميز به من شمولية من حيث التطبيق و التنظير ، وقد حاولت من خلال هذا البحث بيان أبرز معالم هذا المنهج التربوي للمحدثين في محاولة لبعث ما اندرس من معالمه التي يمكن الاسترشاد بها في المجال التربوي كما أن هذه المعالم التربوية تبين تفرد المسلمين بمنهج في تلقي المعرفة و أنهم لم يكونوا عالة على غيرهم في مناهج التربية و التعليم كما يزعم بعض المستشرقين .

الكلمات المفتاحية: المنهج التربوي ، المحدثون ، التربية ، الأمانة العلمية ، التزكية .

MAALIM ALMANHAJE ATARBAWI INDA AL MOHADITINE

DrRIHANE YOUNES
Ministry of Education, higher Reasearch, Executive training and Scientific Research Morocco
RIHANEYOUNES@HOTMAIL.COM

Abstract :

useful with other sciences, and that because of its comprehensiveness in the application and observation. I tried from this research to show the main characteristics of this unique educational method of the narrators trying to arise what extinguished from its properties that can be used as a guide in the educational field. These properties show the uniqueness of Muslims with a method in receiving knowledge and that they were not dependent on others in Education and teaching curricula as some Orientalist are pretending.

Keywords: The Educational method, The narrators, The Education, The scientific reliability, Testimonial.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مقدمة :

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد.

فقد تميزت علوم الحديث في الشريعة الإسلامية بمنهج أخلاقي رصين وذلك لكون الأخلاق لا تنفصل عن العلم فهما يمتزجان لوحدة الهدف بينهما ، ولأن الأمم و الشعوب مهما بلغت في جانب العلوم فلن ترقى إذا فقدت الجانب الأخلاقي الذي يؤهلها للاستثمار الرشيد للعلوم على اختلاف مستوياتها ، فالعلم إذا تعرى عن دثار الأخلاق و القيم كان وبالا على الأمم و الشعوب ، وخير مثال على عواقب هذا الانفصال ما نشاهده في الحضارة الغربية من تنامي الممارسات اللاأخلاقية مثل الشذوذ الجنسي و التمييز العنصري و الإسلاموفوبيا ، و التسارع نحو صناعة الأسلحة ، كل هذا يجعل الدعوة إلى منهج علمي أخلاقي ضرورة ملحة ، هذا المنهج العلمي التربوي الذي ميز أمة الإسلام حين امتزجت فيه الأخلاق بالعلوم ، ولا أدل على ذلك من حصر الغاية من البعثة النبوية في إتمام مكارم الأخلاق فقال صلى الله عليه و سلم إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " ومن مجالات هذا الامتزاج بين التربية و العلم ما ميز منهج المحدثين من منهج تربوي أصيل ، أثمر حفظا للسنة من كل تحريف أو انتحال فجاء منهجا متكاملا يمكن الاسترشاد به لبيان ثمرات امتزاج العلم بالأخلاق ،وفي ظل ما يعيشه العالم اليوم من أزمات أخلاقية تؤكد عدم قدرة العلم وحده على الارتقاء بالأمم و الشعوب أصبحت الحاجة ملحة إلى البحث عن منهج علمي أخلاقي يوازن بين المجال العلمي و الأخلاقي لضمان الاستثمار الأمثل للعلوم الحقة ، وهذا لا يتحقق فقط من خلال اعتماد أسلوب التلقين بل له أساليب أخرى تجعل متلقي العلوم له صفات ذاتية تميزه عن غيره ممن تلقى العلوم بمعزل عن الأخلاق، هذا المنهج العلمي الأخلاقي الذي برز جليا عند المحدثين من خلال مصنفاتهم ، وهذا البحث هو محاولة لبعث هذا المنهج العلمي الأخلاقي و الاستفادة منه لأنه أثبت نجاعته و قدرته على حفظ السنة النبوية ، و أنتج معرفة علمية منضبطة بالأخلاق .

خطة البحث :

سأتبع في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي و الذي أروم من خلاله بيان المنهج التربوي عند أهل الحديث وذلك من خلال عرض ملامح هذا المنهج وكيفية استثماره لإنتاج معرفة علمية منضبطة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بالأخلاق ، وذلك عن طريق عرض نماذج لهذا المنهج من كتب المحدثين ، و بيان ثمراته و خصائصه التي تبين تفرد أهل الحديث بمنهج متكامل لصيانة السنة النبوية و ذلك من خلال التصميم الآتي :

المحور الأول : أبرز من خلاله الإطار المفاهيمي لمصطلحات : المنهج ، التربية ، المحدثون .

المبحث الأول :مفهوم المنهج التربوي.

المبحث الثاني :تعريف المحدث .

المحور الثاني : مظاهر عناية المحدثين بالجوانب التربوية و صورها .

المبحث الأول :ركائز تربوية لطالب الحديث .

المطلب الأول :آداب طالب الحديث .

المطلب الثاني : آداب مجلس الحديث .

المبحث الثاني : ركائز تربوية لشيخ الحديث .

المحور الثالث : ثمرات المنهج التربوي عند المحدثين .

المحور الرابع : خصائص المنهج التربوي عند المحدثين .

المحور الأول :الإطار المفاهيمي:

المبحث الأول : مفهوم المنهج التربوي :

عرف المنهج بمجموعة من التعاريف وسبب هذا التنوع اختلاف متعلقات هذا المنهج بين الفلسفي والتربوي والتعليمي. لكن هذه التعاريف في مجملها تتفق على أن المنهج عبارة عن برنامج من النشاطات المنظمة للتوصل إلى علم معين، فهو متصل بالعلوم.

ولذلك عرفه ديكارت على أنه: "القواعد اليقينية البسيطة التي تضمن لمن يراعيها بدقة ، ألا يفترض الصدق فيما هو كاذب وأن يصل إلى علم صحيح بكل ما يمكن العلم به."

وهذا التعريف إنما يحمل على المنهج العلمي الذي يتوصل به إلى معلومات يقينية تعصم الفكر من الخطأ في التصورات والتصديقات.

أما المنهج بمفهومه العام : فهو عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلميذ ، وقد

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسة اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية. ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير[1].

ويعرفه فتحي الديب: أنه استراتيجية للتعلم ويقصد بالاستراتيجية في استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة، ويقصد بالتعلم حدوث تغيير مرغوب فيه في سلوك المتعلمين[2].

من خلال التعريفين نستطيع أن نقول إن من الصعوبة تحديد مفهوم واحد للمنهج على اختلاف أنواعه وما يضاف إليه.

فمنهج الفقهاء غير منهج المحدثين وداخل الحقل الواحد قد تتعدد المناهج. فإذا أخدنا نوعا من علوم الحديث وهو الحديث المرسل نجد مناهج متعددة في التعامل معه أو في علم الجرح والتعديل نجد مناهج مختلفة في الجرح والتعديل.

لكن إضافة المنهج للتربية في الإسلام تضيق المفهوم الواسع للمنهج لتحليلنا على كيفية تنشئة وتكوين إنسان مسلم متكامل في جميع نوحيه المختلفة من الناحية الصحية والعقلية والروحية والأخلاقية والإدارية في جميع مراحل نموه على ضوء المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام[3].

فالتربية في الإسلام ليست عملية ميكانيكية تستهدف فقط السلوك الخارجي بل هي عملية تفاعلية تستهدف الجانب الروحي لتجعل له امتدادات سلوكية للإنسان، ومن أبرز سمات التربية في الإسلام أنها عبادة يتقرب بها الإنسان إلى ربه ، بخلاف المناهج التربوية الغربية التي تستهدف الجانب المادي في الإنسان، وتجعل سلوكه مقيد بالقوانين الوضعية بل وتحيل تقدير هذه القواعد التربية إلى الفلسفات المختلفة في حين نجد المنهج التربوي الإسلامي منهج رباني مستمد من كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم مما يجعله منزها عن الأغراض. كما نجده منهجا شاملا ومتكاملا يغطي جميع جوانب الحياة إضافة إلى واقعيته بخلاف بعض المنهج التربوية الفلسفية التي جعلت من الأخلاف شيئا فاضلا لا يمكن الوصول إليه إلا في عالم المثل.وصورت الإنسان هو مجرد كتلة من الشهوات المتصارعة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فالتربية من المنظور الإسلامي هي أداة الدين في تشكيل شخصية الإنسان المسلم وفي صياغة تصوره عن الكون والحياة على هدى من أسس صحيحة وتعاليم قويمة [4].

ويرى الأستاذ محمد قطب أن طريق الإسلام في التربية هي معالجة الكائن البشري كله معالجة شاملة، لا تترك منه شيئا .لا تغفل عن شيء، جسمه وعقله وروحه وحياته المادية والمعنوية وكل نشاطه على الأرض[5].

من خلال ما سبق يتبين أن التربية في الإسلام هي سعي نحو تحقيق الكمال الإنساني الذي يقرب صاحبه إلى المولى عزوجل وتتحقق بذلك سعادته في الدارين الأولى والآخرة[6].

المبحث الثاني : تعريف المحدث :

يعرف المحدث بأنه من اشتغل بالحديث رواية ودراية وجمع رواة واطلع على كثير من الرواة والروايات في عصره وتميز في ذلك حتى عرف فيه خطه واشتهر فيه ضبطه[7].

يعرف المحدث بأنه من يشتغل بالسنة النبوية ، ويمكن تفصيل وجه هذا الاشتغال بما عرفه به ابن سيد الناس[8].

ولما كان هذا العلم يشرف بشرف متعلقة وهو السنة النبوية فقد عمل أهل الحديث على وضع منهج منظم منضبط للتعامل مع السنة النبوية باعتبارها المصدر الثاني للتشريع، ولم يقتصر منهجهم على وضع الضوابط والشروط لقبول الرواية وتمحيص المرويات.

بل أسسوا لمنهج تربوي أخلاقي يراعي خصوصية العلم المنظور فيه وهو منهج فريد اختص به أهل الحديث وضمنوه كتبهم وجعلوه نوعا من أنواع علوم الحديث وهو منهج تضمن مراعاته صدق الراوي والتزامه بآداب طلب الحديث والبعد عن الأحوال الدنيئة التي لا تقبلها الطباع السليمة. والمتأمل في هذا المنهج وما أنتج من صدق في الأخبار وتمحيص الروايات يدرك قدرة المنهج التربوي للمحدثين على صوغ شخصية إسلامية، تتعبد الله بما تروي من أخبار وتستثمر الجانب الروحي لإتقان الجانب العلمي.

وسأحاول من خلال هذا البحث بيان معالم هذا المنهج الذي أثمر تراثا حديثا نقله أهل صدق واتقان.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المحور الثاني : مظاهر عناية المحدثين بالجوانب التربوية وصورها.

لقد اهتم المحدثون بالجانب التربوي اهتماما بالغا وذلك ظاهر من خلال مصنفاتهم التي ضمنوها آثارا تدعوا إلى مكارم الأخلاق والآداب، ومنهم من أفردها بمصنفات:

.ككتاب "الخطيب البغدادي": الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع.

. وكتاب "جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله للحافظ ابن عبد البر 363 هـ.

. وكتاب أدب الإملاء والاستملاء للإمام عبد الكريم بن محمد السمعاني 562 هـ.

. وكتاب تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم للإمام بدر الدين لبن جماعة 776 هـ .

كما نجد كثيرا من كتب علم مصطلح الحديث تضمن كتبها آداب المحدث وما ينبغي أن يكون عليه من أخلاق كصنيع الإمام الحاكم في كتابه معرفة علوم الحديث. وصنيعهم هذا له مجموعة من الاعتبارات من أهمها خصوصية هذا العلم وهو:

. نقل السنة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والتسليم، وهو ما يتطلب الصدق في نقل الخبر والبعد عن الأحوال الدنيئة.

. ضرورة التزام الإنسان بما يرويه من أخبار حتى لا يخالف ما يروي وألا يكون حظه من الحديث الرواية فقط.

. صياغة القدوة الحسنة التي يرى فيها الناس الهدي النبوي متمثلا من خلال أخلاق المحدث.

المبحث الأول: ركائز تربية لطالب الحديث:

وهذه الآداب تتنوع بين صفات أخلاقية تتعلق بالطالب كإحضار النية والإخلاص في طلبه ومنها ما يرجع إلى علاقته بشيخه والآداب المرعية في مجلس التحديث.

المطلب الأول آداب طالب الحديث :

أولا :احضار النية في طلب الحديث:

للإخلاص منزلة عظيمة في الشريعة الإسلامية فهو شرط قبول الأعمال ولذلك بالغ المحدثون في طلبه، ومما يبين ذلك ما أورده الخطيب البغدادي في كتابه الجامع لآداب الراوي، عن وكيع أنه سمع سفيان يقول:" ما شيئ أخوف عندي منه يعني الحديث وما من شيء يعدله لمن أراد الله به " [9].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ثم قال " وليحذر أنه يجعله سبيلا إلى نيل الأعراض وطريقا إلى أخذ الأعراض، فقد جاء الوعيد لمن ابتغى ذلك بعلمه". ثم ساق حديث عمر بن شعيب عن أبيه عن جده أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: من تعلم علما ينتفع به في الآخرة يريد به عرض شيء من الدنيا لم يرح رائحة الجنة.

وقد عقد الخطيب فصلا في كتابه أورد فيه أحاديث تنهى عن طلب العلم لغير الله وترغب في طلبه لوجهه وهو أدب دأب المحدثون عليه فكان أول حديث يبدأ به "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى"[10].

وذكر النووي في النوع الثامن والعشرون من علوم الحديث: معرفة آداب طالب الحديث قال: ويجب عليه تصحيح النية والإخلاص لله تعالى في طلبه والحذر إلى التوصل به إلى أغراض الدنيا ويسأل الله تعالى التوفيق والتسديد والتيسير ويستعمل الأخلاق الجميلة والآداب[11]. والمتأمل في تأثير طلب العلم الإخلاص عند المحدثين يجد ذلك جليا في زهدهم فيما عند الناس وانقطاعهم للتدريس مع قلة المؤونة، بل ومنهم من ترك التحديث عندما لم تحضرهم النية الخالصة في ذلك خوفا أن تصدق فيه الأحاديث التي تحذر من طلب هذا العلم لغير وجه الله.

ثانيا :العمل بالعلم:

مما تواصى به المحدثون قديما وحديثا العمل بالحديث وعدم الاستكثار من المرويات دون علم بها. وكان مقصودهم في ذلك ترجمة المعارف إلى سلوك وذلك أدعى في الإقتداء. وقد عمل أهل الحديث على ترسيخ هذا المعنى في طلابهم من خلال التنفير من الاستكثار من الروايات لأجل المباهاة فكانوا يسردون في بداية كتبهم ما يكون منفرا عن هذا الصنيع.

قال الخطيب البغدادي وهو يشير إلى هذا الأدب ويحذر من نقيضه: "وليتق المفاخرة والمباهاة به وأن يكون قصده في طلب الحديث نيل الرياسة واتخاذ الأتباع ، وقال ابن الصلاح: وروينا عن وكيع "إذا أردت أن تحفظ الحديث فاعمل به" ، وعقد المجالس فإن الآفة الداخلة على العلماء أكثرها من هذا الوجه[12]، ثم أورد

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حديث حذيفة ابن يمان قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم من طلب العلم ليباهي به العلماء أو ليماري به الجهلاء وليقبل الناس إليه بوجوههم فله النار[13].

وعقد الإمام القاضي عياض كتابه الإلماع وسمه بالجامع لأثار مفيدة وآداب حميدة، وأورد فيه آثارا للسلف تخص العمل بالحديث ومنها ما أثر عن ابن شهاب الزهري، أنه قال إن هذا العلم أدب الله أدب به نبيه عليه السلام وأدب به النبي صلى الله عليه وسلم أمته أمانة الله إلى رسوله ليؤديه على ما أدي إليه، فمن سمع علما فليجعله إمامه وحجته فيما بينه وبين الله تعالى[14].

ومنهم من أفرد هذا الأدب برسالة لطيفة لأهميته كما فعل الخطيب البغدادي في تأليف سماه "اقتضاء العلم العمل" قال في مقدمته:

" ثم إني موصيك يا طالب العلم بإخلاص النية في طلبه وإجهاد النفس على العمل بموجبه فإن العلم شجرة والعمل ثمرة وليس يعد عالما من لم يكن بعلمه عملا وقيل العلم والد والعمل مولود والعلم مع العمل والرواية مع الدراية[15].

ومما أورده في كتابه حديث معاد ابن جبل قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع خصال ، عن عمره فيما أفناه وماله من أين اكتسبه و فيما أنفقه وعن علمه ماذا عمل به[16].

ثالثا :التحلي بأشرف الأخلاق:

من الركائز التربوية عند المحدثين أن يتحلى طالب علم الحديث بأشرف الأخلاق لأنه حامل رسالة ومترجم للعلم بأخلاقه ولذلك كان من مبادئ هذا العلم الشريف أن يتحلى صاحبه بأشرف الأخلاق، فكان منهج المحدثين التربوي قائما على الدعوة للأخلاق الحميدة من خلال البداءة بسرد الأحاديث التي تحض عليها ومن ذلك ما فعله الخطيب حيث عقد بابا بعنوان " ذكر ما ينبغي للراوي والسامع أن يتميزا به من الأخلاق

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الشريفة" وأورد تحته ما يناسب هذه الترجمة من الآثار والأخبار ، ومما أورده حديث جابر بن عبد الله أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال "إن الله يحب معالي الأخلاق ويكره سفسافها"[17].

وحديث أبي هريرة قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق"[18].

وهذا المنهج التربوي مطرد في كتب المحدثين بل كانوا يحذرون من بذل العلم لغير أهله ويشهد لهذا ما رواه ابن عبد البر عن مكحول أنه قال " تفقه الرعاع فساد الدين وتفقه السفلة فساد الدنيا"[19].

المطلب الثاني :آداب مجلس الحديث:

كان لمجالس الحديث السبق في الظهور والدقة في الإلتزام بتراتيبها لما لها من أهمية وخصصوا من كل أسبوع أياما للإملاء ووضعوا لها آدابا وهو ما يؤكد نجاعة منهجهم التربوي، إذ هذه الآداب كان لها الأثر البالغ في التحصيل وهي بمثابة الوسائط التعليمية التي تساهم في التحصيل العلمي . ومن هذه الآداب:

أولا : البكور إلى مجلس الحديث :

ومعنى البكور إلى مجلس الحديث المجيء مبكرا لمجلس الحديث ، و ذلك حرصا على القرب من الشيخ لأجل السماع ، وحتى لا يفوت شيء من المرويات ، وهو أدب دأب عليها المحدثون و قد كانوا يتواصون بالتبكير لمجلس الحديث ويستدلون لهذا الآدب بحديث علي قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " اللهم بارك لأمتي في بكورها"[20].

ورووا في ذلك عن يحي بن سعيد القطان وذكروا طلب الحديث فقال: "كنت أخرج من البيت قبل الغداة فلا أرجع إلى العتمة"، وقال عبد الله سمعت أبي يقول : "كنت ربما أردت البكور إلى الحديث فتأخذ أمي ثيابي وتقول حتى يؤذن الناس وحتى تصبحوا وكنت ربما بكرت إلى مجلس أبي بكر بن عياش وغيره[21].

وكان أهل الحديث يقولون: «إذا جاء الرجل يطلب الحديث ولم يجيء في المجلس الآخر – ونعله معلقة في يده – فايأس من خيره»[22].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وهذه النقول عنهم تبين مدى حرصهم على مجالس الحديث كما تبين مدى قدرة هذا المنهج التربوي على ضبط الطالب قبل الدرس لتهيئته نفسيا و وجدانيا ليكون أدعى لقبول ما سيحمل من علم و معرفة ، فكانوا يحرصون على التبكير لمجلس الحديث بل يتنافسون في ذلك رغبة في القرب من الشيخ و حرصا على التحصيل .

ثانيا :استعمال طالب الحديث السمت وحسن الهدي:

السمت وحسن الهدي من الآداب التي نص عليها أهل الحديث وذلك لعظم شئنها وفائدتها على الطالب فهي بمثابة الاستعداد النفسي لما سيحمله هذا الطالب للحديث، وكلما كان أكثر استعداد كان أدعى للانتفاع بما يحمل من علم ولذلك نص أهل الحديث على هذا الأدب وكان من جملة الآداب التي دونوها في كتب الحديث ومثاله ما نص عليه الخطيب من وصية طالب الحديث بالسمت وحسن الهدي.

وأورد حديث ابن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال إن الهدي الصالح والسمت الصالح والاقتصاد جزء من خمسة وعشرين جزءا من النبوة[23]، ومما أورده كذلك وصية مالك الذي كان يقول: "إن حقا على من طلب العلم أن يكون له وقار وسكينة وخشية وأن يكون متبعا لأثر من مضى قبله"[24].

ثالثا : البعد عن اللعب والمزاح في مجلس الحديث:

مما يؤرق المدرسين في العصر الحديث صعوبة ضبط الفصول الدراسية بسبب خلط الطلبة بين الدراسة والمزاح، وهي ظاهرة تكاد تكون عامة بسبب ضياع بعض أدبيات الفصل الدراسي، والمتأمل في هذه الظاهرة يجدها عائقا من عوائق التدريس، وقد تفرد المحدثون في منهجهم التربوي بالدعوة إلى ترك ما يشوش على مجلس التحديث جمها للهم وطلبا للفائدة. يقول الخطيب البغدادي "يجب على طالب الحديث أن يتجنب اللعب والعبث والتبذل في المجالس بالسخف والضحك والقهقهة وكثرة التناذر وإدمان المزاح والإكثار منه وإنما يستجاز من المزاح يسيره ونادره وكريفه الذي لا يخرج عن حد الأدب وطريقة العلم فأما متصله وفاحشه وسخيفه وما أوغر منه الصدور وجلب الشر فإنه مذموم وكثرة المزاح والضحك تضح من القدر وتزيل المروءة"[25].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المبحث الثاني : ركائز تربوية لشيخ الحديث :

من مظاهر شمولية منهج المحدثين التربوي أنه يستهدف الطالب و الأستاذ و لذلك نجد ركائز تربية للشيخ كما للطالب ، وقد نص علماء الحديث على جملة منها ، وقد يشترك في بعضها مع طالب الحديث كاحضار النية و التزامه بحسن الهيئة و السمت ومن جملة ما نص عليه علماء الحديث ما يلي:

أولا :توقير المحدث طلبة العلم وأخذه نفسه بحسن الاحتمال لهم والحلم

وقد أورد الخطيب البغدادي جملة من الأحاديث التي تشهد لهذا المعنى و صدرها بحديث ابن عمر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «وقروا من تعلمون منه العلم، ووقروا من تعلمونه العلم»[26]

وقال أبو حاتم: قال الأصمعي: " إذا كانت في العالم خصال أربع، وفي المتعلم خصال أربع اتفق أمرهما وتم، فإن نقصت من واحد منهما خصلة لم يتم أمرهما، أما اللواتي في العالم: فالعقل، والصبر، والرفق، والبذل، وأما اللواتي في المتعلم: فالحرص، والفراغ، والحفظ، والعقل؛ لأن العالم إن لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره، وإن لم يكن له صبر عليه مله، وإن لم يرفق به بغض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به، وأما المتعلم فإن لم يكن له عقل لم يفهم، وإن لم يكن له حرص لم يتعلم، وإن لم يفرغ للعلم قلبه لم يعقل عن معلمه، وساء حفظه، وإذا ساء حفظه كان ما يكون بينهما مثل الكتاب على الماء "[27]

والمتأمل في هذه القواعد السلوكية يدرك أن هذا المنهج التربوي يراعي حال المتعلم الذي تكون له بعض الصفات النفسية و بعض السلوكيات التي ينبغي للعالم أن يحتملها ، وهذا من جملة ما اتسفيد من مراعات حال المخاطب وهو منهج نبوي رسخه النبي صلى الله عليه و سلم حين كان يحتمل ما يصدر عن الأعراب و من حديثي العهد بالإسلام .

ثانيا :ما يلزم العالم إذا سئل عما لا يدريه من وجوه العلم:

مما ينبغي للعالم أن يتجنب القول على الله بغير علم لأن ذلك مما نهى الله تعالى عنه بل وقرنه بالشرك ، وقد دأب المحدثون على هذا الأدب و نواصو به في مؤلفاتهم و جعلوه أصلا لا محيد عنه ، و عضدوا ذلك بالآيات و الأحاديث و الأثار ومن جملة ذلك ما أورده ابن عبد البر في جامع بيان العلم و الفضله حيث عقد فصلا بين فيه خطورة القول على الله بغير علم و أورد جملة من الأحاديث و الآثار ومن ذلك ما رواه

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

عن ابن سيرين أنه قال " لم يكن أحد بعد النبي صلى الله عليه وسلم أهيب لما لا يعلم من أبي بكر رضي الله عنه، ولم يكن أحد بعد أبي بكر أهيب لما لا يعلم من عمر رضي الله عنه وإن أبا بكر نزلت به قضية فلم يجد في كتاب الله منها أصلا ولا في السنة أثرا فاجتهد رأيه، ثم قال: «هذا رأيي فإن يكن صوابا فمن الله وإن يكن خطأ فمني وأستغفر الله»[28]

هذه الآثار و غيرها تنمي في الطالب الأمانة العلمية وعدم القول على الله بغير علم و لذلك يظهر تميز المنهج التربوي عند المحدثين في قدرتهم على استثمار الجانب الروحي في المجال العلمي وهو ما أثمر دواوين للسنة النبوية تحرى أصحابها أعلى درجات الدقة في نقل الأخبار .

المحور الثالث : ثمرات المنهج التربوي عند المحدثين:

أولا : الأمانة علمية:

إن من أهم الثمرات التي أنتجها المنهج التربوي عند المحدثين الأمانة العلمية والتي مرجعها إلى ما تلقاه طالب الحديث من تربية تدعى إلى الصدق في الأخبار، والأمانة في نقل الحديث.ولعل من أهم الأسباب المعينة على ذلك ما يقدم به هذا المنهج التربوي من التنفير من الكذب وضرورة ملازمة الصدق والتثبث من الأخبار، والمتأمل في المنهج التربوي للمحدثين يجدهم يمتنعون عن الأخذ ممن يكذب في أحاديث الناس أو كان فاسقا أو صاحب بدعة وجعلوا ذلك طعنا في عدالته وحكموا على حديث الكذاب بالوضع إمعانا في طلب الصدق والحث عليه، وهو منهج موروث عن الصحابة رضي الله عنهم، ولذلك أمثلة كثيرة في كتب الحديث ومنها ما نقله الحاكم في ذكر النوع الثالث من أنواع علوم الحديث قال معرفة صدق المحدث وإتقانه وثبته وصحة أصوله وأورد حديث قبيصة بن ذؤيب قال: " جاءت الجدة في عهد أبي بكر رضوان الله عليه تلتمس أن تورث فقال أبو بكر رضي الله عنه ما أجد لك في كتاب الله شيئا وما علمت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ذكر لك شيئا حتى أسأل الناس العشية فلما صلى الظهر قام في الناس يسألهم فقال المغيرة بن شعبة سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يعطيها السدس قال أبو بكر سمع ذلك معك أحد فقام محمد بن مسلمة فقال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يعطيها السدس فأنفذ ذلك لها أبو بكر رضوان الله عليه[29].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هذا الأثر وغيره من الآثار تبرز لنا جانبا مشرقا من الأمانة العلمية التي كان عليها الصحابة رضي الله عنهم من خلال التثبت في قبول الأخبار، وذلك ما تبناه المحدثون بعدهم فاعلموا هذا المنهج الذي يسد الباب أمام الكذابين والوضاعين.

ثانيا : الانضباط السلوكي و الأخلاقي :

من ثمرات منهج المحدثين التربوي ما تميزوا به من انضباط سلوكي يتركون تحديث من عارض الرواية بالتكذيب. قال كثير بن مرة الحضرمي لا تحدث بالحق عند السفهاء فيكذبوك ولا تحدث بالباطل عند الحكماء فيمقتوك[30].

وكانوا يكرهون التحديث على سبيل المباهاة ونقلت عنهم آثارا في ذلك ومنها ما أورده الخطيب عن عبيد الله بن أبي جعفر وكان أحد الحكماء يقول في بعض قوله إذا كان المرء يحدث في مجلس فأعجبه الحديث فليسكت وإن كان ساكتا فأعجبه السكوت فليحدث[31].

ومن ثمرات منهجهم السلوكي تصحيح نية طالب الحديث لضمان الاستثمار الأمثل للعلم فهم لا يكتفون بضبط السلوك فقط وإنما يتعدى ذلك لضبط الجانب الروحي ومن أمثلة ذلك امتناعهم عن تحديث من لا نية صحيحة له في التحديث قال الفضيل بن عياض وقد قيل له ألا تحدثنا تؤجر قال على أي شيء تتفكهون به في المجالس[32].

المحور الرابع : خصائص المنهج التربوي عند المحدثين:

من خلال ما أوردت من معالم المنهج التربوي عند المحدثين يمكن أن تبرز خصائص المنهج التربوي عند المحدثين الذي تميز بما يلي:

أولا : شمولية المنـهج:

فهو منهج تربوي شامل يتسع ليشمل كل أركان العملية التربوية من محدث وطالب الحديث ومجلس السماع وعلاقة هذه الأركان مع بعضها تضمن نجاح العملية التربوية. والناظر في كتب التربية عند المحدثين يجد الآداب التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ على مستويات فهناك آداب الأستاذ مع نفسه ومع طلابه وفي درسه. فأما

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

آداب الأستاذ مع نفسه فهناك قسم منا أخلاقي وقسم مهني، فالآداب الأخلاقية التي يجب التحلي بها كالوقار والتواضع والمحافظة على شعائر الإسلام ومعاملة الناس بمكارم الأخلاق كطلاقة الوجه وكظم الغيض والإيثار[33].

وهناك آداب مهنية كالضبط سواء تكلف الأمر بالكتاب أو بالصدر ومراجعة المسائل والحذر من أسباب الغفلة في مجلس السماع والمواظبة على التحصيل المعرفي.

ثانيا : ربانية المصـدر:

المتأمل في المنهج التربوي لدى المحدثين يجدها مستمدا من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم فلذلك كانوا يصدرون هذه الآداب بالآيات والأحاديث كما هو صنيع الخطيب البغدادي في كتابه الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ، فالتربية عند المحدثين تقوم على مبدأ الاعتدال وعدم الشطط أو الإفراط أو التفريط. بل تقوم على الوسطية كما أراد الله لهذه الأمة أن تكون أمة وسطا ولذلك استطاعت أن تخضع شعوب الأرض لحضارتها المختلفة إلى تعاليمها السمحة السهلة البعيدة عن التعقيد[34].

ثالثا :الدقة والتنظيم والاتقان:

المتأمل في المنهج التربوي للمحدثين يلحظ قواعد وآداب صارمة لضبط العملية التعليمية ومن ذلك تحديد سن التمدرس أو السماع والذي جعله بعضهم ابتداء من خمس سنوات أو ستع سنوات. وقد نقل القاضي عياض أن أهل الحديث حددوا أول زمن يصح فيه السماع للصغير بخمس سنوات. وعقد في كتابه الإلماع : متى تستحب سماع الطالب ومتى يصح سماع الصغير، قال فيه:

"أما صحة سماعه فمتى ضبط ما سمعه صح سماعه وخلاف في هذا وصح الأخذ عنه بعد بلوغه، إذ لا يصح الأخذ عن الصغير وقد حدد أهل الصنعة في ذلك أن أقله سن محمود بن الربيع"

ثم قال : " ولعلهم إنما رأوا أن هذا السن أقل ما يحصل به الضبط وعقل ما يسمع وحفظه وإلا فمرجوع ذلك للعادة ورب بليد الطبع غبي الفطرة لا يضبط شيئا فوق هذا السن ونبيل الجبلة ذكي القريحة يعقل دون هذا السن[35].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

قال ابن الصلاح وهو يتحدث عن أول زمان يصح فيه سماع الصغير قال: "والتحديد بخمس هو الذي استقر عليه عمل أهل الحديث المتأخرين فيكتبون لابن خمس فصاعدا ولمن لم يبلغ خمسا والذي ينبغي أن تعتبر في كل صغير حاله على الخصوص، فإن وجدناه مرتفعا عن حال من لا يعقل فهما للخطاب وردا للجواب ونحو ذلك صححنا سماعه وإن كان دون خمس[36].

بل ومن دقتهم أنهم حددوا السن التي يستحب فيها الامتناع عن التحديث خشية الاختلاط، قال ابن الصلاح: وأما السن الذي إذا بلغه المحدث انبغى له الإمساك عن التحديث فهو السن الذي يخشى عليه فيه من الهرم والخرف ويخاف عليه فيه أن يخلط ويروي ما ليس بحديث[37].

كما ابتكر المحدثون نظاما خاصا لتسجيل الحضور والغيابات وذلك بتسجيل أسماء الحاضرين والتاريخ والوقت واسم الشيخ ولقبه وكنيته والكتاب المسموع والحصص الفائتة منه في سجلات خاصة تعرف بالطباق، مما يعد بحق سبقا تربويا لما يعرف اليوم بسجلات حضور الطلبة. ويعتمد المحدثون على الطباق في اثبات السماعات للطلبة مما يخولهم الحق في رواية الكتاب المسموع[38].

وذكر الخطيب البغدادي : أنه ينبغي للطالب أن يكتب بعد البسملة اسم الشيخ الذي سمع الكتاب منه وكنيته ونسبه ثم يسوق ما سمعه منه على لفظه قال وإذا كتب الكتاب المسموع فينبغي أن يكتب فوق سطر التسمية أسماء من سمع معه وتاريخ وقت السماع وإن أحب كتب ذلك في حاشية أول ورقة من الكتاب فكلا قد فعله شيوخنا[39].

ومن صور هذا الضبط والاتقان ما وضعه المحدثون في ضوابط في كتابة الحديث قال ابن الصلاح ويستحب في الالفاظ المشكلة أن يكرر ضبطها بأن يضبطها في متن الكتاب ثم يكتبها قبالة ذلك في الحاشية مفردة مضبوطة، فإن ذلك أبلغ في إبانتها وأبعد من التباسها[40].

فهذه نماذج فريدة تدلك على المنهج العلمي المنظم الذي كان عليه أهل الحديث وكما تدل على السبق الذي حازه المسلمون في المجال التربوي وطرائق التدريس.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

خاتمة :

إن ما نتسطيع استخلاصه من خلال هذه المعالم التربوية لمنهج المحدثين أن التراث الإسلامي تراث غني بالمناهج التربوية و العلمية التي يمكن الاستفادة منها في مجالات متعددة ، بل و يمكنها تعويض بعض المناهج الغربية في التربية و التعليم التي تلقيناها بكفاءة منقطعة النظير ، لا لشيء إلا لأنها صنيعة الغرب ، وما قدمته في هذا البحث لا أدعي فيه الإحاطة بل المجال لا زال مفتوحا للدارسين و الباحثين لتجلية تاريخ مشرق لمناهجنا العلمية و التربوية ، وخير مثال على ذلك منهج الحدثين التربوي الذي يمثل نظرية معرفية استطاعة التوفيق بين العلمي و التربوي و استثمار المجال التربوي لترسيخ ما هو علمي وهو ما يفتح المجال لدراسة هذا المنهج دراسة عميقة و استخراج قواعد يسترشد بها التربويين لإنتاج معرفة منضبطة بالأخلاق .

الحواشي :

1. . أحمد حسن اللقاني: المنهج . ص 18. 19
2. . فتحي الديب : الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم.
3. . علم الأخلاق إسلامية مقداد يالجين
4. . شبل بدران ود فاروق محفوظ، أسس التربية ص 289
5. . محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ص 19.
6. . أحمد الشرباطي: الغزالي ص 87.
7. . تدريب الراوي، ج 1ص 48.
8. . النكت على نزهة النظر لابن حجر ص 53.
9. . الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ج 1 ص 125/124.
10. . أخرجه البخاري في كتاب بدء الوحي باب ما جاء إن الأعمال بالنية و الحسبة رقم 2529.
11. ، تدريب الراوي ص 416.
12. . الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ج 1 ص 126.
13. . سنن ابن ماجة ج 1 ص 96، ومجمع الزوائد 184/1.
14. . الإلماع في أصول الرواية وتقييد السماع ص 181.
15. . اقتضاء العلم العمل ، الخطيب البغدادي ص. 18.
16. . رواه البزار والطبراني باسناد صحيح.
17. . أخرجه الحاكم عن سهل بن سعد . انظر الفتح الكبير ج 1 ص 356.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

18. أخرجه مالك في الموطأ قال ابن عبد البر هو متصل من وجوه صحاح عن أبي هريرة جامع بيان العلم وفضله ص 105.
19. جامع بيان العلم وفضله ص 620.
20. أخرجه أصحاب السنن وصححه الترميذي وابن حبان وسنن ابن ماجة 752/2.
21. الجامع للخطيب ج 1 ص 224.
22. نفس المصدر ج 1 ص 224
23. أخرجه أحمد في المسند 2695/4 حديث وسنن أبي داود كتاب الأدب.
24. الموطأ 1002/2 جامع بيان العلم وفضله 106.11.
25. الجامع ج 1 ص 232-233.
26. حديث ضعيف أنظر الجامع الصغير ج2 ص 195
27. الجامع لآداب الراوي و أخلاق السامع ج1 ص543
28. جامع بيان العلم وفضله ج2 ص 830
29. مسند الإمام أحمد 225/4 الترميذي ص 2101 . ابن ماجة 2724.
30. الجامع للخطيب ج 1 ص 526.
31. الجامع بيان العلم وفضله ج1 ص 136.
32. الجامع للخطيب ج 1 ص 537.
33. معالم المنهج التربوي عند المحدثين ص 91-92.
34. من أدب المحدثين في التربية والتعليم ص 15.
35. الإلماع إلى معرفة أصول الرواية و تقييد السماع للقاضي عياض ص 73.
36. مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث ص 130.
37. مقدمة ابن الصلاح ص 238.
38. معالم المنهج التربوي 94.
39. علوم الحديث لابن الصلاح ص 182.
40. علوم الحديث لابن الصلاح ص 184.

لائحة المصادر و المراجع :

1- المناهج بين النظرية و التطبيق أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب ، تاريخ النشر 1995
2- الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم. فتحي الديب .دار القلم الكويت السنة 1978

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3- أسس التربية شبل بدران ود فاروق محفوظ، دار المعرفة الجامعية الطبعة الأولى ، السنة 1998.

4- الإلماع إلى معرفة أصول الرواية و تقييد السماع للقاضي عياض.مكتبة دار التراث تحقيق السيد أحمد صقر ، القاهرة الطبعة الثالثة ،السنة 1425

5- الغزالي ،أحمد الشرباصي دا الجيل للطبع و النشر ، القاهرة ،الطبعة الأولى.

6- النكت على نزهة النظر لابن حجر تحقيق علي حسن الحلبي :دار ابن الجوزي ، الطبعة السادسة السنة 1422.

7- اقتضاء العلم العمل ، الخطيب البغدادي. تحقيق ناصر الدين الألباني ، مكتبة المعارف للنشر و التوزيع الرياض الطبعة الأولى 1422هـ

تحقيق: أبي الأشبال الزهي الناشر: دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1414 هـ - 1994 م.

8- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع الخطيب البغدادي .تحقيق محمد عجاج الخطيب ، مؤسسة الرسالة، بيروت،السنة 1414هـ.

9- الموطأ، الإمام مالك بن أنس . مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: 179هـ) المحقق: بشار عواد معروف - محمود خليل الناشر: مؤسسة الرسالة سنة النشر: 1412 هـ.

10- تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي ، الإمام السيوطي .دار الحديث ،القاهرة الطبعة الأولى السنة 1423هـ.

11- علم الأخلاق إسلامية مقداد يالجين ، دار عالم الكتب للطباعة و النشر .الطبعة الأولى السنة 1413هـ.

12- علوم الحديث لابن الصلاح ، تحقيق نور الدين عتر ، دار الفكر المعاصر ، لبنان الطبعة الثالثة 1421.

13- جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر . أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ).

14- منهج التربية الإسلامية محمد قطب ،.دار الشروق ، الطبعة الحادية عشر السنة ، 1408

15- معالم المنهج التربوي عند المحدثين .أبو بكر كافي ، الجزائر ، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الأسلامية ، قسنطينة .

16- من أدب المحدثين في التربية والتعليم ، أحمد محمد نور سيف ، دبي دار البحوث للدراسات الإسلامية و إحياء التراث ، الطبعة الأولى 1997م

سنن الترميذي محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ) تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2)ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ 3)وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ 4، 5) الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصرالطبعة: الثانية، 1395 هـ - 1975 م.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

17-سنن ابن ماجة ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: 273هـ) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي

18- مسند الإمام أحمد بن حنبل مسند الإمام أحمد بن حنبل المؤلف: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ) المحقق: أحمد محمد شاكر الناشر: دار الحديث – القاهرة الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1995 .

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

العلم والتعلم عند العلماء المسلمين: قراءة إبستيمية للنصوص التراثية

أستاذ محاضر أ زبيدة الحطاح

جامعة يحيى فارس المدية– الجزائر

Zoue66@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/15 م تاريخ التحكيم: 2020/10/28م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

قد تختلف القراءات للنصوص التراثية على حسب المناهج البحثية المستخدمة لكل باحث أو عالم. وموضوع العلم والتعلم أحد المحاور المهمة التي تطرق إليها العلماء المسلمين بمختلف توجهاتهم، فقدموا أفكارهم وتفننوا في الطرق المناسبة لإيصالها لجيل عصرهم. و من خلال هذه القراءة المتواضعة، قمنا بتحليل 6 حالات تتمثل في 6 مراجع لموضوع العلم و التعلم لـ6 مؤلفين و هم: الغزالي، الماوردي، إبن سحنون، ابن اسماعيل، الأنصاري والقابسي. و منه يمكن أن نتساءل كيف نظر كل عالم لهذا الموضوع؟ و ماهو وجه الشبه و الاختلاف في الطرح؟

الكلمات المفتاحية: العلم، التعلم، العلماء المسلمين، النصوص التراثية.

Science and Learning in Muslim scholars: Epistema reading of Heritage texts

Lecturer Professor A Zoubida Elhattah
University Yahia Fares Medea Algeria
Zoue66@gmail.com

Abstract :

Reading of traditional texts may vary according to the research methods used by each researcher or scholars. The subject of science and learning is one of the important axes that Muslim scholars have touched on in their various orientations. They presented their ideas and learned in the appropriate ways to communicate them to the generation of their age. Through this modest reading, we analyzed 6 cases of 6 references to the subject of science and learning for 6 authors: al-Ghazali, al-Mawardi, Ibn Sahnoun, Ibn Isma'il, al-Ansari and al-Qubasi. And from which we can ask how each world looked at this subject? And what is the similarity and difference in subtraction?

Keywords: science, learning, Muslim scholars, traditional texts.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مقدمة:

سجلت التربية والتعليم في منهاجها الإسلامي من خلال النصوص التراثية للعلماء و المربين المسلمين سبقا حين أرشدت المربين إلى مسؤولياتهم التربوية والتعليمية تجاه المتعلمين و ذلك من جميع النواحي (الإيمانية والأخلاقية و الجسمية و الإجتماعية والعقلية). و قد إستطاع المربون المسلمون وضع القواعد و المبادئ و الطرق التعليمية التي تفعل التعليم في المجتمع. و تعد هذه المبادئ والطرائق التعليمية ذات فعالية كبرى ناتجة عن خبرة علمية تربوية تظهر إبداع أولئك المربين و العلماء. و تبرز دورهم الفاعل في السير بالعملية التعليمية والتربوية نحو أهدافها ضمن منهجها الرباني والروحاني و العلمي. وظهرت نتائجها في تلك العصور الذهبية و من هؤلاء المربين العلماء : أبن سحنون والقابسي و الغزالي والماوردي وابن إسماعيل.

و قد إستشعر علماء الحضارة هذا السبق لعلماء العرب والمسلمين في مجالات كثيرة حين ما قالت زيغرد هونكه "المسلمون في الواقع هم الذين ابتدعوا طريق البحث العلمي الحق القائم على التجربة."

و قال غوستاف لوبرن ساخرا ممن يقارن العرب في العصور الوسطى بالأوروبيين "لقد كان الوضع على عكس الوقت الحاضر تماما، فالعرب كانو هم المتحضرون في ذلك الوقت و الأوروبيون هم المتأخرون، ولا أدل على ذلك من أننا نسمي تاريخ أوروبا في ذلك الوقت بالعصور المظلمة.

تسلط هذه الورقة الضوء على بعض العلماء المسلمين الذين تناولوا موضوع العلم والتعلم من خلال سرد بعض أفكارهم ومنهجيتهم في تناول رسائلهم ومؤلفاتهم ضمن التراث الإسلامي.

حيث يرى مهدي كلشني[1] أنه من العوامل التي ساهمت في ظهور الحضارة الإسلامية، ما أبداه الخلفاء و الأمراء والوزراء و أهل الوجاهة الإجتماعية من تكريم العلماء وتقديم العون المالي لهم، والمعونات المالية للطلاب، وتأسيس المدارس، ووفرة المكتبات، وتوفير الأوقاف لترويج العلم، الشعور بالعالمية عند العلماء المسلمين، روح التسامح، إتباع البرهان، إمتلاك هاجس البحث عن الحقيقة، الإيمان بالطابع الشمولي و الإطار الموحد للعالم (الله هو مصدر لكل المعارف)، إجتهاد العلماء المسلمين في تحصيل العلم(فرض).

دراسة منهج الكشف العلمي عند المسلمين:

أعجب (متز) برعاية العلماء في الحضارة العربية الإسلامية بالمنهج العلمي الذي لخصه المقدسي (ت335 هـ – 966 م) في قوله :" ويأبى العلم أن يضع كنفه أو يخفض جناحه، أو يسفر عن وجهه اللا متجرد له

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بكليته، ومتوفر عليه بأنيته، معان له بالقريحة الثاقبة، والروية الصافية، مقترنا به التأييد والتسديد (لا يطلب) العلم بالتعسف والاقتحام، ولا يخبط خبط العشواء في الظلام...بل يتميز العالم بإجالة الرأي عند غموض الحق ، والتأني بلطف المآتي و توفية النظر حقه من التمييز بين المشتبه والمتضح، والتفريق بين التمويه والتحقيق، والوقوف عند مبلغ العقول فعند ذلك إصابة المراد ولا مصادفة المرتاد حتى ميز العلماء بين نوعين من المفكرين:

الأول : الذين يشتغلون في العلوم الدنيوية و يسمون بالكاتبين.

الثاني : المشتغلون بالعلوم الدينية و يسمون بالعلماء. وأجمل صور المنهج العلمي التي استقامت في مراكز العلم وبيوت الحكمة تتجلى في:

- الإحاطة بعلوم السابقين، وترجمتها وغربلتها.
- الإطمئنان على دقة المصطلح والترجمة للعلوم المختلفة.
- الرؤية النقدية وتصويب أخطاء السابقين عليهم.
- النزعة التجريبية (الأمبريقية) والعلمية الاستقرائية.
- الروح الإقتحامية لتحقيق الكشف والإبداع والإضافة .[2]

و لقد تطورت العلوم عند العرب بمرورها بثلاثة مراحل هي :

1- التجارب العلمية والعملية الذاتية التي تنتمي للبيئة العربية الإسلامية.

2- حملة الترجمة من التراث العلمي الإنساني (يوناني ، فارسي ، وهندي).

3- التمثل و الغربلة و الحوار و التلاقح وصولا إلى الإبداع والإنتاج والاكتشاف والنقد و الإصلاح، والتخطي نحو الأفضل و الأحسن في العلوم كافة. حتى اكتسب هذه الإبداعات لونا عربيا إسلاميا متميزا و كان لهم الفضل في إبتداع البحث العلمي الحق القائم على التجربة.[3]

ويقتضي فهم النصوص التراثية الإسلامية وحسن استخدامها، توفير الدراسات والشروح التاريخية واللغوية، التي تضع النص في صورته الصحيحة، و توضح خلفيته التي تمكن الدارس من معرفة مقاصد النصوص وغاياتها، و إدراك المبادئ والمفاهيم و القيم التي تنطوي عليها علاقاتها بالنفس والتربية والإجتماع الإنساني، في صور وملابسات حضارية مغايرة للظرف الزماني والمكاني الذي عالجته النصوص وقت صدورها، بهذا

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

النوع من التهيئة العلمية للنصوص التراثية الإسلامية يمكن أن تتحول النصوص إلى صور حية واضحة المعنى والدلالة و الأثر ولا تبقى مجرد ومضات تاريخية متناثرة لا تعين بالقدر الكافي على التمثل والإدراك. كما يجب أن تأتي هذه الدراسات بشكل علمي منهجي موثق، بحيث لا تختلط الشروح بالنصوص، ولا توهم الجزم في أمر لا تتوافر له إمكانات الجزم العلمية أو التاريخية أو اللغوية الموثوق بها. بهذا الأسلوب العلمي تتضح خلفية النصوص و دلالاتها. وما لا يتوفر له إمكانية التوضيح الكامل يترك لعمومية الفهم من الصورة الكبرى للسيرة النبوية و لتاريخ الصدر الأول لمجمل غايات الرسالة الإسلامية ومقاصدها.[4]

و منه يصنف المسلمين العلوم إلى قسمي؛ قديم وحديث. فالقديم هو العلم القائم بذاته تعالى ولا يشبه العلوم المحدثة للعباد و الحديث ينقسم إلى 3 أقسام: بديهي وضروري واستدلالي.

فالبديهي ما لا يحتاج إلى تقديم مقدمة كالعلم بوجود نفسه، وأن الكل أعظم من الجزء.

و الضروري ما لا يحتاج إلى تقديم مقدمة كالعلم الحاصل بالحواس الخمس.

و إستدلالي ما يحتاج فيه إلى تقديم مقدمة كالعلم بثبوت الصانع وحدوث الأعراض.[5]

و للعالم علمان: علم موصول بالسماء وعلم نافع للخلق:

فالعلم الموصول بالسماء: يعالج " الرؤية الكونية " ثلاث علاقات هي العلاقة " بالله، وبالإنسان، وبالكون " فكل علم، وكل عالم، لم يربط معارفه وراؤه و تصوراته، ومفاهيمه، ومناهجه... بالخالق و بالوحي؛ فإنه يتحول إلى " تقني " في العلم، صاحب تفاصيل و جزئيات، قد تكون نافعة أنيا لكنها ستكون مضرة مهلكة ولو بعد حين ولا يستثنى من هذا الحكم العلوم الطبيعية والرياضية والفيزيائية، وغيرها مما لا يتعامل مع الإنسان مباشرة، إذ أنه في جميع الأحوال يعود بالنفع أو بالضر إلى الإنسان وحده.[6]

وعلم نافع للخلق نستدل به حينما نصبح يقول صلى الله عليه و سلم: " اللهم إني أسألك علما نافعا، ورزقا طيبا، وعملا متقبلا " (رواه ابن ماجة). على ضوء هذا السراج النبوي الوهاج، يكون الهدف من العلم هو " النافعية " لا " النفعية " ونعني بالنافعية الأثر المادي والمعنوي الدنيوي و الأخروي معا: فكل علم لا يتحول إلى فعل وحركية، ولا يسهم في إسعاد البشرية دنيا وأخرة ولا ينفع خلق الله، هو لغو و عبث ورد. أما النفعية " التي تعني المصلحة، والأثر الآني، والمقابل المحسوب المباشر، فليست مطلوبة ولا هي مستساغة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والمعلم هو المسؤول عن تنفيذ أحد المناهج وهو من يقرر كيفية إحداث عملية التعلم حتى وإن فقد السيطرة على بعض أو كل جوانب عملية التعلم في بعض الأحيان، يبقى هو المتحكم الفعلي.

و يستطيع حينها المعلم تحديد حجم وكيفية التعلم. وعندما يكون المعلم واثقا من نفسه متحمسا أو مساند من الأخرين. وتصبح عملية التعلم إيجابية حينما يلبي المنهج احتياجات التعليمية للمتعلم. وتصبح للمتعلم دافعية للتعلم. وعندما يعجز المعلم في تحفيز المتعلم و توفير خبرات التعليم اللازمة لإشباع حاجاتهم التعليمية، تقل احتمالات إثمار عملية التعليم. وبذلك يؤثر المعلمين محوريا على عملية التعليم.[7]

ويختلف كل متعلم في أي بيئة تعلم—تعليم في أن كل منهم لديه تاريخ تعليمي من المعرفة وموقف عقلي نحو التعليم يسمى عاطفة ومجموعة من استراتيجيات حل المشكلات.

وهناك نموذجان للمعرفة؛ يرمز أولهما إلى تفاصيل خاصة تسمى المعرفة التقديرية مثل الحقائق العلمية أو التاريخية. ويرتبط النموذج الثاني بالمعلومات حول كيفية أداء أحد المهام وتسمى معرفة إجرائية. وقد تشمل المعرفة الإجرائية (أو العملية) مثلا كيفية قراءة أو فهم أحد الكلمات، وتتجمع هذه الأجواء من المعرفة من قاعدة المعرفة التي يؤدي منها المتعلم. ويرى بعض المتعلمين أن قاعدة المعرفة قد تتكون بصورة كبيرة من الحقائق المجمعة بينما يرى المتعلمين أن قاعدة المعرفة قد تتكون بصورة كبيرة من الحقائق المجمعة بينما يرى أخرون أنها قد تحتوي على توازن للحقائق و الإجراءات.

عوامل عملية التعليم (سلوك التعليم): المعرفة، الأثر / الميل Affect، حل المشكلات.[8]

شكل ثلاثة عوامل في عملية التعليم:

حيث يعتبر الأثر عنصرا ضروريا في أي عملية تعليم وذلك لأن الميل إلى أحد عمليات التعلم—التعليم سيحدد معدل مشاركة المتعلم. ويشمل الأثر الدافع الذي يرتبط بخبرات سابقة و إستعداد المعلم لمحاولة أداء مهام مشابهة وعند تحقيقه للنجاح ستزداد الإحتمالية استعداده للمشاركة في أنشطة تعليمية جديدة .[9]

وضع المسلمين القدامى ثلاثة عناصر للجهاز المعرفي الذي من خلاله يحدث التعلم وهي:

1- المنهج : وضع علماء الإسلام منهجا لمعرفة الفقه هو أصول الفقه و للعقيدة علم الكلام وللقرأن منهج التفسير والتأويل وللأخبار والرويات علم الحديث (سندا ومتنا).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

و يعتبر المسلمون أول من أسس المنهج التجريبي فأوصلهم إلى اكتشاف حقائق علمية رائدة في شتى مجالات العلوم.

2- المصطلح: و هو اللفظ الذي يضعه المختصون للدلالة على معنى خاص يتبادر للذهن فور اطلاقه، و لذلك يكتسب المصطلح أهمية خاصة في منظومة المعرفة لما له من قيمة في اختزان المعلومات والمعارف و التعبير عنها بألفاظ تحفظ الأصالة الفكرية والمعرفية والقيمة العلمية.

3- المسلمات العلمية: وهي المبادئ و الأسس ذات الصفة القطعية التي تبنى عليها المعرفة و أنواع العلوم لأنها المعارف الأساسية الضرورية التي يشعر العقل بضرورة التسليم لها، و الإعتقاد بصحتها كمبدأ العلية و المبادئ الرياضية الأولية (الكل أكبر من الجزء) و (الواحد نصف الإثنين) و التي ينطلق العقل منها في عمله العلمي ليمارس دوره في الإكتشاف والنقد والنفي والإثبات، وحينما تكتمل مثل هذه العناصر الثلاثة (المنهج والمصطلح والمسلمات) يمتلك الباحث والمفكر الإسلامي أجهزة إنتاج المعرفة وتحقيق الإلتزام الفكري.

الإبستمولوجيا:

إن الإبستيمولوجيا هي أحد العلوم التي تحتوي العلوم المعرفية وهو تبني وجهتي النظر المتعارضين بشكل تكاملي أي بإعتبار العلوم المعرفية كمواضيع للإبستيموليوجيا و بإعتبار الإبستمولوجيا موضوعا للعلوم المعرفية.[10]

و الإبستمولوجيا تهدف إلى دراسة ميكانيزمات انتقال المعارف من حالة أدنى إلى حالة أعلى، وحيث إن للذات دورا في بناء المعارف وفي تطويرها. فإن العلوم الإنسانية والإجتماعية تكون من هذه الناحية الميدان الذي يقدم معطيات ذات فائدة لتحليل ميكانيزمات تطور المعارف في العلوم الأخرى. ومن هذا المنظور فإن العلوم الإنسانية والإجتماعية التي تأتي أخيرة في الترتيب على شكل خط مستقيم تعود بدورها للتأثير في العلوم كلها من حيث إنه تدرس شروط بناء المعرفة فيها.[11]

و المقدمات الإسلامية المطلوبة للعلوم هي نوعين كما يراها أبو سليمان [12]، الأول منها هو مقدمات عامة تتعلق بالمبادئ العامة للإسلام و مقاصده الرئيسية في الحياة و الأنظمة الإنسانية، كما تتعلق بإطار الفكر الإسلامي المنهجي وعلاقاته الأساسية، و مصادر ذلك الفكر و وسائله و طبيعة تلك المصادر و الوسائل

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وما بينها من تكامل وتعاون لتحقيق المقاصد والغايات. وهو نوع من المقدمات يحدد القيم الأساسية والأولويات الكبرى للحياة الإسلامية والأنظمة والشخصية الإسلامية والعطاء الإسلامي، كما يحدد الأسس و المنطلقات والوسائل المنهجية الأساسية التي يجب الوعي عليها ومراعاتها في توجيه الجهد العلمي الإسلامي ومتابعته و تقدير أثاره.

و النوع الثاني من المقدمات الإسلامية في مجال العمل العلمي الحياتي يتناول:

1- المقدمات و الأسس لكل علم و كل مجال من مجالات المعرفة والعلوم الإجتماعية و غير الإجتماعية.

2- ما تنطوي عليه من أحوال الفطرة والواقع والإمكانات والعلاقات مما يخص كل مجال بعينه.

3- ما ينطوي عليه من مقاصد و قيم وتوجيهات و ضوابط منهجية إسلامية خاصة لما يتميز بها ذلك المجال.

4- مناقشة المجال العلمي المقصود في ضوء هذه المبادئ والمقاصد والقيم والأسس والضوابط والوسائل المنهجية الإسلامية.

5- معالم العلم وقضاياه الرئيسية التي توضح الرؤية الإسلامية في مجاله مقارنة بالرؤى والغايات والعطاءات غير الإسلامية والأثار الإجتماعية والإنسانية المترتبة عليهما في كل الأحوال.

هذه المقدمات ما هي إلا رؤى و اجتهادات تمثل النظر العقلي و الإستجابة الإسلامية لأوجه التحدي الحضاري و ظروفه الزمانية والمكانية .[13]

المنهج الإسلامي:

يتميز مجال الدراسة في المنهج الإسلامي على الوقائع الإجتماعية والنفسية والتربوية ذات الطبيعة الواقعية المحضة وذات البعد التاريخي، ويوظف مصادر معرفية تتصل بإخبارات الوحي (القرأن) ومن هنا تعتبر كثير من التساؤلات التي يطرحها علماء التربية وعلم النفس محسومة، في بعض جوانبها على الأقل، كما أن التساؤلات التي يطرحها الباحث المسلم حول هذه القضايا لا تتعلق بأصولها بقدر ما تنصب على تفاصيلها واكتشاف جزئياتها في ضوء المفاهيم الكلية التي يقدمها الوحي حول هذه القضايا، وهذا ما يغني هذا الباحث عن كثير من الجدل الإجتماعي والتربوي العقيم الذي دار حول القضايا المتصلة بأصول بعض النظم التربوية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أما من حيث المنهج المتبع في الدراسة فإنه يرتكز على الدراسة الواقعية والموضوعية وتتبع الظاهرة المدروسة بإعتماد الطرق المنهجية الوصفية والأمبريقية، ولكنه لا يدعي أن الحقيقة العلمية حكر على التجربة وحدها، وأن الوجود الواقعي حكر على الوجود المادي وحده، ويقرر على التجربة أن إلتزام المنهج العلمي في دراسة الظواهر التربوية لا يتحول بالضرورة إلى الإعتقاد في العلم التجريبي كطريق وحيد، ورفض ما عداه من الطرق، ومن ثم يعيد الإعتبار إلى وسائل منهجية أخرى ظلت مهملة، مع كونها توفر إمكانات أكثر لتحقيق الموضوعية العلمية في المسائل الحياتية، و بخاصة الوحي باعتباره أهم مصدر من مصادره المعرفية التي تكشف كثيرا عن الجوانب التي يعجز العلم الوضعي عن الخوض فيها بوسائطه المنهجية التقليدية. أما مآلات الدراسة فإنها تنظر للمنهج الإسلامي نظرة متوازنة للفرد حيث يصبح للحياة معنى وغاية أسمى، تتجاوز الأبعاد الحسية التي تختزلها فيها عادة النظرة التقليدية للوضعية.

ضمن هذا المنظور المعياري تقترب العلوم التربوية اكثر من استيعاب حقيقة الأفراد بإدراك أبعادها الوجدانية و الإنسانية، وتحريرها من نزعتها الحسية المفرطة، ومن منطق التكميم التي اختزل رحابة الحياة الإنسانية بكل أبعادها المعنوية في قياسات رقمية صماء.

و يؤمن هذا المنهج بإستحالة الفصل المنهجي بين أحكام القيمة وأحكام الواقع، ومن ثم يكشف زيف الدعاوى الوضعية بخصوص الحياد الأخلاقي للعلم.

و تتطرق حدود الدراسة إلى التوصيف و الكشف و الإدارك الموضوعي للظواهر التربوية والنفسية المدروسة ، لكنه – على عكس النظرة الوضعية – يتجاوز مستوى الدراسة الوصفية إلى مستوى التقويم وطرح البديل في ضوء المثل والمفاهيم التي يطرحها الوحي، فهو يقرر أن الدراسة الوصفية لا تستكمل قيمتها العلمية ما لم تكن هادفة وملتزمة بالكشف عن السلبيات التي تتخلل حياة الأفراد، وتعين على إستشراف الحلول الممكنة.

أما من حيث النظرة التكاملية في التفسير يأخذ المنهج الإسلامي بعين الإعتبار مجموع العوامل المؤثرة في تشكيل الأنماط التربوية النفسية، و إن كانت هذه العوامل تتفاوت من حيث درجة أهميتها.

ويهدف المنهج الإسلامي في الدراسة إلى إكتشاف القدرة الإلهية المبدعة في الإنسان، حيث يظهر ذلك التعارض المفتعل بين التفسير السببي للظواهر، وبين إرجاع تلك الأسباب إلى مصدرها ومركبها الأول، كما تقتضي عقيدة التوحيد.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

و يهدف ايضا إلى تحرير الإنسان من التمزق والإنفصام ويضع النسبية في إطارها الصحيح، حيث يفصل بين ما هو متغير ومتجدد في حياة الإنسان، وبين ما هو ثابت وأساسي في هذه الحياة، بالتأكيد على المثل المطلقة، والقيم التي تحكم معتقدات الناس، وتضبط مقاييسهم في الحق والعدل والجمال، وتوجه سلوكهم وفق هذه الموازين، ومن ثم يفرض المنهج الإسلامي نمطا تربويا نموذجيا ينبغي العمل على تحقيقه واقعيا في حياة الناس.

و هذا المنهج يهدف كذلك إلى محو الفواصل المفتعلة بين الناس فهو يرفض التعصب ويعادي التحيز والإستعلاء وهو ليس حربا على الإنسان بل دعوة إلى بناءه.[14]

وموضوع العلم والتعلم فسرته كل النظريات النفسية التربوية و الإجتماعية في العصور الحديثة من الغربيين لكن العلماء المسلمين كان لهم السبق في دراسة هذا الموضوع فقدموا أفكارهم من خلال مناهجهم البحثية، وظهر طرحهم في رسائلهم و مؤلفاتهم التي كان لها الصيت الواسع. فانتشرت في كل العالم بعدما تعدت الحدود ومن بين النصوص التي تناولت هذا الموضوع نعرض هنا ملخصا قصيرا لمحتوى بعض النماذج لهذه الرسائل والمؤلفات لأصحابها: الغزالي (منهاج التعلم)، ابن سحنون أداب المعلمين " القابسي (الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، الأنصاري (اللؤلؤ النظيم في التعلم والتعليم)، ابن اسماعيل (شرح تعليم المتعلم للزرنوجي)، والماوردي (باب أدب العلم من كتاب أدب الدنيا والدين).

كتاب منهاج التعلم لأبي حامد الغزالي:

للغزالي عدة مؤلفات في ما يخص العلم والتعلم والمتعلم وإرتأينا أن نتناول هذا المؤلف لأهميته تحقيق هشام نشابه، ط1 ، بيروت : دار العلم للملايين 1988 (ص30)[15].

و سنقدم له عرضا مختصرا لفصوله المتعددة و سنجزأها إلى 3 أقسام حتى يتسنى لنا الفهم.

القسم الأول (في العلم): حيث يوضح أبي حامد أهمية العلم ومدلولاته وفضله مسترشدا بأيات قرأنية وأحاديث نبوية و كيف يرفع العلم المؤمنين درجات، وكيف يختلف الناس ولا يستوون بفضل العلم وعلى أي أساس يخشى العلماء الله؟ والعلم فريضة وجبت على الإنسانية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

القسم الثاني (في المعلم):

من شروط التعلم أن يكون المعلم ماهرا في ما يعلمه و أن يكون طاهر القلب و اللسان، عادلا بعيدا عن الغيبة، ناصحا وأمرا بالمعروف كفيف العيش، شريف النسب وكبيرا في السن، حليما بعيدا عن الشيطان لا تشغله الدنيا بملذاتها. وعليه أن يداعب ويكرم ويعذر الطالب المبتدئ حتى يأنس ويصلح طبعه، يلاطفه، ولا يتعبه حتى لا يسمع كلامه ولا يعمل بأمره أي يريحه. ثم في المرحلة الثانية يؤدبه ثم يعلمه؛ حيث التأديب يليه التعلم وليس العكس حيث يقول: من ليس له أدب ليس له علم ومن واجبات المعلم أيضا الوقوف على طبيعة التلميذ المبتدئ ودرجة ذكاءه وغباوته، ويعلمه على مقدار وسعه (فروق فردية)، ويعلم التلميذ الذي يعظمه ويكرمه فيقول : أن العلم لا يحصل إلا بالتعظيم والتكريم)، وعليه أيضا إختيار العبارات الحسنة، وتفصيل الكلام و توضيحه حتى يستفيد المتعلم و ينتفع بما تعلمه.[16]

وقال أيضا أن مهمة المعلم أن يبدأ مع المتعلم لما يجهله أو (يفتقره) و أهم ما ينفعه في الدنيا والأخرة. يعلمه بما يستطيع عقله و إدراكه أن يفهمه ولا يشدد عليه حتى لا ييأس فيقول: فإن اليأس كفر. ولا يكثر عليه حتى لا يمل (الملالة) ولا يزيد أو ينقص حتى يكون مطابقا للواقع.

القسم الثالث (في المتعلم):

يستوجب الغزالي على الأباء تأديب أبناءهم وتربيتهم ثم إرسالهم إلى المعلم إذا بلغ الطفل أربعة سنين وأربعة أيام فإذا لم يؤدب الأب ابنه ولم يبعثه عند المعلم انحرف في جميع اعضاءه خاصة لسانه، وفقد استعداده وقابليته للتعلم فيجهل ويرتكب كل أنواع المعاصي، فيجني الأب ما جنى ابنه.

وعلى المتعلم أن يفرح معلمه بالتواضع، والتكلم، والتملق (مذموم إلا في طلب العلم) والدعاء والخدمة والخدمة و النصرة و المال، ولايؤول أخطاءه، ولا يمزح التلميذ في العلم عند تلقيه ولا يلعب حتى يموت قلبه ولا يجادله و لايعارضه. و التلميذ يعظم معلمه و أبناءه وأحبابه وأن يتملقهم حتى يستفيد منهم، ويطهر نفسه من رذائل الأخلاق، وأن يعتمد على معلمه في إختيار العلم الذي يرغب فيه لخبرته وتجربته، والتحلي بالصلاح والبعد عن الفسق والفجور لأنه تؤدي إلى الجهل.[17]

اورد الإمام الغزالي شرحا مفصلا لمبادئ وطرائق تعليمية و دل على ذلك بشواهد من القرءان والأحاديث النبوية الشريفة و تعداها إلى شواهد شعرية وأقوال للعلماء والمربين المسلمين في ما يخص العلم والتعلم. لقد

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بلغ عدد المبادئ التعليمية التربوية التي أشار إليها الغزالي في كتابه 28 مبدأ مصرحا ومباشرة بالنصوص خلال 20 مبدأ مصرحا أما الثمانية الأخرى متطرقا إليها بالتعريض و الاستنتاج، كما تنوع في طرح هذه المبادئ بعرضها عن طريق الشواهد والأمثلة و التوجيه.

يلاحظ من خلال ما أورده الغزالي رحمه الله سبق هذا العالم لما أتت به المدارس الغربية الحديثة فغالب المبادئ التي ينادي بها الغرب في التربية والتعليم ذكرها الغزالي قبلهم بثماني مائة عام. ويعلل ذلك بالمنهج العلمي الذي سلكه هذا العالم في استنباط المبادئ التربوية من القرأن والسنة النبوية الشريفة و إن المتوجب على الأمة الإسلامية أن تنحى منحى علمائها الأقدمين الذين كانوا نبراسا وقدوة يستنار بها لأنهم عرفوا قدسية ما نزل فيهم من كتاب الله وسنة رسوله (ص) فيرجعوا إليهما ويستقوا منهما ما يصلح حالهم وتربيتهم و معاشهم، كما ينبغي أن يستفيدوا من التراث الذهبي الذي يمتلئ بكنوز من علماء محققين في كل العلوم وبخاصة علوم التربية مثل الغزالي والنووي وابن جماعة و الهيثمي..

كتاب رسالة أداب المعلمين لابن سحنون: (26 صفحة)

ولد ابن سحنون (202-256 هـ) بالقيروان . أبو عبد الله محمد بن أبي سعيد سحنون ابن فقيه المغرب عبد السلام سحنون بن سعيد التنوحي، القيرواني، شيخ المالكية، كان محدثا بصيرا بالأثار واسع العلم، متحريا متيقنا، علامة كبير القدر، وكان يناضر أباه، من أوائل ما أفرد في أبواب التربية والتعليم، ألفه في القرن الثالث الهجري، وهو كتاب مختصر مفيد لكل من اشتغل بالتعليم.

و هو عبارة في أحاديث وآثار مسندة، ومسائل في أبواب التربية والتعليم كان قد ألقاها على أبيه سحنون المتوفي (ت240 هـ).

أهم ما جاء في الكتاب:

- ما جاء في تعليم القرأن العزيز، في العدل بين الصبيان، في الأدب و ما يجوز فيه وما لا يجوز، في الختم وما يجب في ذلك للمعلم، في عطية العيد، في العطل في الأعياد، في ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان، في ما جاء في إجارة المعلم ومتى تجب، في ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه.

أراء ابن سحنون التربوية :

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- البدء بتعلم القرأن: لأنه منبع العلوم و أساسها مشيدا بالحديث النبوي الشريف " أفضلكم من تعلم القرأن وعلمه " و أخذ الأجرة على تعليمه وما يتعلق بالختمة.
- ثم العلوم الأخرى كالفقه: كيفية الوضوء والصلاة والدعاء وأمور الدين عامة.
- تعلم الفرائض والنحو والشعر والخطابة، وتحسين الخط والرسائل، والحساب، والتوقيف، والترتيل ، والشعر ليس واجبا مثلا و نهى عن تعلم ألحان القرأن لأنه يؤدي إلى الغناء. لأن مالكا قال : لا يجوزن يقرأ القرأن بالألحان " و تكلم عن التدرج في التعلم حيث لا يدخل المتعلم في درس جديد إلا إذا انتهى من امتحان الأول.
- علاقة المعلم بالمتعلم : و هذه العلاقة تضبطها مجموعة من الضوابط :

مبدأ الثواب والعقاب: جواز الضرب بإذن الولي بدون ضرب الرأس والوجه ولا يكون في حالة غضب خاصة إذا طغى التلاميذ على بعضهم البعض.

التفرغ لأداء مهنة التعلم: يعني الإلتزام بواجبه وألا يتغيب ولا يجوز له إتباع الجنائز والصلاة عليها إلا فيما لابد منه ولا عيادة المريض.

تحديد العطل: حدد عطلة عيد الفطر من 1-3 أيام وعطلة عيد الأضحى من 3 أيام إلى 5 أيام وعطلة الأسبوع من عشية يوم الخميس إلى صباح يوم السبت.

الإجارة: تعاقد المعلم مع أولياء المتعلمين بدفع أجرة المعلم كأجرة ختم القرأن أو ربعه أو نصفه ومتى تكون ولمن تكون وهل تكون سنوية أو شهرية و تصرف ايضا في تعليم الفرائض والفقه والشعر والنحو. وتكلم عن الهدية والتي لا يجب أن يكلف بها المعلم المتعلم لأنها لا تجوز.

- إشراك الأسرة في تدبير شأن المتعلم: التفاهم في العقاب و عدد الضربات. ملاحظة: يمنع المعلم من التعليم إذا لم ينجح في تعليمه.[18]

كتاب: الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين (الرابع الهجري 10 ميلادي).

القابسي القيرواني: " هو أبو الحسن علي القابسي (324 -403هـ) دراسة وتحقيق وتعليق وترجمة فرنسية: أحمد خالد الشركة التونسية للتوزيع– تونس ط :1986 .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المخطوطة الأصلية موجودة في المكتبة الوطنية بباريس تحت رقم 4595 النسخة الخطية الفريدة ونشرها أحمد فؤاد الأهواني لأول مرة عام 1945 م.

تتلمذ على يديه المئات من تونس والمغرب والمشرق و الأندلس وصقلية. ملاحظة : لقد أعاد القابسي العديد من فقرات ابن سحنون لكتاب " أداب المعلمين " مع إضافة لشروح وتعاليق إضافية على أن القابسي كان حريصا على النسق المنطقي في بناء النص و في تسلسل ابوابه وفصوله وجمع ماكان متناثرا في " أداب المعلمين".

للرسالة ثلاثة أبواب كبرى : الباب الأول هو في تفسير الإيمان والإسلام و الإحسان والإستقامة وصفة الصلاح ويقدم فيه أصول التعليم الأخلاقي في الإسلام، ويرسم للمعلمين خطابا سلوكيا مستوحى من المبادئ الدينية لإبقاء المسلمين في حدود عقيدة أهل السنة .

و تطرق عند الإجابة عن السؤال الثاني حول فضائل القرآن لمن تعلمه وعلمه و أداب حامله، ومن ضيعه نسيه، وواجب تعليم الأب لأبنه وللإناث.

و يجيب القابسي بمنهجه الخاص بأتباعه منهج أصحاب الحديث ومنهج المالكية وإن لم يجد إشهادا في النصوص الشرعية لجأ إلى الإجتهاد وفيما يخص سؤال من يقرأ القرآن: من بالمسجد و في الصلاة وعلى حال التفرد أو في السفر، ماشيا أو راكبا.

واجبات المعلم، يرى القابسي على المعلم الرفق بالصبيان والعدالة في العقاب وبعدم المغالاة في الضرب وفي ساعة الغضب و يكون الغاية منه هو الزجر والصلاح وليس التشفي والانتقام. وعليه ألا يمنعهم عن الطعام والشراب والعدل بينهم في التعليم ولا يفضل بعضا على بعض كالذين يهادونه أو بين الذكور و الإناث.

ومن واجباته ألا ينقلهم من سورة إلى أخرى حتى يتم حفظها و إعرابها وكتابتها كما تكلم عن نظام الكتاتيب : حيث يبدا الطفل التعلم مبكرا ويبدأ بحفظ القرأن ثم يتعلم الكتابة ويعود عند الظهر للبيت من أجل الغذاء و تكلم عن العطلة الأسبوعية كابن سحنون التي تبدأ من بعد ظهر الخميس إلى صبيحة السبت.

و تستمد مدة الدراسة إلى البلوغ أو بعده بتعلم القرأن والكتابة والنحو والعربية و الحساب و الشعر وأخبار العرب ويكون الحفظ بالطريقة الفردية أو الجماعية كما أشاد بقراءة القرآن في الصلاة .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أما في الباب الثاني : أشار في رسالته في هذا الجزء إلى ما قدمه في الجزء الأول و إلى أثر من لم يعلم ابنه القرأن تهاونا أو عذرا لقلة ذات اليد وتعليم البنات وتحدث عن أجر المعلم لأنه ضروري حتى لا يعتمد الناس على التطوع فيضيع الصبيان.

كما أجاز كتابة المصاحف وبيعها وحض على تعلم العلوم الدنيوية وبسنن الصلاة والصلاة على الجنائز و الأدعية لما في ذلك من تربية خلقية وقد نهى عن تعليم غير المسلمين في الكتاتيب الإسلامية، لقد ذكر القابسي ثلاثة مراحل للاستذكار وهي الحفظ و الوعي، والاسترجاع و يرى أيضا أن طرق الحفظ ثلاث وهي: التكرار والميل والفهم.

وهو يتحدث هنا عن قواعد عملية الإكتساب والتذكر من صميم عملية التعلم.

الباب الثالث : يتحدث عن بعض النفاصيل التشريعية والمهنية المتعلقة بالمعلم، حيث لا يحل له تكليف المتعلم أجرا فوق أجرته من هدية أو غير ذلك، تعويدهم على كتابة الرسائل ويصحح كتاباتهم ولا يجوز له أن يرسل الصبيان لحوائجه، ولا يجوز له أن يأمر آخرا بتعليمهم إلا بإذن والده، وأن يحترم الوقت ولا يترك عمله لأي سبب و يستطيع أن يحضر معلما أخر يعوضه (متناقض مع السابق) ويستأجره في نفس كفاءته عندما يغلبه النعاس أو المرض، ولا يلزم الصبيان بأن يحضروا له الطعام أو العصا، والتعليم يكون في الكتاتيب و بالوضوء، كما تحدث عن ختم القرأن و ضوابطه من حفظ وفهم وضبط الهجاء والشكل و حسن الخط و مكافأة المعلم تكون على وجه التكريم، وتكلم عن الأجر في حالة موت المعلم والمتعلم وأبيه.[19]

كتاب : اللؤلؤ النظيم في التعلم والتعليم للأنصاري (9 ورقات)

تحقيق : هشام تشابه. ط 1 بيروت : دار العلم للملايين (1988)، (14ص) ل: أبي عبد الله زكريا الأنصاري (ت 926 هـ 1520 م) من خلال هذه الرسالة يعرض مؤلفها إلى الشروط بخاصة لتعليم العلوم حيث حددها في اثنتي عشر شرطا على المتعلم كالاتي:

1- القصد الذي وضع له المعلم له دون الخروج عن القصد باكتساب المال أو الجاه أو مغالبة الخصم أو طلب المكاثرة.

2- أن يطلب العلم الذي يتماشى مع طباعه (الفرد) حيث أنه ليس كل أحد يصلح لتعلم العلوم، وليس كل ما يصلح يصلح لتعلم جميع العلوم.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3- حتى أن يكون المتعلم واثقا من أمره، عليه أن يعلم غاية العلم الذي يطلبه.

4- إستيعاب ذلك العلم من بدايته لأخره انطلاقا من التصورات إلى تحقيقه والمصادقة عليه في الواقع.

5- أن يعتمد على الكتب الجيدة من أجل الإستيعاب لكل الفنون.

6- أن يعتمد على شيخ عالم يعلمه وينصحه ويوجهه ولا يعتمد على نفسه وقدراته العقلية.

7- أن يتعاون مع أقرانه و نظراءه في المذاكرة من أجل الإستعادة و الإفادة وليس من أجل المنافسة (المغالبة).

8- حفظ ما تعلم وتقديمه لمن يستحقه.

9- عدم الإعتقاد ان ما تعلم وصل لحد الكمال ولا يمكن الزيادة عليه فمن يعتقد ذلك فهو نقص منه و بقي محروما منه.

10- لا يجوز تجاوز أي علم بالزيادة أو النقصان .

11- عدم إدماج علم مع اخر في المحاضرة حتى لا يتشوش الفكر.

12- على المتعلم والمعلم أن يراعي كل منهما الآخر خاصة المتعلم الذي يجب احترام المعلم كأبيه وأكثر من ذلك لأن المعلم عرفه على الدار الأخرة.

و يرى آفات العلم إذا حاد المتعلم عن شروطه و ابتعاده عن القيم العلمية و أكد على عدم الوثوق في المستقبل لتأجيل التعلم فيه حيث يرى أن التعلم في الزمن الحالي أو الآني أفضل من الغد والأمس وكلما كبر الفرد كثرت عوائقه ومنها عدم الوثوق في ذكاءه، و الفرد يفوته العلم إذا اعتمد على ذكاءه و انشغاله عنه بالظروف أخرى و انتقاله من علم لأخر دون تتمته أو من معلم لآخر قبل استيعاب واتقان ما بدا به حيث يهدم ما بذاته وطلبه ملذات الدنيا والتردد على طالبها والتقرب منهم و الجري وراء المناصب فإنها تشغل عن العلم وتمنعه و كذلك ضيق الظروف المعيشية .

و في جانب أخر من هذا المؤلف حدد أنواع العلوم إلى أربعة أنواع نختصرها في مايلي مقدما حدودها وفائدتها:

علوم شرعية : وتشمل الفقه و الحديث والتفسير

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

علوم أدبية : وهي تشمل أربعة عشر علما : علم اللغة والإشتقاق علم التصريف ، النحو ، المعاني ، البيان ، البديع العروض ، القوافي ، قرض الشعر ، إنشاء النثر ، الكتابة ، القراءات ، المحاضرات ومنه التاريخ .

علوم رياضية : وهي عشرة وتشمل : علم التصوف ، الهندسة ، الهيئة العلم التعليمي ، الحساب ، الجبر، الموسيقى ، السياسة ، الأخلاق تدبير المنزل.

علوم عقلية : وهي تشمل : علم المنطق والجدل و أصول الفقه ، أصول الدين ، العلم الإلهي ، العلم الطبيعي ، علم الطب ، وعلم الميقات والنواميس ، والفلسفة والكيمياء.[20]

كتاب شرح تعليم المتعلم لابن اسماعيل:

هو ابراهيم بن اسماعيل (توفي عام 1000 هـ تقريبا)

طبع مطبعة : مصطفى البابي الحلبي. القاهرة (دون تاريخ)

و هو يشرح فيه كتاب : تعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الدين الزرنوجي الكتاب الشارح يضم 48 صفحة لقد قسم المؤلف شرحه إلى خمسة محاور تشتمل أركان التعلم مبتدأ بالتالي :

1- دوافع التعلم : من شروطه :

- النية ساعة التعلم لأنها الاصل.
- .توافر الهمة والجدية والمواظبة: بقدر الجهد يكسب العلم فبقدر الهمة يكون الجد و إذا كان الجد مرتفعا دون همة في كلا الحالتين سيجني العلم اليسير.
- الإنشغال بأمور العلم: على طالب العلم أن لا ينشغل نفسه بدنياه أكثر على قدر المستطاع ويختار الغربة حتى يتذوق لذة طلب العلم فوق سائر اللذات.
- التركيز: حيث الخمول والحيرة أفة التركيز.

2- صفات طالب العلم: على طالب العلم أن يتحلى بالصفات التالية:

- التواضع: دون الحط من القيمة.
- التشاور: استشارة المتعلم رفاقه في أموره واجبة.
- اختيار المعلم: التردد على المعلم لمدة شهرين ويستثير ويتريث إذا أراد الإبتعاد عنه والإعراض عنه و عليه توخي الصبر والثبات.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- الحداثة: حداثة السن واجبة لبذل الجهد.
- الثبات: الصبر على المعلم والثبات على كتاب إلى نهايته، وإتقان فن من العلم ولا ينشغل عنه بآخر، والبقاء في بلد واحد دون التنقل لأخر إلا للضرورة لأنه يفرق الأمور ويضيع الوقت ويشغل القلب و يؤذي المعلم.
- إختيار القرين (الصاحب).

3- تعظيم المعلم (توقيره): من علاماته لا يمشي التلميذ أمامه ولا يجلس مكانه ولا يتكلم إلا بإذنه، ولا يكثر الكلام في وجوده، ويحترم الوقت ولا يدق بابه حتى يخرج، ويطلب رضاه ويتجنب سخطه.

4- طرق التعلم: الأساليب التي تمكن التلميذ من التعلم وهي:

- التكرار : المواظبة على الدرس والتكرار في أول الليل وآخره لأنه وقت مبارك.
- التأني في طلب العلم: عن طريق الرفق.
- التدرج في التعلم: يبدأ بالإعادة مرتين في اليوم، ويزيد كل يوم كلمة حتى يستطيع ضبط مستوى العلم ان طال وكثر. ويدوم بالرفق و التدرج. على طالب العلم أن يبدأ بعلم قريب إلى فهمه وإذا كتبه دون فهم يورثه كلالة الطبع و يذهب الفطنة ويضيع الأوقات و على التلميذ أن يتأمل ويفكر ويكثر التكرار من أجل الفهم.
- المناضرة والمطارحة: لا تحدث بالغضب والشغف، والهدف هو تلقي الصواب إظهار الحق أمام الخصم أو الطرف الأخر بدون استخدام الحيلة إلا إذا كان متعنتا و يحذر الكاتب من المذاكرة مع الفرد السيء الطبع لأنه قد يؤثر في التلميذ فتتأثر أخلاقه.
- التأمل: حتى يحصل الإدراك لا يد أن يسبقه التأمل ثم الكلام.

5- ظروف الموقف: يوصي المؤلف التلميذ عند مواقف الكلام بأن لا يغفل عن: سبب الكلام ، وقته ، كيفيته ، كمه ومكانه .[21]

كتاب أدب الدنيا والدين لماوردي:

باب أدب العلم : هو علي بن محمد بن حبيب البصري.

كتاب: أدب الدنيا والدين شرح وتعليق : محمد كريم راجح . دار إقرأ بيروت 1981 – طبعة جديدة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

تناول أدب العلم في ثلاثة فصول:

الفصل 1 : واعلم أن للعلوم تؤدي إلى أواخرها .

الفصل 2 : وسأذكر طرفا مما يتأدب به المتعلم ويكون عليه العالم.

الفصل 3 : فأما ما يجب أن يكون عليه العلماء من الأخلاق الخ..

يعرض في هذا الباب فضل العلم على المال، وفضل العلماء على الأغنياء و الأمراء ،كما يفاضل بين العلوم وأفضلها علوم الدين، ثم يتناول كيفية طلب العلم و وسائله كالتدرج. واستخدام الرموز بين العلماء و من شروط طالب العلم (9) : العقل ، الفطنة ، الذكاء ، الشهوة (لا تؤدي للملل) الإكتفاء بمادة تغنيه عن تلف الطلب، الفراغ (من أجل الإستكثار)، عدم القواطع المذهلة من هموم واشغال وأمراض طول العمر واتساع المدة الظفر بعالم سمح بعلمه متأن في تعليمه.

ثم أجاز على المتعلم أن يتملق ويذل في سبيل العلم.

ثم يعرض المشكلات التواصل بين المتعلم والمعلم من بينها وجود علة في الرسالة ذاتها أو علة في المستمع كالبلادة أو عدم صبره على طلب الفهم، أو عدم القدرة على الحفظ وعلاجها بكثرة الدرس و إدامة النظر (التأمل) كما يشير إلى أهمية تسجيل العلم كتابة.

و أشار أيضا إلى أهم واجبات المتعلم نحو معلمه مثل الطاعة والتوقير والخضوع، وعلى طالب العلم ألا يتفاخر بعلمه ويتعجب بنفسه و لا يقبل على الفتوى دون علم.

و يرى الماوردي أنه على المعلم مراعاة قدرات المتعلمين حتى لا يضجروا ولا يملون.

و هو يؤكد على التدرج في طلب العلم والتدريب عليه وتكلم عن المشكلات العلائقية في التواصل وتكلم عن عيوب الذاكرة والهمة(الدافعية) و علاج مشكلات النسيان بكثرة الدرس.[22]

خاتمة:

طرحت الأفكار ضمن أبواب أو فصول و تناولت جميعها فصل العلم والمتعلم والمعلم وكل واجباته وقدموا حجتهم بايات من القراءن العزيز وبأحاديث نبوية شريفة وبعض الأقوال و الأراء لمن سبقهم في تلك الأراء وفي بعض الأحيان جاءت الأفكار غير مرتبة حسب العناصر ربما لخصوصية المخطط الذي يعتمد على صاحب المؤلف على التسجيل الفوري للأفكار، وهذا ما نجده في نص الغزالي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

و كانت عدد صفحات (أوراق) الرسالة في بعض الأحيان قليلة بالنسبة لما هو شائع في زمننا.
و المتميز هو ابن سحنون حينما تطرق لمواضيع خاصة و دقيقة في هذا المجال لم يتطرق إليها الأخرون مثل كيفية محي الألواح وطقوسها والعطلات واتفقوا على تعظيم المعلم وعدم مجادلته (النقاش) عكس عملية التعلم في هذا العصر. تكلموا أيضا عن التملق و كيف يكون محمودا في طلب العلم. واتفقوا أيضا على مبدأ التدرج في التعلم والإبتداء بتعلم القراءن حفضا وتفسيرا . وتعدى البعض حينما أدخل خدمة و احترام شركاء وأهل المعلم تقديرا له .و لقد لجأ الغزالي إلى تكرار بعض الأفكار حتى يتسنى له شرح فكرة جديدة.
الهوامش:

[1] كلشني ، مهدي (2003) : من العلم العلماني إلى العلم الديني . ط ، دار الهادي ، بيروت .

[2] الجابري ، علي حسين (2010) : فلسفة العلوم : دروس في الأسس النظرية وافاق التطبيق ، دار الفرقد . دمشق . سوريا.ص82.

[3] الجابري،مرجع سابق.ص82.

[4] أبو سليمان ، عبد الحميد (2003) : أزمة العقل المسلم . دار الهادي بيروت .

[5] العلواني، طه جابر(2009): نحو منهجية معرفية قرأنية، دار الفكر، دمشق.ص162.

[6] بابا عمي ، محمد .(2014) : العلم والعالم . دار الطبع : كتابك . ط1 . الجزائر .ص22.

[7] كونواي ، أشمان أدريان (2008) : مدخل إلى التربية المعرفية " نظريات و تطبيقات – مكتبة الأنجلو مصري – القاهرة – مصر .

[8] كونواي،مرجع سابق.

[9] كونواي،مرجع سابق.

[10] موران ، ادغار (2012) : المنهج ، معرفة المعرفة : أنثروبولوجيا المعرفة الجزء الثالث ، ترجمة جمال شحيد. مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان .

[11] وقيدي ، محمد (2010). : الإبستمولوجيا التكوينية للعلوم . إفريقيا الشرق . الدار البيضاء – المغرب .ص225.

[12] أبو سليمان ، عبد الحميد (2003) : أزمة العقل المسلم . دار الهادي بيروت .

[13] أبو سليمان، مرجع سابق.

[14] أمزيان، محمد محمد(2008): منهج البحث الإجتماعي بين الوضعية والمعيارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامين فرجينيا الولايات المتحدة الأمريكية، ط4.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[15] نجاتي، محمد عثمان، السيد عبد الحليم محمود(اشراف)(2008): علم النفس في التراث الاسلامي ج2، دار السلام القاهرة مصر، ط1.ص787-789.

[16] سيد عبد الله ، معتز (2008) : منهاج المتعلم (الغزالي) ج 2 .

[17] سيد عبد الله ، مرجع سابق .

[18] الحسين عبد المنعم (2008):ابن سحنون: رسالة أداب المعلمين الجزء الأول.بدون طبعة و بدون دار نشر.

[19] نجاتي محمد عثمان، السيد عبد الحليم محمود(إشراف) (2008) :علم النفس في التراث الإسلامي ج 1 دار السلام ، ط 1 :القاهرة ، مصر .ص453.

[20] نجاتي محمد عثمان، السيد عبد الحليم محمود(اشراف) (2008): علم النفس في التراث الاسلامي الجزء الثالث، دار السلام القاهرة مصر.ص1285.

[21] شلبي ، محمد أحمد . 2008 : إبراهيم بن إسماعيل : شرح تعليم المتعلم ج 3.

[22] الماوردي، أبي الحسن (1981): أدب الدنيا والدين شرح راجح محمد كريم، دار إقرأ بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

المراجع:

1- أبو سليمان ، عبد الحميد (2003) : أزمة العقل المسلم . دار الهادي بيروت .

2- أمزيان، محمد محمد(2008): منهج البحث الإجتماعي بين الوضعية والمعيارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامين فرجينيا الولايات المتحدة الأمريكية، ط4.

3- الحسين عبد المنعم (2008):ابن سحنون: رسالة أداب المعلمين الجزء الأول.بدون طبعة و بدون دار نشر.

4- الجابري ، علي حسين (2010) : فلسفة العلوم : دروس في الأسس النظرية وافاق التطبيق ، دار الفرقد . دمشق . سوريا.

5- العلواني، طه جابر(2009): نحو منهجية معرفية قرأنية، دار الفكر، دمشق.ص162.

كلشني ، مهدي (2003) : من العلم العلماني إلى العلم الديني . ط ، دار الهادي ، بيروت.

6- الماوردي، أبي الحسن (1981): أدب الدنيا والدين شرح راجح محمد كريم، دار إقرأ بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

7- بابا عمي ، محمد .(2014) : العلم والعالم . دار الطبع : كتابك . ط1 . الجزائر .ص22.

8- سيد عبد الله ، معتز (2008) : منهاج المتعلم (الغزالي) ج 2 .

9- شلبي ، محمد أحمد . 2008 : إبراهيم بن إسماعيل : شرح تعليم المتعلم ج 3.

10-كلشني ، مهدي (2003) : من العلم العلماني إلى العلم الديني . ط ، دار الهادي ، بيروت .

11-كونواي ، أشمان أدريان (2008) : مدخل إلى التربية المعرفية " نظريات و تطبيقات – مكتبة الأنجلو مصري – القاهرة – مصر .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

12-موران ، ادغار (2012) : المنهج ، معرفة المعرفة : أنثروبولوجيا المعرفة الجزء الثالث ، ترجمة جمال شحيد. مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان .

13-نجاتي محمد عثمان، السيد عبد الحليم محمود(إشراف) (2008) :علم النفس في التراث الإسلامي ج 1 دار السلام ، ط 1 :القاهرة ، مصر .

14-نجاتي، محمد عثمان، السيد عبد الحليم محمود(اشراف)(2008): علم النفس في التراث الاسلامي ج2، دار السلام القاهرة مصر، ط1.

15-نجاتي محمد عثمان، السيد عبد الحليم محمود(اشراف) (2008): علم النفس في التراث الاسلامي الجزء 3، دار السلام القاهرة مصر.

16-وقيدي ، محمد (2010). : الإبستمولوجيا التكوينية للعلوم . إفريقيا الشرق . الدار البيضاء – المغرب .ص225.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ – الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي

تلي عبد الرحمن
محاضر(أ)
جامعة البليدة 02 / الجزائر
alliakacimi@gmail.com

قاسمي الحسني علياء
طالبة دكتوراه سنة ثالثة
جامعة البليدة 02 / الجزائر
rahim.telli@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/30 م تاريخ التحكيم: 2020/11/05م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات تعليمية تستند إلى نظرية التعلم الدماغي تحوي في طياتها أسسا ومبادئا ومراحل ومجموعة من الاستراتيجيات المهمة المتناغمة مع الدماغ – التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي – الذي يعد استراتيجية تعليمية – إذا ما أحسن استغلالها– و الاستفادة منه في تفعيل الموقف التعليمي بتفعيل متغيراته ووضعها موضع الحل في الخروج من الوضع التلقيني ، فضلا عن كونه يحتاج إلى تجسيد فعلي مبرمج ضمن الفضاء المدرسي لكي يحقق غاياته، وهذا بالاعتماد على أسس نظرية التعلم الدماغي ، وكذا الوسائل الكفيلة.

وقد توصلت الدراسة بمجموعة من النتائج والاقتراحات التي من شأنها تسهم في تسهيل عملية تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ – التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي – والاستفادة منه وذلك من خلال:

تدعونا لمراجعة أساليبنا وطرقنا التعليمية في تدريس الطلاب إذا ما أردنا فعلا تحقيق تعلم فعال.

توصلت الدراسة إلى إثبات وتأكيد النتائج الخاصة بفعالية النظرية في تنمية كفاءة التعلم في بعديه التحصيل والدافعية للتعلم.

محاولة بناء نموذج تدريسي باستخدام استراتيجيات ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عموما والتعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي، ووضع هذا النموذج موضع التجريب .

الكلمات المفتاحية: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ؛ التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي؛ استراتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Educational strategies in harmony with the brain - the brain includes conscious and subconscious processes -

Abderrahmane Telli
Lecturer (a)
University of Blida 2 / Algeria
rahim.telli@gmail.com

Alia Kacimi ElHassani
Third year PhD student
University of Blida 2 / Algeria
alliakacimi@gmail.com

Abstract :

The study aimed to identify educational strategies based on the theory of cerebral learning that contain foundations, principles, stages, and a set of important strategies in harmony with the brain - learning in the brain includes the processes of consciousness and the unconscious - which is an educational strategy - if properly exploited - and to benefit from it in activating the situation The educational process by activating its variables and putting them into solution in getting out of the indoctrination situation, in addition to the fact that it needs an actual embodiment programmed within the school space in order to achieve its goals, and this is based on the foundations of the theory of brain learning, as well as the effective means.

The study found a set of results and suggestions that would contribute to facilitating the implementation of educational strategies in harmony with the brain - learning in the brain includes the processes of consciousness and the unconscious - and benefiting from it through:

• Invites us to review our teaching methods and methods of teaching students if we really want to achieve effective learning.

• The study reached to prove and confirm the results of the effectiveness of theory in developing learning efficiency in the two dimensions of achievement and learning motivation.

•Trying to build a teaching model using the strategies and principles of the theory of brain-based learning in general, and learning in the brain includes conscious and unconscious processes, and put this model into experiment

Keywords: Brain-based learning theory; Learning in the brain includes conscious and subconscious processes; Brain-based learning strategies include the conscious and unconscious processes.

مقدمة :

إن بحوث الدماغ في العقود الأخيرة حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، حيث ظهر ذلك من خلال تصدر مواضيع العديد من المجالات والدوريات العلمية ، كما ازداد عدد التربويين المهتمين

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بدراسة بحوث الدماغ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي ، حيث قدمت المكتشفات المثيرة في علم الأعصاب والتطورات المستمرة في علم النفس المعرفي طرقا جديدة للتفكير بشأن البناء العصبي للدماغ البشري وعملياته الإدراكية ودور الانفعالات في عملية التعلم و مراجعة العديد من الافتراضات المبكرة بشأن كيفية حدوث التعلم، فنتيجة تقدم البحوث حول وظائف الدماغ بوصفه المجال البيولوجي لنشاط القدرات العقلية، ونتيجة البحوث التعاونية بين عدة حقول منها : علم الأعصاب ، الفيسيولوجيا، البيو كيمياء، علم المعرفة، علم النفس و علم الكمبيوتر.... الخ، بدأ نموذج تعلمي جديد بالبروز مع نهاية الألفية الثانية، يستند إلى التعلم المتناغم مع الدماغ ثم تبلور هذا النموذج من خلال الدراسات والأبحاث فيما بعد إلى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ(.Brain- based learning)

حيث يشير هذا التناغم كما تقول لزلي هارتlezli hart [1] إلى تكييف المواقف التعليمية والتدريس والتعلم مع طبيعة عمل الدماغ، وذلك أفضل بكثير من محاولة إجبار الدماغ على الخضوع لترتيبات صممت مسبقا دون مراعاة لهذا العضو وكيفية أدائه بشكل أفضل، إن ما يميز هذه النظرية كما تقول كوفالي kovali [2] أنها جعلتنا ننتقل من النظرة "التلسكوبية" التي ترقب السلوك الظاهر للمتعلم إلى النظرة "الميكروسكوبية" التي ترصد التفاعلات التي تدور داخل دماغ المتعلم .

. ويشير "كين وكين " وهو أحد المنظرين لهذا الاتجاه قائلا " يتوقع لهذا التعلم أن يكون مؤثرا ، وتترتب عليه تغيرات هامة . فالنتائج الهامة المتحصل عليها حول آليات عمل الدماغ ، فتحت الباب للحوار العلمي البحثي بين علماء الأعصاب و علماء النفس المعرفيين و التربويين ، ما أدى إلى بروز دراسات "سيكوتربوية "دماغية إن صح التوصيف حول التعلم بوصفه نشاطا عقليا مرتبط بالضرورة بما هو بيولوجي من الدماغ على أيدي مجموعة من علماء النفس المعرفيين والتربويين في الجامعات الغربية الكبرى[3] من امثال "دياموند(Di- amond) "و "هوارد جاردنر(Gardner Howard) "، (و "كين" وكين " (Caine & Caine)و"آرمسترونغ(Armstrong) "و "سوسا(Sousa) "و "برت(Pert) "و "جنسن(Jensen) "و "ولف(Wolfe) "و "كوفاليك(Kovalike) "و"سبيرز و ويلسن " (Wilson & Spears)وغيرهم... والتي عملت على الاستفادة من المعلومات المذهلة عن آليات عمل الدماغ البشري في إعادة النظر إلى العملية التعلمية وتوجت دراساتهم بتطوير نظرية التعلم المبني على

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الدماغ،تحاول أن تجمع ثلاثة محاور كبرى للتعلم الإنساني ، وهي المحور الفيزيولوجي البيولوجي العصبي، والمحور المعرفي، والمحور الانفعالي . فهي تتبنى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات مدعومة بأدلة فيزيولوجية بيولوجية، تساعد على ربط التعلم بخصوصيات الدماغ البشري سعيا إلى الوصول إلى تفكير متميز و تعلم كفء فعال.

لذلك وسعيا لتجاوز المشكلات الخاصة بالتعلم والتعليم التقليدي وجعله تعلما يتمتع بالتشويق والتحدي والشعور بالأمن ويشجع على التفكير والتخيل والنشاط والتعاون ويكون الطالب محور العملية التعلمية، والأستاذ موجها إيجابيا في جو من الثقة والتعاون ويساعد على الاهتمام بالمادة والرغبة في تعلمها وفهمها، فقد سعى الباحثون إلى تبني نظرية التعلم المستند إلى الدماغ كإحدى النظريات التي يعول عليها في تغيير هذا الوضع ، باعتبارها نظرية أقدر من غيرها في تأهيل القدرات البشرية المعرفية –تعليميا– لمواجهة ما هو معقد ومستجد وسريع من الحياة.

فتأسيسا على خصوصيات هذه النظرية التي تشكل مصدرا متنوعا لبناء مشكلة البحث حول استراتيجيات تعليمية تستند إلى نظرية التعلم الدماغي تحوي في طياتها أسسا ومبادئا ومراحل ومجموعة من الاستراتيجيات المهمة المتناغمة مع الدماغ من بينها – التعلم يتضمن عمليات واعية ولا واعية – حيث يشترك الوعي ولاوعي معا في عملية التعلم ويكون على نحو أكثر فعالية عندما يعطون وقتا للتفكير في التجارب العملية التي يعيشونها ويقومون بها ، ويشير (كين وكين)(cain .caine & 2002)إلى أن أحد أهم جوانب الوعي هو الإدراك ، ومعظم التعلم يتم باللاوعي حيث تتم معالجة المدخلات الحسية والتجارب دون مستوى الوعي وهذا يعني أن الفهم لدى المتعلم لا يحدث خلال الحصة، بل يمكنه أن يحدث بعد ساعات أو أسابيع، أو شهور لاحقة، و يمكن التعبير عن هذه المشكلة بصياغة التساؤلات التالية:

- ما مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ؟
- ماهي خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ ؟
- ماهي أهم مبادئ الدماغ ؟
- ما مفهوم التعلم دائما يتضمن عمليات واعية و اللاواعية ؟
- ماهي أهم الاستراتيجيات المتناغمة مع مبدأ التعلم دائما يتضمن عمليات واعية و اللاواعية ؟

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

1- تحديد المفاهيم :

1.1- نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ :

تنص نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على الكيفية التي يتعلم بها الدماغ، لتحقيق تعليم ذي معنى وهو وسيلة للتفكير في عملية التعلم، وهي عبارة عن مجموعة من المبادئ القواعد المعرفية والمهارات التي نستطيع من خلالها اتخاذ أفضل القرارات حول عملية التعلم " الدماغ يتعلم أفضل عندما يقوم بمعالجة المعلومات المعرفية،والوجدانية،والحركيةفي وقت واحد [4]

2.1-الدماغ يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي:

لقد حدد كل من "كين " و"كين " اثني عشر مبدأ لهذه النظرية ويعد الدماغ "يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي" أحد أهم هذه المبادئ التي تزود الطلاب بمجموعة من الأسس والاستراتيجيات المتناغمة معه ، على اعتبار أن بعض التعلم يتطلب الوعي خاصة عند معالجة مشكلة تحتاج إلى التحليل أو حل. وفي أوقات أخرى قد يكون التعلم باللاوعي مثل الأفكار الإبداعية للفنانين والعلماء التي قد تأتي في بعض الأحيان بعد معالجة واعية من الدماغ .

3.1- استراتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي:

استراتيجية تعليمية تعلمية تتضمن مجموعة من الأنشطة ، التي تسهم في تعليم وتعلم الطلاب على أساس مبدأ تعليمي مستند إلى الدماغ – الدماغ يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي – وذلك من خلال بناء مواضيع واستخدام استراتيجيات تشجع مهارات التفكير من خلال التأمل والتفكير والنقد والتحليل والاستدلال .

2- مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

يعرفها كل من جروفري وكين(caine and Groffrey) علم المستند إلى الدماغ بأنها «النظرية التي تتضمن معرفة قواعد الدماغ للتعلم ذي المعنى، وتنظيم التعليم بتلك القواعد في الدماغ .

وعلى الرغم من ارتباط التعلم كله بالدماغ بطريقة أو بأخرى، فإن اتجاه التعلم المستند إلى أو المتناغمّ هو التعلم وفقا للطريقة التي فطر عليها الدماغ لكي يتعلم بشكل طبيعي .

ويضيف جنسن هناك فرضية بسيطة ولكنهاّ أساسية في نظرية التعلم المستند للدماغ مفادها أن الجانب الوجداني والدافعيةّ والانفعالات والمشاعر تؤثر على التعلم، و أن أي انفصال يحدث بين هذه الجوانب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بسبب خيبة أمل . كماّ أن الفهم الأفضل للتعلم القائم على الدماغ يمكن اختصاره في ثلاث كلمات " المشاركة، الاستراتيجيات و "المبادئ " فيجب على المعلمين إشراك المتعلمين في التعلم واستخدام الاستراتيجيات التي تقوم على أساس فهم علمي صحيح للدماغ .

ويشير كين وكين (caine&caine ,2002) إلى أن التعلم الدماغي يركز على الكيفية التي يتعلم بها الدماغ ويدعوان إلى تنظيم التدريس وفقا لهذه القواعد من خلال جعل التعلم ذا معنى للطلبة بحيث يتمّ استخدام الدماغ كله كما يؤكدان بأن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة .

وبالتالي فإن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ هي الطريقة الأكثر فعالية آلية التعلم في الدماغ، إذ أنها تهدف إلى تعزيز المقدرة على التعلم، لذا فإن كل شخص له قد ارت هائلة للتعلم إذ يولد وهو يمتلك دماغا يعمل وحدة معالجة ضخمة وذو مقدرة استيعابية هائلة، لكن الممارسات التعليمية التقليدية غالبا ما تحول دون عملية التعلم، بواسطة عدم التشجيع والتخويف والتجاهل والتعنيف، أو إعاقة عمليات التعلم الطبيعية لدى الدماغ، كما أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ توفر إطارا شاملا للتعليم والتعلم من خلال التفاعل المستمر بين البيولوجيا والخبرة، وتساعد في اقتراح الممارسات التعليمية التعلمية الفعالة.

ويرى (ديفيد سوسا، 2008) بأن هذه النظرية استندت على علم الأعصاب الذي أعطى معلومات هامة عن الدماغ وكيف يتعلم بما في ذلك كيفية عمله وتفسيره وتخزينه للمعلومات، وتتطلب نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن تنقل تركيزنا على عملية التعلم و إمكانية استخدام هذه المعلومات لتسهيل التعلم . وعر فها موقع فندرستاندسنج (funderstanding) بأنها : النظرية التي تستند إلى بنية ووظائف الدماغ، وقد جمعت هذه النظرية بين دراسة النظام العصبي الإنساني والأساس الحيوي للوعي والفهم والذاكرة والتعلم.

ويعرف محمد عبد الهادي حسين نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بأنها نظرية تعلم مستندة إلى بنية ووظائف الدماغ، فهي حصيلة تكامل عدة مجالات علمية مختلفة منها الفسيولوجية، البيو كيماء، هذه النظرية تشمل بعض المفاهيم التعليمية الحديثة الطب علم النفس المعرفي وعلوم الكمبيوتر، كما أن مثل: التعلم المتقن، أساليب التعلم، الذكاءات المتعددة التعلم التعاوني، المحاكاة العملية، التعلم التجريبي، التربية الحركية، التعلم القائم على المشكلات.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بناءا على التعريفات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ليست أسلوبا فقط، بل هي منهج يفيدنا في بناء برامج تعليمية بحيث تكون أكثر تساوقا مع فطرة الدماغ ووظائفه، وذلك أنها تتيح لنا في أن نفكر في بنية الدماغ قبل التخطيط لاستراتيجيات تدريس الطلبة وتصف لنا هذه النظرية كيف تم صهر نتائج علم الأعصاب وبحوث الدماغ والتجارب البشرية معا، لإنتاج أدوات ومبادئ مفيدة للبيئة الصفية .

فهي منهج معرفي تربوي يحوي مبادئ واستراتيجيات تستند إلى آليات عمل الدماغ في التعلم، كما تتيح للمتعلم توظيف وتنظيم وتكييف تعلمه بناء على قواعد الدماغ وتوضح هذه النظرية للمدرسين وذوي الخبرةّ الكيفية التي يتعلم بها الدماغ لتوظيفها في طرق تدريسهم وأن هناك طرق مختلفة يتعلم بها الدماغ للوصول فهم أفضل لعملية التعليم والتعلم وإثراء البيئة الصفية . [5]

3- خصائص التعلم المستند إلى الدماغ :

حددت (نادية سميح السلطي،2004) ، (جونسن، 2002) خصائص التعلم المستند إلى الدماغ فيما يلي :

1- الدماغ هو طريقة في التفكير تتعلق بتعلم شيء ما أو انجاز عمل معين .

2- فهم عملية التعلم من خلال الاعتماد على تركيب الدماغ ووظيفته .

3- أنها تعد نظاما في حد ذاتها وليس تصميما معدا مسبقا ولا تعاليم مقدسة .

4- طريقة طبيعية وداعمة وايجابية لتحسين القدرة على التعليم والتعلم .

5- .تعتمد على مواصفات الدماغ من أجل اتخاذ القرارات وحدوث عملية التعليم والتعلم .

6- . اتجاه متعدد الأنظمة، حيث اشتقت من عدة أنظمة مثل الكيمياء، علم الأعصاب، علم النفس، الهندسة الوراثية، الأحياء، علم الحاسوب [6]

4-مراحل استراتيجية التصميم التعليمي وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

1.4- الإعداد :

تشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

2.4-الاكتساب :

تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمترابطة وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة ، فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم ومن مصادر التعلم مصادر الاكتساب المنافسة، والمحاضرة ، وأدوات بصرية، مثيرات بيئية، خبرات متنوعة، ولعب الدور، والقراءة، والفيديو، والمشاريع الجماعية (وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة القبلية أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عمليات العلم وتنمية مهارات التفكير.

3.4- التفصيل (الإسهاب) :

تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم، وتحتاج إلى إدماج مواضيع، وتدع الطلبة في النشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية، والتصحيح والتعديل المتواصل هي طريقة مهمة في التعلم . ومن الأساليب المتبعة في هذه المرحلة: أشرطة الفيديو، تدقيق الرفاق، مفاتيح الإجابة ، وجميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم .

4.4-تكوين الذاكرة :

تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال :الراحة الكافية، والحدة الانفعالية، والسياق، والتغذية الراجعة، وحالات التعلم، والتعلم القبلي مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الفضل . والتوسع فيه،

5.4-التكامل الوظيفي :

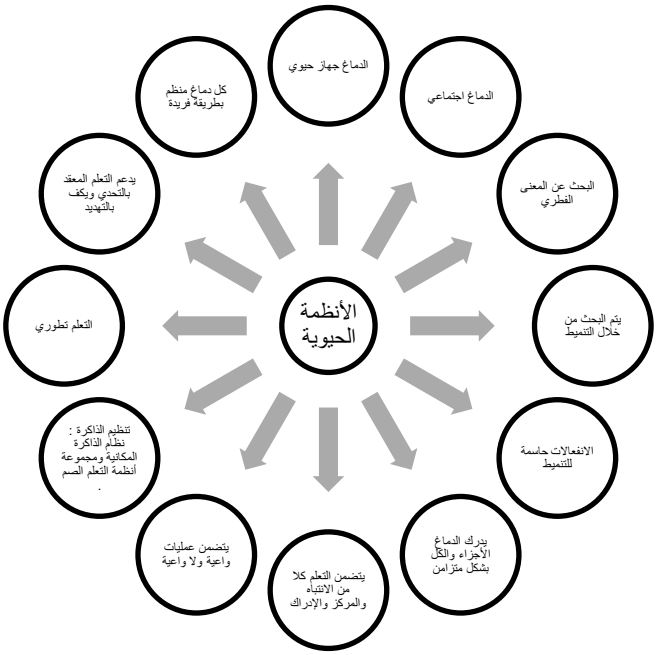
يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقا ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال: تكوين ترابطات، وتطوير ترابطات صحيحة، وتقوية الترابطات .

5- مبادئ الدماغ :

أن التعلم المستند إلى الدماغ يرتبط ببنية الدماغ ووظيفته ، من خلال العلاقة بين التعلم والممارسات الصفية، التي تساعد على تدعيم نواحي القوة ، وحدوث التعلم الفعال الذي يستند إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي تزود الطلاب بمجموعة من الأسس المتناغمة يتم من خلال عدة مبادئ .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حيث يشير (Smilkstien,2003) أن الهرمونات المنتجة بواسطة الانفعالات الايجابية في مواقف التعلم ، تسهل الترابطات العصبية بين نقاط التشابك العصبي ، مما يؤدي إلى أداء أفضل للمهام التعليمية ، التي يترتب عليها التفكير والتذكر من خلال مراعاة مبادئ عدة يستند إليها التعلم المستند إلى الدماغ .
لقد حدد كل من "كين " و"كين " اثني عشر مبدأ لهذه النظرية . وقد تم تعديل هذه المبادئ وكان آخر تعديل لها عام (2002) كما هو موضح في الشكل رقم (01)



الشكل رقم (01) : يبين مبادئ الدماغ /العقل

6- التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي :

يتضمن التعلم عمليتي الوعي واللاوعي ، بعض التعلم يتطلب الوعي خاصة عند معالجة مشكلة تحتاج إلى التحليل أو حل. وفي أوقات أخرى قد يكون التعلم بالوعي مثل الأفكار الإبداعية للفنانين والعلماء التي قد تأتي في بعض الأحيان بعد معالجة واعية من الدماغ، ووراء كل مستوى من هذه المستويات هو مقدرة المتعلمين على مشاركة فيما وراء المعرفة ومراقبة أنفسهم عن طريق وظائف تنفيذية من أدمغتهم ومعرفة نقاط

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

القوة والضعف الخاصة بهم، ومقدرة على تولي المسؤولية عن كيفية التعلم، وينبغي أن يكون مدركين للاتصال غير اللفظي في الصف، ومن المهم توفير نماذج ومواقف ايجابية، وتوفير ما يكفي من المثيرات وموارد التعلم المحفزة، وتطوير علاقة دائمة مع كل طالب، وتوفير جو من السلامة البدنية والنفسية للمتعلمين، وترى نادية السلطي أن هناك فرقا بين كون الفرد واعيا لما يحدث فعال وكونه غير واع له أثناء القيام بنشاطاته الجسدية والعقلية حيث يكون الفرد في حالة اللاوعي مفيدا داخل أطر تفكير جامدة، ويمر الجميع بهذه العملية، إما في الأعمال الروتينية اليومية أو في العلاقات مع نفس الأشخاص لمدة طويلة .

ويشير (كين وكين، 2002) إلى أحد أهم جوانب الوعي هو الإدراك ، ومعظمّ التعلم يتم باللاوعي حيث تتم معالجة المدخلات الحسية والتجارب دون مستوى الوعي وهذا يعني أن الفهم لدى المتعلم لا يحدث خلال الحصة، بل يمكنه أن يحدث بعد ساعات أو أسابيع، أو شهور لاحقة ، مما يعني أن المتعلمين يجب أن يقوموا بتنظيم ما يفعلونه لتسهيل معالجة العمليات اللاوعي الناتجة عن خبراتهم اللاحقة ، ويتضمن ذلك تصميما مناسبا للسياق وطرقا تساعد الطالب على التأمل والإبداع للمهارات والخبرات وإدماج أنشطة ما وراء المعرفة ، فالتعلم يجب أن يساعد الطالب على رؤية ما لا يرونه.

ويمكن لجميع الطلبة الفهم على نحو أكثر فعالية عندما يعطون وقتا للتفكير في المعلومات التي يتلقونها والتجارب التي يعيشونها ويقومون بها.

7-الاستراتيجيات المتناغمة مع مبدأ الدماغ / التعلم يتضمن عمليات واعية و لاواعية :

وذلك من خلال بناء مواضيع واستخدام استراتيجيات تشجع مهارات التفكير من خلال التأمل والتفكير والنقد والتحليل والاستدلال نذكر منها :

1.7-العصف الذهني :

طريقة تستخدم لتحفيز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين ، كما أنها تعد وسيلة للحصول على أكبر عدد ممكن من تلك الأفكار من الأشخاص خلال فترة قصيرة ، لذا فهي نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وبذلك يتطلب الأمر تضافر التفكير وعلى الخصوص في بعض الحالات التي يصعب عندها على الطالب حل المشكلة بنفسه . [7]

وتتجلى أهميته عند استخدامه في التدريس في الجوانب التالية :

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- عملية تشغيل وتحفيز للدماغ للقيام بوظائف أسرع وبفاعلية كبيرة .
- تساعد على الإقلال من الخمول الفكري لدى المتعلم وعلى تفعيل دوره في المواقف التعليمية .
- التعاون، فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والغاية هنا هي الاشتراك في الرأي أوالمزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
- تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين، وتمكينهم من الاستفادة من أفكار الآخرين.
- جعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزاً حول المتعلم حتى يكتسب مهارات التفاعل الاجتماعي، ويتعود على تقبل الآخر وتقديره واحترام رأيه .

2.7-استراتيجية ما وراء المعرفة :

هي طرائق تربوية حديثة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعليم ذاته من خلال استخدام معارفه ومتعقداته وعمليات التفكير ، في تحويل الأفكار والمفاهيم إلى معان تحويلية مثمرة لها معنى شخصي وعملي ، وتهدف إلى تنمية وعي المتعلم بعملية التعليم وتحكمه فيها .[8]

وهي طريقة يمكن أن يستخدمها المتعلمون في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ، فهي تمثل الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في تقديم الأنشطة والمعلومات المختلفة . [9]

3.7-التعلم القائم على حل المشكلات :

استراتيجية تدريسية تعتمد على تحفيز الطلاب على التحليل والتفكير وطرح البدائل والفرضيات واختيارها ، يعرفها الباحثان كروليك ودونيك " بأنها عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد مالديه من معارف ومهرات مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له ، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما ، يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف . [10]

4.7-التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني مطلوب لنمو الدماغ ، فالتعليم التقليدي المستند إلى الجلوس والهدوء والعمل المنفرد أصبح قاصرا عن إثارة دماغ الأطفال ، فالأطفال يتعلمون من خلال اتصالهم بالآخرين وتفاعلهم معهم وتبادل الخبرات والأحكام والآراء ، وقد أوضحت الدراسات العديدة فوائد العمل التعاوني وعمق المجموعات في زيادة تحصيل الطلبة وتحسين آدائهم وإكسابهم المهارات الحياتية المختلفة . [11]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

5.7-التغذية الراجعة :

التغذية الراجعة هي ما يقدمه المعلم تعليقاً على سلوك قام به الطالب. وهذه مفيدة لنمو الدماغ حيث يطلق الدماغ كيماويات تجعل الطفل يشعر بالارتياح لما تلقاه من ملاحظات خاصة إذا كانت إيجابيات تحفز الطفل أو تصحح موقفاً له دون إحراج أو نقد أو إحباط .

فالمطلوب تنظيم التغذية الراجعة بحيث تراعي ما يلي :

* أن تكون فورية بعد القيام بالسلوك مباشرة، وأن لا تؤجل .
* أن تقدم لهم بصفة دورية مستمرة وليست موسمية على فترات ثابتة.
* أن تطور المدرسة استراتيجيات جديدة مثل :تغذية راجعة داخلية .
* تأمل الطفل لأنشطته .
* تجول المعلم بين الطلبة لتقديم التغذية.
* تقديم تغذية قبلية تقلل الوقوع في الأخطاء.
* يتبادل الطفل التغذية الراجعة مع جاره أو زميله.
* أن يحكم الطفل على نشاطه استناداً إلى معيار أو مرجع.
* إدماج الآباء في تقديم التغذية الراجعة . [12]

6.7- التعلم القائم على الحركة:

تعتبر الحركة من العوامل الهامة لتنشيط الدماغ .فالألعاب والأرجوحة والقفز والمشي مهمة جداً في تنمية الأذن الداخلية، وهي أول جهاز ينضج لدى الإنسان، كما أنها مهمة لنمو المخيخ . ويرى العلماء أن الحركة تطلق عامل BDNF وهو مادة مغذية للدماغ تعزز التفكير وتقلل التوتر. ولذلك ينصح بإجراء تمارين منتظمة على مدى الأسبوع، بمعدل ثلاث مرات أسبوعياً ولمدة عشرين دقيقة في كل مرة.وتشير الملاحظات أن أطفال اليوم محرومون من الزحف ومن الحركة، فلم يعودوا ينطلقون في الشوارع والمزارع والأحياء، ولم يعودوا يستخدمون المراجيح والألعاب بداعي خطورتها. وبقوا في منازلهم يجلسون ساعة طويلة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إن الحركة تساعد الطفل على التعلم، ولذلك يستغل المنهج الحديث الحركة ويوظفها في التعلم، حيث تشير دراسات أن من يمارسون نشاطاً رياضياً بتحسن أدائهم الأكاديمي بنسبة 13%، كما تشير دراسات إلى علاقة إيجابية بين انخفاض الحركة والعنف، حيث يزيد عنف الأطفال المحرومون من الحركة. إن استغلال الحركة في التعلم يتطلب :

* صفوفاً ذات حجم كبير.
* أنظمة تسمح بالحركة والمشي وتغيير المقاعد .
* أنشطة تعليمية تتطلب حركة مثل: (ابحث عن ....، أحضر ....، جد زميلاً ...)
* ممارسة تمارين المد والاسترخاء والحركة . [13]

7.7–الدعابة:

يقول إيد « ''إنَّ واقعَ البيئةِ التعليميةِ اليوم واقعٌ يعاني من حُمَّى الميزانيات المالية، وعمليات الاختبار والتقييم، والطلب المتزايد على استقطاب النخبة من التربويين للمؤسسات التعليمية، والمنافسة لجذب انتباه الطلاب. و في ظل هذا الواقع الذي نعيشه، فإن الجميع يأخُذُ حِصَّتَهْ إذا كانت روحُ الفُكاهة جُزءٌ من العملية التعليمية. إن إضافة جَوٍّ من المرحِ لفصولنا الدراسية يساعد على بناء علاقات تعليمية متينة تجعل طلابنا يتعلمون بعقولهم وقلوبهم على السواء» ، يشير ''إيد'' في حواري معه إلى تزايد معدلات الكتابة حول موضوع الفكاهة ودورها في التَّخفيفِ من حِدَّةِ التوتر في الفصل الدراسي، وتحسين المهارات العقلية والذهنية الإبداعية للطلاب. ويقول مُضيفًا: ''والأكثر من ذلك، هو إضفاءُ جوٍ من المتعة والسرور... هي تجربة عاطفية إيجابية مشتركة بين الطلاب و مدرسيهم.'' [14]

8.7– التخيل:

هو تدفق أفكار الطالب، أو ما يسمى بأحلام اليقظة لديه بحيث يمكنه رؤية وسماع وشم وذوق الشيء المتخيل، وهو ما يسمى بالتمثيل الذهني لخبرات الطالب السابقة وهو السبيل لمعرفة أفكاره ومشاعره فيعطي الموضوع المتخيل نوعا من المعلومات النمائية مماثلة لتلك التي نحصل عليها من الخبرة الحسية المباشرة للموضوع، وهذا يعني أن المعلومات النمائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيلة تؤثر في أحكامنا وأساليب تفكيرنا بنفس المستوى الذي تؤثر فيه الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع [15] ويعمل التخيل

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

على حقيقة مفادها أنه عند قيام الطالب بتنفيذ عمل ما بدقة فأنه يتخيل ما يريد القيام به حيث يستعد وبشكل سيكولوجي لتهيئة النظام العصبي في الدماغ وكأنه ينفذ العمل فيزيائياً ، هذا النظام يساعد الطالب على التفكير بالعمل ونتائجه قبل القيام به مما يساعد في إخراجه على أفضل صورة وبأقل الأخطاء ويزيد من مستوى الإثارة الداخلية لديه ويكون مدفوعا نحو انجاز هذا العمل بدوافع داخلية. **16**

9.7-الموسيقى:

إن تعليم الموسيقى من أهم العوامل التي يجب أن نرتكز عليها لبناء الإنسان ليس بوصفها عملاً «موسيقياً» بل بوصفها تربية إنسانية متكاملة، إن الذين يؤمنون بالدور التربوي لبناء جيل المستقبل يدركون حقاً ما معنى التعليم الذي يقوم على منهجية التلقين .

إن تقنيات الجانب الأيمن من الدماغ تميل إلى تنشيط التفاعل الدماغي لذلك من المهم جداً «تقوية وتفعيل الجانب الأيمن الذي لا يقوى ولا يتفاعل إلا بتدريبه منذ الصغر» وأدوات تدريبه هي الفنون وعلى رأسها الموسيقى. فالعقل لا يصبح إبداعياً إلا إذا كان يعمل بجانبيه للموسيقى فوائد عديدة منها:.

- تساعد كثيراً في تهذيب النفس فيصبح الطفل ذا أخلاقية عالية تلقائياً.
- تنمي الدماغ وترقي مستوى التفكير
- يصبح الطفل أكثر هدوء مما يساعد في التربية عند الأهل.
- يرفع من مستوى التذوق عند الطفل .
- تخفف من التوتر العصبي عند الطفل، وبالمناسبة افتتحت في الدول الغربية عيادات طبية خاصة وعامة تعالج الأمهات الحوامل وكثيراً من الأمراض بواسطة الاستماع إلى الموسيقى [17]

10.7-الرحلات الميدانية:

هي طريقة من طرائق التدريس العملية في تدريس العلوم يتم من خلالها القيام بنشاطات تعليمية تعلمية منظمة ومخططة هادفة خارج الصف او المختبر بأشراف المعلم (معلم العلوم) وتوجيهاته لتحقيق اهداف تربوية معينة. ويؤكد التربويون ان تعليم العلوم وتعلمها يتطلب توثيق صلة بين الفرد والمتعلم وبيئته، ويتم ذلك من خلال اساليب مختلفة منها:

* الرحلات الميدانية العلمية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

* الرحلات او النزهات القصيرة.

* الحملات الاستكشافية.

* رحلات المخيمات المدرسية.

وهناك امثلة كثيرة للعمل الميداني مثل : زيارة بيئات متنوعة، زيارة حدائق حيوانية ونباتية وحدائق عامة، محميات طبيعية ومزارع اسماك ودواجن، وخيول وابقار ..... وزيارة المصانع ومراكز الانتاج الصناعي ..... ومعاهد بحوث علمية وطبية ومستشفيات ..... وغيرها[18]

خاتمة :

إن المعلمين الذين يتفهمون طبيعة الدماغ البشري بكفاءة ، ويستخدمون استراتيجيات وطرق تدريس خاصة ومتنوعة تستند إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي تزود الطلاب بمجموعة من الأسس المتناغمة مع مبادئ الدماغ ، التي من بينها " التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي " يمكن أن يسهموا في تشجيع المتعلمين على الاستقلال والمبادأة والقيادة ومناقشتهم لتوسيع استجاباتهم ، وتشجيعهم على التفاعل مع بعضهم البعض ، وعلى تقديم خبراتهم والتنبؤ بمخرجات مستقبلية ، وتوفير بيئات تتيح التحدي وخالية من التهديد ، وجعل التعلم ذا صلة بحياة المتعلمين ، وتطبيق المعرفة في مجالات جديدة وتنمية الذاكرة طويلة المدى وتنمية التفكير الكلي للدماغ .

كما يمكن تحقيق ذلك في مواقف التعليم والتعلم من خلال التدريس بمراحله(التخطيط ـ التنفيذ ـ التقويم) ، وهذا يتضمن تبني المعلم أساليب وأنشطة وطرق واستراتيجيات تدريسية تتوافق مع مبدأ " التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي" ، وتكون هذه الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات بمثابة متطلبات رئيسية لحدوث التعلم الفعال ، ويمكن استخدام تلك المبادئ في بناء وتنظيم المحتوى ، كما يمكن الاستفادة منها وتفعيلها فيما يخص العملية التعليمية بمكوناتها المادية والنفسية .

بناء على ما تقدم يمكن توضيح بعض الاقتراحات البحثية فيما يلي :

- تدعونا لمراجعة أساليبنا وطرقنا التعليمية في تدريس الطلاب إذا ما أردنا فعلا تحقيق تعلم فعال .
- توصلت الدراسة إلى إثبات وتأكيد النتائج الخاصة بفعالية النظرية في تنمية كفاءة التعلم في بعديه التحصيل والدافعية للتعلم.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- محاولة بناء نموذج تدريسي باستخدام استراتيجيات ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عموما والتعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي ، ووضع هذا النموذج موضع التجريب .

الهوامش :

[1] ديفيد سوسا: العقل البشري وظاهرة التعلم ، ط1 ،ترجمة خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية ،الجيزة (مصر) ، 2009.

[2] سوزان ، كوفاليك و كارين د، أولسن: تجاوز التوقعات: دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، ط 1 ،ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع (الدمام) ، 2004 .

[3] . خولة ، حسين: فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان (الأردن) 2012.

[4] Jensen, E. (2005).Teaching with the brain in mind, (2nd edition), The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), p 89.)

[5] ختاش ، محمد: فاعلية الاستراتيجيات التعلمية والتعليمية المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر (باتنة) ، 2015، ص 65.

[6] منى، مصطفى و كمال ، محمد : برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العلمية لمادة العلوم والقدرة على حل المشكلات لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي، المجلة التربوية، العدد التاسع والخمسون، جامعة سوهاج، 2012.

[7] مطالقة ، سوزان : أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة يرموك (الأردن) ، 1998، ص 19.

[8] عريان ، سميرة عطية : فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي ، المؤتمر العلمي الثالث ، الجمعية المصرية للقراءة والفلسفة ، جامعة عين شمس ، دار الضيافة (القاهرة) ، 2003، ص 120.

[9] مبروك ، أسماء توفيق : أثر برنامج لتنمية مهارات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، 2006، ص 55.

[10] طارق ، عبد المجيد كامل أحمد : الدماغ اجتماعي لطبيعته ، كتاب شباب مصر، 2019.

[11] أبو سميدات ،سهيلة وعبيدات ، ذوقان . ب : الدماغ والتعليم والتفكير . ط1 ، دار الفكر ناشرون وموزعون (عمان) ، 2005، ص 18.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[12] أبو سميدات ،سهيلة وعبيدات ، ذوقان. أ : مبادئ التدريس وفق بحوث الدماغ لحديثة ، 2002 ، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00 https://sst5.com/Article

[13] أبو سميدات ،سهيلة وعبيدات ، ذوقان. أ : المرجع نفسه ، 2002 .

[14] موريس إلياس: كيف نُضْفي شيئا من الفُكاهة وحِسّ الدُعابة إلى فصولنا الدراسية؟ ، ترجمة العزري ، إبراهيم ، 2015، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00.
http://note-mag.com

[15] -Thomas. N.J:" Imagery and the coherence of Imagination: critique of write", Journal Of Philosophical Research, N.22, 1997, P 55.

16 Leboutiller.N & Marks.D.F: "Mental imagery in program creativity: a meta –analytic review study", British Journal Of psychology, Vol.94, N.1,2003, P 94.

[17] بوابة الإنسانية : أهمية الموسيقى في تعليم تنمية عقل الطفل ، 2016، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00
http://www.humanitygate.com

[18] جعفر جواد كاظم الخفاجي، ابتسام : الرحلات التعليمية (الميدانية) ،شبكة جامعة بابل ، 2015، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00
http://www.humanitygate.com

المراجع :

1- أبو سميدات ،سهيلة وعبيدات ، ذوقان. أ : مبادئ التدريس وفق بحوث الدماغ الحديثة ، 2002، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00 https://sst5.com/Article

2- أبو سميدات ،سهيلة وعبيدات ، ذوقان . ب : الدماغ والتعليم والتفكير . ط1 عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون. 2005.

3- بوابة الإنسانية : أهمية الموسيقى في تعليم تنمية عقل الطفل ، 2016، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00 http://www.humanitygate.com

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- جعفر جواد كاظم الخفاجي، ابتسام : الرحلات التعليمية (الميدانية) ، شبكة جامعة بابل ، 2015 اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00 http://www.uobabylon.edu.iq

5- ختاش ، محمد. : فاعلية الاستراتيجيات التعلمية والتعليمية المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر (باتنة) . 2015.

6- خولة ، حسين: فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان ، (الأردن)، 2012.

7- ديفيد سوسا: العقل البشري وظاهرة التعلم ، ط1 ،ترجمة خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية (مصر) . 2009.

8- طارق ، عبد المجيد كامل أحمد : الدماغ اجتماعي لطبيعته ، كتاب شباب مصر ، 2019.

9- -مبروك ، أسماء توفيق : أثر برنامج لتنمية مهارات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة . 2006.

10- مطالقة ، سوزان : أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة يرموك (الأردن) ، 1998.

11- منى، مصطفى و كمال ، محمد : برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العلمية لمادة العلوم والقدرة على حل المشكلات لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي، المجلة التربوية، العدد التاسع والخمسون، جامعة سوهاج ، 2012.

12- موريس إلياس: كيف نُضْفي شيئا من الفُكاهة وحِسّ الدُعابة إلى فصولنا الدراسية؟ ، ترجمة العزري ، إبراهيم ،، 2015، اطلع عليه بتاريخ : 29/ 2020/09 بتوقيت : 10:00. http://note-mag.com

13- عريان ، سميرة عطية : . فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي ، المؤتمر العلمي الثالث ، الجمعية المصرية للقراءة والفلسفة ، جامعة عين شمس ، دار الضيافة (القاهرة) . 2003.

14- سوزان ،كوفاليك و كارين د، أولسن: تجاوز التوقعات: دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، ط 1 ،ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع (الدمام) 2004.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

15-Jensen, E:Teaching with the brain in mind, (2nd edition), The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD.),2005.
16-Leboutiller.N & Marks.D.F: "Mental imagery in program creativity: a meta – analytic review study", British Journal Of psychology, Vol.94, N.1, 2003, P 94.
17-Thomas. N.J:" Imagery and the coherence of Imagination: critique of write", Journal Of Philosophical Research, N.22, 1997, P 95-127 .

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

نحو استثمار النظريات اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية

الدكتور محمد بوزكري

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت- المغرب

medbouzekri@yahoo.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 م تاريخ التحكيم: 2020/11/04م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص:

نسعى في هذه المداخلة إلى تسليط الضوء على الإمكانات الكبيرة التي توفرها اللسانيات الحديثة للإسهام في النهوض العلمي بتعليم اللغة العربية، وخدمتها صوتا وصرفا وتركيبا ومعجما ودلالة، وينطلق هذا البحث في إطاره العام من هاجس الحاجة الملحة إلى استثمار النظريات اللسانية الحديثة؛ باعتبارها مدخلا أساسيا لتطوير تدريس اللغة العربية.

وسنخصص الحديث عن اللسانيات التوليدية والوظيفية والتداولية، ولا ندعي أن هذه النظريات وحدها قادرة على تجويد تدريس اللغة العربية، ولكن ما نرمي إليه هو أن نبرز أن هذه النظريات غنية بالمفاهيم الإجرائية، والقواعد المنهجية التي يمكن أن تساهم بشكل كبير في تجويد تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات الحديثة- التوليدية- الوظيفية- التداولية.

Investing Modern Linguistics in Teaching The Arabic Language

Dr.mohammed bouzekri

Regionl Education Academy Drâa Tafilalet- Morocco

medbouzekri@yahoo.com

Abstract:

This is aimed at highlighting the contributions of modern linguistics in the development of the process of teaching the Arabic language in particular, and in the development of language syntactically, structurally, lexically, phonologically, and semantically in general. This study is a response to the urgent need for exploiting modern linguistic theories,which are an essential input to the development of the Arabic language teaching.

This study emphasizes on functional linguistics, generative linguistics and pragmatics which are not sufficient to develop the teaching of the Arabic language.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Yet, our aim is to explore these theories that are rich in terms of concepts and structural rules that can contribute to the development of teaching of the Arabic language.

Key words: Modern Linguistics- Generative Linguistics - Functionalism - Pragmatics.

مقدمـة:

تعد اللسانيات من العلوم الحديثة التي كان لها الأثر البالغ في مختلف العلوم ومجالات الحياة، فهي فرع من فروع الدراسات الإنسانية، لها مرجعيتها الفكرية ومنطلقاتها التي اتخذت من اللغة موضوعا تخصّه بالدراسة؛ لذلك فاللسانيات تشكل حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، والانفتاح على نظرياتها الحديثة يعد مدخلا مهما لتطوير تدريس اللغة العربية.

من هذا المنطلق سنسعى في هذا المقال إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

_ ما هي العلاقة التي تربط اللسانيات بتعليم اللغة العربية وتعلمها؟

_ كيف السبيل إلى اعتماد المنهج اللساني في منظومتنا التربوية؟

_ إلى أي مدى يمكن للنظريات اللسانية الحديثة (التوليدية والوظيفية والتداولية خاصة) أن تسهم في تجويد تدريس اللغة العربية في مدارسنا؟

1- المعرفة اللسانية والنقل الديداكتيكي:

أ- مفهوم النقل الديداكتيكي:

النقل الديداكتيكي: نشاط اختزالي، وعمل انتقائي بهدف تحويل المعرفة من مجالها العالِم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي وفق شروط ومقاييس خاصة.

ويعرف (شوفلر) النقل الديداكتيكي بأنه "مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون، بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم"[1]، كما ينحصر النقل الديداكتيكي في نوعين:

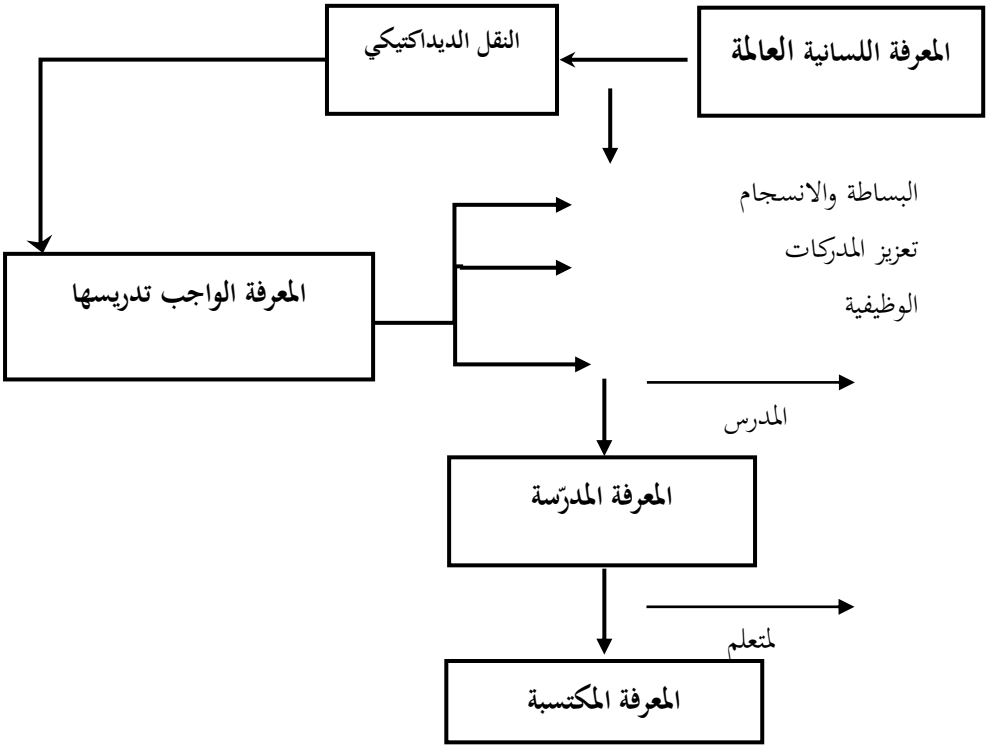
نقل خارجي: وهو انتقال المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية، وتهم بالأساس تحويل المعرفة العالمة إلى برامج دراسية في إطار مناهج صريحة أو ضمنية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

نقل داخلي: وهو انتقال من المعرفة المدرسية إلى المعرفة المدرسة، وتهم تحويل البرامج الدراسية إلى محتويات تعليمية فعلية، والتي يتمتع فيها المدرس بهامش من الاجتهاد والإبداع.

ويرى "شوفلر" أن المعرفة تصير صالحة للتعلم من قبل المتعلمين بعد مرورها بالمراحل التالية:

- مرحلة المعرفة العلمية: هي معرفة أكاديمية بحثية تتميز بكونها مفتوحة يصعب على التلاميذ استيعابها لعدم تناسبها مع قدراتهم الذهنية وتمثلاتهم المعرفية.
- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها: وهي مرحلة المعرفة المتضمنة في المقررات الدراسية.
- مرحلة المعرفة المتداولة في القسم: وهي معرفة مستمدة من المعرفة الواجب تدريسها، كما أنها تمتح من التكوين الشخصي للمدرس.
- مرحلة المعرفة التي يكتسبها التلميذ: وتسمى أيضا بالمعرفة النهائية، وتلعب تمثلات المتعلمين دورا محوريا في تحصيلها[2].ويمكن التمثيل لما تقدم بالخطاطة التالية:



ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ب- المعرفة اللسانية وتعليم اللغة العربية:

يعتبر الحقل التربوي واحدا من أبرز الحقول التي انتفعت وتنتفع بشكل كبير بالمعرفة اللسانية، من خلال البحوث والدراسات التي اشتغل بها باحثون لسانيون في إطار ما يعرف ب "اللسانيات التطبيقية" و"اللسانيات التعليمية" و"تدريسية اللغات"، فجاءت نتائج تلك البحوث مهمة على مستوى فهم مستويات اللغة الطبيعية، وتدريسها، وتعليمها، وتعلمها.

هكذا تتضح أهمية اللسانيات وضرورتها الملحة في تعليم اللغات وتعلمها، ومعالجة القضايا المرتبطة بها، لكن هذا لا يعني أن اللسانيات هي العلم الوحيد الذي يهتم بتعليم اللغة وتعلمها، بل هناك علمان يشاركانها هذه المهمة، في خضم العقود الأخيرة، وهما علم النفس وعلم التربية، وقد استطاعت اللسانيات الاستفادة منهما والانفتاح عليهما من خلال اللسانيات النفسية وكذا اللسانيات التربوية، مما فرض على علم النفس وعلم التربية الرجوع إلى نتائج الدراسات اللسانية للاستفادة منها، فأصبحت اللسانيات بذلك تشكل "حقلامرجعياحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديداكتيكا اللغات بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم للباحث الديداكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها والمناهج التي تحكمها، خصوصا وأن العديد من النماذج الديداكتيكية تستند في مجال تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية"[3].

إن اللسانيات أداة وصفية وتحليلية في متناول مدرس اللغة تساعده على عملية التعليم، وهي ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية، إلا أنها الأداة الأهم في هذا المجال، "إذ تقوم بوصف اللغة وصفا موضوعيا بتحليلها تحليلا علميا، وهي في الحقيقة تنظّر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية، وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة، وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة ومجتمعه"[4]؛ لذلك فهي (اللسانيات) لا تمدنا بمادة علمية ودقيقة في مجالات أصواتيةوصواتيةوصرافية وتركيبية ودلالية وتداولية فحسب، بل تمدنا، أيضا، بمعطيات تتعلق بالمنهج ومبادئ التحليل، لأن اللسانيات تقوم، بشكل عام، على مبادئ مثل الاقتصاد وتعميم النتائج والمقارنة التي تهدف إلى ضبط الكلي وتحديد الخصوصي، والاستدلال الذي يلغي الانطباع، ومن ثم، فإن بالإمكان استثمار هذه المبادئ في اختيار المادة اللسانية وطرائق عرضها في منهاج تدريس اللغة العربية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لذلك ينبغي أن يكون مدرس اللغة العربية ملما بالفروع اللسانية المختلفة والمدارس اللغوية المتنوعة حتى يستفيد من معطياتها في العملية التدريسية، سواء فيما يخص نقل المعلومات إلى المتمدرس لتحقيق الفهم والإفهام؛ أو فيما يخص طرق تدريس القراءة والكتابة، لما في ذلك من أهمية في تطوير مجال تعليم اللغات وتعلمها.

2- اللسانيات التوليدية وتعليم اللغة العربية:

لقد اهتم تشومسكي ببناء نموذج جديد للتفكير في اللغة أفرز مجموعة من الإشكالات أهمها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلم عوض الاهتمام بسلوكه الخارجي، وكذا تفسير الملكة اللغوية للمتكلم في علاقتها بالإنجاز؛ أي التحقق الفعلي للكلام، وهو تصور ينبني حسب "النظرية التوليدية" على أساس أن ثمة نحوا كليا مشتركا يتحكم في نسق اللغات الطبيعية، ويفسر مختلف التحويلات التي يمكن أن تخضع لها، ويبقى "أهم ما قدمته نظرية النحو التوليدي- التحويلي أنها نظرية عقلانية بنت النحو على فرضيات ابستمولوجية تتسم بالمرونة، كما أنها نبهت إلى الإبداعية والقدرات الفردية للإنسان في اكتسابه للغة"[5].

إن النظرية التوليدية يمكن أن تحل محل الكثير من الحشو والعقد الفلسفية والمنطقية التي امتلأت بها دروس تعليم النحو، فهي غنية بالمفاهيم اللسانية التي يمكن استثمارها في اكتساب اللغة وتعلمها.

ومن المفاهيم اللسانية التي يمكن لمدرس اللغة العربية أن يستثمرها في العملية التعليمية التعلمية:

- **مفهوم الجملة**: فالجملة من الناحية اللسانية بناء تركيبي يتكون من وحدات معجمية وتحكمها ضوابط صرفية وتركيبية ودلالية، ويجب على المدرس أن يركز عليها في بناء التعلمات اللغوية؛ لأن النص الذي ينطلق منه هو في حد ذاته نص لغوي بامتياز، منسوج من سلسلة من الجمل المترابطة والمتماسكة.
- **مفهوم التحويل**: وهو"عملية تغيير تركيب لغوي إلى آخر بتطبيق قانون تحويلي واحد أو أكثر، مثل التحويل من جملة إخبارية إلى جملة استفهامية"[6]، وهو يمثل ركيزة أساسية تنبني عليها نظرية تشومسكي اللغوية؛ لأن الكلام - بحسب هذه النظرية- يتحول من البنية العميقة إلى البنية السطحية بواسطة القوانين التحويلية؛ كقانون التوسع، وقانون الحذف، وقانون الزيادة، وهذه القوانين لها ارتباط وثيق بالنحو العربي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وهو من المفاهيم التي يمكن أن يستثمرها المدرس في تجويد تعليم اللغة العربية وتعلمها، من خلال سعيه إلى تعويد المتعلم على تنمية الحس اللغوي وتمكينه من إدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة، وتوجد صور متعددة للتحويل في اللغة العربية منها:

- تقديم الخبر على المبتدأ:

المبتدأ والخبر هما الركنان الأساسيان للجملة الاسمية، والأصل أن يأتي المبتدأ أولا ويتبعه الخبر، ولكن يجوز أن يتقدم الخبر على المبتدأ في اللغة العربية، قال (ابن مالك):

والأصل في الأخبار أن تؤخرا ===== وجوّزوا التقديم إذ لا ضررا[7]

- تقديم المفعول به على الفاعل:

يجوز في اللغة العربية تقديم المفعول به على الفاعل، يقول سيبويه: "فإن قدمت المفعول به وأخرت الفاعل

جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك كقولك: ضرب زيداً عبدُ الله..."[8].

وهناك أمثلة أخرى للتحويل في اللغة العربية كتحويل الجملة الفعلية إلى اسمية، أو تحويل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول، أو تحويل جملة من الإثبات إلى النفي.

- **مفهوم التوليد:** تعد النظرية التوليدية التحويلية مكسبا كبيرا في عمليات تفعيل مناهج اللغة العربية في جميع المستويات الدراسية، وأول هذه المكاسب تحفيز المتعلمين على الخلق والإبداع اللغوي، من خلال مكونات الجمل التوليدية التي تنشأ عنها العديد من التراكيب اللغوية المتفرعة، ذلك لأن المكونات التركيبية في الجمل النحوية ذات نظام دقيق، وهدف هذا المكون اللغوي تنظيمي توليدي، تنظيمي لأنه يعطي معان نحوية منظمة وموسعة، وتوليدي لأنه يجعل المتعلم قادرا على إنتاج عدد لا متناهي من الجمل.

ويمكن للمدرس أن يستثمر مفهوم التوليد في جميع مكونات اللغة العربية؛ ومن بينها مكون النصوص القرائية، ففي مرحلة تأطير النص مثلا، وانطلاقا من الصورة المرافقة له، يمكن للمتعلم أن يولد عددا هائلا من الجمل، وقس على ذلك باقي مراحل هذا المكون.

هذا بالإضافة إلى المفاهيم الأخرى التي وظفتها اللسانيات التوليدية والتي يمكن لمدرس اللغة العربية أن يستثمرها في تجويد تدريس اللغة العربية، ومنها: مفهوم التوسيع، مفهوم الربط، مفهوم البنية العميقة والبنية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

السطحية... كما أن هذه النظرية غنية بآليات وتقنيات لسانية توليدية أخرى؛ كتقنية التشجير، وهي تقنية لسانية يمكن للمدرس أن يستثمرها للتمييز بين أنماط الجمل في اللغة العربية، أو التمييز بين ظواهر لغوية، كالتمييز بين الحروف والأسماء والأفعال[9].

إن توظيف هذه المفاهيم والتقنيات يقتضي من المدرس تحفيز المتعلمين على ممارسة اللغة بما يفيد تفاهمهم ويحقق تواصلهم، وذلك بنهجه لطرق مرنة تساعدهم على الفهم والتطبيق والاستنباط والتحليل والتركيب والتقويم، مع الاهتمام بالأدوات والوسائل المعينة على ذلك التعلم حوارا ومناقشة وتمثيلا في مواقف تشجع على التعبير والإبداع.

3- اللسانيات الوظيفية وتعليم اللغة العربية:

تشكل اللغة وعاء للفكر وتعبيرا عن مقاصد المتكلمين، وقبل هذا وذاك تؤدي وظيفة تواصلية بين المتكلمين، لأنها جوهر التلاقح البشري والمثاقفة، حمالة للقيم الأخلاقية والحضارية والثقافية التي يعتز بها الإنسان، ومن هذا المنظور سعى "الوظيفيون" إلى بناء نظرية لسانية تصف اللغات الطبيعية في إطارها من وجهة نظر وظيفية، ويفهم من هذا القول: "أن الثنائية المعروفة (قدرة/إنجاز) يجب إعادة تعريفها، فقدرة المتكلم حسب منظور النحو الوظيفي قدرة تواصلية تمكن من الإنجاز في طبقات مقامية معينة، وقصد تحقيق أهداف تواصلية محددة"[10].

إذا كان مستعمل اللغة الطبيعية، وهو ينتج الوحدات الكلامية، يروم تحقيق التواصل بينه وبين المتخاطبين، فإن الخطاب التربوي خطاب تواصلي بامتياز، ولذلك فاللسانيات الوظيفية توجه الاهتمام في نظرتها للمتعلم إلى الجوانب[11] التالية:

أ- إن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية؛ أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة (Hymes 1984).

ب- إن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقه (Widdow son 1981).

ج- إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي... لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ويعد أحمد المتوكل من المؤمنين بأن علاقة النحو العربي، باللسانيات الوظيفية الحديثة علاقة أصول وامتداد، بل أكثر من هذا "لا قطيعة معرفية تفصل بينهما خلافا لما يعتقد"[12]، وعلى هذا الأساس، فإن اللسانيات الوظيفية في علاقتها بتدريس اللغة العربية، تروم تحقيق غايتين[13]:

- تقريب مفاهيم وإواليات النحو الوظيفي إلى أساتذة مادة اللغة العربية.
- تبسيط المقاربة الوظيفية لظواهر لغوية كالعطف والاستلزام الحواري والإحالة.

إن مدرس اللغة العربية أصبح مطالبا بالاستفادة من المقاربات اللسانية والبيداغوجية الحديثة كالمقاربة بالكفايات، وتوظيف تقنيات التنشيط، مما يفرض عليه الاهتمام بالبعدين الاجتماعي والتواصلي في تعلم اللغة وتعليمها، وعدم الاكتفاء بالضوابط اللغوية، والحرص على وضع المتعلم في وضعيات ديداكتيكية بنائية دالة وإدماجية؛ لأن "الرهان على الكفاية التواصلية لدى المتعلم يقتضي تبني استراتيجية تعليمية- تعلمية قوامها الانفتاح على اللسانيات الوظيفية التي تعير للسياق الاجتماعي والنفسي والثقافي أهمية بالغة في تعلم اللغة"[14].

وترتبط المقاربة الوظيفية في السياق المدرسي، بمفهوم الكفاية التواصلية في دلالتها على الإنجاز والمشاركة الفعالة باستعمال اللغة استعمالا سليما، قراءة وكتابة وأثناء التواصل الصفي، وتوظيف المهارات اللغوية، والمفاهيم اللسانية من أجل تحقيق تعلمات جديدة، وبناء المعرفة بناء فعالا في وضعيات مختلفة وفق مبدأ التدرج، ودمج المعارف وتنظيمها باستحضار العلاقات القائمة بينها في سياق الكتابة الإنشائية في إطار المقاربة الوظيفية.

وعلى هذا الأساس فإن الكفاية التواصلية المراد اكسابها المتعلم هنا، لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف، في حين يتعلق بعدها الاجتماعي بالسياق الذي يتم فيه الاتصال والتواصل.

ولهذا ينبغي ألا ترتبط الكفاية التواصلية في حقل تعليمية اللغات بالتركيز على المحتويات اللغوية لوحدها، بل يجب التركيز كذلك على خلق مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للكلام والخطاب، وهو الأمر الذي يستلزم تحويل قضايا النحو من مفاهيم صورية مجردة صعبة المثال إلى مفاهيم علمية سهلة التطبيق وواسعة الانتشار، إن في قاعات الدرس والتحصيل، أو في الاستعمال اللغوي اليومي، وذلك بمراعاة ظروف

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المتعلم وتقريب المسافة بينه وبين تعلم اللغة المدروسة، والنظر إلى نصوص اللغة موضوع التعليم بوصفها ملفوظات حقيقية منجزة ضمن مقاصد تواصلية؛ لأن ما يكتسبه المتعلم أثناء تعلمه للغة "ليس معرفة لغوية فحسب، بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف تواصلية معينة، أي أنه يكتسب نسق اللغة، وفي نفس الوقت الأعراف التي تضبط استعمال هذا النسق في مواقف تواصلية معينة من أجل تحقيق أغراض معينة"[15].

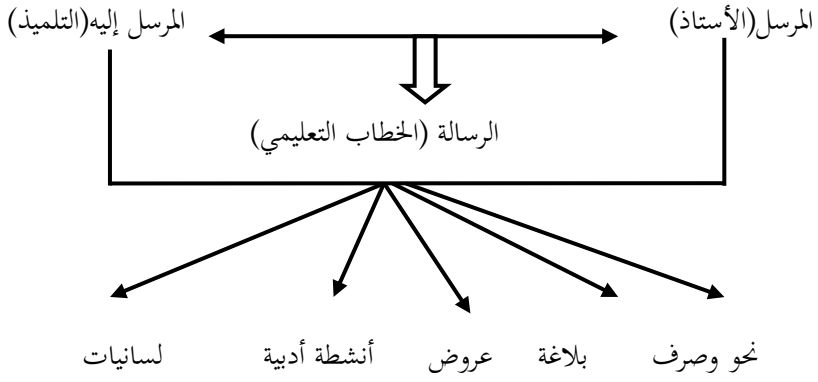
4- اللسانيات التداولية وتعليم اللغة العربية:

هناك مجموعة من الأسباب مهدت لظهور اللسانيات التداولية، أبرزها الجهود اللغوية لرائد اللسانيات التوليدية "نعوم تشومسكي"، حيث كانت التداولية ردة فعل على معالجته للغة التي اعتبرها أداة تجريدية أو قدرة ذهنية قابلة للانفصال عن استعمالاتها ومستعمليها، والسبب الآخر هو التوصل إلى قناعة مفادها أن المعرفة العميقة بالنحو والصوت والدلالة لم تستطع التعامل مع ظواهر معينة ذات أهمية بالغة، فجهود "تشومسكي" كغيرها من الجهود اللغوية لم تسلط الضوء على الاتصال اللغوي بين المتعاملين، ولم تتضمن دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية الموجودة داخل أنظمة العلامات بشكل عام أو داخل اللغة بشكل خاص، كما أن التركيز على القواعد وعلى الجمل المتنوعة المستنبطة هو منهج عقيم، يملأ أذهان المتعلمين بكم هائل من القواعد والأنماط والتراكيب من دون أن يتمكنوا من استعمالها في سياقات تواصلية بفعالية.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدارسين حول التداولية، وتساؤلاتهم عن القيمة العلمية للبحوث التداولية وتشكيكهم في جدواها، فإن معظمهم يقر بأن قضية التداولية هي "إيجاد" القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي، فهي "تهتم بكل أشكال التفاعل الاجتماعي والتفاعل الخطابي، ودراسة المعطيات اللغوية والخطابية المتعلقة بالتلفظ...، إنها تهتم بالعملية التواصلية في كل أبعادها النفسية والاجتماعية والإيديولوجية، وبدراسة العلاقة بين اللغة والسياق...، وبذلك أمكننا القول إن التداوليات هي "علم الاستعمال اللغوي"، وإنها بحق علم جديد في التواصل"[16]، وقد نقول في تعريفها: "بأنها نسق معرفي استدلالي عام يعالج الملفوظات ضمن سياقاتها التلفظية، والخطابات ضمن أحوالها التخاطبية"[17]، كما يسجل للتداولية أيضا تجاوزها للجملة كموضوع للدراسة اللغوية، واهتمامها بوحدة أكبر هي الخطاب باعتباره يمثل الشكل الطبيعي للتواصل.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وإذا كانت التداولية تختص بدراسة الخطاب وتحليله، والخطاب يرتكز عادة على ثنائية (ملقي/ متلقي)، فإن العملية التعليمية التعلمية تقوم على الثنائية نفسها (ملقي/ متلقي) أو (مرسل/ مرسل إليه)؛ لأن عملية التعليم والتعلم تقتضي أن يكون الخطاب بين المدرس والمتعلم خطابا تداوليا، حيث يتبادل الطرفان الأدوار فيصبح التلميذ ملقيا والأستاذ متلقيا، فتكون العملية التواصلية على النحو التالي:



واللسانيات التداولية باعتبارها تخصصا لسانيا نظريا حديثا ذا منحى وظيفي في معالجة الظواهر اللغوية؛ يهتم بالدراسة العلمية للاستعمال اللغوي، قد أفادت كثيرا مجال تعليمية اللغات، فانبثقت عنها مقاربة تعليمية وظيفية تمثلت في "المقاربة التواصلية" ذات المبادئ الإجرائية والآليات التداولية، فما مفهوم المقاربة التواصلية؟ تعددت مفاهيم المقاربة التواصلية في ميدان تعليمية اللغات، من بينها ما ورد في معجم "علوم التربية" أنها تعني: "مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها، والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية"[18]، نظرا لما تحمله اللغة "بالإضافة إلى الجوانب التركيبية والمعجمية والأسلوبية، من قيم ثقافية ودينية واجتماعية، وما تحمله بعض أدواتها –من كثرة الاستعمال والتداول– من معاني يصطبغ بها القول"[19].

وتظهر المقاربة التداولية في تبني مناهج اللغة العربية تدريسية مجموعة من المفاهيم اللسانية في مكون علوم اللغة وعلاقته الوظيفية مع مكون النصوص، كمفهوم "أفعال الكلام" لفهم لغة النص المسرحي، ومفهوم

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

"أساليب الحجاج" لفهم لغة النص النقدي بوصفها مفاهيم إجرائية لتحليل تلك النصوص، والاهتمام بالأبعاد التداولية للنص/الخطاب متمثلة في السياق الأدبي والتاريخي، وعلاقة صاحب النص بالاتجاه الأدبي الذي ورد فيه، وقراءة عتبات النص وتأطيره وفهمه وتحليله في إطار خطوات القراءة المنهجية.

ويبقى استثمار مبادئ اللسانيات التداولية في العملية التعليمية التعلمية سبيلا يمكن المتعلم من المعرفة التي توفر التنظيم وآليات الاستدلال والحجاج والمقارنة والتعميم...

خاتمة:

صفوة القول، إن تجويد تدريس اللغة العربية يجب أن ينطلق من المرتكزات اللسانية، بل يجب أن تشكل اللسانيات حقلا مرجعيا أساسا بالنسبة للمدرس، ذلك أن تدريس اللغة العربية من منظور لساني حديث هو مطمح سيساهم إلى حد كبير في النهوض باللغة العربية صوتا وصرفا وتركيبا ومعجما ودلالة.

إلاأن بلوغ هذه الأهداف يقتضي مراعاة الملاحظات التالية:

ـ الحرص على تمكين المدرسين من المعرفة اللسانية بواسطة برمجة التكوين المستمر، والعمل على إشراك اللسانيين في تأليف الكتب المدرسية المتصلة بمقررات اللغة العربية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي بسلكيه.

ـ ضرورة انسجام الكتب المدرسية مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى الانطلاق من البيئة التي يتفاعل معها الناشئة تيسيرا لعملية التفاعل بين المتعلمين والبيئة.

ـ ضرورة تجاوز الطرائق التدريسية التقليدية التي تعتمد على الشحن والحفظ، واتباع طرق بيداغوجية حديثة تتبنى شعار الكيف واستثمار ما يناسب من النظريات اللسانية الحديثة، بغية تمكين المتعلم من امتلاك ناصية اللغة والتعبير بها بطريقة سليمة في سياقات تداولية مختلفة.

الهوامش:

[1]- علي آيت أوشان،اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 2005، ص: 34.

[2]-J.P. Astolfi et M.Develay: La didactique des sciences , que sais-je?, PUF,Paris, 1993, P:39.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، عدد 2، 1992، ص:8.[3]

[4]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1985، ص:9.

[5]- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيك، دار الثقافة ط1، 1998 ، ص: 38.

[6]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، بيروت، لبنان، مكتبة لبنان، ط2، 1991، ص:290.

[7]- بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك، الجزء الأول، تحقيق محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص: 212.

- سيبويه أبو البشر عمر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة 1988، ص: 34.[8]

[9]- للتوسّع فيما أوردناه انظر: محمد لغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور توليدي، عالم الكتب الحديث، ط 1، 2019، ص:47- 52.

[10]- أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر، المغرب، ط1، 1986، ص:9.

- عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، عدد 2، 1992، ص: 8.[11]

[12]- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، 2010، ص: 12.

[13]- عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، عدد 2، 2011، ص: 76-77.

- علي آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك، مرجع سابق، ص: 104-105.[14]

[15]- علي آيتأوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2014، ص: 40.

[16]- انظر مقدمة كتاب "التداوليات علم استعمال اللغة، إعداد وتقديم: حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011، ص: 3.

[17]- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط1، دار التنوير، الجزائر 2008، ص: 25.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[18]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك- ، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص:22.

[19]- ينظر محمد بوزكري، دور الحجاج في التواصل اللساني، مقال ضمن كتاب: دراسات معاصرة في اللغة والأدب والتواصل، إعداد وتقديم: محمد القاسمي، عالم الكتب الحديث، ط1، 2016، ص: 125.

المصادر والمراجع المعتمدة:

أولا- المصادر والمراجع العربية:

1- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، 2010.

2- أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر، المغرب، ط1، 1986.

3- بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك، الجزء الأول، تحقيق محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

4- حافظ إسماعيلي علوي، التداولياتعلم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011.

5- سيبويه أبو البشر عمر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، 1988.

6- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، سلسلة علوم التربية 9-10، ، دار الخطابي للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1994.

7- عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، عدد 2، 1992.

8- عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، عدد 2، 2011.

9- علي آيتأوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيك، دار الثقافة ط1، 1998.

10- علي آيتأوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2014.

11- علي آيتأوشان،اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 2005.

12- محمد بوزكري، دور الحِجَاج في التواصل اللساني، مقال ضمن كتاب: دراسات معاصرة في اللغة والأدب والتواصل، إعداد وتقديم: محمد القاسمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2016.

13- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، بيروت، لبنان، مكتبة لبنان، ط2، 1991.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

14- محمد لغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور توليدي، عالم الكتب الحديث، ط 1، 2019.

15- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي،دار التنوير، الجزائر ، ط1، 2008.

16- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1985.

ثانيا-المراجع الأجنبية:

- J.P. Astolfi et M.Develay: La didactique des sciences, que sais-je?, PUF,Paris, 1993.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اهتمام خلفاء بني العباس في تربية وتعليم أبناءهم

أ.د. إبراهيم محمد علي مرجونة

كلية الاداب ـ جامعة دمنهور ـ جمهورية مصر العربية

أ.م.د. مروان سالم نوري م.د. وئام عاصم اسماعيل

كلية التربية الاساسية ـ جامعة ديالى ـ جمهورية العراق

تاريخ الإيداع: 2020/10/19 م تاريخ التحكيم: 2020/10/27م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص

إنَّ أَغلب خلفاء العباسيين حريصون على تسليم فلذة أكبادهم إلى مؤدبين أتقياء، وأصحاب ثقة؛ ليعلمونهم القراءة، والكتابة، والعلوم كافة، وبما أَنَّ المكانة الاجتماعية لأولاد الخلفاء التي تحتم إحضار المعلمين إلى قصورهم الخاصة، ويضع الخليفة منهاج يلزم المعلم أو المؤدب تعليمه لابنه أو ولي عهده، وأَنَّ الخلفاء والملوك يستطيعون أَنْ يجعلوا أكابر علماء عصرهم؛ ليؤدبوا أبنائهم، مع توافر وسائل الراحة المادية والمعنوية؛ وذلك يعكس بدوره تطور مستوى التعليم لدى الأبناء. إنَّ التأديب يكون خاصًا بأبناء الخلفاء أو الطبقات الغنية في المجتمع، وأَنَّ أَغلب المعلومات عن التأديب في المصادر تقترن بأبناء الخلفاء؛ إذ برز التأديب في العصر الأموي، وحرص الخلفاء عليه، ولاسِيَّمَا ما يخص أبناء عبدالملك بن مروان، وكان يوصي به مؤدبيهم.

وفي العصر العباسي زادت عناية بالتأديب، ولاسِيَّمَا بعد ظهور كبار العلماء في تلك المدّة، ويكون أَغلب الخلفاء قد حصلوا على حقهم في التأديب، وقد نجد أَنَّ المصادر تسهب في ذكر مؤدبي الخليفة أَحيانًا، وتوجز في ذكر خليفة آخر أَحيانًا؛ فلم نجد إشارة صريحة إلى مؤدب الخليفة أبي العبّاس (132-136هـ) ، هل أَنَّهُ جلس للمؤدبين أم لا؟ وأَنَّ المصادر في تلك المدّة ركزت على الوضع السياسي آنذاك؛ أي في أثناء الخلافة الأموية، ولم تعتنِ بحالة أبي العبّاس العلميّة، وأَنَّ العباسيين لم يستملوا الخلافة بعد، ومع ذلك نستطيع القول: إنَّهُ قد حصل على العلم من مجالسة العلماء، وحضور المجالس العلميّة، فضلًا عن تأثره بمن حوله من خاصته وأهل بيته وفيهم أدباء وعلماء.

الكلمات المفتاحية: اهتمام خلفاء ، بني العباس ، تربية ، تعليم ابناءهم .

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 15/11/2020م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

THE INTEREST OF THE SUCCESSORS OF THE BANU AL-ABBAS IN RAISING AND EDUCATING THEIR CHILDREN

Ibrahim Muhammad Ali Marjouna
Faculty of Arts - Damanhour University – Egypt
dr- morgona@yahoo.com
Marwan Salem Nuri **WEAM ASSIM lSMAEL**
Faculty of Basic Education - Diyala University – Iraq
marwansalem1983@gmail.com **Weamasem245@gmail.com**

Abstract

Most of the Abbasid caliphs were keen to hand over the pleasure of their children to pious, trustworthy people. To teach them reading, writing, and all sciences, and since the social status of the children of the caliphs necessitates the bringing of teachers to their own palaces, and the caliph establishes a curriculum that the teacher or teacher must teach to his son or his heir, and that the caliphs and kings can make the greatest scholars of their time; To discipline their children, with the availability of material and moral comfort; This, in turn, reflects the development of the children's education level. That discipline is specific to the children of caliphs or the wealthy classes in society, and that most of the information on discipline in the sources is associated with the children of the caliphs. Discipline emerged in the Umayyad era, and the caliph's keenness on it, especially with regard to the sons of Abd al-Malik bin Marwan, was recommended by their teachers.

In the Abbasid era, the attention paid to discipline increased, especially after the emergence of senior scholars during that period, and most of the caliphs had obtained their right to discipline, and we may find that the sources dwell on the mention of the caliph's instructors sometimes, and briefly mention another caliph sometimes. We did not find an explicit reference to the tutor of the Caliph Abu al-Abbas (132-136 AH), did he sit for the disciples, or not? And that the sources during that period focused on the political situation at the time; That is, during the Umayyad Caliphate, and did not pay attention to the scientific state of Abu al-Abbas, and that the Abbasids had not yet acquired the caliphate, yet we can say: that he acquired knowledge from sitting with scholars and attending scientific councils, in addition to being influenced by those around him of his own and his family, among whom are writers and scholars

Key words: the interest of the caliphs, the Banu al-Abbas, the upbringing, the education of their children.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المقدمة:

بغداد هي المدينة العظيمة في التاريخ المزدهر باقتصادها، وعمرانها، وأهليها، وهي البلدة التي أطلق عليها مدينة السّلام، مدينة الحب والجمال، وهي التي كتب عنها رجال الفكر والمعرفة، وقالوا: إنَّها تنفرد بأشياء كثيرة، منها: الأخلاق الكريمة، والسجايا المرضية، والمياه العذبة، والفواكه الكثيرة، فضلًا عن كثرة العلماء، والمتعلمين، والفقهاء، والمثقفين، والمتكلمين، وسادة الحساب، ومجيدي الشعر، ورواة الأخبار، والأنساب، وفنون الأدب، وهي المدينة العريقة التي يؤومها العلماء من كُلّ حدب وصوب، وكانوا لا يفضلون الإقامة المؤقتة بل السكنى الدائمة بها؛ فقد قال الإمام الشافعي: "ما دخلت بلدًا قط إلَّا عددته سفرًا، إلَّا بغداد؛ فإنِّي حين دخلتها عددتها وطنًا"، وأيضًا قال عنها: "إنَّهُ الذي لا يرى بغداد كأنَّه لم يرَ الدُّنيا؛ فهي سكة الدُّنيا"، وقال أيضًا: "ما رأيت أحسن رغبة في طلب الحديث من أهل بغداد".

وتعدّ هذه المدينة بحق من أرقى عصر ازدهار الحضارة العربيّة الإسلامية؛ لأنَّها نالت حظوة كبيرة لدى الخلفاء والأمراء؛ فقد عملوا على تقريب العلماء فيما بينهم، وقاموا على إصلاح الأمة، واكتساب درجة رفيعة من الاحترام من مسؤولي الدولة؛ لأنَّهم تيمموا بقولهِ تعالى: : (يرفع الله الذين امنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات) [المجادلة:11]، وكذلك اتبعوا قول رسول اللهﷺ: ((طلب العلم فريضة على كُلّ مسلم ومسلمة)).

وتتجلى عناية المسؤولين منذ تأسيس مدينة السّلام في إبراز المسائل التي تخص الأحكام الدّينية، والأخلاقية، والتشريعية المنظمة لمختلف شؤون المجتمع، التي نظمها القُرآن الكريم والحديث النَّبويّ الشَّريف؛ فدفعَ النَّاس إلى تعلمه، وتسابقهم للإفادة منهُ، والوقوف على حقائقهِ.

العوامل المشجعة على نشر العلم:

ومن هنا نلحظ أَنَّ أَغلب خلفاء العباسيين حريصون على تسليم فلذة أكبادهم إلى مؤدبين أتقياء، وأصحاب ثقة؛ ليعلموهم القراءة، والكتابة، والعلوم كافة، وبما أَنَّ المكانة الاجتماعية لأولاد الخلفاء التي تحتم إحضار المعلمين إلى قصورهم الخاصة، ويضع الخليفة منهاج يلزم المعلم أو المؤدب تعليمه لابنه أو ولي عهده، وأَنَّ الخلفاء والملوك يستطيعون أَنْ يجعلوا أكابر علماء عصرهم؛ ليؤدبوا أبنائهم، مع توافر وسائل الراحة المادية والمعنوية؛ وذلك يعكس بدوره تطور مستوى التعليم لدى الأبناء[1].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ومن هنا جاءت كلمة المؤدب من قول رسول اللهﷺ: ((أدبني ربّي فأحسن تأديبي))؛ لذا فإنَّ كلمة المؤدب تعني: التأديب في اللّغة من فعل أدب، وأدبه؛ أي: علمه، وتعلّم وأدبه تأديبًا مبالغة وتكثير، ومعنى ذلك أَنَّ التأديب هو التعلّم أو نوع من أنواعه(2).

وكان علماء الدِّين هم المعلمون الذين يقرؤون القُرآن؛ أي إنَّ التعليم المنظم ظهر بظهور الإسلام؛ ولكن هذا لا يعني أَنَّ تعليم الصبيان لم يكن موجودًا من قبل؛ فقد كانَ معروفًا عند العرب(3).

وقد أَثر التطور في التعليم ظهور الكتاب، وجمعها كتاتيب، وهو موضع تعليم القراءة والكتابة، وقد توسع ذلك التعليم في عهد العباسيين.

وقد نجد هنالك في المصادر أَنَّ بين المؤدب والكتاب خلط، ولكلّ لَهُ وظيفة ومستوى معاشي وتشابه شكليهما، إِلَّا أَنَّهُ يمكن أَنْ نبين الفرق بينهما:

1. إنَّ الكتاتيب اقتصرت على تعليم الأطفال وإعدادهم فقط عن طريق تعليمهم القراءة والكتابة؛ إذ وجدت في المجتمع الإسلامي؛ لتثقيف الصغر وتربيتهم تربية إسلامية جيدة(4)، في حين نجد أَنَّ التأديب يشمل العمر الذي يلي الطفولة، وهي مرحلة الصبا، وقد مددها ستة أعوام، وقد أشار ابن خلدون إلى فئة الصبيان، وتعامل المؤدب معهم، ولم يقل صغار أو أطفال، وهذا يعني أَنَّ المتأدبين يكونون في مرحلة الصبا(5).
2. إنَّ التعليم فيه مرتكز على تعليم القُرآن الكريم، والقراءة، والكتابة، والحساب(6)، في حين درس المتأدبين يشمل موضوعات مختلفة، شملت: التفسير، والحديث، والفقه، واللّغة، والأدب، والنحو.
3. تُعدُّ الكتاتيب بحدّ ذاتها أماكن للتعلم؛ ولذلك سميت فيما بعد مكاتب، وتكون في دار المعلم نفسه، في حين لا نجد أماكن خاصة للتأديب؛ وربما سبب ذلك هو خصوصية ذلك النوع واختصاره على طبقات مميزة من النَّاس، أو لعدم إشراف الدولة عليه(7).

ومن شدّة رعاية الإسلام للمتعلمين؛ فقد جعل هنالك مراقبين على المعلمين، وينذرهم بأنْ لا يضربوا الصبيان ضربًا مُبرحًا، وكذلك أكد على المؤدب أو المعلم بصفات خاصة في نظر الإسلام، مثل: وجود الشفقة في قلبه، ويكون مقتديًا برسول اللهﷺ، ويكون شديدًا في موضع الشدّة؛ فيزجر المتعلم عن سوء الأخلاق، وَأَنْ يوافق قوله فعله(8).

مؤدبو أولاد الخلفاء:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إنَّ التأديب يكون خاصًا بأبناء الخلفاء أو الطبقات الغنية في المجتمع، وأَنَّ أَغلب المعلومات عن التأديب في المصادر تقترن بأبناء الخلفاء؛ إذ برز التأديب في العصر الأموي، وحرص الخلفاء عليه، ولاسِيَّمَا ما يخص أبناء عبدالملك بن مروان، وكان يوصي به مؤدبيهم(9).

وفي العصر العباسي زادت عناية بالتأديب، ولاسِيَّمَا بعد ظهور كبار العلماء في تلك المدّة، ويكون أَغلب الخلفاء قد حصلوا على حقهم في التأديب، وقد نجد أَنَّ المصادر تسهب في ذكر مؤدبي الخليفة أَحيانًا، وتوجز في ذكر خليفة آخر أَحيانًا؛ فلم نجد إشارة صريحة إلى مؤدب الخليفة أبي العبّاس (132-136هـ)، هل أَنَّهُ جلس للمؤدبين أم لا؟ وأَنَّ المصادر في تلك المدّة ركزت على الوضع السياسي آنذاك؛ أي في أثناء الخلافة الأموية، ولم تعتنِ بحالة أبي العبّاس العلميّة، وأَنَّ العباسيين لم يستملوا الخلافة بعد، ومع ذلك نستطيع القول: إنَّهُ قد حصل على العلم من مجالسة العلماء، وحضور المجالس العلميّة، فضلًا عن تأثره بمن حوله من خاصته وأهل بيته وفيهم أدباء وعلماء(10).

ولم يكن الخليفة المنصور (136-158هـ) بأحسن حظًا من أخيه العبّاس بخصوص ذكر المصادر المؤدبية، واكتفت المصادر بذكر علماء تتلمذ على أيديهم؛ فقد كانَ الخليفة المنصور قد سحب عمر بن عبيد(11) قبل توليه الخلافة، وأخذ عنه العلم والدّين، وله آثار معروفة وأخبار مشهورة(12).

ولكن صحبة عمرو بن عبيد للمنصور لم تكن كما تصورها المصادر، غرضها التأديب، وإنَّما كانَ عمرو معروفًا بمواعظه للناس، وحاول الابتعاد عن الخلفاء؛ لأَنَّهُ واعظ معتزلي، ولم يكن مؤدبًا(13).

وتشير المصادر التاريخية إلى أَنَّ الخليفة المنصور كانَ يطلب العلم من مضانه(14)؛ أي من أماكنه الخاصة؛ فعندما كانَ في السابعة من عمره دُفِعَ إلى مدرسة أبناء القبيلة (الكُتّاب) فتعلّم فيها(15)؛ ولكن المصادر لم تذكر تفاصيل ذلك التعلّم، بل اكتفت بالإشارة فقط؛ وعلى هذا يمكن القول: إنَّ الكُتّاب كانت أساس تعلّم الخليفة المنصور للقراءة والكتابة، وبعد تلك المرحلة بدأت مرحلة طلب العلوم(16)، وهذا رأي راجح إذا ما عرفنا على حالة المنصور في تلك المدّة، ونشاطه السياسي، الذي أَثر في المعلومات الخاصة باهتماماته العلميّة(17).

أَمّا بشأَن الخليفة المهدي (158-169هـ) فقد أشارت بعض المصادر التاريخية إلى أَنَّ الخليفة المنصور قد ضمّ الشرقي بن قطامي(18) إليه، حينما خلّفه بالري، وأمره أَنْ يأخذ بالحفظ لأيام العرب، ومكارم أخلاقها، ودراسة أخبارها، وقراءة أشعارها(19).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وتشير المصادر أيضًا إلى أَنَّ الخليفة المنصور ألزم عالما آخر بتأديب المهدي، وهو المفضل الضبي[20]، وبحكم قربه من المهدي جمع لَهُ القصائد المعروفة بالمفضليات[21]، وهي قصائد حِسان معروفة في تاريخ الأدب العربيّ.

وأضاف الخطيب البغدادي أَنَّ أبا سعيد الجزري[22] أدّبَ المهدي أيضًا، ولزم أولاده فيما بعد، كما أدبه شعبان بن حسين[23]، وتولى تربيته[24].

وقد حدث بعض الاختلاف أو الخلط في مؤدبي الرشيد سنة (170-194هـ)؛ إذ أوردت الروايات أَنَّ يحيى البرمكي[25] كانَ مؤدبه، ومعلمه، ومربيه في بداية حياته[26].

والمعروف أَنَّ البرامكة ليس هم علماء أو مؤدبين، وأَنَّ قرب يحيى بن الرشيد هو ليس أكثر من الرعاية والخدمة لَهُ، وتؤيد المصادر أَنَّ مؤدب الرشيد هو عالم مشهور لَهُ الفضل الكبير عليه وهو الكسائي[27].

وبعد تسنم الخليفة الرشيد الحكم اعتنى بتأديب أولاده؛ لما عرف عنه من عناية بالعلم، والتشجيع لَهُ، ولاسِيَّمَا تأديب ولديه الأمين والمأمون (198-218هـ) لإعدادهم للخلافة، وأَنَّ الأمين أكثر الخلفاء جلوسًا للتأديب؛ إذ كانت هناك أسماء لامعة قد تسلمت مهمة تأديبية لولديه، وقد وضع الخليفة الرشيد قطرب النحوي[28] مؤدبًا لابنه الأمين، ثمَّ نحاه عن تأديب الأمين؛ لأَنَّهُ رمي بالفاحشة، وأَنَّ هذه الرواية ضعيفة؛ لأَنَّها غير معقولة؛ إذ إِنَّ قطرب كانَ يؤمن بالاعتزالية، وذلك لا يناسب منهج الدولة في ذلك الوقت، وجعل الخليفة الرشيد أيضًا ابن الأحمر[29] مؤدبًا للأمين، وكذلك وضع لَهُ مؤدب آخر هو الأصمعي[30]، وقد لزم الأمين، وأَنَّ أكثر المصادر التاريخية تؤكد بروز الكسائيّ في تأديب ابنه الأمين مع المأمون، وكان الخليفة الرشيد حريصًا على إيصال إبداعات هؤلاء المؤدبين لكلا أبنائه، أمَّا المأمون فكان قد طلب من اليزيدي[31] أَنْ يؤدب المأمون، وأيضًا الأمين، وقد اختص في تأديب المأمون بصورة واسعة، ويعدّ اليزيدي من العلماء البارزين، الذين كانَوا يتنافسون في ميدان العلم، فيما بينه وبين الكسائيّ، وهذه الفائدة تجسدت في تعدد علوم الأمين والمأمون؛ فأصبحا أكثر الخلفاء علمًا وأدبًا، وإلى جانب هذين المؤدبين ذكرت مصادر تاريخية أَنَّ هناك مؤدبين أخريين برزوا ولم يسجل التاريخ أحداث مهمة سوى الأصمعي؛ إذ كانت لَهُ إسهامات واضحة في حياة المأمون؛ فقد كانَ الخليفة الرشيد كثيرًا ما يأمره بمطارحة[32] المأمون الأدب، وكان الأصمعي معجبًا به وبثقافته[33].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ولم يكن حظ الحسن اللؤلؤي مؤدب المأمون؛ لكن سرعان ما غيّرهُ الرشيد، وأَنَّ سبب تغيير اللؤلؤي هناك رواية تقول: "إِنَّهُ بينما كانَ اللؤلؤي يطارح المأمون شيئًا من الفقه؛ إذ نعس المأمون، فقال لَهُ اللؤلؤي: نمت أيها الأمير، فقال المأمون: سوقي ورب الكعبة خذوا بيده"[34]، وكذلك كانَ من مؤدبي المأمون هو سيبويه[35]، وهنا لم يكن سيبويه أحد العلماء الذين التقى بهم المأمون وتلقى العلم على أيديهم بعد مرحلة التأديب[36].

وقد اختصرت المصادر على تسمية مؤدبي الأمين والمأمون من ولد الخليفة الرشيد، ولعلهم هم أنفسهم مؤدبي بقية أولاده، وما يثير الاستغراب هو اتفاق أَغلب المصادر على تعليمهم الخليفة المعتصم (ت218هـ) في الكُتّاب، وليس عن طريق المؤدبين، على عكس الأمين والمأمون، اللذين لم يحصل تعليمهما في الكُتّاب في مراحل حياتهما الأولى، ويبدو أَنَّ الخليفة الرشيد كانَ حريصًا منذ البداية على إعدادهما للخلافة إعدادًا خاصًا بهما من دون بقية أبناءه؛ لأَنَّ الخليفة الرشيد كانَ يدرك لما سوف يحدث بين الأمين والمأمون، وأراد أَنْ يبالغ في تربيتهما؛ فجلب لهما كبار علماء اللّغة؛ وذلك لتنشأتهما على الفصاحة، والقدرة على الكلام، ولاسِيَّمَا أَنَّ اللّغة العربيّة هي أساس العلوم، وأَنَّها لغة القُرآن الكريم.

والأمر الذي يفسر تعلّم المعتصم في الكُتّاب، وليس المؤدب هو في تلك المدّة أرسل إلى البادية؛ ليتعلم اللّغة العربيّة من منبعها الأصيل[37]، لم يكن موجود في بلاط الخلافة الكُتّاب، على الرغم من ابتعاده عن الكُتاب؛ إذ كانَ معه غلام في الكُتّاب يتعلم معه ضمان الغلام؛ فقال الرشيد: "يا مُحَمَّد مات غلامك، قال: نعم سيدي واستراح من الكُتّاب، قال الرشيد: ليبلغ منك هذا المبلغ؟ دعوه إلى جنب انتهى لا تعلموه شيئًا"[38]؛ ولذلك كانَ المعتصم يقرأ ويكتب، وكانت قراءته ضعيفة[39].

ويُقال: إِنَّهُ كانَ أميًا لا يقرأ ولا يكتب[40]، ومع ذلك هنالك روايات تشير إلى أَنَّ المعتصم كانَ يكتب بعض الرسائل إلى الملوك بخطه[41]، وكذلك التوقيعات، فضلًا عن الشعر، ولو كانَ شعر متوسط، وهذا إِنْ دَلَّ فإِنَّهُ يدلّ على أَنَّهُ يقرأ ويكتب.

وتفسر المصادر أَنَّ المعتصم كانَ أميًا؛ لأَنَّهُ لو تَمَّ موازنته بالخليفة المأمون وهو واسع الثقافة كثير الإطلاع فهو أميًا بالنسبة إليه؛ إذ يمكن القول: إِنَّ الخليفة المعتصم من الناحية العلميّة لا يمكن أَنْ تصل إلى علم الخليفة المأمون؛ فهو يُعَدُّ أميًا بالنسبة لَهُ.

أَمَّا الخليفة الواثق (227-232هـ)، فقد أدبه مُحَمَّد بن زياد[42]؛ إذ أكرمه لما تولى الخلافة[43]، وأَنَّ الخليفة المأمون كانَ يجلس الواثق وأبوه المعتصم واقف، وكان يقول للمعتصم: يا أبا إسحاق لا تؤدب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هارون؛ فإنِّي أَرض أدبه، وكان قد تبين به حتّى كانَ يعلمه الأدب، والخط، ويقرئه القُرآن الكريم بنفسه[44].

وتتضح من هذه الرواية صورتان، الأولى هي: أَنَّ المأمون كانَ يؤدب الواثق بنفسه، والثَّانية هي: رأي المأمون بعلم الواثق، وإعجابه به، وهي شهادة من المأمون العالم تبرز أهميتها.

وقد أغفلت المصادر ذكر مؤدبي الخليفة المتوكل (232-247هـ)، وهذا لا يعني عدم وجود المؤدبين لَهُ، ولاسِيَّمَا أَنَّ أباه الواثق كانَ معتنيًا بالعلم وليس من المعقول أَنْ يترك أبناءه من دون مؤدبين؛ إذ إنَّ الخليفة المتوكل نفسه قد حرص على تأديب أولاده، ومع ذلك كانَ إسماعيل بن غيث[45] هو من كانَ يؤدبه؛ وذلك لقربه منهُ واتصاله به[46].

وقد وضع المتوكل ابن السكيت[47] مؤدبًا لابنه الخليفة المستنصر سنة (247-248هـ)، أَخذ عنه العلم إلى أَنْ توفي[48]، وكذلك وضع لَهُ أبا عصيدة النحوي[49] مؤدبًا مع أخيه الخليفة المعتز (252-255هـ)، وكذلك أدب ابن قادم[50]، الذي كانَ يؤدب بقية أولاد المتوكل[51].

أَمّا الخليفة المستعين في سنة (248-252هـ) فنجهل أي معلومات تدلّ على أَنَّهُ قد جلس للتأديب، وتدل المعلومات كُلّها انشغاله بأمور السياسة، وبالأتراك الذين جاءوا به، وقال الصفدي: إنَّ المستعين كانَ خاملًا[52] قبل خلافته[53]؛ أي كانَ غير مشهور؛ فلم يكن أَنْ يتوقع أَنْ يصبح خليفة؛ لذلك تجاهلت المصادر بداياته العلميّة، في حين يرى الآخرون كانَ المستعين يرتزق بالنسخ قبل الخلافة[54]، وأَنَّ ناسخ الكتب عادة يكون من المثقفين ومن المتسلحين بعلوم متعددة؛ لما تقتضيه هذه المهنة[55]، وكان يدعي معرفته بالأدب، ولم يكن شيئًا منهُ، ويتشاعر ولم يكن شاعرًا، وكان مغريًا بالتصحيفات[56].

وكان الخليفة المعتز قد جلس للمؤدبين، وتأدب على يد كبار العلماء، الذين برزوا في ذلك الوقت، وأشهرهم: ابن السكيت، حين ألزمه الخليفة المتوكل به، وكذلك مُحَمَّد بن قاوم؛ إذ انضم إلى المعتز، الذي عرف بعسف تأديبه لَهُ؛ لذلك خشى منهُ حينما تولى الخلافة[57]، وكذلك ينطق على أبي عصيدة الذي كانَ يضربه في مُدّة التأديب[58]، وكانت تلك الشدّة والضرب هي جزء من منهج المؤدبين، أو طريقتهم في التعليم.

ويبدو أَنَّ الخليفة المتوكل قد جعل أحمد بن حنبل[59] مؤدبًا للمعتز، غير أَنَّ المصادر لم تسعفنا في ذكر تفاصيل ذلك، غير رواية لابن كثير ذكر فيها أَنَّ أحمد بن حنبل[60] قال "لما جلست إلى المعتز

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

قال مؤدبه: أصلح الله الأمير، هذا الذي أصر الخلفية أَنْ يكون مؤدبك"[61]، ولا نستطيع أَنْ نحدد فيما إذا كانَ ابن حنبل قد استلم مهمة تأديبية أم لا، على الرغم من أَنَّ ظاهر الرواية يوحي بأَنَّهُ قد وكّل تأديبه فعلًا[62].

وهناك مجموعة أُخرى من العلماء والمؤدبين؛ فقد أدبه مُحَمَّد بن عمر[63]، الذي أدب المعتز، وقد كافأه المتوكل بسخاء يوم حذق[64] المعتز بالقُرآن الكريم، وفراغه من خطبته، كما تولى أبو بكر الوراق[65] مهمة تأديب المعتز أيضًا.

أَمّا بشأَن الخليفة المهتدي (255-256هـ) فقد أدبه مُحَمَّد بن عطية[66]، ولزمه مؤدبًا آخر هو أبو القاسم الضرير[67] النحوي، وكان من أهل بغداد، وسكن مصر[68]، وكان اتصاله بالمهتدي قبل خلافته.

ولم توفر المعلومات عن مؤدبي الخليفة المعتمد سنة (256-279هـ)؛ إذ أغفلت المصادر تلك المدّة التي عاشها[69].

أَمّا بالنسبة للخليفة المعتضد (279-289هـ) فقد ذكرت المصادر أسماء مؤدبيه، والعلوم التي أخذها عنهم؛ إذ كانَ ابن أبي الدُّنيا[70] قام بتأديبه[71].

وأدب المعتضد الكندي أيضًا[72]، وليس هنالك استغراب بين ولادة المعتضد ووفاة الكندي هي عشر سنوات، وهي سن تؤهله لأنْ يجلس للمؤدبين، وربما يكون تأديب الكندي لَهُ بدأَ قبل وفاته بقليل، وهذا الذي دعا المصادر إلى أَنْ تغض النظر عن ذكره بصفتهِ مؤدبًا للخليفة المعتضد[73].

ومن أشهر مؤدبي المعتضد وأكثرهم تأثيرًا فيه ابن الطيب السرخسي[74]، أحد فلاسفة الإسلام[75]، وكان معلمًا للخليفة المعتضد أوّلًا ثمَّ نادمه[76].

وقد جعل الموفق للمعتضد مربيًا جديدًا وهو كاتب نصراني اسمه ابن الصبريّ؛ إذ جعل تربيته واكسبه الأموال الجليلة[77]، ولا تستغرب أَنَّ تكليف نصراني بتأديب أحد الخلفاء؛ لأَنَّ أَغلب الموضوعات تدرس هي موضوعات دينية وأدبية؛ لذلك تحتاج إلى علماء مسلمين؛ حتّى يتمكنوا من فهمها وإيصالها إلى المقابل، اللهم إلَّا أَنْ يكون قد علمه مواد أُخرى مثل العلوم العقلية.

أَمّا الخليفة المكتفي (ت289-295هـ) فقد كانَ ابن أبي الدُّنيا نفسه هو مؤدب أبيه المعتضد؛ إذ عهد إليه بتأديبه[78]، وأيضًا هنالك معلم آخر قام بتأديبه هو ابن المديني، فلما أفضت إليه الخلافة كتب إليه بهذين البيتين:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

عنـــد أهـــل الـــنفس وأهـــل المـــروءة حـــق الأســـتاذ فـــوق حـــق الأبـــوة

وأحـــــق الأنام أَنْ يحفظـــــوا ذلـــــك وبرعـــــوا أهـــــل البيـــــت النبـــــوة

ثمَّ يعود الغموض مرة أُخرى عن مؤدبي الخليفة المقتدر (295-320هـ)، فلم تفصح المصادر عن ذكر أسمائهم سوى أبو الحسن العروض[79]، الذي كانَ معلمًا لَهُ، وحتّى سمي أستاذ المقتدر[80]، وربما كانَ تسلمه لمنصب الخلافة وهو صغير السن قد جعلت مُدّة تأديبه ضمن مُدّة خلافته؛ فقد كانَ تحت مجلس الوصاية، وهو الذي ينتقل بتربيته وتأديبه، وأَنَّ عمره قبل الخلافة لا يؤهله للجلوس لعدد من المؤدبين.

وأيضًا لم نجد ذكر في المصادر المتوافرة لمؤدبي الخليفة القاهر (320-322هـ)؛ وسبب ذلك انشغال المصادر بذكر سيرته بعد الخلافة، متجاهلين تأديبه؛ إذ وصفت مُدّة حكمه بمُدّة الرعب[81]، وأَنَّهُ أقصى عن الحكم بعد سنتين من الرعب[82]، وهذا يعلل سبب عدم عناية المصادر بالناحية العلميّة لَهُ.

أَمّا الخليفة الراضي (322-329هـ) فقد أدبه العروضي، وله معه أخبار ومواقف مشهورة، وكان العروضي يشيد به وبقوة حفظه[83]، وأدبه أيضًا ابن أبي غالب، وهو أحد المؤدبين، الذين عاقبهم الصولي[84] على خلو الراضي من العلوم؛ لذلك عهد بتربيته إلى الصولي نفسه، وكان مع الراضي أخوه هارون، وللصولي معه أخبار كثيرة، جمعها في كتابه المعروف بـ: أخبار الراضي والمتقي، وقد بيّن فيه علاقته بالراضي والعلوم التي درسّها لَهُ، ومستوى الراضي العلميّ، ثمَّ بعد ذلك لزم اليزيدي[85] أولاد المقتدر مُدّة من الزمن، وأدّبَ الخليفة الراضي وأخوه هارون[86]، وأَنَّ الراضي قد درس على مؤدبين أكفاء، وقد أصبح معروفًا بالفصاحة، والأدب، والشعر.

وكذلك لا نملك المعلومات الكاملة عن المؤدبين الذين تولوا مهمة تأديب الخليفة المستكفي (333-334هـ)، والخليفة المطيع (334-363هـ)، والخليفة الطائع (363-381هـ)، ولا يمكن أَنْ يحكم أَنَّهم لم يجلسوا للتأديب[87].

أَمّا بالنسبة للخليفة القادر (381-422هـ) فقد ذكرت الروايات أَنَّهُ تفقه على يد أبي بشر الهروي[88]، الذي اختص به[89]، وهو على فقيه على مذهب الشافعي[90]، وأَنَّهُ أصبح عالمًا في مذهبه،

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وأصبحت لَهُ معرفة وإطلاع كبيران؛ بفعل تأثير الهروي فيه، وقد كانَ بعد الخلافة؛ لأَنَّ طبيعة العلم الذي أخذه عنه يُعَدُّ من العلوم التي اختص بها الكبار، وكان تفقه في المدّة الأولى من خلافته؛ لأَنَّ وفاة الهروي كانت سنة (385هـ)، في حين تولى القادر الخلافة سنة (381هـ) [91].

أَمّا بالنسبة للخليفة القائم (422-467هـ) فلم تذكر الروايات المتوافرة عن المؤدب للخليفة، وهذا لا يناسب مع ما توافر من معلومات عن مكانته العلميّة، وأَنَّهُ كانَ يركز على وضع المؤدبين لأولاده؛ لغرض تعليمهم[92].

أَمّا بالنسبة للخليفة المقتدي (467-487هـ) فيذكر أَنَّهُ قد تأدب على يد ابن السيبي[93].

وعلى الرغم من الاهتمامات العلمية الكثيرة للخليفة المستظهر (487-513هـ) إِلَّا أَنَّ مصادرها لا تعيننا بمعلومات عن مُدّة تأديبه؛ لكنه اعتنى بتأديب أولاده؛ فقد جعل أبا البركات أبي الفرح[94] بتعليم أولاده، وفيهم الخليفة المسترشد (513-529هـ)، واعتنى بتأديب أولاده؛ فجعل أبا العبّاس القرطبي[95] مؤدبًا للخليفة الرشاد (529-530هـ)، وأَمَّا الخليفة المقتفي (530-555هـ)، فقد تأدب على يد أبي الفرج بن السيبي، وسمع منهُ الحديث[96]، وهنالك عالم آخر أيضًا لزم المقتفي، وهو أبو المنصور الجواليقي[97]، إلى جانب تأديبه لَهُ وإمامه بالصلاة، وكان ملازمًا لَهُ، وذلك ما يفعله المؤدبون عادة، وأَنَّهُ كانَ أستاذًا ومعلمًا[98].

ولم تبين المصادر التي بين أيدينا عن تأديب الخليفة المستنجد (555-566هـ)، على الرغم من عنايته بالعلم، واختصرت على ذكر بعض إسهاماته العلميّة، التي توحي بثقافته فيها، وكذلك الحال ينطبق على الخليفة المستضيء (566-575هـ)؛ إذ أشارت المصادر إلى جلوسه لابن الجوزي[99].

ولكن يبدو أَنَّ هذا السماع للمواعظ فقط؛ إذ كانَ ابن الجوزي معروفًا في مجالس الوعظ التي يعقدها في مناطق مختلفة؛ فلذلك لا يمكن أَنْ نعدّه مؤدبًا أو معلمًا للخليفة المستضيء.

أَمّا كون الخليفة الناصر (575-622هـ) عالمًا معروفًا فلم نجد ما يذكر من مؤدبيه صراحة، بل اكتفوا بذكر معلم واحد، وأَنَّهُ كانَ عالمًا درس الناصر من دون أَنْ يلتزمه؛ فقد ورد أَنَّ كامل بن الفتح[100] يدخل على الناصر، ويحاضره، ويخلو معه، وأَنَّهُ علمه علم الأوائل، وهوّن عليه الشرائع[101]، وتعدّ علوم الناصر التي اكتسبها من معلمه تجسد فيما بعد بتصنيفه للكتب، ورواية الحديث.

وبما أَنَّ المعلومات قليلة عن المؤدب الخليفة الناصر، فكذلك أيضًا عن ابنه الظاهر (622-623هـ)، وكذلك بالنسبة للخليفة المستنصر (623-640هـ) فلم تذكر المصادر أيضًا عن مهمة تأديبه.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وقد قيل: إِنَّهُ تعلّم القُرآن الكريم على يد المقرئ هبة بن الحسن البغدادي[102]، وذلك لا يكفي بعدِّهِ مؤدبًا لَهُ، وإِنَّما اشترك في تعليمه القُرآن الكريم وحفظه؛ لأَنَّ المؤدب لا يقتصر على علم معين؛ فقد اعتنى الخليفة المستنصر باتخاذ المؤدبين لأولاده؛ فعيّن أبا المظفر بن النيار[103] عليهم، بما فيهم الخليفة المستعصم (640-656هـ)، الذي أكرمه، وأحسن إليه لما تولى الخلافة.

طرائق المؤدبين وموضوعاتهم:

اتخذ المؤدبون طرائق خاصة يسيرون عليها في عمليّة التأديب، وتتناسب تلك الطرائق مع قدرة المؤدب، وتختلف من واحد لآخر، وفي النهاية تصب في خدمة المتَأدبين، وقد استعمل المؤدبون طرائق عديدة في التعامل مع أولاد الخلفاء، أثرت بصورة أو بأخرى على اهتمامات الخليفة العلميّة؛ إذ قال الكسائيّ: "كنت أشدد على مُحَمَّد وعبدالله أولاد الخليفة الرشيد بالأدب، وأخذهم به أخذًا شديدًا"، وبخاصة مُحَمَّد، ولم يقبل الكسائيّ طلب أم الأمين من الرأفة في تأديبه، وردّ على رسولها أَنَّ مُحَمَّد مرشحًا للخلافة بعد أبيه[104]؛ ولا يجوز التقصير في تأديبه[105]، ولا يجوز أَنْ يخضع هذا المنهج للعواطف.

وكذلك الحال ينطبق على اليزيدي في طريقته مع المأمون؛ فقد كانَ يشدد عليه، ويضربه، وتشير الروايات إلى أَنَّهُ ضربه يومًا؛ نتيجة تأخره عليه؛ حتّى أَنَّهُ خشي أَنْ يخبر جعفر بن يحيى بذلك فلم يفعل[106].

على ما يظهر أَنَّ معاملة المؤدبين لأولاد الخليفة هي سُنّة متواترة لهم؛ فقد كانَ أبو عصيدة مؤدب المعتز يضربه ويقول لَهُ: إِنَّ ضربك من الفروض[107]، وإِنَّ طريقتهم في الضرب بمنزلة الغرض الواجب؛ لأَنَّهُ جزء من منهجهم في التدريس.

وقد أسهم الخفاء عن طريق توصيتهم للمؤدبين بإتباع منهج أو طريقة معينة في تعليم أبنائهم، وخير مثال وصايا الخليفة الرشيد لمؤدبي أولاده؛ فهنالك وصية مشهورة تلزم على المؤدب أَنْ يدرسها لمتعلميه[108]؛ فقد أوصاه الرشيد: "أَنْ يأمر أولاده بالرزانة والاقتصاد في نظره، ومنعه من الضحك إِلَّا في وقته، وَأَنْ يجد بتعظيم بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا الجلسة، وقال لَهُ: ولا تمر بك ساعة إِلَّا وأنت مغشم فيها فائدة تقيده إياها من غير أَنْ تخرق به فتميث ذهنه، ولا تمكن في مسامحته فيستجلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالضرب والملاينة؛ فإِنَّ أباها فعليك بالشدة"[109].

أَمّا بالنسبة للموضوعات التي كانَ يدرسها أولاد الخليفة في مُدّة التأديب هي موضوعات شاملة واسعة، فضلًا عن وصايا الخلفاء للمؤدبين بنوعية هذه الموضوعات وأقسامها، وقد تنوعت وتعددت،

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وأولها الموضوعات الدّينية، التي يمكن أَنْ نستنتج من الروايات أَنَّهُ الموضوعات الرئيسة في تلك المدّة؛ لأَنَّها أساس العلوم، وفي مقدمتها: القُرآن الكريم، فقد أمر الخليفة الرشيد أبناءه أَنْ يقرؤوا القُرآن[110].

وكذلك نجد الخليفة المأمون لما لزم الواثق أَخذ بتعليمه القُرآن الكريم، ثمَّ درسوا علم الحديث؛ إذ اعتنى المؤدبون بهذا الموضوع، وأعطوه عناية خاصة، ومثال ذلك ما ورد عن مؤدب الخليفة المقتفي، الذي درسه الحديث وأسمعه لَهُ.

ثمَّ قام المؤدب بتدريس الفقه على نطاق ضيق إلى هذا الموضوع يحتاج إلى تقانة واسعة لا توجد عن المؤدبين من طلاب العلم[111].

وكذلك أوصى الرشيد بتعليم أبناءه موضوعات لغوية وأدبية متعددة ومختلفة، فقد درس الخليفة الرشيد اللّغة على يد الكسائيّ وأبنائه الأمين والمأمون على يد اليزيدي، وكذلك علمهم (الفصاحة)؛ فقد أشار إلى أَنَّها أكلا يومًا كمأة[112]؛ فقصر فقال لهما:

كــــلا كــــلا كــــلا كمــــا كمــــا كــــلا لا تنبــــــوا أَنْ تنبــــــوا لــــــن تتــــــبلا

ولما سمع الخليفة الرشيد بذلك سَأَلَ اليزيدي عنه، فقال: أنا قلت ذلك؛ لكوني أؤثر ذلك الفصاحة بحضورهما؛ ليتقاصما، وأنا أفعله كثير[113].، وقد أوصى الخليفة الرشيد أَنْ يبصر بمواقع الكلام وبدنه، كما أوصى الكسائيّ أَنْ يأخذ الأمين بحرف حمزة[114]، واليزيدي بعلم المأمون حرف أبي عمرو[115].

الاختبارات العلميّة وآراء المؤدبين:

الاختبار من السؤال عن الخبر، يُقال: تخبر الخبر واستخبر إذا سَأَلَ عن الأخبار ليعرفها، ومعنى ذلك هو الامتحان.

وقد استعرضت قدرات أولاد الخليفة العلميّة أمام مؤدبيهم، ويجري الاختبار حول مختلف العلوم التي جرت دراستها، وغالبًا ما يكون اختبار أولاد الخليفة يطلب من أبنائهم؛ لأَنَّهم يريدون التأكد من مستوى أبنائهم أو ولاة عهودهم؛ وبالتالي التأكد من مدى أهمية المؤدبين لتأديب أولادهم؛ فمثلًا كانَ الخليفة الرشيد يستدعي الكسائيّ مؤدب الأمين والمأمون، ويستقرئهما في مختلف العلوم[116]؛ فقد دعا يومًا أَنْ يستقرئهما بأبواب النحو، فسألهما عن أمور متعددة، وكان الهدف هو معرفة المستوى الذي وصل إليه أبنائه، وكذلك طلب الخليفة الرشيد من الأصمعي أيضًا بمطارحة الأمين والمأمون في الأدب؛ إذ قال

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الأصمعي: "أمرني الخليفة الرشيد بمطارحة الأمين والمأمون؛ فكنت ألقي عليهما مسائل من فنون الأدب المختلفة"[117].

وأحيانًا يقوم الخليفة بالتأكد من مستوى أولاده بعد التأديب؛ فيقوم باختيارهم بنفسه، وذلك ما حدث للخليفة هارون؛ فأعجب من الأمين والمأمون[118].

ولم تتوافر في المصادر معلومات عن اختبارات المؤدبين لباقي أولاد الخليفة، وربما يعود السبب لقلة عناية المصادر في مثل تلك الأمور، أو لعدم عناية الخلفاء بها، وأَنَّ الاختبارات تطلب من الخليفة نفسه وهي بمنزلة شهادة اعتزاز معتبرة من ذوي الاختصاص[119].

ومن المؤدبين الذين أبدوا آرائهم بأولاد الخلفاء الكسائيّ؛ فقد كانَ يقول في الأمين والمأمون: "ما أَنْ سألتهما عن شيء إِلَّا وأحسنا الجواب والخروج منهُ"[120]، وذلك عندما يختبرهم، أَمّا الأصمعي فيقول للخليفة الرشيد فيهما: "إِنَّني ما رأيت في ذكائهما وجوده ذهنهما"[121]، وأيضًا أشاد بهما؛ إذ قال: "كنت رُبَّما نسيت البيت الذي يستشهد به في النحو، فينشدنيه الأمين، وما رأيتُ من أولاد الملوك أذكى منهُ ومن المأمون"[122].

وكذلك قال أحمد بن حنبل في المعتز: "كنت أتعجب من ذكاء المعتز"[123].

أَمّا ما يخص الخليفة الراضي فقد كانَ العروضي يقول عنه: "يمتاز بعلو الهمة، وثقوب الفطنة"، وهذا فقد كانَ شاعرًا، وخطيبًا، واسع الثقافة، ومحبًا للعلم، وكذلك يبين الخليفة الواثق في قوله عن المؤدب هارون بن زياد: "هو أو ل من فتق لساني"[124]. وهذا كلام صريح وواضح لا يحتاج إلى تحليل.

الخاتمة:

قد خلف العرب تراثًا فكريًا علميًا منقطع النظير، تجاوز كمه حَدّ الخيال، وذلك الإقبال من العامة والخاصة تزود بذلك التراث الكبير للأمة العربيّة والإسلامية، وبما أَنَّ العصر العباسي هو العصر الذهبي للثقافة وتنوع وسائل الفكر، وكان للخلفاء العباسيين أثرًا كبيرًا في ذلك المجال، وأَنَّ الدولة العباسية نَشَأَ منها العلماء، والفقهاء، وأصحاب الأدب، والأدباء، والمؤدبين، وعناية الخلفاء بأولادهم وتربيتهم؛ حتّى يحتلوا مكان آباءهم في الخلافة؛ فكان لابُدّ من التوجّه إلى تأديبهم.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الهوامش:

(1) شلبي، تاريخ التربيّة الإسلامية، ص58.
(2) الزبيدي، طبقات النَّحويّين واللّغويين، ج1، ص44.
(3) ماجد، تاريخ الحضارة الإسلامية، ص157.
(4) ابن دهيش، الكتاتيب في الحجاز، ص9.
(5) عبدالرحمن، المقدمة، ص448.
(6) ابن سحنون، آداب المعلمين، ص32.
(7) المقريزي، الخطط، ص342.
(8) الغزالي، إحياء علوم الدِّين، ص55-56.
(9) ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج5، ص167.
(10) مصطفى، دولة بني العبّاس، ص28.
(11) عمرو بن عبيد بن باب: الواعظ المعتزلي المعروف، سكن البصرة، وصاحب الإمام الحسن البصريّ، توفي سنة (148هـ).
(12) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج12، ص164.
(13) ابن كثير، البداية والنهاية، ج10، ص126.
(14) الديوه جي، التربيّة والتعليم في الإسلام، ص6؛ نوري، تربية الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، ص52.
(15) ابن كثير، البداية والنهاية في التاريخ، ج10، ص126.
(16) الجومرد، داهية العرب المنصور، ص61.
(17) المصدر نفسه، ص61.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(18) الشرقي بن القطامي: اسمه الوليد بن الحصين، كانَ وافر الأدب، عالم بالنسب، وكان كوفي الأصل. ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج9، ص155.

(19) المفضل الضبي: هو المفضل بن مُحَمَّد الضبي، نحوي، وأديب، وعالم بالنحو، والشعر، والغريب، توفي في سنة (168هـ). المسعودي، مروج الذهب ومعارف الجوهر، ج4، ص178.

(20) الزبيدي، طبقات النَّحويّين واللغويين، ص47.

(21) المفضليات: إنَّ بعض المؤلفين في الأدب والتاريخ يروون أَنَّ المفضليات من جمع إبراهيم بن عبدالله العلوي، جمعها عن دواوين العرب، وكان متخفيًا في منزل الضبي؛ فلما قتل إبراهيم نسبت المفضليات إلى المفضل، وكان زيديًا، ومن رواة الحديث وشعره، كما كانَ إبراهيم يكثر من الإقامة عنده. الضبي، المفضليات، مجلد1، ص5.

(22) أبو سعيد الجزري: هو مُحَمَّد بن مسلم الجزري، كانَ راويًا للحديث، من سكنة بغداد، توفي في خلافة الهادي. ابن النديم، الفهرست، ص102.

(23) سفيان بن حسين: صاحب تفسير ورواية، توفي بالري في خلافة المهدي. الخطيب البغدادي، ج3، ص254.

(24) ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج9، ص149.

(25) يحيى بن خالد البرمكي: وزير الرشيد، الذي حبسه أيام قضائه على البرامكة، فمات في حبسه سنة (190هـ). ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج6، ص19.

(26) اليافعي، مرآة الجنان.

(27) الكسائيّ: علي بن حمزة الكسائيّ، أمام الكوفيّين بالنحو واللّغة، واحد القُرّاء السبعة، سمي بهذا الاسم؛ لإحرامه في كساء، وقيل غير ذلك، وقد استوطن بغداد، وتوفي بالري. الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص27، القفطي، إنباء الرواة على أنباء النّحاة، ص254.

(28) هو مُحَمَّد بن المستنير، وسماه سيبويه قطرب؛ لأَنَّهُ وجدهُ على بابه، ويعتقد أَنَّهُ على رأي المعتزلة، توفي سنة (206هـ). ينظر: الزبيدي، طبقات النَّحويّين واللغويين، ص99، وابن قاضي شهبة، طبقات النّحاة، ص27؛ وابن حجر العسقلاني، لسان الميزان، ص371.

(29) علي بن الحسين المعروف بابن الأحمر، عرف بالتقدم بالنحو، واتساعه الحفظ، توفي بطريق الحج سنة (194هـ). ينظر: الزبيدي، طبقات اللغويين والنّحاة، ص34، والسيوطي، بغية الوعاة على طبقات اللغويين والنّحاة، ص158، الزبيدي، طبقات اللغويين، ص167، والقفطي، أنباء الرواة، ج2، ص197.

(30) الأصمعي: هو عبدالملك بن قريب بن أصمع، ولد سنة (123هـ)، وهو أحد أئمة اللّغة والأخبار، وصاحب المصنفات الكثيرة، توفي سنة (216هـ). الزبيدي، طبقات النَّحويّين.

(31) اليزيدي: هو يحيى بن المبارك بن المغيرة العدوي البصريّ النحوي (ت202هـ)، الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج13، ص345.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(32) طرح عليه مسألة؛ أي ألقاها. ابن منظور، لسان العرب، مجلد8، ص312-313.

(33) الدينوري، الأخبار الطوال، ص338.

(34) العادة في المجالس أَنْ يطارح الأمير حتّى ينام، فإذا نام يترك، في حين اللؤلؤي بعد أَنْ نام المأمون أيقظه وسأله: "هل نمت؟".

(35) البيهقي، المحاسن والمساوئ، ص215.

(36) الزبيدي، طبقات النَّحويّين واللغويين، ص66، والسيوطي، بغية الوعاة، ص229.

(37) ابن عبد ربه، العقد الفريد، ص100.

(38) الكتبي، فوات الوفيات، ج1، ص100؛ ابن وادران، تاريخ العباسيين، ص488.

(39) القيرواني، زهر الآداب وثمر الألباب، ج1، ص256.

(40) ابن حزم، جوامع السير، ص371.

(41) المصدر نفسه، ص380.

(42) مُحَمَّد بن زياد الإعرابي: كانَ نسّبًا نحويًا، كثير السمع والحفظ، توفي سنة (331هـ). ينظر: الزبيدي، طبقات النَّحويّين، ص195.

(43) القيرواني، زهر الآداب، ج1، ص256؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج14، ص7؛ السيوطيّ، تاريخ الخلفاء، ص344.

(44) المصدر نفسه، ص344-345.

(45) إسماعيل بن غيث: اتهمه المتوكل بإيقاعه ببينه وبين أخيه؛ لذلك أمر بسجنه، وبقي حتّى مات فيه.

(46) الإسكافي، لطف التدابير، ص84.

(47) ابن السكيت: يعقوب بن إسحاق بن السكيت، عالم بنحو الكوفيّين، وعلم القُرآن الكريم، واللّغة، والشعر، وسمي بالسكيت؛ لأَنَّهُ كانَ طويل السكوت، توفي سنة (344هـ). ينظر: الزبيدي، طبقات النَّحويّين، ص202؛ القفطي، أنباء الرواة، ج1، ص220.

(48) الإسكافي، لطف التدابير، ص85.

(49) أبو عصيدة النحوي: أحمد بن عبيد بن ناصح بن بلنجر، النحوي، الكوفيّ، كانَ من أئمة العربيّة، توفي سنة (278هـ). ينظر: السيوطيّ، بغية الوعاة، ج1، ص333.

(50) ابن قادم، مُحَمَّد بن عبدالله بن قادم، حسن النظر في علل النحو، وله مؤلفات، توفي في سنة (251هـ). ينظر: الزبيدي، طبقات النَّحويّين، ص138.

(51) ابن قاضي شهبة، ص137؛ ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ج1، ص221.

(52) الخامل: أي لا يعرف ولا يذكر. ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص905 (مادة خمل).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(53) الوافي بالوفيات، ج9، ص96.

(54) المصدر نفسه، ج8، 95.

(55) ابن العمراني، الأنباء في تاريخ الخلفاء، ص126.

(56) المرزباني، نور القبس المختصر من المقتبس، ص320.

(57) ابن النديم، الفهرست، ص100.

(58) ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ج1، ص223.

(59) شيخ الإسلام أحمد بن حنبل، ولد سنة (164هـ)، وروى عنه أكابر العلماء، وروى عنه أيضًا، توفي سنة (241هـ).

(60) ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ج1، ص63.

(61) ابن كثير، البداية والنهاية، ج10، ص339.

(62) المصدر نفسه، ج10، ص340.

(63) مُحَمَّد بن عمر بن زياد: النحوي الكوفيّ. ينظر: ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص157.

(64) الحذق المهارة في العمل. ابن دريد، جمهرة اللّغة، ج1، ص128، مادة (حذق)؛ ابن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، ص37، مادة (حذق).

(65) عبدالله بن أبي سعيد، أبو بكر الوراق: كانَ يفهم ويحفظ، وكان من المحدثين. ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج9، ص473.

(66) مُحَمَّد بن عطية: بصري من متكلمي المعتزلة، قدم بغداد وأقام في سر من رأى، توفي في زمن المهتدي. ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج3، ص137.

(67) المصدر نفسه، ج13، ص138.

(68) المصدر نفسه، ج13، ص139.

(69) المصدر نفسه، ج13، ص79.

(70) عبدالله مُحَمَّد المعروف بابي الدُّنيا، صاحب الكتب المصنفة في الزهد، ولد سنة (208هـ) وتوفي سنة (281هـ).

(71) ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج10، ص79.

(72) يعقوب بن إسحاق الكندي: بصري، سمي بفيلسوف العرب، انتقل إلى بغداد، وتوفي بها أواخر سنة (252هـ). ينظر: كوركيس عواد، الكندي الفيلسوف، ص41.

(73) طه، تحسين حميد، المعتضد بالله الخليفة العباسي (279-289هـ)، ص41.

(74) ابن الطيب السرخسي: عالم، وحكيم، وأديب، وله مصنفات في العديد من العلوم، توفى سنة (386هـ). ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج5، ص139.

(75) كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، القاهرة، 1975، ج2، ص157.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(76) ابن النديم، الفهرست، ص336.

(77) ابن العبري، تاريخ مختصر الدول، ص153.

(78) التنوخي، الفرج بعد الشدّة، ج3، ص118.

(79) أحمد بن مُحَمَّد أبو الحسن العروضي: أديب قيم بالعروض، وروى الحديث، توفي سنة (342هـ). ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج5، ص140؛ القفطي، إنباء الرواة وأنباء النّحاة، ج1، ص128.

(80) ارنولد، p.58.

(81) المصدر نفسه، ص58.

(82) المصدر نفسه، ص58.

(83) ابن ظفر، أنباء نجباء الأبناء، ص120-121.

(84) الصولي: مُحَمَّد بن يحيى بن صول، المتن في الأدب، ومعرفة الأخبار، وأيام الخلفاء، توفي في البصرة سنة (335هـ). ينظر: ابن الأنباري، نزهة الألباء، ص204؛ والقفطي، إنباء الرواة، ج3، ص233.

(85) مُحَمَّد بن العبّاس بن مُحَمَّد بن يحيى اليزيدي: كانَ إمامًا بالنحو، والأدب، ونقل النوادر، توفي سنة (310هـ). ينظر: السيوطيّ، بغية الوعاة، ج1، ص124.

(86) الصولي، أخبار الراضي والمتقي، ص8.

(87) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج5، ص89.

(88) أبو بشر أحمد بن مُحَمَّد الهروي: ولد في هراة، وروى الحديث، والأخبار، والأدب، توفي سنة (385هـ).

(89) التنوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، ج5، ص231؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج5، ص89.

(90) الشيرازي، طبقات الفقهاء، ص123.

(91) السيوطيّ، تاريخ الخلفاء، ص412.

(92) يذكر أَنَّ لَهُ ولدا واحد هو القاسم. ينظر: الكازروني، مختصر التاريخ، ص209، وكذلك أضاف الأربلي أَنَّهُ لَهُ ولد آخر وهو حفيده من ابنه الذي مات شابًا. عبدالرحمن سبط قينشو، خلاصة الذهب المسبوك، تصحيح: مكي السيد جاسم، بغداد، 1964، ص267.

(93) أبو البركات أحمد بن عبدالوهاب بن هبة الله بن السيبي، كانت لَهُ معرفة في الأدب والشعر، توفي سنة (514هـ). ابن الأنباري، نزهة الألباء، ص284.

(94) هو أبو البركات عبدالله بن أبي الوفاء مُحَمَّد بن عبدالله بن سعيد الأنباري، الملقب بكمال الدِّين النحوي، من علماء اللّغة، والأدب، والتراجم، سكن بغداد وتوفي فيها سنة (513هـ)، ويقال توفي سنة (514هـ). المصدر نفسه، ص284.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(95) أبو العبّاس القرطبي: هو أحمد بن سلامة، العلامة المفتي، من الفقهاء المذهب الشافعي المشهورين في بغداد، توفي في رجب (527هـ). ابن كثير، البداية والنهاية، ج12، ص205.

(96) القفطي، إنباه الرواة، ج2، ص219.

(97) الجواليقي: الأديب اللّغوي، ولد سنة (466هـ)، وتوفي سنة (539هـ).

(98) ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، ج5، ص242.

(99) الشّيخ أبو الفرج ابن الجوزي: الواعظ، الذي اشتغل بفنون العلم المختلفة، وكان مصنفًا للكتب، توفي سنة (597هـ). أبو شامة، ذيل تراجم رجال القرنين السادس والسابع، ص21.

(100) كامل بن الفتح، ظهير الدّين الضرير الباذرائي، الأديب والشاعر، توفي سنة (596هـ). ينظر: الكتبي، فوات الوفيات، ج3، ص271.

(101) الصفدي، نكت الهميان في نكث العميان، ص231.

(102) هبة بن الحسن بن أحمد البغدادي: المقرئ المعروف بالأشقر، كانَ شيخًا فاضلًا، حسن التلاوة للقُرآن الكريم، وسمع الحديث، توفي سنة (634هـ). ابن رجب، ذيل طبقات الحنابلة، ص211.

(103) شمس الدّين علي بن مُحَمَّد النيار: أحد أئمة الشافعية في زمانه، قتل سنة (656هـ) عند دخول المغول. ابن كثير، البداية والنهاية، ج12، ص161، 203.

(104) الدينوري، الأخبار الطوال، ص387.

(105) المكيّ، سمط النجوم العوالي، ج3، ص308.

(106) المصدر نفسه، ج3، ص308.

(107) ابن أعثم، الفتوح، ج8، ص27.

(108) أوصاه بالعلوم التي يجب أَنْ يدرسها كُلّ من الأمين والمأمون.

(109) ابن أعثم، الفتوح، ج8، ص267.

(110) ابن رجب، ذيل طبقات الحنابلة، ج2، ص210.

(111) ابن أعثم، الفتوح، ج8، ص268.

(112) الكمأة: مفرد الكمأ، وهو نبات ينقض الأرض فيخرج كما يخرج الفطر. ابن منظور، لسان العرب، ج3، ص293 (مادة كمأ).

(113) الأربلي، خلاصة الذهب المسبوك، ص206؛ إذ أشار إلى أَنَّها أكلا كمأ.

(114) حرف حمزة: قراءة حمزة بن حبيب أحد القُرّاء السبعة.

(115) حرف أبي عمرو: قراءة أبي عمرو بن العلاء المازني. ينظر: معرفة القُرّاء، ج1، ص3.

(116) ابن أعثم، الفتوح، ج8، ص64؛ المرزباني، نور القبس، ص284.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(117) الدينوري، الأخبار الطوال، ص788؛ المكيّ، سمط النجوم، ج2، ص309.
(118) ابن أعثم، الفتوح، ج8، ص265؛ المكيّ، سمط النجوم، ج3، ص289.
(119) الدينوري، الأخبار الطوال، ج8، ص66.
(120) ابن أعثم، الفتوح، ج، ص264.
(121) الدينوري، الأخبار الطوال، ص38؛ المكي، سمط النجوم، ج3، ص309.
(122) السيوطيّ، تاريخ الخلفاء، ص303.
(123) ابن كثير، البداية والنهاية، ج10، ص339.
(124) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج14، ص18؛ السيوطيّ، تاريخ الخلفاء، ص344.

المصادر والمراجع:

المصادر الأولية الأصلية:

1. ابن أعثم، أبو أحمد الكوفيّ (ت314هـ)، الفتوح، ط1، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الدكن، الهند، 1975.
2. ابن الأنباري، أبو البركات كمال الدّين عبدالرحمن بن مُحَمَّد (ت577هـ)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط2، بغداد، 1970.
3. البيهقي، إبراهيم بن مُحَمَّد (ت458هـ)، المحاسن والمساوئ، وقف على طبعه: فردريك شوالي، مطبعة بلوم، لايبزك، 1318هـ.
4. التنوخي، أبو علي الحسن بن علي (ت384هـ)، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، تحقيق: عبود الشالجي، بيروت، د.ت.
5. ابن حجر العسقلاني، شهاب الدّين أبي الفضل العسقلاني (ت852هـ)، لسان الميزان، ط1، مطبعة مجلس دائرة المعارف، حيدر آباد، الهند، 1331هـ.
6. ابن حزم، أبو مُحَمَّد علي بن أحمد الظاهري (ت456هـ)، جامع السير، القاهرة، د.ت.
7. ابن خلدون، عبدالرحمن بن مُحَمَّد (ت08هـ)، المقدمة، دار الفكر، بيروت، د.ت.
8. ابن خلكان، أبو العبّاس شمس الدّين أحمد (ت681هـ)، وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عبّاس، بيروت، 1968.
9. ابن دريد، أبو بكر مُحَمَّد بن الحسن (ت321هـ)، جمهرة اللّغة، دار صادر، بيروت، د.ت.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

10. ابن رجب، زين الدّين أبي الفرج البغدادي (ت795هـ)، ذيل طبقات الحنابلة، تصحيح: مُحَمَّد حامد الفقي، مطبعة السُنّة المحَمَّدية، القاهرة، 1952.
11. ابن زكريا، أبو الحسين أحمد بن فارس (ت395هـ)، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط2، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1970.
12. ابن سحنون، أبو عبدالله مُحَمَّد (ت256هـ)، آداب المعلمين، مطبعة عيسى البابي، القاهرة، 1955، ملحق بكتاب التربيّة بالإسلام، اللاهواني.
13. ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن مُحَمَّد الأندلسي (ت327هـ)، العقد الفريد، تصحيح: أحمد أمين، القاهرة، 1962.
14. ابن قاضي شهبة، تقي الدّين الأسدي الشافعي (ت851هـ)، طبقات النّحاة واللغويين، تحقيق: محسن عياض، مطبعة النعمان، النجف، 1974.
15. ابن قتيبة، أبو مُحَمَّد عبدالله بن مسلم (ت276هـ)، عيون الأخبار، القاهرة، د.ت.
16. ابن كثير، الحافظ أبي الفداء الدمشقي (ت774هـ)، البداية والنهاية، بيروت، 1974.
17. أبو شامة، شهاب الدّين أبي مُحَمَّد المقدسي الدمشقي (ت665هـ)، ذيل تراجم رجال القرنين السادس والسابع، تصحيح: مُحَمَّد زاهد الكوثري، ط2، دار الجبل، بيروت، 1974.
18. أبو ظفر، أبو عبدالله مُحَمَّد بن أبي مُحَمَّد (ت565هـ)، أنباء نجباء الأبناء، تحقيق: إحياء التراث العربيّ، ط1، دار الآفاق، بيروت، 1980.
19. الأربلي، عبدالرحمن سبط فينشو (ت717هـ)، خلاصة الذهب المسبوك، تصحيح: مكي السيد جاسم، بغداد، 1964.
20. الإسكافي، مُحَمَّد بن عبدالله الخطيب (ت421هـ)، لطف التدابير، تحقيق: أحمد عبدالباقي، مطبعة السُنّة المحَمَّدية، القاهرة، 1964.
21. الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت463هـ)، تاريخ بغداد، بيروت، د.ت.
22. الدينوري، أبو حنيفة أحمد بن داود (ت282هـ)، الأخبار الطوال، تحقيق: عبدالمنعم عامر، مراجعة: جمال الدّين شيال، القاهرة، 1960.
23. الذهبي، أبو عبدالله شمس الدّين مُحَمَّد (ت748هـ)، المختصر المحتاج إليه، تحقيق: مصطفى جواد، مراجعة: ناجي معروف، مطبعة المجمع العلميّ العراقيّ، بغداد، 1977.
24. الزبيدي، أبو بكر مُحَمَّد بن الحسن (ت379هـ)، طبقات النَّحويّين واللغويين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1973.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

25. السيوطيّ، بغية الوعاة في طبقات اللغويين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، مطبعة البابي، القاهرة، 1965.
26. السيوطيّ، جلال الدّين عبدالرحمن (ت911هـ)، تاريخ الخلفاء، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدّين، القاهرة، 1952.
27. الشيرازي، أبو إسحاق الشافعي (ت476هـ)، طبقات الفقهاء، تحقيق: إحسان عبّاس، ط2، دار الرائد العربيّ، بيروت، 1981.
28. الصفدي، صلاح الدّين خليل بن أيبك (ت764هـ)، الوافي بالوفيات، دار فرانزستاير، بيروت، في عِدَّة طبقات، 1971، 1972، 1973، 1974.
29. الصولي، أبو بكر مُحَمَّد بن يحيى (ت335هـ)، أخبار الراضي والمتقي، نشره: ج. هيمورث دن، بيروت، 1979.
30. الضبي، المفضل بن مُحَمَّد بن يعلى بن سالم (ت168هـ)، المفضليات، تحقيق: أحمد مُحَمَّد شاكر أبو الأشبال وعبدالسلام مُحَمَّد هارون، مجلد1، ط6، 2012.
31. ابن العبري، غريغوريوس الملطي (ت685هـ)، تاريخ مختصر الدول، تصحيح: الأب أنطوان صلحاني اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1958.
32. ابن العمراني، مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد (ت580هـ)، الأنباء في تاريخ الخلفاء، تحقيق: قاسم السامرائي، ليدن، 1973.
33. القفطي، جمال الدّين أبي الحسن علي بن يوسف (ت646هـ)، أنباء الرواة على إنباء النّحاة، تحقيق: أبو الفضل أبو إبراهيم، ط1، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952.
34. القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم بن علي الحصري (ت453هـ)، زهر الآداب وثمر الألباب، شرح: أحمد زكي، تحقيق: محيي الدّين، ط4، بيروت، 1972.
35. الكازوني، ظهير الدّين علي بن مُحَمَّد (ت697هـ)، مختصر التاريخ، تحقيق: مصطفى جواد، وضع فهارسه: سالم الآلوسي، بغداد، 1970.
36. الكتبي، مُحَمَّد بن شاكر (ت762هـ)، فوات الوفيات، تحقيق: إحسان العبّاس، دار صيدا، بيروت، 1974.
37. المرزباني، أبو عبدالله مُحَمَّد (ت384هـ)، نور القبس المختصر من المقتبس، اختصار: أبي المحاسن يوسف، تحقيق: رورلف زلهايم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1964.
38. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت346هـ)، مروج الذهب ومعارف الجوهر، ج4، بيروت، د.ت.
39. المقريزي، أحمد بن علي بن عبدالقادر (ت45هـ)، خلاصة الذهب المسبوك في ذكر من حج من الخلفاء والملوك، تحقيق: جمال شيال، مطبعة لجنة التأليف، القاهرة، 1955.
40. المكيّ، عبدالملك بن حسين العصامي (ت1049هـ)، سمط النجوم العوالي، المطبعة السلفية، بيروت، د.ت.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

41. ابن منظور، جمال الدّين بن مكرم (ت711هـ)، لسان العرب، عمل: عبدالله العلايلي، دار اللسان العربيّ، بيروت، د.ت.
42. ابن النديم، مُحَمَّد بن إسحاق (ت385هـ)، الفهرست، القاهرة، 1348هـ.
43. ابن وادران، حسين بن مُحَمَّد (كانَ حيًا سنة 1172هـ)، تاريخ العباسيين، تحقيق: منجي الكعبي، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1993.
44. اليافعي، أبو مُحَمَّد عبدالله بن أَسعد (ت768هـ)، مرآة الجنان، ط2، مؤسسة الاعلمي، بيروت، 1970.
45. ياقوت الحموي، شهاب الدّين عبدالله الرومي البغدادي (ت626هـ)، معجم الأدباء، تصحيح: س. مرجليوث، ط2، مطبعة هندية بالموسكي، القاهرة، 1923.

المراجع الحديثة:

1. ابن دهيش، عبداللطيف، الكتاتيب في الحجاز، مجلة كليّة التربيّة، جامعة أم القرى، العدد الثامن، مكة، 1982.
2. الجومرد، عبدالجبار، داهية العرب المنصور، دار الطليعة، بيروت، 1963.
3. الديوه جي، سعيد، التربيّة والتعليم في الإسلام، مكتبة التراث العربيّ، الموصل، 1982.
4. شلبي، أحمد، تاريخ التربيّة الإسلامية، ط5، دار الاتحاد، القاهرة، 1976.
5. طه، تحسين حميد، المعتضد بالله الخليفة العباسي (279-289هـ)، رسالة ماجستير منشورة، كليّة الآداب، جامعة بغداد، 1969.
6. عواد، كوركيس، الكندي الفيلسوف، خزائن الكتب القديمة في العراق، مطبعة المعارف، بغداد، 1962.
7. كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، القاهرة، 1957.
8. ماجد، عبدالمنعم، تاريخ الحضارة الإسلامية، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1973.
9. مصطفى، شاكر، دولة بني العبّاس، ط1، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973.
10. نوري، مروة سالم، تربية الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، المطبعة المركزية، جامعة ديالى، 2013.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

دور الوسائل التعليمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

الباحث: مسلم ضياء الدين ط.د

المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان الجزائر

عضو في مخبر اللغة والتواصل

diaeedine22@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/24 م تاريخ التحكيم: 2020/11/03م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

تعتبر اللغة العربية لغة القران الكريم وهي ألفاظ وأصوات يعبر بها المجتمع عن مقاصدهم فتكون هذه الأصوات مختلفة بين الشعوب والبيئات التي يعيش فيها المجتمع حيث يتطلب تعليم اللغة العربية في هذا العصر إلى الحد الذي يسعى بها كل مدرس للحصول على النجاح في تعليمه كما يتطلب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى استخدام العديد من الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة لمختلف مناهج التعليم فالتناسب في استخدام واختيار الوسائل التعليمية يعد حل ناجح في حل مشكلات تعليم اللغة العربية وفي الواقع أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم ينجح نجاحا بارزا وباهرا بل هناك المشكلات والصعوبات التي يواجهها دارسي ومدرسي اللغة العربية ومن الأسباب المهمة في عدم نجاح تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها عدم استخدام الوسائل التعليمية أثناء التعليم.من هذا المنطلق،تحاول هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على قضية الوسائل التعليمية ،أنواعها ودورها وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..

الكلمات المفتاحية: مكانة اللغة العربية، أهداف تعليم اللغة العربية، الوسائل التعليمية، دورالوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

The role of educational aids in teaching Arabic to non-Arabic speakers

Researcher: meslem dhiya eddine M.D

University Center Ahmed Zabana Relizane, Algeria

diaeedine22@gmail.com

Abstract :

Arabic is the language of the Koran, which is the words and voices that the community expresses their intentions. For the non-native speakers to use many modern educational and technological means for different educational curricula, proportionality in the use and choice of teaching aids is a successful solution in solving the problems of teaching Arabic language and in fact that teaching Arabic language to other speakers did not succeed noticeably There are problems and

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

difficulties faced by students and teachers of Arabic language and one of the important reasons for the failure of teaching Arabic language to non-native speakers at all not to use teaching aids during education. This paper attempts to shed light on the issue of teaching aids, types, role and importance Arabic language for non-native speakers.
Keywords: The status of the Arabic language, the objectives of teaching Arabic language, teaching aids, the role of teaching aids in teaching Arabic to non-native speakers.
Keywords: The status of the Arabic language, the objectives of teaching Arabic language, teaching aids, the role of teaching aids in teaching Arabic to non-native speakers.

مكانة اللغة العربية:

تعتبر اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى اشتقاقها وتركيبا، وتنقسم اللغة إلى اللغات السامية والعربية والسريانية والعبرية والأشورية وغيرها ، وأرقى هذه اللغات بالطبع هي لغة القرآن الكريم التي ما زالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله الذي تكفل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون . قال الله تعالى: "إِنَّا نَحْنُ نَزَلنَا الذكر وإنا لَهُ لَحَافِظُونَ".[1]

والقرآن الكريم نزل بإحدى أقوى اللهجات العربية في الجزيرة العربية، وهي لهجة قريش، وانتشرت هذه اللهجة أقوى أعمدة اللغة العربية وأكثرها صلابة، وانتقلت من كونها محلية إلى أن أصبحت لغة عامة، فعالمية اللغة العربية يستذل عليها من القرآن كما سرى[2]

ويعتمد العرب على لغتهم في محادثاتهم وكتابتهم وأدبهم وفنهم، ولقد اختصرت عربية القرآن الكثير من المصطلحات والألفاظ التي كانت تستخدم في الجاهلية[3]

ولا نستخدمها الآن في حياتنا العملية لأنها خرجت من نطاق الحياة الاجتماعية، ولكن في نفس الوقت حافظت لغة القرآن على أهم خصائص اللغة العربية التي مازالت تتمتع بها من ألفاظ وتراكيب وصرف، قواعد الفصاحة.....كما أنها استطاعت متحدث العربية أن يعبر بواسطتها عن مدارك العلم المختلفة لأن العربية وعاء كبير بألفاظها وتراكبها ومفرداتها، ويقول الشعر في ذلك.

أنا البحر في أحشائه الدرُ كامن فهل سألوا الغواص عن صدفاتي؟
وسعت كتاب الله لفظا وغاية وما ضقت عن اي به وعظات.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فهذه هي اللغة العربية التي نستخدمها في حياتنا وتلبي مطالبنا واحتياجاتنا.

وبالرغم من أن كتابة اللغات السامية سبقت العربية وتدوينها إلا أنها احتفظت بمقومات وجودها، وصلتها بالحياة، قوية إذا ما قرنت بلغة أخرى كاللاتينية وغيرها ، التي لم تعد لغة العصر في اليونان، وان كانت تستخدم في التراتيل الدينية ، واشتقت منها مصطلحات مازالت تستخدم إلى اليوم، ولكن بالرغم من كل هذا لا نرى اللاتينية إلا أثارها ، وانقسمت لهجاتها إلى لغات أوربية منفصلة، ولكن العربية احتفظت بمفرداتها وعباراتها وصرفها ، نحوها وبلاغتها حتى أصبحت اليوم هي لغة التخاطب ، ولغة الصحافة والإعلام والأدب والفن ، وبالرغم من دعوة المعرضين الذين نادوا بسلخ اللهجات العامية العربية الأم إلا أن هذه الأقلام التي نفثت بالفشل وتقزمت أمام عملاق العربية لغة القرآن الكريم[4].

وتصدى هذه الفئة المنحرفة الغيورون من أبناء العروبة والإسلام، وكلما أطلت الفتنة برأسها، واجهت من يؤيدها في مهدها قبل استفحالها واستعظام شأنها، ولكن يكون ذلك لها ما دام الله عزّ وجلّ توج العربية بالقرآن الكريم، ويقول الله تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم: **وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ [5]195**

كما أن الله أكرمها وبلغت إكرامه ذروة المجد والكمال ويقول:"**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (2)"[6]**

ويقول في آية أخرى بعد بسم الله الرحمن الرحيم "وهذا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ (103)[7]

وخلاصة القول أن اللغة العربية منذ نشأتها حتى يومنا هذا تؤثر في اللغات الأخرى وتتأثر، اقتبست العربية من اللغات الفارسية ، اليونانية.... واندمجت الألفاظ الأعجمية مع العربية حتى كادت تكون جزءا منها لا تفرق بينها وبين اللغة العربية من حيث الاشتقاق والصياغة، ومن جهة أخرى أن اللغة العربية هي لغة الحديث ولغة السياسة، لغة الدين وهي أداة التفكير والإنتاج الأدبي والفني والعربي، ويقول الشاعر في ذلك[9]

إن الشعوب حياتها بلغاتها ومماتها الإهمال والنسيان.

هي فطن الأرواح منا فاحفظوا أرواحكم وشعوركم برهان.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أهداف تعليم اللغة العربية:

لابد للمعلم أن يتعرف على أهداف تعليم اللغة العربية، لأنه في ضوئها يدرك طبيعة المرحلة التي يدرس فيها، كما يدرك خصائص نمو تلاميذه في هذه المرحلة ، وأكثر من ذلك التعرف على أهداف اللغة يساعده على مراجعة المقرر المدرسي أو المنهج ، ويقارنه مع هذه الأهداف، ويتعرف على مدى المطابقة بينهما وما تحقق منها ، كما أن معرفة المعلم للأهداف تساعده على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو الوحدة التي يقوم بتدريسها، كما تعمل هذه الاهداف على اثارة الدافع لدى كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها، وتكون مجهوداتهم كلها منصبة لهذا الهدف العام[10].

يتعلم الطفل منذ بداية حياته أنماط السلوك المختلفة ويعبر عن كل منها بلغته التي اكتسبها بالقليد تارة، وبالتعلم تارة أخرى، ولكن ما أن يأتي الى المدرسة وهو محمل بألفاظ وعبارات التي تصلح لتكون اللبنة الأولى في تنشئته اللغوية ، وذلك بعد صقل هذه الألفاظ التي يغلب عليها الطابع العامي، ووضعها في أماكنها الصحيحة ، لذا فإن المدرسة الابتدائية تعمل جاهدة على توجيه الطفل إلى استخدام اللغة عن طريق القراءة والكتابة دون أخطاء ، كما تساعده وتدربه على حسن الاستماع ومحاولة فهم المقروء والمفهوم، والمشاركة في التفكير في كل ما يطلب منه أو كل خبرة اكتسبها داخل المدرسة و خارجها.

يطلب من التلميذ في المرحلة المتوسطة التعبير السليم عما يحس به ويفكر به، وتوسيع ثقافته اللغوية وتربية ذوقه وذلك عن طريق القراءة والاتصال بالغير[11].

تزداد لغة التلميذ اللغوية في المرحلة الثانوية، كما تزداد خبرته عمقا واتساعا، لذا لابد أن يتقن تلميذ هذه المرحلة اللغة قراءة وكتابة ، ويحسن استخدام القواعد اللغوية والنحوية، مع فهم المقروء وتذوق الأدب، والاستماع به ، ويجب أن تتكون لدى التلميذ هذه المرحلة عادة القراءة التي تدفعه إلى الاتصال المستمر بالإنتاج الأدبي، وبالآثار الفكرية .

نفهم من هذه التعريفات إذا تظافرت جهود المعلمين في المراحل الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وحققوا أهدافهم السلوكية القصيرة المدى، يكونوا قد حققوا الاهداف العامة والشاملة لتعليم اللغة العربية في مدارسنا.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الوسائل التعليمية : لقد تعددت تعاريف الوسائل التعليمية من بينها:هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار لدى المتعلم وتعرف أيضا :أنها وسائط تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعلم ،أو هي جميع الأدوات والمواد المختلفة التي يستعين بها المعلم ويوظفها خلال عملية التدريس[12].

وتعرف أيضا :هي مجموع الآليات والأدوات التي يستخدمها المدرس في توصيل المعلومات الجديدة الى طلابه بطريق أكثر فعالية فهي تساعده على القيام بمهامه على أكمل وجه.

يمكن القول أن الوسائل التعليمية هي ماتندرج تحت مختلف الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي بغرض إيصال المعلومات للمتعلم.

أنواع الوسائل التعليمية:

صنف الخبراء والتربويون الوسائل التعليمية في الأنواع الآتية :

1/الوسائل البصرية:وهي التي يعتمد فيها بصورة أساسية على حاسة البصر وهي السبورة والبطاقات والرسوم البيانية اللوحات ،والصور الممتعة والخرائط والأفلام المتحركة والثابتة والمعارف والمتاحف.

وتعتبر السبورة من أقدم الوسائل التعليمية المستعملة في حقل التعليم،وهي قاسم مشترك في أماكن التعليم،ويعود السبب في ذلك الى سهولة استعمالها من قبل المعلم والمتعلم ،وإمكان تسخيرها في جميع المواد الدراسية من علوم ولغات ناهيك عن قلة تكليفها،وإزالة مايكتب عليها بسهولة.[13]

ويظهر دور السبورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عدة جوانب هي أن العربية لغة يعتمد خطها على التشكيل و النقط الذين يختلف موضعهما ونعهما من حرف إلى حرف ومن كلمة إلى كلمة أخرى .

والسبورة في هذا الموقف التعليمي من أفضل الوسائل لتوضيح هذا الجانب الجانب الثاني من فوائد السبورة كذلك إمكان تبادل الكتابة عليها بين المعلم والطلاب فيؤدي ذلك إلى تثبيت النص المتعلم في ذهن الطالب.

2/الوسائل السمعية:أنعم الله على الإنسان بالحواس لمباشرة عملية الاتصال ومنها حاسة السمع التي تلعب دورا هاما في إبلاغ الرسالة وخاصة رسالة الأنبياء وإذا أمعن النظر في القران الكريم نجد أن الله تعالى ذكر حاستي السمع والبصر بخصوص كوسائل الاتصال في أكثر من آية وما بلغت الانتباه أن السمع جاء متقدما على البصر في أكثر من سبعة عشر أية وذلك للأهمية البالغة والمتميزة للسمع.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والوسائل السمعية هي:الإذاعة السمعية أو المذياع أو المسجل او الهاتف.....الخ حيث أن الوسائل السمعية تضم شقين أساسين هما:أولا: الأجهزة والمعدات مثل الراديو والمسجل واللقط الصوتي .

ثانيا:البرامج والمواد السمعية التي تستخدم مع تلك الأجهزة مثل:المحاضرة المسجلة على الشريط أو التمثيلية أو الندوة وغيرها.

مثلا الراديو:نجد معظم الناس مازالوا يتمتعون بهذه الوسيلة ويستخدمونها كوسيلة اتصال سريع واني وفقا لاستقبال البرامج الإذاعية السمعية وخاصة في القرى.

وذا النوع من الوسائل تتميز بمزايا عديدة نذكر منها على سبيل المثال مايلي[14]:

تحمل الرسالة المسموعة إلى قطاع كبير من المستمعين وتغطي مساحة جغرافية كبيرة وإذا ربطنا هذه المزايا بالعملية التعليمية نجد إنها تجعلنا أن نوصل المادة التعليمية إلى عدد كبير من المستمعين ولو كان هناك بين الملقى والمتلقي فاصلة مئات الكيلومترات.

تنوع البرامج التي يمكن بها في وقت واحد مثل البرامج الدينية والثقافية والعلمية والتعليمية .

ينمي ملكة التخيل والتفكير المنطقي كما ينمي التذوق الفني لدى المستمع ونستطيع أن نقول ا نامية هذه الوسائل كلها تبدو في تعليم اللغات بصفة عامة وتعليم العربية بصفة خاصة من زاوية أن اللغة لغة ظاهرة صوتية تتعلم عن طريق السماع والنطق الذي يحاكي المسموع.

3/الوسائل السمعية البصرية :وتضم حاستي السمع والبصر وهي:الحاسوب،التلفاز ،الفيديو،الدروس المسجلة.....الخ بالإضافة إلى عنصر الحركة ومما لاغرو فيه أن التعليم والتعلم يعتمدان كثيرا على هاتين الحاستين.

نقل البيئة الى الفصل:يستطيع المعلم أن يعتمد على الفيلم السينمائي لنقل الخبرة بالحركة والصوت والصورة فمثلا إذا كان موضوع الدرس عملية جراحية في القلب تجرى في غرفة العمليات بالمستشفى16، فهنا يستطيع المعلم الاعتماد على الفيلم السينمائي ويحقق من خلال ذلك مايلي:

أ- مشاهدة العملية عبر الشاشة.

ب-تتبع خطوات العملية مع الجراحين والأطباء.

ج-مشاهدة منطقة العملية وربما القلب ذاته.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التلفاز والفيديو،كذلك يعتبر التلفاز من أهم وسائل الاتصال السمعية البصرية في العصر الحديث حيث تجاوز ذلك إلى قيامه بربط نظم متنوعة وجماعات مختلفة بغض النظر عن موقعها الجغرافي أو مستواها الاقتصادي أو التعليمي ويعتبر التلفاز وسيلة سمعية بصرية ناجحة فهو الأكثر جذبا واستقطابا للتلاميذ فيعد وسيلة أساسي في عملية التعليم نظرا لما يلعبه من دور تعليمي في إفادة عدد كبير من أفراد المجتمع بسبب مايقدمه من برامج ترفيهية وثقافية وعلمية.

الحاسوب الآلي:يعتبر من الأمور التي أصبحت إحدى سمات هذا العصر فالحاسوب الآلي يمثل احد هذه الأنظمة الحديثة في الاتصال وهو ادخل جميع مرافق الحياة بما فيها مرق التربية والتعليم ولهذا الجهاز عدة مزايا نذكر منها:

يوفر عنصر الإثارة والتشويق كما يوفر التفاعل بين البرنامج والمتعلم.

يمكن استخدام عنصر التحدي للتدرج بالطالب من الأسهل إلى الصعب .

إمكانية استخدام جانب الألعاب لتعليم الطالب.

الوسائل الكتابية:منها الكتب المدرسية والجرائد والمجلات والأعمال الأدبية من روايات وقصص ومسرحيا ودواوين شعر حيث لها دور هام في نشر اللغة العربية.

ويعتبر الكتاب المدرسي أهم وسيلة إذ يعتبر الركن الأساسي في تعليم اللغة فهو الأساس لمهارة القراءة والكتابة والمحادثة فالكتاب المدرسي يمنح ويغطي للمتعلم الأنماط والمفردات اللغوية الجديدة

أهمية ودور استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تقوم الوسائل التعليمية بدور كبير وفعال في العملية التعليمية وتكاد تكون الوسائل التعليمية أمرا لازما لعملية الاتصال ذاتها تلك العملية التي تكاد لاتتم بدون وسيلة مهما كنت بسيطة فمثلا إذا نظرنا لأي إنسان يتحدث مع غيره نجد انه لايكتفي بكلامه وألفاظه وإنما يقرن ذلك إشارة باليد أو بالأصابع أو بالرأس أو بتعبيرات الوجه أو بالكتفين وهكذا وكان الكلام غير كاف فلابد أن تأتي معه وسيلة مرئية بجانب الألفاظ المسموعة.

حيث تحظى الوسائل التعليمية بمكانة مرموقة وأهمية بالغة لدى المعلمين والمخططين التربويون لما لها من أهمية في أنها تؤدي إلى استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وتتمثل أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم في تأثيرها الفعال على العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعليمية وهي:

أهمية الوسائل التعليمية للمعلم:يساعد استخدام الوسائل التعليمية المعم على الامور التالية:

1-تساعده على رفع درجة كفايته المهنية واستعداده .

2-تغير دوره من الناقل والملقن إلى دور المخطط والمنفذ ولمقوم للتعليم .

3-تحسنه على عرض المادة وتقويمها، والتحكم بها.

4-توفر وقته وجهده المبذولين في تحضير المواقف التعليمية واعددها.

5-تساعد على التغلب على حدود الزمن والمكان في الحجرة الدراسية.

أهمية الوسائل التعليمية للمتعلم:

تكمن أهمية الوسائل التعليمية للمتعلم من خلال الأتي:

1-تنمي في المتعلم حب الاستطلاع وترغبه في التعلم.[15]

2-تقوي العلاقة بينه وبين المعلم وبين زملائه.

3-تسع مجال الخبرات التي يمر بها.

4-تشجه على المشاركة والتفاعل مع المواقف الصفية المختلفة .

5-تثير اهتمامه وتشوقه إلى التعلم وتوفر من وقته وجده في التعلم.

أهمية الوسائل التعليمية للمادة التعليمية: أما أهمية الوسائل التعليمية للمادة التعليمية فتكمن في النقاط التالية:

1-تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمارات المضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين.

2-تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.

3-تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها.

إلى جانب ذلك تكمن أهمية الوسائل التعليمية في الجوانب السيكولوجية التعليمية وذلك لان الوسائل التعليمية تستطيع أن توفر كل الشروط الأساسية التي على حد مايعتقده علماء علم النفس التربوي تحدث عملية التعلم بصورة أفضل عند توفرها.ويمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المختلفة تنويع الخبرات

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التي تهيؤها المدرسة للطالب فتتيح له الفرصة للمشاهدة والاستمتاع والممارسة والتأمل والتفكير فتصبح المدرسة بذلك حقلا لنمو الطالب في جميع الاتجاهات وتعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها

دور الوسائل التعليمية في تعليم مهارات اللغة:

هناك عدة وسائل تعليمية مستخدمة في تعليم مهارات اللغة وفيما يلي: الوسائل التعليمية المستخدمة حسب كل مهارة لغوية.

الوسائل التعليمية في تعليم مهارة الاستماع[16] :

من أهم وسائل تعليم مهارة الاستماع هي التسجيلات الصوتية او الاسطوانات والمادة الإذاعية والألعاب اللغوية والتمثيل .

1-الاسطوانة :تعتبر الاسطوانات وسيلة هامة في تعليم مهارة الاستماع لتنوع المادة اللغوية التي تسجل عليها.

2-شرائط التسجيل:تتم التسجيلات الصوتية على شرائط من البلاستيك الرقيق مغطى بطبقة من أكسيد الحديد يتغير تركيب جزئياتها حسب تغير المجال المغناطيسي لرأس التسجيل فبي الجهاز.

3-التمثيل:تساعد المسرحية على فهم المادة اللغوية المسموعة لاحتوائها على عناصر تعزز الألفاظ وتؤكد معانيها مثل : الحركة الجسمية،والإشارات،وتعبير الوجه.

4-الألعاب اللغوية:هناك الألعاب اللغوية ماياسب مستويات مختلفة من الأعمار يستجيب لها الصغير والكبير.

الوسائل التعليمية في تعليم مهارة الكلام :

تتكون مهارة الكلام من ثلاث مراحل :المحاكاة والمعالجة والتعبير الشفهي عن موضوع ما،وم بعض الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم مهارة الكلام هي:

1-اللوحات:تستخدم لتدريب الطلاب على النطق والكلام.

2-الأفلام الثابتة :وتستخدم في عرض منظم لسلسلة من الإطارات أو الصور التي تعين الطالب على لطلاب على التعبير ن التتابع الزمني للقصة.

الوسائل التعليمية في تعليم مهارة القراءة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

1-البطاقات الومضية:وتستخدم لمساعدة الطلاب على قراءة الكلمات أو التعبيرات أو الجمل بدون تجريدها إلى مقاطع وحروف.

2-بطاقة القراءة:وهي تستخدم للتدريب على القراءة الاطلاعية والاستيعاب.

3-معامل القراءة :وهي مواد تعليمية متدرجة حسب مستوى الصعوبة وتصمم خصيصا لمساعدة المتعلم في تطوير مهاراته في القراءة من مرحلة الى أخرى وفقا لما لديه من قدرة.

4-الاستمارات:منها الجداول التي تبين مواعيد الطائرات،والقطارات أو الاستمارات التي تستخدم لطلب العمل أو لطلب جواز السفر.....الخ وهذه الوسائل تدرب الطلاب على استيعاب المعلومات.

الوسائل التعليمية في تعليم مهارة الكتابة:

ومن الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم مهارة الكتابة مايلي:

1-الشرائط الصوتية:التي يستمع اليها الدارس ثم يكتب ماتمليه عليه

2-الكلمات المتقاطعة:التي تعين المتعلم على معرفة معاني الكلمات.

3-الأفلام السينمائية وبرامج الإذاعة والتلفزيون التي تزود المتعلم بالأفكار والمعلومات لتي تلزمه في كتابة موضوعات الإنشاء والمحادثة.

4-الجرائد والمجلات:وهي وسيلة تعليمية مفيدة في تعزيز التعلم وتزويد المتعلم بتقنية الكتابة ومضمونها.

5-المجلات:يتصفح التلاميذ ملة متصورة ثم يبدؤون في كتابة قائمة بكل الأشياء والأفعال التي تبدأ بحرف معين.

أهمية الوسائل التعليمية:

إن استخدام الوسائل التعليمية لها عدة فوائد من بينها :

1-تنمية حب الاستطلاع عند المتعلم ،وترغيبه على التعلم.

2-تشويقه إلى التعلم وإذكاء نشاطه في قاعة الدرس.

3-تحريره من دوره التقليدي أي جعله مشاركا بعد أن كان مستمتعا .

4-توسيع مجال حواسه وإمكانيات الاستفادة من هذه الحواس.

5-تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم.20

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

6-المساعدة على معالجة مشاكل النطق وتحسين التلفظ بالكلمات والحروف .

7-تأكيد شخصية المتعلم والقضاء على خجله.

8-إتاحة الفرصة الجيدة لإدراك الحقائق العلمية وفهمها بسهولة .

9-دفع المتعلم إلى التعلم بواسطة العمل.

10-المساعدة على نقل المهارات إلى أكبر عدد من المتعلمين بادراك حسي متقارب .

11-تقوية شعور المتعلم بأهمية المعلومات والمعارف التي اكتسبها .

12-تبعث عليه روح التجديد والابتكار.

13-إنقاذ المعلم من بعض مواقف الضعف الذي قد يواجهه أمام طلابه .

والخلاصة أن الوسائل التعليمية توفر الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم وتيسر عمليتي التعليم والتعلم وتسهلهما بهذا فان حضورها داخل غرفة الدراسة واستخدامها ذات أهمية كبيرة وبالغة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] سورة الحجر الآية 09 .

[2] زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط 2005، ص34.

[3] المرجع نفسه ، 34.

[4] عمر فروخ عبقرية اللغة العربية، دار الكتاب العربي، بيروت، د ط، د ت ص8.

[5] سورة الشعراء الآية 192-193-194-195 .

[6] سورة يوسف الآية 2.

[7] [i] سورة النحل الآية 103

[9] زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، ص38.

[10] عمر فروخ ، عبقرية اللغة العربية ، ص17.

[11] المرجع السابق، ص43.

[12] المرجع نفسه، نفس الصفحة

[13] زكريا اسماعيل طرق تدريس اللغة العربية ص40

[14] المرجع نفسه ص45

[15] عمر فروخ عبقرية اللغة العربية،ص60

[16] المرجع نفسه ص61

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الحق الأدبي للمؤلف

المدرس حوراء علي حسين المرعيد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي –جامعة كربلاء –كلية القانون–العراق–كربلاء

hwraa.ali@uokerbala.edu.iq

تاريخ الإيداع: 2020/11/06 م تاريخ التحكيم: 2020/11/11م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

يمنح المؤلف على مصنفه جملة من الحقوق ومن ضمنها الحق الأدبي ، الذي يخول المؤلف ميزة بأنه الوحيد الذي له الحق في نشر مصنفه ، ونسبة المصنف إليه ، والحق في سحب المصنف من التداول ، وبينا في هذا البحث مفهوم الحق الأدبي للمؤلف واهم خصائصه ، باعتباره حق استئثاري يتمتع بها صاحب الابتكار لاستغلال مصنفه أو الترخيص في استغلاله ، وعلى الرغم من ضرورة توافر عنصر الابتكار في المصنف لتمتعه بالحماية ألا أن المشرع العراقي لم يورد تعريف للمؤلف ، ولقد تم توفير حماية مدنية التي ترتب جزاء بتعويض المؤلف متى مالحقه ضرر نتيجة الاعتداء على بحثه والحماية الجنائية

الكلمات المفتاحية: الحق الأدبي المؤلف الابتكار نشر

Literary right of the author

Lecturer.Hawraa Ali Huseein ALmireed

University of kerbala - College of Law - Iraq - Holy Kerbala

hwraa.ali@uokerbala.edu.iq

Abstract

The moral right of the author

The author grants to his bounty a number of rights, including the moral right, as well as the right to publish, the right to attribute the work to him, and the right to withdraw from circulation. In this research, we have clarified the concept of the moral right of the author and the most important characteristics, and for him he decides the right to publish his work, which are consulting rights enjoyed by the owner of the creator Exploiting his work or licensing to use it, and despite the availability of an innovation element in the workbook with protection, the Iraqi project did not provide it with a definition, and work has been done on dividing copyright protection from abuse into two basic methods, one of which is civil protection related to civil responsibility and criminal protection, and the consequential part Its responsibility is to compensate the injur

Keywords: LITERARY COPYRIGHT COPYRIGHT INNOVATION

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المقدمة

أهمية البحث

تحتل حقوق الملكية الأدبية مكانة مهمة بين الحقوق التي نظمها القانون ووفر الحماية للمتمتعين بها ،ونظرا لاختلاف طبيعة هذه الحقوق إذا إنها تتضمن جانبا فكريا ، ولكثرة التجاوزات الحاصلة عليها كالسرقة مثلا ، إذ كلما تطور الفكر زادت النتاجات الأدبية ومن ثم تكثر التجاوزات التي تقع عليها لذل لابد من توفير الحماية الكافية لها ، وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع ، فانه لم ينال الاهتمام الذي يستحقه فهو لا زال بحاجة إلى الدراسة والبحث ، لذا ارتأيت أن أتناول جانب منه بشكل مبسط وموجز وهو التنظيم القانوني للحق الأدبي للمؤلف ،لم يرد في المعاهدات والاتفاقيات الدولية الخاصة بحق المؤلف تعريفا صريحا لمن يطلق عليه اسم المؤلف ، لذلك اجتهدت الدول كل على حدة في وضع تعريفات خاصة بها وفقا لقوانينها وتشريعاتها إذ عرف حق المؤلف بأنه ذلك الحق الناتج عن إبداع فكري يعود أصلا وأساسا إلى شخصية المؤلف المراد حمايته عن طريق ذلك العمل وبناءا على ذلك يخول المؤلف الحق المعنوي والاستئثاري في استغلال عمله ، إذ إن هذا الحق هو ناتج عن بنات فكر الإنسان البشري لان هذا المؤلف عبارة عن معلومات تم تجميعها في عقل الإنسان ومن ثم قام ببلورتها إلى كيان مادي ،وإذا كان القانون يحمي الأموال والأشخاص من الاعتداء عليها بتعويض المتضرر عما أصابه من ضرر فهو يشمل القانون بحمايته المؤلف من جراء الاعتداء على حقوقه الأدبية ، إذا أن للاعتداء على حقوق المؤلف يتسبب في ضرر غير مادي يصيب شخصيته الى جانب ما يلحقه من ضرر مادي ،كان يقوم المؤلف بنشر كتاب ابتكر موضوعه، ويقوم الغير بنشر صورة مشوهة تسئ إلى السمعة الأدبية للمؤلف لذا حرصت تشريعات الملكية الفكرية والقوانين الخاصة بالمؤلف بحماية الحق الأدبي للمؤلف

مشكلة البحث ومنهيجته

بالرغم من اهتمام المشرعين بحقوق الملكية الفكرية الأدبية والمالية في الوقت الحاضر ألا أن هذا الاهتمام لم يظهر في كل المجتمعات في وقت واحد بل مر بمراحل ، ونظرا لاختلاف مضمون الحق الأدبي للمؤلف وخصائصه وضحنا بشكل مبسط خصائص الحق الأدبي وأساس التزام الناشر باحترام الحق الأدبي للمؤلف وكيفية توفير الحماية المدنية للمؤلف واعتمدنا منهجية الدراسة المقارنة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

خطة البحث

تم تقسيم البحث إلى مبحثين تناولنا في المبحث الأول الحق الأدبي للمؤلف وخصائصه بعد تقسيم المبحث إلى مطلبين تناولنا في المطلب الأول تعريف الحق الأدبي وخصائصه بعد تقسيم المطلب إلى فرعين تناولنا في الفرع الأول تعريف الحق الأدبي للناشر وبينا في الفرع الثاني خصائص الحق الأدبي أما في المطلب الثاني بينا أساس التزام الناشر باحترام الحق الأدبي للمؤلف بعد تقسيمه إلى فرعين تناولنا في الفرع الأول احترام الناشر للحق الأدبي باعتباره احد معطيات الملك الشرعي وتناولنا في الفرع الثاني أما في المبحث الثاني تناولنا الحماية المدنية للحق الأدبي للمؤلف بعد تقسيم المبحث إلى مطلبين تناولنا في المطلب الأول توضيح الإجراءات التحفظية والمسؤولية المدنية وخصصنا المطلب الثاني لتوضيح الجزاء المترتب على توفر شروط المسؤولية المدنية

النظام القانوني باحترام الحق الأدبي للمؤلف

المبحث الأول : مفهوم الحق الأدبي للمؤلف

إن ظهور الوسائل الحديثة في الطبع والنشر قد شجع على إصدار الكتاب واللوحة والاسطوانة وغيرها من المصنفات ، مما جعل المؤلف يكسب من جراء نشاطه الفكري ربحا ماديا كبيرا وترتب له حقوق مالية وحقوق أدبية ، الحق المالي هو من حق المؤلف أن يتقاضى المقابل النقدي أو العيني الذي يراه عادلا نظير نقل حق أو أكثر من حقوق الاستغلال المالي لمصنفه إلى الغير ، أما الحق الأدبي وهو ما سنوضحه في هذا المباحث بعد تقسيم المبحث الأول إلى مطلبين نتناول في المطلب الأول تعريف الحق الأدبي واهم خصائصه ونخصص المطلب الثاني لتوضيح أساس التزام الناشر باحترام م الحق الأدبي للمؤلف .

المطلب الأول : تعريف الحق الأدبي وخصائصه

إن الحق الأدبي للمؤلف يوجد قبل الحق المالي ويستمر حتى بعد انقضاء الحق الأخير ، وان العنصر الأدبي يعتبر من الحقوق الشخصية اللصيقة بالشخصية بالنظر لارتباطه الوثيق بشخص صاحبه ، وهذا ما سنوضحه بعد تقسيم المطلب إلى فرعين نخصص الفرع الأول لتعريف الحق الأدبي ونخصص الفرع الثاني لتوضيح خصائص الحق الأدبي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الفرع الأول : تعريف الحق الأدبي

قبل البدء بتوضيح معنى الحق الأدبي للمؤلف[1]، لابد من التوضيح البسيط لمعنى الناشر إذ تم تعريفه "على مستوى التشريع لم يرد تعريف للناشر في التشريع العراقي ، أما في التشريع المصري فقد ورد تعريفه في (قانون المطبوعات المصري بأنه الشخص الذي يتولى نشر أي مطبوع)،وعرفه قانون اتحاد الناشرين المصرين في المادة (3) بأنه(هو من يتولى بقصد الاتجار نشر الكتاب للتداول وله أن يمارس الطبع والتوزيع ويدخل في حكم الكتاب والدوريات والوسائل السمعية والبصرية للتعليم والثقافة)"، لذلك يمكن تعريف (الحق الأدبي بأنه سلطة يقررها القانون للمؤلف يستطيع بمقتضاها حماية شخصيته الأدبية من أي اعتداء يمكن أن يقع عليها)، وتتم ولادة الحق الأدبي من اللحظة التي يبدأ فيها المؤلف بإيداع المصنف، ونبني على ذلك بأنه إذا قام شخص بسرقة مصنف المؤلف الذي لم يطرح للتداول ونسبه إلى نفسه كان للمؤلف الحق في أن يتمسك في مواجهته بالحق الأدبي على الرغم من عدم الكشف عن المصنف واكتماله [2] إذ ان طبقا لنص المادتين "(143،144) "من قانون حماية الملكية الفكرية يتمتع المؤلف وخلفه العام على المصنف بحقوق أدبية ، ومن ضمنها الحق في نسبة المصنف إلى مؤلفه أي حق المؤلف في أبوة المصنف بمعنى له الحق في إثبات إيداعه له والقيام بتأليفه وان يصل هذا المصنف إلى الجمهور مقترنا باسمه ولقبه ومؤلفاته العلمية أو تحت اسم مستعار دون أن يكشف عن هويته الحقيقية بالإضافة إلى حق المؤلف من الدفاع عن مصنفه ضد أي اعتداء يقع عليه [3] ، كما تم تعريفه "(بأنه مجموع الامتيازات التي يحصل عليها العالم أو الأديب أو المؤلف عموما بسبب مؤلفه أو نتاجه العلمي في خال النشر بذكر اسمه عليه الحق الأدبي هو نسبة هذا النتاج إلى مؤلفه وعدم الاعتداء عليه)"

الفرع الثاني خصائص الحق الأدبي

بينا في الفرع السابق بان "المؤلف يتمتع بجملة من الحقوق الأدبية وتتصف هذه الحقوق بجملة من الصفات التي بينتها المادة (143) من قانون الحماية الحقوق الملكية الفكرية ومنها بان الحق الأدبي هو حق ابدي بمعنى أن هذا الحق الأدبي دائم أي غير نهائي[4] ،ويرى البعض انه ليس هناك تلازم بين دوام الحق وعدم قابليته للتقادم فقد يكون الحق غير قابل للتقادم [5] ،وبالرغم من ذلك يوصف الحق بأنه(حق مؤقت وليس حق دائم أو ابدي ويرى هذا الرأي أن الحق الأدبي ليس حق دائم بل هو حق مؤقت)"[6]،وذلك على

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أساس إن شخصية المؤلف لابد من أن تدخل يوما في زوايا النسيان [7]، ونحن نتفق مع الرأي الأول بان الحق الأدبي حق دائم إذ من يؤلف كتاب أو يخترع اختراع يبقى باسمه على مر الزمن ، ومن صفاته بأنه حق غير قابل للتقادم فان الحقوق الأدبية تشبه الحقوق العامة من حيث إنها تتعلق بالجانب الشخصي لصاحب الحق الفكري وهو المؤلف ، باعتبارها من الحقوق الشخصية ، "أي إنها لاتسقط ولا تكسب بمضي المدة ويمكن تقسيم الحقوق الأدبية إلى نوعين حقوق ايجابية وحقوق سلبية وان عدم قابلية للتقادم ينصب على الجانب السلبي للحق الأدبي[8] "،دون الجانب الايجابي فالحق في إتاحة المصنف للجمهور لأول مرة وتعديله ومنع طرحه أو سحبه من التداول سلطات ايجابية وهي حقوق لاتنتقل إلى الورثة ،أما في ظل القانون الجديد فلم يسمح المشرع للورثة إلا بالسلطات السلبية للحق الأدبي[9] بحيث لايحق لهم نسبة مصنفه إليهم وإدخال التعديلات والتحويرات على مصنف مورثهم ومن الحقوق غير قابلة للتنازل وهي حقوق مرتبطة بشخص المؤلف وبالتالي لايجوز التنازل عنها للغير وغير قابلة للحجز عليها [10]، اذ انه يعتبر من الحقوق الشخصية لذا نجد الكثير من التشريعات ومنها المصري والفرنسي نصت صراحة على انتقال الحق الأدبي إلى الورثة [11]،"إذ إن في حالة موت المؤلف فان حقه الأدبي يحتاج إلى دفاع وهذا الحق ينتقل إلى الورثة وفي حالة عدم وجود وارث فان المشرع في فرنسا المعطى الحق للسلطة العامة بالقيام بالدفاع عن الحقوق الأدبية أما المشرع المصري فقد أناط مهمة ذلك إلى الوزارة المختصة بالحقوق الأدبية بعد انقضاء المدة المقررة لحماية الحقوق الأدبية [12]،ومن خصائص الحق الأدبي عدم قابلية الحق الأدبي للتصرف فيه بمعنى آخر هو أن المؤلف لايستطيع التصرف في إنتاجه الفكري المستقبل تبرعا أم معاوضة ".

وهو ما جاءت به "المادة 39 من قانون حماية الملكية الفكرية العراقي تقابلها المادة 40 من القانون المصري ، ،كما أن الحق الأدبي لا يجوز الحجز عليه إذ إن عدم إمكان التصرف في الحق الأدبي يستلزم عدم جواز الحجز عليه من قبل دائني المؤلف، وهو ما نصت عليه المادة (11) (لا يجوز الحجز على حق المؤلف) ، إلا أن ذلك لا يمنع الحجز على نسخ المصنف الذي تم نشره بصفتها أشياء مادية إذا جاء في الشطر الأخير من نفس المادة (ويجوز حجز نسخ المصنف الذي تم نشره ولا يجوز الحجز على المصنفات التي يموت صاحبها قبل نشرها ما لم يثبت بصفة قاطعة انه استهدف نشرها قبل وفاته)".

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المطلب الثاني: أساس التزام الناشر باحترام الحق الأدبي

إن قانون حماية حق المؤلف خول المؤلف مجموعة من السلطات لمباشرة حقه الأدبي حال حياته في المواد (7،10،43) ، ومن ضمنها حق الأبوة أي نسبة المصنف إلى مؤلفه وحق في تقرير نشر مصنفه وسحبه وهذا بدوره يولد أساس احترام الناشر لحق المؤلف وهو ما سنتناوله في الفرعين التاليين نتناول في الفرع الأول اعتبار الحق الأدبي احد معطيات الحق الشرعي ونخصص الفرع الثاني لتوضيح حق المؤلف تقرير نشر مؤلفه

الفرع الأول : باعتبار الحق الأدبي احد معطيات الحق الشرعي

"تطلق كلمة حق في اصطلاح الفقهاء على العديد من الألفاظ منها مايشمل الحقوق المالية وغير المالية كحق البائع في تأجيل قبض الثمن المبيع إلى اجل معلوم ويطلق على الالتزامات التي تترتب على العقد ،وتتصل بتنفيذ أحكامه والشئ الموجود الثابت الذي لاريب في وجوده.الخ يتضح من كل هذه المعان بان الحق يحتوي على عناصر معينة وهي الثبوت والاختصاص والاستئثار والحماية "[12]،لذا يمكن تعريف الحق بأنه اختصاص يقرر به المشرع سلطة أو تكليفا كما عرف (بأنه مصلحة ثابتة للشخص على سبيل الاختصاص يقررها المشرع الحكيم)، ومن هنا يمكن تعريف الحق الأدبي (بأنه اختصاص ثابت للمؤلف على ما صنفه) ،فكل التعاريف تبرز هذا الاختصاص كمظهر من مظاهر حقوق المؤلف على المصنف الذي جاء ثمرة لتفكيره وأثرا لجهده ومن ثم ثبوت الحق على عمل من إنتاج الإنسان وتأليفه ، وقيام هذا الحق لا يماري فيه احد وخاصة أن هذا التأليف جاء وليد معاناة ومكابدة وانقطاع لمدرسة العلم وهضم الأفكار والنظريات المتعلقة بالتخصص الذي يعمل فيه فسلب المؤلف حقه الأدبي فيما توصل إليه يكون بمثابة الجناية عليه التي تستحق العقوبة شرعا، فلا يمكن القول بعد ذلك أن نقول بعدم أحقية المؤلف بما اختص به ،أما في القانون فان احترام الحقوق الأدبية يجد أساسه في النصوص القانونية التي "كفلت هذا الحق وأكدت عليه إذ حرص المشرع المصري في "المادة 181 من قانون حماية حق المؤلف رقم 82 لسنة 2002 على معاقبة مرتكب جريمة التقليد ، بالإضافة إلى وجود آيات قرآنية تدل على وجوب حرمة الحق الأدبي للمؤلف "[13].

كما أن الحق الأدبي يجد أساسه في حماية الشخصية الفكرية للمؤلف وهو ما أعترف به المشرع الفرنسي في "نص المادة 6 من قانون 11 مارس 1967" وكذلك أضاف إليه خصائص الحقوق الشخصية وكذلك

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اعترف المشرع المصري بارتباط الحق الأدبي للمؤلف بشخصية المؤلف وهو ما نصت عليه المادة "38 من قانون حماية المؤلف المصري رقم 82 لسنة 2002".

الفرع الثاني: الحق الأدبي يخول المؤلف حق تقرير نشر مصنفه وسحبه

"يعتبر المؤلف وحده صاحب الحق والسلطان المطلق في تقرير نشر مؤلفه أو عدم نشره فإذا ارتأى المؤلف أن ينشر مصنفه بطريقة معينة فلا يجوز للغير أن يعاود هذا النشر ا وان ينشره بطريقة أخرى بدون إذن من المؤلف ، وللمؤلف وحده الحق في أن ينسب إليه مصنفه "[14]،وينبني على ذلك أن يكون له نشره باسمه أو باسم مستعار أو بدون اسم ،اذ يستند الحق الأدبي في ثبوته وتقرره على قيام مفهوم الملك ، والمقصود بالملك حسب تعريف الفقهاء[15] ،بأنه كافة الحقوق الاختصاصية أموالا كانت أم منافع ويترتب على ذلك اختصاص المالك به مع ثبوت قدرته على الاستئثار به والقدرة على التصرف فيه بكافه وجوه التصرف التي اعترف بها الشارع الحكيم ووجوب احترام الغير لهذا الملك،أما في القانون فان احترام الحق الأدبي للمؤلف يجد أساسه في النصوص القانونية التي كفلت حماية هذا الحق وأكدت عليه ولقد حرص المشرع المصري في المادة "(181) من قانون حماية حق المؤلف رقم 82 لسنة 2002 على معاقبة جريمة التقليد، ورغم هذه السلطة المطلقة التي خولها القانون للمؤلف فانه في نفس الوقت قيد سلطة المؤلف للصالح العام ببعض القيود ،وورد بعض هذه القيود في القوانين العراقية والمصرية والفرنسية ، إذ ورد في الشطر الأول من المادة 12 من قانون حماية حق المؤلف العراقي(لايجوز للمؤلف بعد نشر مصنفه أن يمنع إيقاعه أو تمثيله أو إلقاءه إذا حصل هذا في اجتماع عائلي أو في اجتماع جمعية أو منتدى خاص او مدرسة مادام هذا الاجتماع لا يأتي بأي حصيلة مالية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة) "يقابله نص الفقرة الأولى من المادة 11 من القانون المصري لعام 2002والمطابق" لنص الفقرة الأولى من المادة 41 من القانون الفرنسي لعام 1957 ،والتي نصت على (لا يحق للمؤلف بعد نشر مصنفه ان يمنع العروض الخاصة والمجانية التي تتم ضمن إطار العائلة)"،أما بخصوص حق المؤلف بسحب مصنفه من التداول نستند في ذلك إلى نصوص المادة 43 من قانون حماية حق المؤلف العراقي وتقابلها المادة 42 من قانون حماية حق المؤلف المصري "والمادة 32 من القانون الفرنسي لعام 1957" متى ما توفرت الشروط التي يجب توافرها في حق استعمال سلطة سحب المصنف من التداول هو أن تطرأ أسباب خطيرة بعد نشر المصنف وان يكون المصنف قيد التداول وان تقرر المحكمة استرداد

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المصنف وأخيرا تعويض من آلت إليه حقوق الانتفاع المالي بالمصنف تعويضا عادلا ، وهذا مما أكده القضاء الفرنسي إذ ذهبت محكمة النقض الفرنسية في احد قراراتها إلى انه يحق للمؤلف سحب مصنفه من التداول وان هذا الحق خاص به وحده

المبحث الثاني : حماية الحق الأدبي للمؤلف

"يحمي المشرع العراقي حق المؤلف سواء كان عراقيا أم أجنبيا متى نشر أو عرض أو مثل مصنفاته لأول مرة في العراق وكذلك مصنفات المؤلفين العراقيين التي تنشر أو تمثل أو تعرض لأول مرة في بلد أجنبي "، أما مصنفات المؤلفين الأجانب التي تنشر لأول مرة في بلد في بلد أجنبي فلا يحميهم المشرع العراقي إلا إذا هذا البلد الرعايا العراقيين بحماية مماثلة لمصنفاتهم ،لذا تتنوع الحماية التي يقررها القانون لحق المؤلف تتمثل بالإجراءات التحفظية والحماية المدنية للحق الأدبي للمؤلف لذا سوف نوضح ذلك بعد تقسيم المبحث إلى مطلبين نتناول في المطلب الأول الإجراءات التحفظية والمسؤولية المدنية ونخصص المطلب الثاني لتوضيح الجزاء المترتب على توفر شروط المسؤولية المدنية .

المطلب الأول : الإجراءات التحفظية والمسؤولية المدنية

إن حماية الحق الأدبي للمؤلف تنبثق من فكرة حماية الشخصية ، لذلك وفر المشرع العراقي حماية مدنية لحق المؤلف بالإضافة إلى الإجراءات التحفظية يجوز اتخاذها حفاظا على حقوقه وهذا ما سنوضحه بعد تقسيم المطلب إلى فرعين نتناول في الفرع الأول الإجراءات التحفظية ونخصص الفرع الثاني لتوضيح الحماية المدنية لحق المؤلف

الفرع الأول : الإجراءات التحفظية

أن حماية حق المؤلف تنبثق من فكرة حماية الشخصية وقد اقر" الدستور العراقي المؤقت صون كرامة الإنسان إذ نصت الفقرة (ا)من المادة 22 منه على أن كرامة الإنسان مصونة وكذلك وفر القانون للمؤلف حماية قانونية مزدوجة مدنية وجزائية إضافة إلى الإجراءات التحفظية يجوز اتخاذها حفاظا على حقوقه إلى أن يتم الفصل فيما يدعيه المؤلف من اعتداء على حقوقه "، والمقصود بالإجراءات التحفظية (هي إجراءات فورية تستهدف مواجهة انتهاكات حقوق المؤلف الأدبية وإصلاح الإضرار التي أصابت ذوي الشأن ولغرض وضع حد فوري للاعتداء على المصنف إلى حين الفصل في موضوع الدعوى أي إنها تدبير وقتي) ولقد ورد النص

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

على هذه الإجراءات التحفظية في المادة "46 من قانون حماية حق المؤلف العراقي (لمحكمة البداءة بناء على طلب ذوي الشأن وبعد إجراء وصف تفصيلي للمصنف الذي نشر أو أعيد نشره بوجه غير مشروع أن تأمر بالحجز على المصنف الأصلي أو نسخه أو صوره)"، أما في مصر فقد أجاز قانون حماية حق المؤلف في مادته 43 الفقرة الثالثة لرئيس المحكمة بناء على طلب المؤلف او خلفه القانوني توقيع الحجز على المصنف الأصلي أو نسخه) نلاحظ أن المشرع العراقي سلك مسلك المشرع المصري ، وان المواد والأدوات التي أجاز قانون حماية حق المؤلف العراقي حجزها كم حددتها المادة 46"(المصنف الأصلي ويشمل الخطوط والتسجيل والتصاميم التي ألفها المؤلف) نسخ وصور المصنف وهي كل ما يستخرج من المصنف الأصلي ،اذ يستطيع صاحب الشأن أن يتقدم بطلب إلى رئيس المحكمة المختصة بأصل النزاع وبمقتضى أمر على عريضة أن يأمر القاضي المختص باتخاذ الإجراءات اللازمة ومن ضمن الإجراءات التحفظية هو حجز المصنف متى ما توفرت شروطه وهي تقديم الطلب من قبل المؤلف أو خلفه القانوني ويقدم الطلب إلى محكمة البداءة وكذلك إجراء وصف تفصيلي للمصنف" [(17)].

ونلاحظ أن القانون العراقي يخلو من حكم التظلم من أمر الحجز بخلاف ما ذهب إليه القانون المصري في "المادة 44 من قانون حماية حق المؤلف الذي أجاز التظلم من قرار المحكمة أمام نفس رئيس المحكمة مصدر الأمر ، لكن سكوت المشرع العراقي لا يعني أن المظلوم من قرار المحكمة لايستطيع الوصول إلى حقه بل له اللجوء إلى القواعد العامة (المادة 240 من قانون المرافعات المدنية العراقي رقم 83 لسنة 1969 المعدل)"، وكذلك لم يحدد المشرع المدة التي يبقى فيها الحجز قائما بخلاف المشرع المصري التي حدده ب (15) ، وكذلك المشرع العراقي ترك الأمر باللجوء للقواعد العامة[(18)] ،وكذلك نص المشرع المصري في نصوص المادتين "(179،180) من قانون حماية حقوق الملكية الفكرية على الإجراءات التحفظية التي يستطيع المؤلف أو أصحاب الحقوق المجاورة أن يتخذوها بصدد أي اعتداء عل الحقوق الأدبية للمؤلف ".

الفرع الثاني :المسؤولية المدنية للناشر

يعطي الحق الأدبي للمؤلف حقا استئثار يا باستعماله واستغلاله والتصرف فيه ، وعلى هذا (فانه حق معنوي ذو قيمة مالية يفرض على الغير التزاما باحترامه وعدم الاعتداء عليه وأي إخلال بهذا الالتزام يؤدي إلى قيام المسؤولية المدنية)[(19)]، وعلى الرغم من أهمية الحماية المدنية بالنسبة لمستنبط الأصناف النباتية الجديدة إلا

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أن المشرع العراقي لم ينظمها بنصوص قانونية خاصة ، لذا فان الاعتداء على حق المؤلف يشكل عمل غير مشروع يضع بالمعتدي في دائرة المسؤولية المدنية وان الاعتداء على حق المؤلف بوجه عام هو إخلال بالتزام أصلي سابق، وهذا الالتزام أما يكون مصدره العقد وتكون المسؤولية عندئذ مسؤولية عقدية أو مصدره نص القانون وتكون المسؤولية عندئذ مسؤولية تقصيرية[20]، وعل سبيل المثال إذا تعاقد المؤلف مع أحدى دور النشر لطبع مصنفه خلال فترة زمنية وبموجب مواصفات فنية خاصة فان ذلك يضع على عاتق النشر التزاما تعاقديا وان عدم وفاء الملتزم دار النشر بالتزامه التي قطعها على نفسه يجعله مسؤولا مسؤولية مدنية ويحمله التعويض لعدم الوفاء بالتزامه إذا كان الملتزم لم يبدأ بطبع المصنف [21]، هذا وقد عالج قانون حماية حق المؤلف العراقي في "مادته 47 الأحكام الخاصة بالمسؤولية المدنية الناشئة عن انتهاكات حقوق المؤلف بالإضافة إلى ما نظمه القانون المدني في مادتيه 204(و205)مدني العراقي كأحكام عامة للمسؤولية المدنية أما المشرع المصري فقد عالجها في المادة 45 من قانون حماية المؤلف رقم 354 لسنة "1954، وبناء على ذلك متى ما توافرت أركان المسؤولية المدنية وفق ما ورد في القواعد العامة تنهض المسؤولية ويترتب عليها تعويض المؤلف أما بالتنفيذ العيني أو التعويض ويتمثل التنفيذ العيني ، و"هذا ما نصت عليه المادة 47 من قانون حماية حق المؤلف العراقي على انه (لمحكمة البداءة بناء على طلب صاحب حق المؤلف أن تأمر بإتلاف نسخ أو صور المصنف الذي نشر بوجه غير مشروع 0000الخ) ويتضح من النص أعلاه أن لمحكمة البداءة بناء على طلب صاحب حق المؤلف بإتلاف نسخ المصنف المعتدى عليه أو صوره التي نشرت بوجه غير مشروع " , أما" إذا وجدت المحكمة أن المؤلف أو خلفه القانوني ليس على حق فيما ادعاه قضت برفض الدعوى وبإلغاء الإجراءات التحفظية التي أمرت بها من قبل مع تحميله كافة المصاريف[22] ،وتجدر الإشارة إلى أن المشرع العراقي خول المحكمة بالإضافة إلى إتلاف المصنف المقلد والمواد التي استعملت في نشره وتغيير معالم النسخ والصور والمواد بجعلها غير صالحة للعمل بان تحكم بالتعويض "؟،لكن ليس جميع الحالات مشمولة بالتعويض إذ حدد المشرع حالات معينة يصار فيها إلى تعويض المؤلف عن الأضرار الملحقة به بدلا من الإتلاف أو تغيير المعالم وهي إذا كان حق المؤلف سينقضي في فترة تقل عن سنتين ابتداء من تاريخ صدور الحكم ، وهو ما نصت عليه المادة 47 من قانون حماية حق المؤلف المقابلة لنص المادة 45 من القانون المصري والنزاع المتعلق بحقوق المؤلف المعماري، وتختلف المسؤولية المدنية باختلاف نوعية العلاقة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المسببة للمسؤولية ،إذ أن إذا كان يوجد عقد بين المعتدي وصاحب الحق كعقد الترخيص مثلا باستغلال المنتج الدوائي المحمي وكان الضرر ناتجا عن الإخلال بهذه العلاقة العقدية تترتب حينئذ المسؤولية العقدية [23]، وان لم توجد مثل هذه العلاقة نكون أمام المسؤولية التقصيرية ، إذ أن المسؤولية التقصيرية تنشأ عن كل تعد على حقوق مالك براءة الاختراع مثل براءة الاختراع الدوائية والتي تأخذ صورة تقليد الاختراع الدوائي موضوع البراءة او بيع المنتجات المقلدة او عرضها للبيع أو استيرادها أو حيازتها بقصد البيع ،إذ أشارت المادة "(60) من قانون حماية الملكية الفكرية المصري رقم 82 لسنة 2002 على حق صاحب المعلومات غير المفصح عنها باستعمالها واستغلالها (ي يحق لصاحب المعلومات غير المفصح عنها أو لخلفه أن يتنازل عنها للغير بعوض أو بغير عوض) "في حين "أشارت المادة (57/ هـ) من القانون ذاته على حقوق الحائز القانوني للمعلومات غير المفصح عنها) نلاحظ من خلال النصوص المتقدمة أن الحائز القانوني يمتنع عن أي تصرف يضر حقوق المؤلف ويقتصر حقوقه على منع التعدي عليها بأي فعل من الأفعال التي تتعارض مع الممارسات التجارية الشريعة ، وبذلك تختلف حقوق الحائز القانوني للمؤلف عن ورثته الذين لهم حق التصرف بعوض أو بدون عوض "[24].

المطلب الثاني :الجزاء المترتب على المسؤولية المدنية للمؤلف

أن وجود الحق يستتبع ورائه الحماية من الاعتداء على الحق الأدبي للمؤلف فعند وجود ضرر يرتب مسؤولية مدنية على عاتق مرتكبه ، والجزاء المترتب على توفر شروط المسؤولية هو التعويض أما آن يكون تعويض عيني ، أو تعويض بمقابل نقدي وهذا ما سنوضحه بعد تقسيم المطلب إلى فرعين نوضح في الفرع الأول التعويض العيني ونخصص الفرع الثاني لتوضيح التعويض بمقابل

الفرع الأول : التعويض العيني

وصور الحماية المدنية للمؤلف تتمثل بالتعويض العيني إذ إذا وجدت المحكمة المختصة بنظر النزاع أن المؤلف أو خلفه على حق فيما ادعاه قضت له بالتنفيذ العيني ، والمقصود بالتنفيذ العيني هو إزالة كل اثر للاعتداء الذي وقع على حق المؤلف مثل إتلاف نسخ المصنف المعتدى عليه أو صوره التي نشرت بوجه غير مشروع حتى تخرجها عن التداول ، أن تأمر بإتلاف الكليشات والحروف المجموعة والبروفات ونحو ذلك ، ونلاحظ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أن الأحكام الراهنة لم تعطي لحقوق المؤلف خصوصية لتعويض الحق الأدبي للمؤلف وإنما تركها لأحكام القانون المدني ، فكيفية التنفيذ العيني نكتفي بالإحالة إلى القانون المدني المعدل رقم 40 لسنة 1951

الفرع الثاني : التعويض بمقابل

أما "التعويض النقدي يتمثل هذا التعويض بمبلغ من المال تقدره المحكمة التي تتولى النظر في الموضوع وغايته إزالة الضرر الذي أصاب المضرور بقدر ما أصاب المضرور من خسارة وما فاته من كسب [25] ويتم التعويض عن الضرر المتوقع والضرر غير المتوقع وتعويض الضرر المباشر الذي يشمل عنصرين الخسارة التي لحقت الدائن وما فاته من كسب ، وتقدير الضرر المادي والأدبي من صلاحيات المحكمة ، بعد الأخذ بالاعتبار المركز الاجتماعي للمؤلف وشهرته وقيمة المصنف المعتدى عليه ".

الخاتمة

في نهاية البحث توصلنا إلى جملة من النتائج والمقترحات :

النتائج

1- يمثل الاعتداء على الحق الأدبي للمؤلف في وضع مصنف على الشبكة على سبيل المثال ولا يكون المؤلف قد أذن بنشره أصلا ويتمثل الخطر الأساسي بإضافة صوت أو صورة أو شكل معين لإخراج المصنف على الانترنت وهو ما يتعارض مع احترام المصنف ويمس الحق الأدبي المؤلف أو ربط المصنف بصفحة تحتوي على كلمات أو رسومات مما قد يشوه المصنف أو يسئ إليه ووضعه بصورة تتعارض مع فكرة المؤلف .

2-نلاحظ ان التشريع لم يعرف الحق الأدبي للمؤلف ، تاركا الأمر لآراء الفقهاء واجتهاد القضاء وما يميز الحق الأدبي للمؤلف انه غير قابل للتصرف ولا للتنازل ولا للحجز او التقادم وهذا ما يدل على ان هذه الحقوق متعلقة بشخصية المبدع ، كما أجازت القوانين انتقال الحق الى الورثة في الحدود المقررة قانونا .

3- هناك سلطات ايجابية يخولها الحق الأدبي للمؤلف مثل حقه في تقرير النشر الذي يعد من اولى عناصر الحق الأدبي للمؤلف وحقه في سحب مصنفه من التداول اذ ظهرت ظروف تستدعي ذلك كما من حقه ادخال ما يراه مناسبا من تعديل او تحويل في مصنفه ، وهناك سلطات سلبية تتمثل في حق المؤلف من نسبة مصنفه إليه عبر عنه القانون الوضعي بحق الأبوة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- نلاحظ يمكن حماية الحق الأدبي للمؤلف وذلك باللجوء الى القواعد العامة للمسؤولية المدنية و متى ما لحق المؤلف ضرر أدبي وأيضا هناك إجراءات وقائية لحماية حق المؤلف ، بالإضافة إلى وجود نصوص جنائية تجرم التقليد .

التوصيات

ا- توعية المجتمع بضرورة حماية الملكية الأدبية من اجل التقليل من أعمال التعدي على المؤلفين.

2- تشجيع ودعم روح الابتكار.

3- العمل على توحيد التشريعات في الوطن العربي والتعاون المشترك في مواجهة جرائم التقليد

4- العمل على تكوين قادة متخصصين في مجال الملكية الفكرية .

5- تطوير قانون حماية الملكية الفكرية .

6- تشجيع المؤلفين العرب على النشر الالكتروني لمبتكراتهم حتى تعم الفائدة وحتى يجد الجمهور وخصوصا الشباب مبتغاهم المساير لعادتهم ومعتقداتهم وهويتهم وهذا كي لا يقعوا فريسة الأفكار الضالة الغربية في ظل عدم وجود نشر عربي في مستوى الطموحات لأننا أمام منافسة الأفكار والبقاء لمن يملك وسائل التأثير في المستهلك.

الهوامش

1- عرف قانون حماية المؤلف العراقي رقم 3 لسنة 1971 في مادته الاولى فقرة 2 منها المؤلف بانه (الشخص الذي ينشر المصنف منسوبا اليه سواء كان ذلك بذكر اسمه على المصنف او باية طريقة اخرى الا اذا قام الدليل على عكس ذلك ويسري هذا الحكم على الاسم المستعار بشرط الا يقوم ادنى شك في حقيقة شخصية المؤلف)تقابلها المادة (1) من قانون حماية المؤلف المصري.

2- د. محمد أمين الرومي ، حقوق المؤلف والحقوق المجاورة ، دار الفكر الجامعي للنشر ، الإسكندرية ، الطبعة الاولى ، 2009 ، ص 103.

3- د. كمال سعدي مصطفى ، حقوق المؤلف وسلطة الصحافة ، دار الكتب القانونية ،دار شتات للنشر ، مصر ،2012،ص165.

4- د.تركي صقر ،حماية حقوق المؤلف بين النظرية والتطبيق ،منشورات اتحاد الكتاب السوري ، دمشق ، 1996، ص35.

5- د. دانة جمة باقي عبد القادر ، حقوق الملكية الفكرية ذات الصلة بالاصناف النباتية الجديدة والنتجات الدوائية ، دراسة تحليلية مقارنة، دار الكتب القانونية ، مصر ، 2011، ص 189.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

6- د. محمود علي عبد الجواد ، الاثار المترتبة على عقد النشر في الفقه الاسلامي والقانون المدني ، دار الكتب القانونية ، 2010 ، ص 40 .

7- المادة (287) من مشروع القانون المدني العراقي الجديد لعام 1984 التي نصت (يقع باطلا تصرف المؤلف في حق تقرير نشر مصنفه او نسبته اليه او دفع الاعتداء عليه او ادخال تعديل عليه او سحبه من التداول).

8- د.عبدالرحيم عنتر عبد الرحمن ، حقوق الملكية الفكرية وأثرها الاقتصادي ، دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية،الطبعة الاولى ، 2009، ص227 .

9- نص المشرع المصري في المادة (18) من قانون حماية الملكية الفكرية رقم 82 لسنة 2002 على انتقال الحق الادبي الى الورثة وكذلك المشرع الفرنسي في المادة (2- 121 1aمن القانون الفرنسي.

10- د. محمود علي عبد الجواد ، مصدر سابق ، ص 257.

11- (ولا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل وتدلوا بها الى الحكام لتأكلوا فريق من أموال الناس بالاثم وانتم تعلمون) (البقرة).

12- د. كمال سعدي مصطفى ، مصدر سابق ، ص 190.

13- د. جعفر الفضلي ، الوجيز في العقود المدنية ، دار الثقافة ، عمان، 1997، ص 140 .

14-أ.د طارق كاظم عجيل ، الحماية القانونية للمصنفات المعمارية (دراسة مقارنة)، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية ، جامعة بغداد ، المجلد 31، عدد خاص بوقائع مؤتمر فرع القانون المنعقد بتاريخ 10-11 تشرين الثاني – 2015 ، ص 26- 51 .

15- د. محمد أمين يوسف ، الملكية الفكرية وبراءة الاختراع من منظور قانوني ، دار الكتبر والدراسات العربية ، الطبعة الاولى ، 2017، ص 32.

18- د. صبري حمد خاطر ، تفريد قواعد تريبس في قوانين الملكية الفكرية (دراسة مقارنة) ، دار الكتب القانونية ، دار شتات ، مصر ، 2012 ، ص 119 .

الحقوق الفكرية .

19- الشيخ الدكتور جواد احمد البهادلي ، الحقوق الفكرية دراسة بين الشريعة والقانون ، دار المؤرخ العربي ، الطبعة الاولى، ص 295.

20- د. عبد الفتاح بيومي الحجازي ، حقوق الملكية الفكرية وحماية المستهلك في عقود التجارة الالكترونية، دار الكتب القانونية ،دار شتات ،2008 ، ص135.

21- د. كريم كارم عبد السلام ابو دنيا ، حماية حقوق المؤلف عبر الانترنت ، دار الجامعة الجديدة ،الاسكندرية ،2019، ص 236.

22- د. اسامة نائل المحيسن ، الوجيز في حقوق الملكية الفكرية ،دار الثقافة للنشر ، 2011، ص 254.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

23- د. كريم كارم عبد السلام ، مصدر سابق ، ص 240.

24- د. عبد الرشيد مأمون ، الحق الادبي للمؤلف (النظرية العامة وتطبيقاتها) ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1978، ص 126 .

المصادر

أولا: القرآن الكريم

ثانيا :الكتب القانونية

1- د. أسامة نائل المحيسن ، الوجيز في حقوق الملكية الفكرية ،دار الثقافة للنشر ، 2011،.

2- د.تركي صقر ،حماية حقوق المؤلف بين النظرية والتطبيق ،منشورات اتحاد الكتاب السوري ، دمشق ،1996.

3- الشيخ الدكتور جواد احمد البهادلي ، الحقوق الفكرية دراسة بين الشريعة والقانون ، دار المؤرخ العربي ، الطبعة الأولى.

4- د. دانة جمة باقي عبد القادر ، حقوق الملكية الفكرية ذات الصلة بالأصناف النباتية الجديدة والمنتجات الدوائية ، دراسة تحليلية مقارنة، دار الكتب القانونية ، مصر ، 2011.

5- د.عبد الرحيم عنتر عبد الرحمن ، حقوق الملكية الفكرية وأثرها الاقتصادي ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية،الطبعة الأولى ، 2009.

6- د. عبد الرشيد مأمون ، الحق الأدبي للمؤلف (النظرية العامة وتطبيقاتها) ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1978.

7- د. عبد الفتاح بيومي الحجازي ، حقوق الملكية الفكرية وحماية المستهلك في عقود التجارة الالكترونية، دار الكتب القانونية ،دار شتات ،2008 .

8- د. صبري حمد خاطر ، تفريد قواعد تريبس في قوانين الملكية الفكرية (دراسة مقارنة) ، دار الكتب القانونية ، دار شتات ، مصر ، 2012 .

9- د. كريم كارم عبد السلام ابو دنيا ، حماية حقوق المؤلف عبر الانترنت ، دار الجامعة الجديدة ،الإسكندرية ،2019.

10- د. كمال سعدي مصطفى ، حقوق المؤلف وسلطة الصحافة ، دار الكتب القانونية ،دار شتات للنشر ، مصر ،2012،ص165.

11- د. محمد أمين الرومي ، حقوق المؤلف والحقوق المجاورة ، دار الفكر الجامعي للنشر ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى ، 2009.

12- د. محمد أمين يوسف ، الملكية الفكرية وبراءة الاختراع من منظور قانوني ، دار الكتبر والدراسات العربية ، الطبعة الأولى ، 2017.

13- د. محمود علي عبد الجواد ، الآثار المترتبة على عقد النشر في الفقه الإسلامي والقانون المدني ، دار الكتب القانونية ، 2010.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ثانيا: القوانين

1- القانون المدني العراقي رقم 40 لسنة 1951

2- القانون المدني المصري رقم 131 لسنة 1948

ثالثا: البحوث

1- أ.د طارق كاظم عجيل ، الحماية القانونية للمصنفات المعمارية (دراسة مقارنة)، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية ، جامعة بغداد ، المجلد 31، عدد خاص بوقائع مؤتمر فرع القانون المنعقد بتاريخ 10-11 تشرين الثاني – 2015.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اللّبس اللغوي وطرائق حماية المعنى

غنية عيسو

أستاذة مساعدة صنف "أ"

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله بوزريعة الجزائر

البلد: الجزائر العاصمة

abdeldjelil.ghania@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/15 م تاريخ التحكيم: 2020/10/26م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص:

اللّبس هو ظاهرة لغوية منتشرة بكيفية تثير التساؤل في اللهجات العامية، الشعبية وهو نوعان، أحدهما عادي، عفوي، والآخر إنشائي، إبداعي.

وظاهرة "اللّبس" "Ambiguité" لدى علماء اللسان اللغويين تفيد إفضاء الدال بأكثر من مدلول في أداء تعبيري صحيح نحويا فيؤوّل بطريقتين مختلفتين، فهو خاصية بعض الجمل المنجزة القابلة لمعان كثيرة، كما يفيد معاني معجمية قائمة على علاقة تصلها بالمعنى الاصطلاحي، لأن المصطلحات الفنية غالبا ما تكون على مقتضى المعاني النحوية.

ومختلف المشتقات من مادة (ل، ب، س) ومنها المصدر "اللّبس" تحمل في مجملها معنى الخلط والإبهام، وهو في المعاجم الفرنسية بمعنى، imprécision ، obscurité incertitude ، (confus ، vague ، flou) مرادفات ذات معاني قريبة لمصطلح (لُبس).

وهذه المعاني المعجمية تفيد كلمة اللّبس في معنى واحد، وهو الغموض والغموض ناتج عن كون اللّبس حاصلا بسبب صعوبة التمييز بين أمرين متشابهين، وكلاهما يسعى " اللّبس" و"الشبيه" وكلها بمعنى المثل والنّظير.

الكلمات المفتاحية: اللّبس – المعنى – الخطاب – تأويل – حماية المعنى – الاستعمال اللّغوي

Linguistic ambiguity and methods of protecting meaning

AISSOU Ghania
Assistant professor rank "A"
University of Algiers 2 Bouzaréah Algiers Algeria
abdeldjelil.ghania@gmail.com

ABSTRACT

Confusion is a pervasive linguistic phenomenon that raises the question in colloquial and popular dialects. It is of two types, one of which is normal, spontaneous, and the other is constructive, creative. The phenomenon of “confusion” among linguists indicates that the signifier has more than one sign in performing a grammatically correct expression, it is

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

interpreted in two different ways, and it is especially some completed sentences that carry many meanings. It also states lexical meanings based on a relationship that connects it to the idiomatic sense, because the technical terms are often based on the grammatical meanings.
And the various derivatives of the subject, including the source, carry in the entirety the meaning of confusion and vagueness. It is in French dictionaries the meaning of: obscurité, imprecision, flou, vague, confus (incertitude), and interchangeability with close meanings to the term (ambiguity).

These lexical meanings refer to the word confusion in one meaning, which is ambiguity and this ambiguity resulting from the fact that the confusion takes place due to the difficulty of distinguishing between two similar matters, and both of them seek to "confusion" and "similarity", all of which are in the sense of parity and analogy.
Key words: confusion - meaning - discourse - interpretation - protection of meaning - linguistic use

مقدمة:

آثرنا في هذا المقام العلمي أن نطرح قضية المعنى وكيفية تشكّله، موضحين إفضاءاته التي تؤدي إلى الوضوح والبيان واللّبس والإبهام ولئن كان الوضوح هو الأرجح في أغلب الأحيان لأن من قواعد التواصل اللساني أن يكون المعنى واضحا، ظاهرا، على خلاف اللّبس الذي يمثل في نظر علماء اللسان ظاهرة لغوية منتشرة بشكل لافت للانتباه في سائر اللغات وهو ما أدى إلى الاهتمام بها في السنوات الأخيرة من قبل المدارس الغربية، توازيا مع ازدياد العناية بقضايا الدلالة.

وما هو معروف أن اللّبس منتشر بكيفية تثير التساؤل في اللهجات العامية الشعبية وعلى سبيل المثال اللهجة الجزائرية يسوقونه مهرة القوم قصد إيقاع الناس في مواقف الحيرة، والتساؤل.

واللّبس نوعان، أحدهما عادي، عفوي والآخر إنشائي، إبداعي

وقد انصب اهتمامنا في هذا البحث على دراسة النوع الأول من اللّبس لأن من الغايات التي نسعى إلى تحقيقها فهم خصائص اللغة العربية العادية باعتبارها لغة موظفة للتواصل اللساني التلقائي وسنعمل بناءً على هذا الإجابة عن الإشكالية الرئيسة والتي تتصل بقضايا اللّبس ومظاهره، ومَواطنه لكن قبل الخوض في غمار البحث لا بد أن نعرض مفهوم اللّبس لغة، واصطلاحا ثم بيان أوجه الاختلاف بين هذا المصطلح والمصطلحات التي وظفت في التراث كمرادفة له أو قريبة من معناه مثل الاشتباه والإبهام، كما أننا سنقف على دور كل من المتكلم والمخاطب في إنتاج المعنى بالنسبة للمتكلم وتأويله بالنسبة للمخاطب وتأثير هاتين العمليتين في استيفاء المعنى المقصود أو تحويره وكيفية التعامل مع الحالات الملبّسة، الملتبسة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ونختم البحث بتحديد مواطن اللّبس وإظهار الطرق التي تحمي اللغة وتساعدها على التخلص من قرائنه التي تأخذ المخاطب إلى معنى راجح على معنى آخر.

مفهوم اللّبس:

تفيد كلمة اللّبس (Ambiguïté) لدى علماء اللسان اللغويين إفضاء الدال بأكثر من مدلول في أداء تعبيري صحيح نحويا فيؤوّل بطريقتين مختلفتين، يقول (J. Dubois) اللّبس خاصية بعض الجمل المنجزة القابلة لمعان كثيرة[1]. بالإضافة إلى هذا المعنى الاصطلاحي تفيد كلمة اللّبس معاني معجمية جديرة بالاهتمام والنظر في العلاقة التي تصلها بالمعنى الاصطلاحي لأن المصطلحات الفنية غالبا ما تكون على مقتضى المعاني اللغوية.

وما هو لافت للانتباه أن مختلف المشتقات من مادة (ل.ب.س) ومنها المصدر "اللّبس" تتضمن في مجملها معنى الخلط والإبهام.

ورد في المعجم الوسيط، لبَّس عليه الأمر: خَلُط عليه حتى لا تعرف حقيقته وفي التنزيل العزيز الحكيم[2] ﴿ وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ ﴾[3]

وكذلك ألبس عليه الأمر ⟸ اشتبه واختلط

التبس عليه الأمر ⟸ اختلط، وأشكل

اللّبس ⟸ الشّبهة وعدم الوضوح

أما المعاجم الفرنسية فقد فسرت كلمة لُبس بـ imprécision – obscurité – incertitude كما وضعت لهذا المصطلح مرادفات ذات معاني قريبة هي confus – vague – flou

ويمكن أن نضع هذه المعاني المعجمية التي تفيد كلمة اللّبس في معنى واحد عام، شامل جامع هو الغموض والغموض ناتج عن كون اللّبس حاصلا بسبب صعوبة التمييز بين أمرين متشابهين إلى حدّ أنهما يبدوان على صورة شيء واحد فكلاهما "اللّبس" و"الشبيه" وكلها بمعنى المِثل والنّظير.

مصطلح اللّبس في التراث العربي:

عبر العرب عن مفهوم اللّبس بصيغ مختلفة لاختلاف مشاربهم الدينية واللغوية.

ففي المجال الديني كان موضوع المتشابه أحد المواضيع الشائكة التي واجهت المسلمين قديما وأثارت جدلا كبيرا، فقد تصدى الفقهاء وعلماء الكلام لمن رأى في النص المقدس مظاهر من اللّبس ومواضع من الإشكال وصورا من الغريب وعملوا على تصنيف كتب كثيرة في هذا الغرض حملت عناوين كلمتي (المشكل والمتشابه) وهم يقصدون من وراء لفظ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المشكل ما دخل في شكل غيره فأشبهه وأشكله ومن صوره المشترك اللفظي، وهو اللفظ الذي يدل بالوضع اللغوي الأصلي على معنيين أو أكثر مثل العين التي تدل على أحد أعضاء الجسم وعلى منبع الماء، وعلى ما يشير إلى الحسد.
أما المتشابه فهو ما أطلق على ما اشتبه من الأمور أي التبس.
ولما كان من شأن المتشابهين عجز الإنسان عن التمييز بينهما سمّي كل ما لا يتعدى إليه بالمتشابه ونظيره المشكل[4]
والمتشابه يقابله "المحكم" وقد ورد في الكتاب المقدس. هذين المصطلحين كانا وصفا لبعض آيات القرآن بأنها محكمات وبعضها الآخر متشابهات ﴿ هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ ﴾[5]
والمحكم ما لا يحتمل من التأويل إلا وجها واحدا والمتشابه ما يحتمل أوجها.
صفوة القول أن المشكل والمتشابه قد استعملا في المجال الديني للدلالة على ما التبس من الآيات القرآنية أو الاحاديث النبوية بسبب اختلاطها بما شاكلها أو شابهها.

اللّبس ظاهرة تركيبية دلالية:

يطرأ "اللّبس" على البنية التركيبية الإعرابية باعتبارها البنية التي تفرز المعنى، والاداة الناقلة للأفكار والمواقف، والعواطف، والانفعالات، فهو لا يطرأ على المفردات المستقلة التي تعبر عن المعاني المعجمية، لأن وجودها في التركيب ما هو إلا لبنة ودلالتها تُستشف من خلال الجملة والمفردة قد تشكل اللّبس وتكون سببا في إحداثه خاصة إذا كانت من قبيل المشترك اللفظي، أو مما اتفق مبناه واختلف معناه من الصيغ الصرفية كمبنى "فعيل" الذي يدل على صيغة المبالغة، والصفة المشبهة.
ولنسوق مثالا نوضح من خلاله ظاهرة اللّبس.
لفظ "العين" يطلق على منبع الماء، والجاسوس، والحسد فهي من قبيل المشترك اللفظي لكن لا تدخل في دائرة اللّبس، إذا كانت في المعجم ولا في التركيب خاصة إذا استعملت في معنى واحد من المعاني المذكورة نحو: "اجتمع سكان القرية حول العين"، بل تصبح مدرًا للّبس متى احتملت أكثر من معنى في التركيب النحوي الواحد.

طرفا الخطاب ودورهما في اللّبس:

المعروف الشائع أن المتكلم يسعى أثناء عملية التواصل اللساني إلى نقل المعنى من ذهنه إلى ذهن المخاطب بواسطة اللغة، ذلك أن المعنى يتجمع في الذهن ثم يسري في العبارة أو يظهر في العبارة المناسبة، ولا يمكن أن يقترن التفكير بالتعبير أي من الصعب أن يوفق المتكلم أثناء عملية التواصل في جعل المعنى الموجود في ذهنه مطابقا للمعنى في اللفظ المعبر.
المتكلم يحمل معنى أول يكون في الذهن ⟸ لفظ أول ⟹ معنى ثان في اللفظ ويتأكد اختلاف المعنى في الذهن عن المعنى في اللفظ بثلاثة أدلة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يعتري المتكلم شك في قدرة اللفظ على أداء المعنى فيذهب إلى احتياط عبارات التفسير نحو: أي، أقصد، بمعنى، يتوجه بها إلى المخاطَب ليتأكد من بلوغ المعنى المراد.

– قد يخطئ المتكلم في اختيار اللفظ المناسب للمعنى المقصود فيفهم منه المخاطب شيئا مغايرا لما أراد.

– حمل كلام المتكلم على غير ما يقصد، لأن كلامه يشمل ما يقصد وما لا يقصد.[6]

تأويل المتكلم للفظ المخاطَب:

حين يصدر المتكلم اللفظ يلتقطه المخاطَب ويتولى ترجمته وتأويله إلى معنى مناسب للفهم ويتبين من هذا أن المعنى في ذهن المتكلم سابق للعبارة في حين أن العبارة سابقة للمعنى في ذهن المخاطَب وهذا يعني أن المتكلم ينتج المعنى في العبارة، والمخاطَب يُؤَوِّلُها ليدرك المعنى.[7]

نستنتج من هذا الكلام أن المعنى الذي يؤوّله المخاطب هو معنى ثالث يختلف عن المعنى الأول الذي يحدث في ذهن المتكلّم وعن المعنى الثاني الذي أنتجه لفظ المتكلم. وبذلك يكون المخاطَب دائما مهيأً إلى تأويل اللفظ الأول بمعنى آخر يخالف المعنى الأول والثاني اللذين قدمهما المتكلم ومن هنا يكون التمييز بين معنى الباث ومعنى المتقبل.

اللّبس وعلاقته بالأبنية النحوية:

إن طبيعة البحث تدعونا إلى استشفاف العلاقة بين اللّبس والأبنية النحوية وذلك لمعرفة موقع اللّبس هل يقع في الأبنية المجرّدة، أم يستقر في الأبنية اللفظية؟ وقبل الإسهاب في هذه المسألة تجدر بنا الإشارة إلى استجلاء مظاهر الأبنية النحوية التي نحصرها في مظهرين أحدهما خفي مجرد، محدود، مستقل عن اللفظ، يمثل النظام اللغوي الثابت أي القواعد الأصول ونعني بها القوالب الصرفية والأشكال الأساسية للمركب النحوي (الفعلي والإسمي والحرفي) والأنماط الرئيسة للجملة، وثانيهما منجز مرتبط باللفظ، تظهر فيه مختلف التغييرات والتحويلات التي يقتضيها وسم الأبنية المجردة باللفظ وتعجيمها أثناء الأداء.

– علاقة اللفظ بالنظام اللغوي:

يمكن للّبس أن يطرأ على اللغة فيصيب أبنيتها الصرفية، والإعرابية التي تعتبر أصولا نظرية يقاس عليها في توليد المشتقات، والتراكيب والجمل وهي الفعل وأنواعه (ثلاثيا، رباعيا، مجردا، مزيدا، مبنيا للمعلوم، ومبنيا للمجهول) أما ما يعود منها إلى الاسم فعدده عشرة في الثلاثي المجرد وستة في الرباعي المجرد وخمسة في الخماسي المجرد.[8]

أما الأبنية الإعرابية المجردة فعددها أقل بكثير من الأبنية الصرفية وهي تتمثل في أنواع المركبات والأنماط الأساسية للجملة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إن افتراض وجود اللّبس في البنية الصرفية المجردة والبنية الإعرابية المجردة يفضي بطبيعة الحال إلى التسليم بانتقال اللّبس إلى جميع المشتقات المتولدة من البنيتين (البنية الصرفية، والبنية الإعرابية) فاللّبس الكامن في الأصل لا بد أن يظهر في الفرع فهو يشبه العلة في الجذر تكون في جميع المشتقات الإسمية والفعلية نحو: قاِل، وقوِل، ومقاِل، وقيِل، وتقاِول.[9]

ونعني بهذا أن اللّبس إذا كان في اسم الفاعل المأخوذ من الفعل الثلاثي المجرد وهو (فعل) ينبغي أن يقود إلى قبول اللّبس في كل إنجاز لفظي لصيغة اسم الفاعل أي إلى اعتبار قائل، وكاتب، وآت وما ورد على شاكلتها من صيغ ملبّسة.

فافتراض اللّبس في البنية النظرية للجملة الفعلية (قفا) يستوجب اعتبار جميع الجمل المحققة لهذه البنية مشوبة باللّبس، وافتراض اللّبس في بنية التركيب الموصولي الاسمي (إسم موصول + صلة) يترتب عليه اعتبار كل الإنجازات الموصولية الاسمية ملبسة.[10]

وتأسيسا على هذا يتضح لنا أن الافتراضات المعروضة تترتب عليها نتائج غير مقبولة، ذلك أن المشتقات الاسمية، والفعلية، وإنجازات الجمل ليست جميعها ملبسة، أو يأتي عليها اللّبس، حتى وإن توقعنا أن اللّبس موجود في الأصل النظري إلا أن اللّبس يكون جزئي بمعنى يطرأ على بعض الفروع وليس على جميعها.

فموطن اللّبس كامن في التحقيقات اللفظية وليس في البنية النظرية وفي بعض البنى لأنه لو سرى على جميعها لا كان عاما وبالتالي يستحيل من جرائه أن تمتد جسور التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية الواحدة.

– اللّبس في الاستعمال اللغوي:

اللّبس ظاهرة لغوية تقع في مستوى التحقيقات اللفظية المنجزة وليس في مستوى الأبنية النظرية المجردة وسبب ذلك هو قصور اللفظ، فاللفظ اللغوي مهما كَثُر، وكثُرت طرائق نظمه، ومهما تنوع، فهو محدود لا يضاهي اطراد المعاني وكثافتها في الذهن، ولا يناسب الإنسان أو ما يدور في فكره، وما يجول في نفسه من نوازع النفس، والمعروف أن القواعد التي يبنى عليها الإعراب لا التباس فيها وإنما الالتباس يكون في المعنى الذي ندركه وفي اللفظ الذي نعبر عنه وهو مشكل من مشاكل التغيير اللفظي الواسم للأبنية وليس مشكلة الأبنية ذاتها.[11]

– أنواع اللّبس:

1- اللّبس الطارئ على المضاف والمضاف إليه:

إن جملة المضاف والمضاف إليه هي جملة إسمية بمرتبة الإسم الواحد الذي يقتضي محل إعرابي واحد، والمضاف يلازم المضاف إليه، لأن وضوح الجملة يتجلى من المضاف، فبإضافة المضاف إليه يصبح إسما كاملا أو تاما بمعنى أُلحق بغيره (المضاف) أما المضاف إليه فهو تام ويمكن أن يستقل بنفسه.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وانطلاقا من هذا نقول إن أي عملية أو حركة تطرأ على المضاف كالعطف عليه، أو إضفاء الضمير عليه لا تقتصر عليه فقط كمضاف وإنما على التركيب الإضافي أي (لا تطرأ على المضاف بمفرده) لأن المضاف مدمج في المركّب الاسمي.

– اللّبس في المصدر المضاف إلى الفاعل والمفعول به:

المصدر هو اسم الحدث ومدلول الفعل، فقد ورد في (شرح المفصّل) لابن يعيش أن سيبويه "ربما سماه الفعل من حيث كان حركة الفعل[12]. وهو يعمل عمل الفعل فيتطلب ما يتطلبه الفعل من فاعل ومفعول فيعمل فيهما معا نحو: أقلقني قَذْفُ عائشة فاطمة، نلاحظ هنا أن الفاعل هو الذي ترتب وتبعه المفعول حسب القاعدة الأصلية (الفاعل ثم المفعول به) وذلك لأن المصدر هو بمثابة الفعل، والفعل يستلزم الفاعل أولا ثم المفعول والمصدر لا يكون قويا إلا في علاقته بفاعله وورودهما في تركيب إضافي وهذا في نظر النحاة بمرتبة الاسم الواحد.[13]

المسألة الثانية تتجلى في اتصال المعمول الثاني بالمصدر اتصال إضافة ويجوز اعتباره فاعلا أو مفعولا في نفس الوقت وتعتبر لبس ذلك أن عائشة أو فاطمة لهما نفس الخصائص المعجمية والنحوية وكلاهما يصلح أن يكون فاعلا ومفعولا.

– اللّبس في علاقة الحال بالفاعل أو المفعول به:

الحال من الصفات النكرة تقترن بصاحبها الفاعل أو المفعول به على أن يكون معرفة أو نكرة موصوفة، وقد يلتبس تعليقها بصاحب الحال نحو: "ضربتُ علياً ماشياً" فحالة المشي يمكن أن تكون صفة الضمير "تُ" أو صفة لـ "زيداً"، غير أننا إذا جعلنا الحال من التاء تحتم علينا أن نصله فنقول "ضربتُ علياً" وإذا أبعدنا الحال عن صاحبها لا يكون هناك لبس إلا إذا كان المتلقي أو السامع يعلمه، وإن كان غير معلوم فلا يجر ويكون بعد ذلك انطلاقه فاسدا.[14]

– اللّبس الوارد في التركيب البدل:

يجري البدل مجرى الإسم الواحد وهو كجميع التراكيب البيانية، فعلاقة الوصل في التركيب البدلي ليست قوية مثل ما هي في التركيب النعتي والتركيب التوكيدي، لذلك أثبت النحاة أن العامل في التركيب البدلي عاملا مكررا في البدل مما يسمح باعتبار الجملة المتضمنة لهذا التركيب بمنزلة جملتين[15]، نوضح ذلك بمثال: "خرج محمد شقيقك" يساوي جملتين هما: "خرج محمد"، و"خرج شقيقك"

كذلك في جملة "ولعلّ أخاه كان إماما من أئمة القرن العشرين" تُشعر القارئ هذه الجملة بأن هنالك لبس في ثناياها، لأن كلمة إمام قد تعني الأخ أيضا، لأن الذي كان إمام هو "الأخ" والأخ هو "الإمام".

– التباس المفعول المطلق بالظرف (ظرف زمان ومكان)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

للمفعول المطلق والمفعول فيه (ظرف زمان ومكان) معنيين متضاربين[16] فالأول يعبر عن الفعلية في وضعية الإسم، أما المفعول فيه فيفيد الظرفية الزمانية والمكانية فرغم هذا الاختلاف بين المعنيين فإن الاشتباه بينهما يمكن أن يحصل في حالة حذفها وقيام الصفة مقامها مثل:

- "قرأت طويلا"
- "قرأت قراءةً طويلةً" (على تقدير حذف المفعول المطلق)
- "قرأت وقتاً طويلاً" (على تقدير حذف المفعول فيه (الظرف)

– التباس المفعول به بالمفعول فيه:

المفعول فيه وظيفة نحويّة دالة على حدوث الفعل في ظرف زماني وظرف مكاني معين، وهو ينجز على صورة ظروف تقترن بهذه الوظيفة، فلا يمكن أن يلتبس أمرها بوظائف أخرى[17]، نحو: "جعل اللهُ الجنة تحت أقدام الأمهات"

ويكون أيضا على صورة إسم جنس مثل اليوم، أمس، واسم الجنس يؤدي وظائف مختلفة منها المفعول فيه، ويكون بذلك مصدرا للّبس نحو: "بكيتُ يوم رأيتها" فالتركيب الإضافي "يوم رأيتها" يمكن اعتباره مفعولا فيه لدلالته على الظرفية الزمانية التي وقع فيها البكاء كما يمكن اعتباره مفعولا به للفعل المتعدي "بكيت" فيكون بذلك مبكيّا عليه.

– اللّبس الذي يترتب عن اللفظ المشترك:

لقد ثَبُت أن مَوضِع اللّبس كثيرا ما يكون اللفظ المشترك وهو الذي يتضمن أكثر من معنى فيتصور المخاطَب معنى في حين أن المقصود هو معنى آخر نحو:

- شربت من عين الحي المقابل للطريق السريع
- عيون الناس تطاردنا.

فلفظ "عين" هنا هو من قبيل المشترك اللفظي.

ففي الجملة الأولى هو بمعنى منبع الماء أو موضع الماء

وعين في الجملة الثانية هي بمعنى الحسد

والالتباس هنا في كيفية الشراب من العين، وفي كيفية مطاردة الآخرين بواسطة العين.

مواطن اللّبس، وطرق حماية اللغة وتحصينها:

وضحنا أن اللّبس ظاهرة لغوية تقع على مستوى الأداءات اللفظية المنجزة وليس على مستوى الأبنية النظرية المجردة، ويعود السبب في ذلك إلى عجز اللفظ، ذلك أن طرائق نظم اللفظ، وتنوعه لا يمكن أن تعادل أو تناسب حركات أو فكر

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الإنسان وما يجول في نفسه من نوازع، هذا يعني أن قواعد الإعراب لا التباس فيها وإنما الالتباس يكون في المعنى المشتق واللفظ المعبّر وهو مشكل من مشاكل التعبير اللفظي الطارئ على الأبنية وليس مشكلة الأبنية ذاتها.[18]

أما عن طرق حماية اللغة وتحصينها فهي متعددة، ذلك أن القواعد التي تمنع ظهور اللّبس في النسيج اللغوي هي نفسها قواعد النحو في الجملة معنى أن تركيب الجملة تحكمه قواعد وقوانين تعمل على الحفاظ على سلامته وتضمن صحة استعمال الجملة في أدائها لوظيفتها وبالتالي فإن هذه القوانين تقوم بمقاومة اللّبس وانتشاره في التراكيب النحوية، فالإعراب وُضع ليزيل اللّبس الحاصل في التراكيب والجمل باعتبار المعاني المختلفة عليها.[19]

خاتمة:

اللّبس ظاهرة لغوية، مرتبطة في ظهوره بالتركيب النحوي وليس بالوحدات المعجمية المستقلة لأنه من العلامات التي تسم المعنى مثله مثل الوضوح والغموض والإبهام، والإبانة، والمعنى يتفرع عن الأبنية النحوية، وليس عن معاني الوحدات المعجمية، وعلى اللغة أن تتغلب على ظاهرة اللّبس أولا على مستوى الأبنية اللغوية المجردة، عن طريق سلامة البناء وهنا تضمن وضوح المعنى، وثانيا على مستوى الأبنية النحوية المنجزة اعتمادا على قرائن مثل الحال، أو المقام، أو المقال.

أما فيما يخص التوصيات التي ارتأينا عرضها لعلها تسهم في إضافة مسائل أخرى تدعم قضايا لغوية التراثية منها والعصرية.

1) ضرورة استحداث مراكز بحث تُعنى بدراسة الظواهر اللغوية وكيفية استشفافها والكشف عنها كظاهرة القلب اللغوي والإبدال والتماثل، والتجانس، والمشترك اللفظي، والمترادف والتضاد.

2) العمل على جمع ما خلّفه النحاة من قضايا لغوية وتصنيفها، تصنيفا علميا وفق تقنيات حديثة تُمكّن الباحث والقارئ من الاطلاع عليها أو الولوج إلى عالمها.

3) محاولة تبسيط قضايا التراث اللغوي، أو إعادة تدوينها بأسلوب قريب إلى ذهن القارئ (لأن القارئ أحيانا يتعسر عليه فهم قضايا اللغة التراثية نظرا لصعوبتها)

4) إعداد منصة إلكترونية تشمل مدونات خاصة بكل ما هو لغوي، تراثي تتيح لكل باحث فرصة الولوج والاطلاع.

5) البحث عن بعض القضايا اللغوية المفقودة أو الضائعة وإعادة عرضها وتدوينها ثم تصنيفها ضمن أمهات الكتب.

؟

1) القرآن الكريم برواية حفص

2) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004م.

3) أبو فتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجّار، دار الهدي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1318هـ.

4) ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

5) الأنصاري ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1991، ج2.

6) يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش، شرح المفصل، تحقيق إبراهيم محمد بن عبد الله، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر (د،ت)

7) أبو محمد علي بن سعيد بن حزم بن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامة والأمثلة الفقهية، تحقيق، إحسان عبّاس، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1969م.

8) جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1975، ج1.

9) الشريف محمد صلاح الدين، مفهوم الشرط وجوابه وما يطرحه من قضايا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية وآدابها، نسخة 1973م.

10) فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، الشهير بالتفسير الكبير ط1، مصر، 1308هـ.

قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

11) Jean, Dubois, Dictionnaire de linguistique, Paris 1973.

[1] - Jean, Dubois, Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p 60.

[2] – المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004م.

[3] – سورة البقرة، الآية 42.

[4] – فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، الشهير بالتفسير الكبير ط1، مصر، 1308هـ، ج22، ص401.

[5] – سورة آل عمران، الآية 07.

[6] – أبو محمد علي بن سعيد بن حزم بن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامة والأمثلة الفقهية، تحقيق، إحسان عبّاس، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1969م، ص04.

[7] - الشريف محمد صلاح الدين، مفهوم الشرط وجوابه، وما يطرحه من قضايا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية وآدابها نسخة 1973م، ص78.

[8] – ابن عصفور، الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ج1، ص162.

[9] – ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجّار، 3 أجزاء، دار الهدي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ص247.

[10] – المصدر نفسه، ص248.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[11] – الشريف محمد صلاح الدين، مفهوم الشرط وجوابه وما يطرحه من قضايا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية وآدابها، نسخة 1973م.

[12] – ابن يعيش، شرح المفصل، 10 أجزاء في مجلدين، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص116.

[13] – المرجع نفسه، ص116.

[14] – ابن يعيش، شرح المفصل، الجزء 2، ص56.

15 – المرجع نفسه، ج1، ص57.

16 – ابن يعيش، شرح المفصل، الجزء 2، ص58.

[17] – ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1991، ج2، ص643.

[18] – الشريف محمد صلاح الدين، مفهوم الشرط وجوابه وما يطرحه من قضايا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية وآدابها، نسخة 1973م.

[19] – جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1975، ج1، ص270.

مجلة آداب في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد .06بتاريخ .2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فَنِيَّةُ الْجِنَاْسُ فِيْ شِعْرِ عَبْد الْصَّمَد بْن الْمُعَذَّلِ البَصْرِيّ

م.م أحمد موفق مهدي

كليَّة التربيَّة للبنات/ جامعة البصرة

قسم اللغة العربية

العراق / البصرة

ah1990mg1990@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/09/29 م تاريخ التحكيم: 2020/10/10م تاريخ النشر: 2020/11/15م

المُلَخَصُ

هذا بحثُ يتناولُ فَنِيَّةُ الْجِنَاْسُ فِيْ شِعْرِ عَبْد الْصَّمَد بْن المعَذَّلِ البَصْرِيّ، وقد اقتضتْ خطةُ البحثِ أَن يكونَ في ثلاثةِ مباحث هي: الجِنَاْسُ رُؤيَّةٌ نَظَرِيَّةٌ، والجِنَاْسُ التَّاْمُ، والجِنَاْسُ النَّاْقِصُ (الجِنَاْسُ غير التَّام)، بيَّنَ البحثُ أنَّ الجناسَ مِنْ المحسناتِ اللفظيَّة، فهو حليَّةٌ كسائرِ الحلى البديعيَّة تُحمَدُ إن وقعتْ موقعها وجاءتْ عفو الخاطر, مِنْ غيرِ أن تبدو عليهِ لوثة الصَّنع والتَّكلف، وَمِنْ جانبٍ آخر لا يكونُ الجناسُ حسناً إلَّا إذا طلبهُ المعنى واستدعاه, فما الالفاظ إلَّا خدم للمعاني وتابعة لها، فكلما ابتعد الجناس عن التَّزويقِ اللَّفظي الباهت، وأحال على معنى جديد أورثهُ ذلكَ حسناً وجمالاً، بيَّنتْ الدِّراسةُ أنَّ الجناسَ يُعطي ذوقاً جماليَّاً للشِّعرِ، وهذا ما وجدناهُ في ديوانِ شاعرِنا، كما بيَّنتْ الدِّراسةُ أنَّ ديوانَ عبد الصمد بن المعذل لا تُوجدُ فيهِ كلّ أقسام الجناس التَّام سوى نوع واحد مِنْ الجناسِ التَّام وهو (الجناسُ المماثلُ)؛ ولعلَّ السببَ يرجعُ في ذلكَ أنَّهُ لا يقصدُ في قصيدتهِ استخدام المحسنات اللفظيَّة، ولا يتكلفُ فيها، فهو لم يقصدْ إليها قصداً، فيتكلفُ في استخدامها، ويُرَصِعُ أسلوبها كما كان يفعلُ أبو تمام في قصيدتهِ، ولكن الجناس في قصيدةِ ابن المعذل كان يأتي عفواً دونَ بذلِ جهدٍ في استخدامهِ.

The decadence of sexual impurity in the poetry of Abd al-Samad ibn al-Mu`dil al-Basri

M. Ahmed Mowaffaq Mahdi
College of Education for Girls / University of Basra
the department of Arabic language
Basra, Iraq
ah1990mg1990@gmail.com

Abstract :

This research deals with technical alliteration in the poetry of Abdul Samad bin Almazl Basri, has necessitated the research plan to be in three sections are: alliteration vision theory, full of alliteration, and anagram (alliteration is full), the research that alliteration from upgraders verbal, it is an ornament like any other Badi'a ornaments are praised if they fall into place and the pardon comes from al-

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Khater, without appearing on it the contamination of workmanship and sophistication. And he referred to a new meaning that was inherited by that good and beautiful, the study showed that alliteration gives an aesthetic taste to poetry, and this is what we found in our poet's book, as the study showed that the diwan of Abd al-Samad ibn al-Mu'athil does not have all the types of anagram (in which all the categories of complete anagram are only one type of anagram) Analogous); Perhaps the reason for that is that he does not intend in his poem to use verbal enhancers, nor does he overstate it, as he did not intend it intentionally, so he was costly to use it, and its style was embellished as Abu Tamam used to do in his poem, but alliteration in Ibn al-Mu'tamil's poem was pardoned without effort In using it.

المُقَدِّمَةُ

الحمدُ للهِ جلَّت أسماؤُهُ، وسمتْ أوصافُهُ، الذي علَّمَ الإنسانَ، وشرَّفَ العربيَّةَ بنزولِ القرآنِ، وأفضلُ الصلاةِ وأتمُّ التَّسليمِ على النَّبيِّ الأمينِ، الذي فتحَ أبوابَ العلمِ والرحمةِ للعالمينَ، وعلى غصنِ دوحتِهِ، وأوَّل مَنْ صَدَّقَ برسالتِهِ، وعلى الصِّدِّيقةِ الزَّهراءِ البتولِ، وعلى الذُّريّة الطَّاهرة، مِنْ ولدِهم أجمعينَ.

أمَّا بعدُ:

إنَّ جمعاً مِنْ الشُّعراءِ قد غُبِنُوا ولم يُلتَفتْ إليهم، وربَّما كانت بعضُ الدِّراساتِ قد أغفلتْ بعض الأمور المهمَّة، أو فاتها شيء غير قليلٍ، وربَّما يعودُ هذا إلى عدمِ شُهرة الشُّعراء، أو لقلة المصادر التي تُعنَى بشعرِهم، ممَّا حفَّزني أن أكتبَ عن جزئيةٍ مِنْ فنونِ شعرِ الشَّاعر عبد الصمد بن المعذل البصريّ، ولأسباب أخرى أجدها موضوعيَّة، إذ إنَّ الشَّاعرَ يُمثِّلُ عصراً مهمَّاً مِنْ عصورِ الأدب العربي الزَّاهر، ذلكَ هو العصر العباسيّ الحافل بالفكرِ، والثَّقافةِ، والزَّاخرِ بالشُّعراءِ الأفذاذِ، ولكي نتعرَّفُ على دقائقِ هذا العصرِ العلميَّة والثَّقافيَّة والأدبيَّة، التمستُ دراسةَ شعر الشَّاعر، وبيان مميزات شعره، كذلكَ فإنَّ الشَّاعرَ عبد الصمد بن المعذل البصريّ يُعدُّ مِنْ شعراءِ عصر التَّمرد، وقد انسحبَ هذا التَّمرد على لغتِهِ الشِّعريَّةِ، وأفضلَ ما يُميِّزُ هذا التَّمرد الصُّورة، وهذهِ الصُّورة لا تتوضحُ إلا بأمورٍ اللغويَّةِ، لذا أخترتُ مِنْ هذهِ الأمور اللغويَّة (الجناس)، ورأيتُ أن يكونَ عنوان بحثي: **فَنِيَّةُ الْجِنَاْسُ فِيْ شِعْرِ عَبْد الْصَّمَد بْن الْمُعَذَّلِ البَصْرِيّ**.

وظاهرةُ الجناسُ تُعدُّ مِنْ الظَّواهرِ البارزة في النَّصّ، ولا شكَّ أنَّها ترتبطُ بعلاقةٍ ما معَ صاحبِ النَّصّ، فهو في ضوءِ الجناس يحاولُ تأكيد فكرةٍ ما تُسيطرُ على خيالِهِ وشعورِهِ. يُعدُّ الجناسُ وسيلةً مِنْ وسائلِ تشكيل الموسيقى الدَّاخلية؛ فهو أحدُ المحسنات اللفظيَّة، وَمِنْ مميزاتِ الجناس في اللغةِ العربيَّةِ أَنَّهُ فنٌ يوهمُ القارئَ أوّلاً بتكرارِ الكلمةِ، لكنَّهُ يفاجئهُ فيما بعد باختلافِ المعنى معَ تشابهِ اللفظ، ولذلكَ هو مِنْ المحسناتِ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اللفظيَّةِ إذ إنَّهُ يعتمدُ على التَّحسينِ في الكلماتِ مِنْ ناحيةِ اللفظ. إضافةً لِمَا سبق فإنَّ الجناسَ في اللغةِ العربيَّة مثل سائر المحسنات البديعيَّة لهُ أنواعٌ وتفاصيلٌ وأمثلةٌ كثيرةٌ توضّحهُ وتميزهُ مِنْ غيرهِ مِنْ المحسناتِ.

كما يقومُ بترك أثر جماليّ في نفْسِ المتلقّي، وقد يُظهرُ جانباً مِنْ الموقفِ النَّفسيّ والجماليّ، ومثلُ هذا الجانبُ لا يُمكنُ فهمهُ إلَّا في ضوءِ دراسة الجناس داخل النَّصّ الشعريّ الذي وَرَدَ فيهِ، فكلُّ جناسٌ يحملُ في أثنائهِ دلالات نفسيَّة وجماليَّة مختلفة تفرضها طبيعة السِّياق الشِّعريّ.

وَمِنْ الشُّعراءِ الذّين نجدُ في شعرِهم تقنيةُ الجناس الشَّاعر عبد الصمد بن المعذل البَصْرِيّ[i]؛ فلعلَّهُ وجدَ في هذهِ الظَّاهرةُ طاقاتٍ شعوريَّةٍ وفنيَّةٍ لرفدِ نصوصهِ الشَّعريَّة، فوظَّفَ الكثيرُ مِنْ الآلياتِ الفنيَّة الحداثيَّة للتَّعبيرِ عن تميّزهِ الإبداعيّ روحيَّاً وأسلوبيَّاً، بحيث تتماشى معَ روحِ العصرِ، وتطلُّعات الشَّاعر وطموحاتهِ.

وحاولتُ جاهداً ـ في هذا البحثِ ـ تطبيقُ ظاهرةُ الجناسِ عَلَى شعرِ الشَّاعر عبد الصمد بن المعذل البَصْرِيّ، مُستهلاً البحث بمقدّمةٍ، وَمِنْ ثَمَّ لحقتها ثلاثةِ مباحثٍ، وخاتمةٍ.

وأمَّا المبْحَثُ الأَوَلُ فقد تناولتُ فيهِ الجِنَاْسُ رُؤيَّةٌ نَظَرِيَّةٌ، واشتملَ المبْحَثُ الثَّانِيّ على الجِنَاْسُ التَّاْمُ، وعرضتُ في المبْحَثِ الثَّالِثِ الجِنَاْسُ النَّاْقِصُ.

ولا بُدَّ مِنْ الاشارةِ إلى أنَّ الباحثَ اعتمد منهجَ التطبيقِ أكثرَ مِنْ التنظيرِ؛ لأَنَّ طبيعةَ الدِّراسة تتطب ذلك، فهي دراسةٌ تقوم على إظهار فَنِيَّةُ الْجِنَاْسُ فِيْ شِعْرِ عَبْد الْصَّمَد بْن المعَذَّلِ البَصْرِيّ، ولا ريّبَ في أنَّ ذلك يتعلق بتطبيق هذا المعيار على النَّصّ.

المَبْحَثُ الأَوَلُ: الجِنَاْسُ رُؤيَّةٌ نَظَرِيَّةٌ

يُعَدُ الجناسُ مِنْ الظَّواهرِ البارزةِ في اللغةِ العربيةِ, وَهُوَ لونٌ مِنِ ألوانِ الجمال اللفظي, لهُ أثرٌ موسيقي كبيرٌ على السَّامعِ؛ إذ يُؤدي دوراً مهماً في زيادةِ تناسق الألفاظ وانسجامِهَا في النَّصِ, فيسهمُ في بيانِ الوظيفة الدِّلاليَّة للألفاظِ في ضوءِ تأثير هذهِ الألفاظ على المتلقي[2], ينشأُ في ضوءِ تكرارِ الحروف وتقابلُ الألفاظ المتشابهة والمترابطة في عنصرٍ واحدٍ أو أكثرٍ مِنْ عناصرِهَا اللفظيَّة، أو الدِّلاليَّة ترابطاً تقبلهُ اللغة, ويستلذهُ السَّمع, وتأنسُ بهِ النَّفس, ويسهمُ في إيضاحِ المعنى، وزيادة الإفادة .

فالجناسُ في معناه اللغوي هو" الضربُ مِنْ كُلِّ شيءٍ ... ومنهُ المجانسةُ والتَّجنيسُ، ويقالُ: هذا يجانسُ هذا أي يشاكلهُ "[3].

أمَّا في الاصطلاحِ فإنَّ " الجناسَ بيّن اللفظتينِ هو تشابههما في اللفظِ مع الاختلافِ في المعنى"[4].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إنَّ هذا التَّشابه في اللفظِ يؤدي إلى التَّشابهِ الصَّوتيّ والإيقاعيّ بيّن كلا اللفظينِ المتجانسينِ, وفي ضوءِ ذلكَ يُمكننا تعريفُ الجناس ــ في هذهِ الوجهةِ ــ على أنَّهُ عبارة عن مقطعينِ صوتيينِ متفقينِ في الايقاعِ (الجناسُ التَّام) أو مختلفينِ في الايقاعِ (الجناسُ النَّاقص) معَ اشتراكهما في خاصيةِ الاختلاف في المدلولِ[5].

ولا يكونُ الجناسُ حسناً إلَّا إذا قلَّ, وأتى في الكلامِ عفواً سهلاً مِنْ غيرِ استكراهٍ وإلَّا عُدَّ قبيحاً[6], فممَّا وَرَدَ مستكرهاً فيهِ ركَّة وبُعْد قول مسلم بن الوليد[7]:

سُلَّتْ فَسُلَّتْ ثمَّ سُلَّ سَلِيلها فَأتى سليلُ سليلها مَسْلولا

فالجناسُ إنَّمَا هو حليةٌ كسائرِ الحلى البديعيَّة تُحمَدُ إن وقعتْ موقعها وجاءتْ عفو الخاطر, مِنْ غيرِ أن تبدو عليهِ لوثة الصنع والتكلف[8]، وَمِنْ جانبٍ آخر لا يكونُ الجناسُ حسناً إلَّا إذا طلبهُ المعنى واستدعاه, فما الالفاظ إلَّا خدم للمعاني وتابعة لها، فكلما ابتعد الجناس عن التَّزويقِ اللفظي الباهت، وأحال على معنى جديد أورثهُ ذلكَ حسناً وجمالاً[9].

أنواع الجناس:

لقد أفاضَ علماءُ البلاغة القدماء والمحدثونَ في بيانِ أنواع الجناس[10]، إلَّا أنَّهم ركَّزوا على نوعينِ منهُ هما:

* **الجناسُ الحقيقي** (وفيهِ يتطابقُ اللفظانِ تطابقاً تاماً) .

* **الجناسُ غير الحقيقي** (وفيهِ ينعدمُ التطابق بيّن اللفظينِ) ويبقى التَّشابه بينهما قائماً على أكثرِ مِنْ ركنٍ نشيرُ إليها في محورِ الدِّراسة.

فعلى هذا قسَّمَ البلاغيونَ الجناس على **(تام وغير تام)** وذكروا لهُ تسمياتٍ عدة، وانواعاً فرعيَّة تندرجُ ضمن هذينِ القسمينِ:

المَبْحَثُ الثَّانِيّ/ الجِنَاْسُ التَّاْمُ

الجناسُ التَّامُ: وهو"إتفاقُ مقطعينِ صوتيينِ في الإيقاعِ واختلافهما في المعنى"[11], أو هو: "ما اتفقَ فيهِ اللفظانِ في أربعةِ أمورٍ هي أنواعُ الحروفِ، وأعدادُها، وهيئتُها الحاصلة مِنْ الحركاتِ والسَّكناتِ، وترتيبها، وهذا هو أكملُ أنواع الجناس إبداعاً وأسماها رتبةً"[12]، أو"هو اتفقَ فيهِ اللفظانِ في أربعةِ أشياءٍ، نوعُ الحروفِ، وعددُها، وهيآتُها أو ترتيبها مع اختلافِ المعنى"[13]، فإن كان اللفظانِ اسمينِ أو فعلينِ سُمِّيَ الجناسُ (مماثلاً)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وإن كانا اسماً وفعلاً سُمِّيَ (مُستوفَىً) وإن كان أحد لفظيهِ مركباً سُمِّيَ (جناس التَّركيب)[14], ويندرجُ تحتَ هذهِ الاقسام الثَّلاثة أقسامٌ فرعيَّةٌ أُخرى[15].

وَمِنْ أمثلةِ الجناس التَّام قولهُ تعالى:﴿ **وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ كَذَٰلِكَ كَانُوا يُؤْفَكُونَ** ﴾[16], فالسَّاعةُ الاولى (القيامة)، والسَّاعةُ الثَّانيَّة هي (المقدارُ المخصوصِ مِنْ الزَّمنِ)، وهذا النَّوعُ مِنْ الجناسِ هو التَّامُ المماثل؛ فكلا اللفظينِ اسمانِ.

وَمِنْ الأمثلةِ على هذا في ديوانِ شاعرنا الشَّاعرُ **عبد الصمد بن المعذل** يقولُ في معشوقتهِ (مُتَيِّمَاً) الهاشميَّة[17]:

ولمَّا سرتُ عنها القناع متيم * تروحُ منها العنبري مُتَيِّمَاً**

فالمرادُ بـ(**متيمٍ**) الأولى الذي يستبدُ بهِ الحبُ ويذهبُ بعقلهِ، وبـ(**مُتَيِّمَاً**) الثَّانيَّة اسم معشوقتهِ.

ولم أجدْ – بالتَّتبعِ والاستقراءِ — في ديوانِ عبد الصمد بن المعذل كلَّ أقسام الجناس التَّام ـ المذكورة آنفاً ـ سوى نوع واحد مِنْ الجناسِ وهو (**الجناسُ المماثلُ**)؛ ولعلَّ السببَ يرجعُ في ذلكَ أنَّهُ لا يقصدُ في قصيدتهِ استخدام المحسنات اللفظيَّة، ولا يتكلفُ فيها، فهو لم يقصدْ إليها قصداً، فيتكلفُ في استخدامها، ويُرَصِعُ أسلوبها كما كان يفعلُ أبو تمام في قصيدتهِ، ولكن الجناس في قصيدةِ ابن المعذل كان يأتي عفواً دونَ بذلِ جهدٍ في استخدامهِ.

* **الجناسُ المُمَاثِلُ**: وهو ما كانَ ركناهُ أي لفظاهُ مِنْ نوعٍ واحدٍ مِنْ أنواعِ اللفظةِ، بمعنى أنْ يكونا اسمينِ، أو فعلينِ، أو حرفينِ[18].

فَمِنْ أمثلةِ الجناس المماثل بين (اسمين) قولُ الشَّاعرُ عبد الصمد بن المعذل[19]:

فارقتني ذخيرة مِنْ العقارِ * ذكرتني تفرق الأحباب**

وسواء بيع الرِّقاب مِنْ الما * لِ إذا بعتها وضربَ الرِّقاب**

فالجناسُ هنا بين اسمينِ متماثلينِ في كلِّ شيءٍ مختلفينِ في المعنى هما الرِّقاب، فـ(**الرِّقاب**) الأولى التي تعني (المماليك)، و(**الرِّقاب**) الثَّانيَّة التي تعني (جمع رقبة: وهي العضو المعروف في جسدِ الأنسان التي تقعُ تحت الرَّأس).

وَوَرَدَ الجناسُ في موضعٍ آخر مِنْ شعرهِ أذ يقولُ[20]:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لئن حَكَمَ السّدري بالعدلِ فيهم * لَمَا أنصفَ السّدري في ثمرِ السّدرِ**

جَانَسَ بين (**السّدري**) وهو لقبُ شخصٍ، وبيّن (**السّدرِ**) وهو شجرُ السّدرِ.

ومِنْ أمثلةِ الجناس المماثل بين (فعلين) قولُ الشَّاعرُ[21]:

لَمَّا رأيتُ الديكَ قد صاحا * والكوكبُ الدريُّ قد لاحا**

والليلُ قد أسبلَ ثوب الدُّجى * والوردُ والخيريُّ قد لاحا**

فَجَانَسَ بين فعلينِ متماثلينِ في كلِّ شيءٍ مختلفينِ في المعنى هما (**لاحا**)، فـ(**لاحا**) الأولى بمعنى (أَضَاْءَ)، و(**لاحا**) الثَّانيَّة بمعنى (ظَهَرَ)

المَبْحَثُ الثَّالِثُ/ الجِنَاْسُ الْنَّاْقِصُ (الجِنَاْسُ غير التَّام)

الجناسُ غير التَّام: "وهو مَا اختلفَ فيهِ اللفظانِ في واحدٍ مِنْ الأمورِ الأربعةِ السَّابقةِ التي يجبُ توافرها في الجناسِ التَّام، وهي: أنواعُ الحروفِ، وأعدادها، وهيئتها الحاصلة مِنْ الحركاتِ والسَّكناتِ، وترتيبها، وإنَّ اختلفَ اللفظانِ في أنواعِ الحروفِ فيشترطُ ألَّا يقعَ الاختلافُ بأكثرِ مِنْ حرفٍ واحدٍ"[22].

بعبارةٍ أُخرى هو "إنَّ اختلفَ عدد الحروفِ فقط: سُميَّ ناقصاً ويكونُ ذلكَ على وجهينِ، أحدهما أن يختلفانِ بزيادةِ حرفٍ واحدٍ"[23] في الأولِ كقولهِ[24]:

تكلّفني إذلال نفسي لِعزّها * وهانَ عليها إن أُهان لتكرما**

تقول سل المعروف يحيى بن أكثم * فقلت سليه رَبَّ يحيى بن أكثما**

جانسَ الشَّاعرُ بين الفعل (هان) بمعنى سَهِلَ، والفعل (أُهان) بمعنى أُذل، إذ أَنَّهُ أضافَ حرفَ (الهمزةِ) على أولِ الفعل الثَّاني.

أو في الوسطِ كقولهِ[25]:

أَيَّها الحاكم أنتم * فاصلو حكمِ العشيرهْ**

أحلال ما بقلبي * صنعت عينا مغيرهْ ؟**

فالجناسُ وقعَ بين (الحاكم) الذي يحكمُ بين النَّاسِ، وبين (حكم) وهو المتخصصُ في الحكمِ، إذ إنَّ ابن المعذل أضافَ حرف (الألف) في وسطِ اللفظة.

وفي الأخيرِ كقولهِ في هجاءِ أبي رهمِ السَّدوسي[26]:

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هو واللهُ منصف * زوجه زوج زوجتهْ**

يقسمُ الأيرَ عادلاً * بين حِرهَا وفَقْحَتهْ**

فالشَّاعرُ ابن المعذل يبيّنُ هنا أنَّ الجناسَ بزيادةِ الحرف في زوجِ، وزوجهِ في نهايةِ الكلمةِ، وهذا أنَّ الجناسَ غير التَّام يختلفُ عن الجناسِ التَّام بزيادةٍ في الحروفِ، أو الاختلاف في تلكَ الأمورِ الأخرى.

فالجناسُ النَّاقصُ ما اختلَ فيهِ شرطٌ مِنْ الشُّروطِ الأربعة كما ألمعتُ سابقاً، ونؤكدُ ذلكَ بالأمثلةِ:

1. اختلافُ شرطِ العددِ كقولهِ[27]:

لا ح شيبي فظلت أمرح فيه * مرح الطرف في اللجام المحلى**

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ الفعلينِ (**أمرح**) و(**مرح**)، ومِنْ ثَّمَ أضافَ حرفَ (الهمزةِ) على أولِ الفعل الأول (**أمرح**).

2. اختلافُ شرط نوع الحروف، والاختلافُ أمَّا يكونُ في أولِ الكلمة كقولهِ[28]:

لله حزم وعزم ضمنا جدنا * ومكرمات طواها التَّراب المدر**

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**حزم**) و(**عزم**)، والاختلافُ في اللفظتينِ هو في أولِ اللفظة، إذ جاءَ في أولِ اللفظةِ الأولى حرف (الحاء)، وفي أولِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف (العين) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

أو في وسطِ الكلمةِ كقولهِ[29]:

إنَّ النَّدى وأَبا عمرو يضمهما * قبر ببغداد يستسقى بهِ المطر**

لله حزم وعزم ضمنا جدنا * ومكرمات طواها التَّراب المدر**

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ اللفظتينِ (**المطر**) و(**المدر**)، ووقعَ الاختلافُ في وسطِ اللفظة، إذ جاءَ في وسطِ اللفظةِ الأولى حرف (الطَّاء)، وفي وسطِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف (الدَّال) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

أو في نهايَّةِ الكلمة كقولهِ[30]:

أَيا ليلة الوصل لا تنفدي * كما ليلة الهجر لا تنفذِ**

وَرَدَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**تنفدي**) و(**تنفذِ**)، والاختلافُ في اللفظتينِ هو في نهايَّةِ اللفظة، إذ جاءَ في نهايَّةِ اللفظةِ الأولى حرف (الدَّال)، وفي نهايَّةِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف (الذَّال) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

3. اختلافُ شرط التَّرتيب كقولهِ[31]:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والنَّرجس الغض قد حانت مقاطفه * كأَنَّهنَّ عيون مالها هذبُ**

كأَنَّهُ فضة تعلو زمردةً * خضراء يضحك منها ناظر ذهبُ**

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**هذبُ**) و(**ذهبُ**)، فجميع حروف اللفظتين موجودة في كليهما إلَّا أَنَّ الاختلاف في التَّرتيبِ.

4. اختلافُ شرط الشّكل كقولهِ[32]:

أبو إسحاق صاحبه مَعَنًّى * يروح ويغتدي من غير مَعْنَى**

فالجناسُ هنا بين لفظتينِ متماثلتينِ في كلِّ شيءٍ مختلفتينِ في المعنى والتَّشكيل (الحركات) هما(**معنى**)، فالمرادُ مِنْ (**مَعَنًّى**) الأولى إنَّهُ معهم أي إنَّها متكونة مِنْ (مع + نا)، وأَمَّا الثَّانيَّة (**مَعْنَى**) فالمرادُ بها (مِنْ غيرِ مبررٍ، أو مِنْ غيرِ فائدةٍ)

ويقولُ في هجاءِ ابن أخيهِ أحمد بن المعذل[33]:

إنَّ هذا يرى أَرى * أنَّهُ ابن المُهلَّبِ**

أنت والله معْجَبٌ * ولنا غيرُ مُعْجِبِ**

فالجناسُ هنا بين لفظتينِ متماثلتينِ في كلِّ شيءٍ مختلفتينِ في المعنى والتَّشكيل (الحركات) هما(**معجب**)، فالمرادُ بـ(**معْجَب**) الأولى (الذي راقة له نفسه فإِنَّهُ مُعْجَبٌ بها)، وأَمَّا (**مُعْجِب**) الثَّانيَّة (غير حَسِنٍ) .

وفي ضوءِ ما تقدم يتبيَّنُ أنَّ الجناسَ النَّاقص هو ما كانَ الاختلافُ في أحدِ شروطهِ الأربعة سواء كان مِنْ العددِ، او التَّرتيبِ، أو الشّكلِ، أو في الحروفِ.

أنواعُ الجناس غير التَّام:

أ ـ إنَّ اختلفَ اللفظانِ في أنواعِ الحروف يشترطُ ألَّا يقع الاختلاف بأكثرِ مِنْ حرفٍ واحدٍ، وهذا يكونُ على ضربينِ.

1. جناسُ المضارع: يكونُ فيهِ الحرفانِ اللَّذَانِ وقعَ فيهما الاختلاف متقاربينِ في المخرجِ [34]، ومثالُ هذا النَّوعِ مِنْ الجناسِ ما جاءَ فيهِ الاختلاف في أولِ اللفظةِ، يقولُ ابن المعذل[35]:

هجرتُ الهوى أيما هجره * وعفت الغواني والخَمْرَهْ**

كأن لها ضرماً في الحشى * وفي كل عضو لها جَمْرَهْ**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ اللفظتينِ (**خَمْرَهْ**) و(**جَمْرَهْ**)، ووقعَ الاختلافُ في أولِ اللفظة، إذ جاءَ في أولِ اللفظةِ الأولى حرف (الخاء) الذي يكونُ مخرجهُ مِنْ أدنى الحلق (أي أقربهُ للفمِ) [36].

وفي أولِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف(الجيم) الذي يكونُ مخرجهُ مِنْ وسطِ اللسان مع ما يحاذيهِ مِنْ غارِ الحنكِ الأعلى[37]. معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

في وسطِ اللفظة كقولهِ[38]:

لو هَابَ عن عزةٍ أو نجدةٍ قدر * مِنْ البريَّةِ خلقاً هَابَكَ القدر**

لبيكَ فقدك أطراف البلاد كما * لم يخلُ مِنْ نعمةٍ أسديتها قطر**

وَرَدَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**قدر**) و(**قطر**)، ووقعَ الاختلافُ في أولِ اللفظة، إذ جاءَ في أولِ اللفظةِ الأولى حرف (الدَّال) الذي يكونُ مخرجهُ مِنْ طرفِ اللسان العريض معَ ما يلي لثة الثنايا العليا [39].

وفي وسطِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف(الطَّاء) الذي يكونُ مخرجهُ مِنْ طرفِ اللسان العريضِ وما يحاذيهِ مِنْ غارِ الحنك الأعلى ممَّا يلي أصول الثنايا العليا، بالقربِ مِنْ نطعِ الفم[40]. معَ تماثلِ بقية الحروف في اللفظتينِ.

ويقولُ في شاهدٍ آخرٍ[41]:

تَبيّنُ عيني أنَّ قلبي يحبهُ * وفي العينِ تبيان من الحبّ والبغضِ**

وما هو إلاّ خَلْقُ ربّي مُصوَّر * ولكنّ بعض الناس أملح من بعضِ**

عشيّة حيّاني بوردٍ كأنَّهُ * خدود أضيفت بعضهن إلى بعضِ**

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ اللفظتينِ (**بغض**) و(**بعض**)، ووقعَ الاختلافُ في وسطِ اللفظة، إذ جاءَ في وسطِ اللفظةِ الأولى حرف (الغين) الذي يكونُ مخرجهُ مِنْ أدنى الحلق (أي أقربهُ للفمِ)، وصفاتُ التي يمتازُ بها هي: رخو، مجهور، مستعلي، منفتح[42].

وفي وسطِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف(العين) الذي يكونُ مخرجهُ مِنْ وسطِ الحلق، وصفاتُ التي يمتازُ بها هي: متوسط، مجهور، مستفل، منفتح[43]. معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

في نهاية الكلمة كقوله[44]:

لقد كان الزّنَاة بلا رئيس * فقد وجد الزّناة بهم رئيسا**

هم قبلوا الزّنَاء وأنشوؤهُ * وهم وسموا بجبهته حبيسا**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**الزّنَاة**) و(**الزّنَاء**)، وجَاءَ الاختلافُ في نهايَةِ اللفظة، إذ جاءَ في نهايَةِ اللفظةِ الأولى حرف (التَّاء المربوطة)، وفي نهايَةِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف(الهمزة) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

وفي ضوءِ ما تقدم يتبيَّنُ أنَّ الجناسَ المضارع هو ما كانت ألفاظهُ واقعة الاختلاف في مخرجها سواء في الأولِ، أو الوسطِ، أو في الأخيرِ.

2. جناس لاحق: وهو ما كانَ فيهِ الحرفانِ متباعدينِ في المخرجِ ويُسمَّى بـ(الجناسِ اللاحقِ)[45]، والاختلافُ في هذا النَّوعِ أمَّا أنْ يكونَ :

أ – في البدايَةِ : يقولُ ابن المعذل[46]:

أما كان في قَسْبِ اليمامة والتَّمر * وفي أدم البحرين والنبقِ الصَّفرِ**

ولم تأتني ولا الرَّياشيّ تمرة * غصصتَ بباقي ما ادخرت مِنْ التَّمرِ**

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**التَّمر**) و(**التَّمرِ**)، وجَاءَ الاختلافُ في أولِ اللفظة، إذ جاءَ في أولِ اللفظةِ الأولى حرف (التَّاء)، وفي أولِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف(التَّاء) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

ب ـ في الوسط: كقوله[47]:

والليل بالصبح ملوث مختلط * بصادق اللحظ قطاميّ سَلِطْ**

أقنى رحيب البشر محبوك سَبِطْ * ما يلقَ بالمخلبِ من مسك يعطْ**

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ اللفظتينِ (**سَلِطْ**) و(**سَبِطْ**)، وجَاءَ الاختلافُ في وسطِ اللفظة، إذ جاءَ في وسطِ اللفظةِ الأولى حرف (اللام)، وفي وسطِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف(الهمزة) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

ج ـ في النهاية: كقوله[48]:

أَيا ليلة الوصل لا تنفدي * كما ليلة الهجر لا تنفذِ**

وَرَدَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**تنفدي**) و(**تنفذِ**)، والاختلافُ في اللفظتينِ هو في نهايَةِ اللفظة، إذ جاءَ في نهايَةِ اللفظةِ الأولى حرف (الدَّال)، وفي نهايَةِ اللفظةِ الثَّانيَّة حرف (الذَّال) معَ تماثل بقية الحروف في اللفظتينِ.

ب – إنَّ اختلفَ اللفظانِ في أعدادِ الحروف سُمِّيَ الجناسُ ناقصاً؛ وذلكَ لنقصانِ أحد اللفظينِ عن الآخرِ، وهو يأتي كذلكَ على ضربينِ:

1. ما كانتْ الزِّيادةُ في أحد لفظيهِ بحرفٍ واحدٍ[49]، سواء كان ذلكَ الحرف في أولِ اللفظِ نحو قوله[50]:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

برعتْ محاسنه فجلَّ لها * عن أن يقوم بوصفها لَفظُ**

ما ضَرَّ من رَقَّت محاسنه * لو كان رقّ فؤاده الفظُّ**

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ اللفظتينِ (**لَفظ**) و(**فظ**) بزيادةِ حرفٍ واحدٍ (اللام) في أولِ اللفظةِ الأولى.

أو في الوسط: كقوله[51]:

تَبيّنُ عيني أنَّ قلبي يحبهُ * وفي العينِ تبيان من الحبِّ والبغضِ**

وَرَدَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**تَبيّن**) و(**تبيان**)، إذ أضافَ الشَّاعرُ حرفاً واحداً (الألف) في وسطِ اللفظةِ الثَّانيَّة.

أو في النهاية: كقوله[52]:

كلَّفتني عذرة الباخل إذ * طرق الطارق والناس هجوعُ**

ليس لي عذر وعندي بلغةٌ * إنّما العذر لمن لا يستطيعُ**

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**عذرة**) و(**عذر**)، وجَاءَ الجناسُ بزيادةِ حرفٍ واحدٍ (التَّاء المربوطة) في نهايَّةِ اللفظةِ الأولى.

2ـ كانتْ الزِّيادة في أحدِ لفظيهِ بأكثرِ مِنْ حرفٍ واحدٍ في آخرهِ، ورُبَّمَا سُمِّيَ (مُذيلاً)[53]، كقولِ الشَّاعر عبد الصمد ابن المعذل[54]:

هي النفس تجزي الودّ بالودِّ أهله * وإن سمتها الهجران فالهجر دينها**

جَانَسَ الشَّاعرُ بينَ اللفظتينِ (**الهجران**) و(**الهجر**) بزيادةِ حرفينِ (الألف، والنُّون) في نهايَّةِ اللفظةِ الأولى.

ج – وإنَّ اختلفَ اللفظانِ في هيئةِ الحروف الحاصلة مِنْ الحركاتِ والسَّكناتِ والنَّقط، فإنَّ الجناسَ يأتي فيهِ على ضربينِ: مُحَرَّفٌ، ومُصَحَفٌ[55].

1ـ **الجناسُ مُحَرَّفُ**: "هو ما اتفقَ ركناهُ، أي لفظاهُ في عددِ الحروف وترتيبها، واختلفا في الحركاتِ فقط، سواء كانا مِنْ اسمينِ، أو فعلينِ، أو مِنْ اسمٍ وفعلٍ، أو مِنْ غيرِ ذلكَ، فإنَّ القصدَ اختلاف الحركات"[56]، أو هو اختلافُ في هيئاتِ فقط سُمِّيَ منحرفاً، أو في الحركةِ[57]، وَمِنْ الأمثلةِ الدَّالة على ذلكَ قوله[58]:

أطاع الفريضة والسُّنَّة * فتاه على الأنس والجِنَّهْ**

كأنَّ لنا النار من دونه * وأفراده الله بالجُنَّهْ**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لا يُقالُ هنا إنَّ اللفظتينِ متحدتانِ في المعنى لأنَّهما مِنْ(الجنَّة)، فلا يكونُ بينهما جناس، فاختلافُ المعنى ظاهرٌ، إذ المراد باللفظِ الأول(**الجِنَّةْ**) جماعة الجِنُ الذي لهُ عالم آخر غير عالم الإنسان، فهي المخلوقات المستترة عن الحواسِ كلها بإزاء الإنس، فعلى هذا تدخلُ فيهِ الملائكة والشَّاطينَ، وأمَّا المراد باللفظِ الثَّاني(**الجَنَّةْ**) هو كلُّ بستانٍ ذي شجرٍ يسترُ بأشجارهِ الأرضَ.

ويقولُ في شاهدٍ آخرٍ[59]:

تناعاهُ أقطارُ البلادِ تفجعاً * لِمصْرَعِهِ تَبْكيهِ قُطْراً إلى قُطْرِ**

ولم تَكُ تُسْقى الأرضُ إلاّ بسَيْبِهِ * إذا ما جفا أقطارها سبلُ القَطْرِ**

فالجناسُ هنا بين لفظتينِ متماثلتينِ في كلِّ شيءٍ مختلفتينِ في المعنى والتَّشكيل (الحركات) هما(**قطر**)، فالمرادُ مِنْ (**قُطْرِ**) الأولى (المدينة أو المنطقة)، وأمَّا اللفظة الثَّانيَّة (**قَطْرِ**)، فالمرادُ بها (المطر).

وهذا يعني أنَّ الجناسَ المحَرَّفُ إذا اختلفتْ حركاتهُ فقط أصبحَ محرفاً، لا داعيَ لأسبابٍ أُخرى.

2. **الجناسُ المُصَحفُ**: هو ما اتفقَ فيهِ ركنا الجناس، أي لفظاهُ في عددِ الحروفِ وترتيبها واختلفا في النُّطقِ[60]، ومثالٌ لهذا النَّوعِ قوله[61]:

والضربُ يفعلُ بالحسامِ وحدَّهُ * ما تفعلُ الآجالُ بالإنسانِ**

فالجناسُ المصَحفُ بين (**يفعل**) و(**تفعل**)، فهما متفقانِ في أركانهِ، ولكن مختلفانِ في النُّطقِ وهذا ما جَعَلَ مِنْ الجناسِ مصحفاً.

د ـ إنَّ اختلفَ اللفظانِ في ترتيبِ الحروف سُمِّيَ (**جناس قلب**)[62]، وسماهُ قومٌ (**جنس العكس**)[63]، وهذا الجناسُ يشتملُ كلُّ واحدٍ مِنْ ركنيهِ على حروفِ الآخر مِنْ غيرِ زيادةٍ ولا نقصٍ، ويُخَالِفُ أحدهما الآخر في التَّرتيبِ. وهو يأتي على أربعةِ أضرب[64].

1. **قلب كل** : إذا جَاءَ أحدَ اللفظينِ عكس الآخر في ترتيبِ حروفهِ كلها، كقولهِ[65]:

والنَّرجس الغض قد حانت مقاطفه * كأَنَّهنَّ عيون مالها هذبُ**

كأَنَّهُ فضة تعلو زمردةً * خضراء يضحك منها ناظر ذهبُ**

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**هذبُ**) و(**ذهبُ**)، فجميع حروف اللفظتين موجودة في كليهما إلَّا أَنَّ الاختلاف في التَّرتيبِ.

2. **قلب بعض**: وهو ما اختلفَ فيهِ اللفظانِ في ترتيب بعض الحروف، كقولهِ[66]:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

نَوَّارُهُ مثل الذبال قد سلط * كأَنَّما الوشي عليه قد بُسِطْ**

أقنى رحيب البشر محبوك سَبِطْ * ما يَلْقَ بالمخلبِ مِنْ مسك يُعِطْ**

فالجناسُ بين (**بُسِطْ**) و (**سَبِطْ**)، فالاختلاف هو في ترتيب الحرفين الأولين منهما، وكلا اللفظتينِ اشتملتا على الحروفِ نفسها مِنْ دونِ زيادةٍ أو نقصانٍ.

3ـ قلب مجنح: وهو ما كانَ فيهِ أحد اللفظينِ اللَّذينِ وقع بينهما القلب في أول البيتِ والثَّاني في آخرِه، كأَنَّهما جناحانِ للبيتِ، يقولُ الشَّاعرُ ابن المعذل(67):

جَرَتْ فوقَهُ الأرواحُ أمناً لِجَرْيِهِ * وقد كُنَّ حَسْرَى حينَ يَجْري كمَا تَجْري**

وَقَعَ الجناسُ بينَ اللفظتينِ (**جَرَتْ**) و(**تَجْري**)، فوقعَ بينَ اللفظتينِ قلبٌ مجنحٌ، فجاءتْ اللفظةُ الأولى(**جَرَتْ**) في أولِ البيتِ، واللفظةُ الثَّانيَّةُ (**تَجْري**) في آخرِه، إذ أصبحتا وكأَنَّهما جناحانِ للبيتِ.

4ـ مستو: وضابطهُ أنْ يختلفُ طرفاهُ في ترتيبِ حروفهما، ويبقى محتفظاً بمقوماتِ الجناس الأخرى التي هي اتفاق الحروف في النَّوعِ، والضبطِ، والعددِ، فالجناسُ بين (**فتح**) و(**حتف**)، ترى أنَّ الفاءَ أول فتح، وآخرِ حتف، والحاء أول في حتف وآخر في فتح، أمَّا التَّاء فقد ظل محتفظًا بترتيبهِ في الطرفينِ.

ولم أجدْ- بالتَّتبعِ والاستقراءِ – هذا النَّوعُ مِنْ الجناسِ في ديوانِ عبد الصمد بن المعذل, فلذا لا أُطيلُ فيهِ الحديث.

الخَاتِمَةُ وَنَتَائِجُ الْبَحْثِ:

الحمدُ اللهِ، والثناءُ عليهِ، فإنَّهُ يُخْلَصُ مِنْ هذا البحثِ، بعضُ النَّتائجِ، التي يجدرُ بالباحثِ أن يوليها الالتفات، والانتباه، وهي كالآتي:

1ـ أنَّ الجناسَ مِنْ المحسناتِ اللفظيَّة، فهو حليةٌ كسائرِ الحلى البديعيَّة تُحمَدُ إن وقعتْ موقعها وجاءتْ عفو الخاطر, مِنْ غيرِ أن تبدو عليهِ لوثة الصنع والتكلف، وَمِنْ جانبٍ آخر لا يكونُ الجناسُ حسناً إلَّا إذا طلبهُ المعنى واستدعاه, فما الالفاظ إلَّا خدم للمعاني وتابعة لها، فكلما ابتعد الجناس عن التَّزويقِ اللفظي الباهت، وأحال على معنى جديد أورثهُ ذلكَ حسناً وجمالاً.

2ـ بيَّنتْ الدِّراسةُ أنَّ الجناسَ يُعطي ذوقاً جماليَّاً للشعرِ، وهذا ما وجدناه في ديوانِ شاعرِنا.

3ـ الجناسُ أدَّى دوراً مهماً في جعلِ شعر ابن المعذل الشعراً مترابطاً، ومُتسقاً، ومنسجماً.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- بيَّنتْ الدِّراسةُ أنَّ ديوانَ عبد الصمد بن المعذل لا تُوجدُ فيهِ كلّ أقسام الجناس التَّام سوى نوع واحد مِنْ الجناسِ التَّام وهو (**الجناسُ المماثلُ**)؛ ولعلَّ السببَ يرجعُ في ذلكَ أنَّهُ لا يقصدُ في قصيدتهِ استخدام المحسنات اللفظيَّة، ولا يتكلفُ فيها، فهو لم يقصدْ إليها قصداً، فيتكلفُ في استخدامها، ويُرَصِعُ أسلوبها كما كان يفعلُ أبو تمام في قصيدتهِ، ولكن الجناس في قصيدةِ ابن المعذل كان يأتي عفواً دونَ بذلِ جهدٍ في استخدامهِ.

5- توصلَ البحثُ إلى أنَّ الجناسَ هو تشابه اللفظينِ في النُّطقِ واختلافهما في المعنى، وهذانِ اللفظانِ المتشابهانِ نُطقاً المختلفانِ معنىً يسميان ركني الجناس، ولا يشترطُ في الجناسِ تشابه جميع الحروف، بل يكفي في التَّشابه ما نعرفُ بهِ المجانسة.

وأملي كُلُّهُ أن يكونَ هذا الجهدِ مؤهلاً للالتحاقِ في مسيرةِ البحث الأكاديمي، ليُضيء إضاءةً بسيطةً في ميدانهِ، ويفيدُ باحثاً أو طالبِ علمٍ، والله العالم مِنْ وراءِ القصدِ.

وآخرُ دعوانا أن الحمدُ للهِ ربِّ العالمينَ، والصلاةُ والسلامُ على أشرفِ الخلقِ والأنبياءِ و المرسلينَ، حبيبِ إلهِ العالمينَ أبي القاسمِ المصطفى محمَّد (صلَّى اللهُ عليهِ وآلهِ)، وعلى أهلِ بيتهِ الطيبينَ الطاهرينَ، وصحبهِ المنتجبينَ المخْلَصِيْنَ، وَمِنْ تبعهم بإحسانٍ إلى قيامِ يومِ الدينِ.

المصادر والمراجع

القـرآن الكـريم

1. **أساس البلاغة**, أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت538هـ), تحقيق محمد باسل عيون السود, دار الكتب العلمية, بيروت- لبنان, ط1, 1419هـ/1998م.
2. **الإيضاح في علوم البلاغة والمعاني والبيان والبديع**, جلال الدين أبو عبدالله محمد بن عبدالرحمن القزويني المعروف بـ(الخطيب القزويني), دار الكتب العلمية, بيروت- لبنان, د.ت.
3. **البديع تأصيل وتجديد**, د. منير سلطان, منشأة المعارف, الاسكندرية, د.ط, 1986.
4. **بُغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة**, عبدالمتعال الصعيدي, مكتبة الآداب, القاهرة, طبعة نهاية القرن, 1420هـ/1999م.
5. **تاج العروس من جواهر القاموس**, السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت1205هـ), تحقيق مجموعة من المحققين, مؤسسة الكويت للتقدّم العلمي, الكويت, ط1, 1421هـ/2000م.
6. **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**, السيد أحمد الهاشمي, دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت- لبنان, ط1, 1418هـ/1998م.
7. **حسن التوسل الى صناعة الترسل**, شهاب الدين محمود الحلبي (ت 725هـ), تحقيق أكرم عثمان يوسف, دار الحرية للطباعة, بغداد, د.ط, 1400هـ/1980م.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

8. خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية, د. عبدالعظيم إبراهيم محمد المطعني, مكتبة وهبة, القاهرة, ط1, 1413هـ/1992م.

9. دراسة الصوت اللغوي, د. أحمد مختار عمر, عالم الكتب, القاهرة, د.ط, 1418هـ/1997م.

10. ديوان عبد الصمد بن المعذل، حققه وقدم له الدكتور زهير غازي زاهد، دار صادر، بيروت ـ لبنان، ط1، 1998م.

11. شرح ديوان صريع الغواني مسلم بن الوليد الأنصاري (ت 208هـ), تحقيق د. سامي الدهان, دار المعارف, القاهرة, ط3, د.ت.

12. علم لغة النّص، النظرية والتطبيق، عزة شبل محمد، ط 1، مكتبة الآداب، القاهرة، 1428 هـ - 2007 م.

13. فن الجناس, علي الجندي, دار الفكر العربي, مصر, د.ت.

14. في البحث الصوتي عند العرب، د.خليل إبراهيم العطية، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1983م .

15. في البلاغة العربية، علم البديع، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، لبنان، بيروت، د.ط.

16. مفتاح العلوم, ابو يعقوب يوسف بن ابو بكر بن محمد بن علي السكّاكي (ت626هـ), ضبط وتعليق نعيم زرزور, دار الكتب العلمية, بيروت- لبنان, ط2, 1407هـ/1987م.

الرسائل

1. الجناس الصوتي وأثره في سورة يوسف , (بحث) م.م جاسم غالي رومي المالكي , مجلة آداب البصرة/ جامعة البصرة / كلية الآداب العدد (45) سنة 2008.

2. معاني التكرار النفسية لفنون البديع في القرآن الكريم، الطالب – أسعد جواد يوسف(أطروحة دكتوراه)، إشراف – علي عبد الحسين زوين، كلية الآداب – جامعة القادسية 2007 م.

([1])أبو القاسم عبد الصمد المعذِّل بن غيلان بن الحكم بن البُختري الأسدي (240هـ/853م) شاعر عربي من العصر العباسي الأوَّل.

ولِدَ عبد الصمد بن غيلان في مدينة البصرة، وتاريخ ميلاده غير معروف، وتعود أصول أبيه إلى بني أسد من ربيعة، أما أمُّه المسمَّاة "الزرقاء" فلا تذكر الروايات عنها شيئاً. نشأ عبد الصمد في البصرة، في أسرةٍ عُرِفت بكثرة شعرائها، فإخوته الثلاثة جميعهم شعراء مقلون، وكان أبوه شاعراً أيضاً. سكن عبد الصمد في البصرة وامتلك فيها بستاناً، وكانت تربطه عداوة بأخيه المسمَّى أحمد، وهو شاعر بدوره وأديب وأحد قامات المعتزلة في مدينته، وكان عبد الصمد مُتكبّراً شديد الهجاء عظيم الافتخار بنفسه كما تصفه الروايات. لا يُعرَف على وجه الدقة تاريخ وفاة عبد الصمد المعذل، غير أنَّ مؤرِّخو الأدب العربي يُقدِّرون وفاته قرابة العقد الثالث من القرن الثالث الهجري.

كما اشتهر عبد الصمد بن المعذل بشعر الهجاء، ويُوصف شعره أنَّه حسن متين، وهو من جهابذة المحدِّثين، ويُقارن بأبي تمام من هذه الناحية، وتناول عبد الصمد في أشعاره المديح والرثاء والهجاء والغزل والوصف. في العصر الحديث جمع ديوانه وحقَّقه زهير غازي زاهد في رسالة ماجستير مُقدَّمة إلى جامعة بغداد في 1968، ونُشِر ديوان عبد الصمد بتحقيقه في 1970

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

في النجف. ينظر: ديوان عَبْد الْصَّمَد بْن المعَذَّلِ ، جمعه وحققه د. زهير غازي زاهد:7 ـ 42. وقد ذكر الدكتور زهير غازي زاهد في كتابه ديوان عَبْد الْصَّمَد بْن المعَذَّلِ حياة الشاعر، وثقافته، وصلتهُ بأُدباء عصره، ووفاته، والتمرد ، لذا لا أجد في نفسي القدرة على أضافة شيْ على ما ذكره الدكتور زهير غازي زاهد في كتابهِ شعر ابن لَنْكك البصريّ. فضلاً عن دراسات أخرى حديثة كاطروحة الدكتوراه الموسومة بـ(عَبْد الْصَّمَد بْن المعَذَّلِ وفنونة الشعرية) للطالبة: إشراقة عثمان أحمد موسى، جامعة أم درمان الاسلامية/ كلية الدراسات العليا / كلية اللغة العربية/ قسم الدراسات العربية والنقدية، ورسالة ماجستير في (شعر عبد الصمد بن المعذل دراسة دلالية نحوية) للباحث جاسم محمد في كلية التربية واسط.

([2]) ينظر: الجناس الصوتي وأثره في سورة يوسف , (بحث) م.م جاسم غالي رومي المالكي , مجلة آداب البصرة/ جامعة البصرة / كلية الآداب العدد (45) سنة 2008.: 36.

[3]() تاج العروس من جواهر القاموس, السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (جنس) : 515/15 .

([4]) بغية الايضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة, عبد المتعال الصعيدي : 69/4.

([5]) ينظر: البديع تأصيل وتجديد, د. منير سلطان: 76.

([6]) ينظر: حسن التوسل الى صناعة الترسل, شهاب الدين محمود الحلبي: 198.

([7]) شرح ديوان صريع الغواني مسلم بن الوليد الأنصاري, تحقيق د. سامي الدهان: 57.

([8]) ينظر: فن الجناس, علي الجندي: 29.

([9]) ينظر: أساس البلاغة, أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: 7.

([10]) ينظر: خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية, د. عبدالعظيم إبراهيم محمد المطعني: 442/2 جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع, السيد أحمد الهاشمي: 246.

([11]) البديع تأصيل وتجديد: 77.

([12]) في البلاغة العربية، عبد العزيز عتيق: 197.

([13]) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشمي: 244.

([14]) ينظر: بغية الايضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة: 70/4.

([15]) في البلاغة العربية، عبد العزيز عتيق: 197.

([16]) سورة الروم: 55.

([17]) ديوان عبد الصمد بن المعذل، حققه وقدم له الدكتور زهير غازي زاهد:34 .

([18]) ينظر: في البلاغة العربية: 200.

([19]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:53 .

([20]) المصدر نفسه:53 .

([21])المصدر نفسه:95 .

([22]) في البلاغة العربية، عبد العزيز عتيق: 204.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

([23]) الإيضاح في علوم البلاغة, جلال الدين أبو عبدالله محمد بن عبدالرحمن القزويني المعروف بـ(الخطيب القزويني): 435.

([24]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:19 .

([25]) المصدر نفسه:18 .

([26]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:89 .

([27]) المصدر نفسه:35 .

([28]) المصدر نفسه:11 .

([29]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:11 .

([30]) المصدر نفسه:54 .

([31]) المصدر نفسه:54 .

([32]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:33 .

([33]) المصدر نفسه:83 .

([34]) ينظر: مفتاح العلوم, ابو يعقوب يوسف بن ابو بكر بن محمد بن علي السكّاكي (ت626هـ): 429, وبُغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة, عبدالمتعال الصعيدي: 74/4 , وجواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع, السيد أحمد الهاشمي: 247 ., وذهب الحلبي الى تسميته بـ(المطمع) وعرَّفه " ان يُجاء بالكلمة واختها على مثل أكثر حروفها فيطمع في انّها مثلها فيخالفها بحرف ". ينظر: حسن التوسل الى صناعة الترسل, شهاب الدين محمود الحلبي (ت 725هـ), تحقيق أكرم عثمان يوسف : 192.

([35]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:110 .

([36]) ينظر : دراسة الصوت اللغوي، د .أحمد مختار عمر: 214.

([37]) ينظر : المصدر نفسه: 218.

([38]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:115 .

([39]) ينظر: في البحث الصوتي عند العرب، د.خليل إبراهيم العطية: 58.

([40]) ينظر : المصدر نفسه: 43.

([41]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:115 .

([42]) ينظر : دراسة الصوت اللغوي، د .أحمد مختار عمر: 214.

([43]) ينظر : المصدر نفسه: 218.

([44]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:127 .

([45]) ينظر: مفتاح العلوم: 429, وبُغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة: 74/4 , وجواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع : 247 .

([46]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:106 .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

([47]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:131 .

([48]) المصدر نفسه:54 .

([49]) ينظر: في البلاغة العربية، عبد العزيز عتيق: 202.

([50]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:54 .

([51]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:128 .

([52]) المصدر نفسه:134 .

([53]) ينظر: في البلاغة العربية: 202.

([54]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:181 .

([55]) ينظر: في البلاغة العربية: 208.

([56]) ينظر: المصدر نفسه: 208.

([57]) ينظر: الإيضاح غي علوم البلاغة المعاني، الخطيب القزويني: 436

([58]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:134 .

([59]) المصدر نفسه:104 .

([60]) ينظر: في البلاغة العربية: 210.

([61]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:42 .

([62]) ينظر: علم لغة النص النظرية والتطبيق، د. عزة شبل محمد: 131.

([63]) ينظر: معاني التكرار النفسية لفنون البديع في القرآن الكريم، الطالب – أسعد جواد يوسف(أطروحة دكتوراه)، إشراف – علي عبد الحسين زوين، كلية الآداب – جامعة القادسية 2007 م: 389 .

([64]) ينظر: في البلاغة العربية: 212 ـ 214 .

([65]) ديوان عبد الصمد بن المعذل:54 .

([66]) المصدر نفسه:54 .

([67]) المصدر نفسه:103 .

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حدود الازدواج اللغوي في الترجمة الذاتية

فيروز شني أستاذ محاضر ب

جامعة الإخوة منتوري-قسنطينة- الجزائر

fairouz.chenni@umc.edu.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/30 م تاريخ التحكيم: 2020/11/08م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

يندرج موضوع الترجمة الذاتية ضمن إطار الترجمة والنقل، فالترجمة الذاتية فعل ترجمي طوعي يسعى فيه المؤلف إلى ترجمة عمله، في صورة أي جنس أدبي كان من لغة إلى أخرى. ويشترط أن يكون مشبعا باللغتين وهذا مايطلق عليه بـ"إزدواجية اللغة"؛ أي أن يتمتع بالمهارة في الكتابة باللغتين اللتين يؤلف بهما ويترجم منهما وإليهما.

إن المترجم الذاتي أدرى بخفايا النص وأعلم بمقاصده ولا يحتاج إلى التحليل والتصور أثناء الترجمة فهذا التزاوج بين المهارة اللغوية والدراية بالنص يؤدي إلى الإبداع في الترجمة وبذلك إعادة كتابة نص جديد ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: هل الازدواج اللغوي يحقق الازدواج الثقافي؟ وإلى أي مدى يحقق المترجم الذاتي الأمانة في نقل عناصر النص الأصل إلى اللغة الأخرى وإلى المتلقي الآخر؟

الكلمات المفتاحية: الترجمة الذاتية – الازدواج اللغوي – الازدواج الثقافي – المترجم الذاتي.

Bilingualism's limit in Self-translation

Fairouz Chenni Lucturer

University of Mentouri Brothers-Constantine- Algeria

fairouz.chenni@umc.edu.dz

Abstract:

The subject of self-translation is part of the translation studies. It is a voluntary act; the author translates his work himself from one language to another provided that he is well trained in both languages. This is called Bilingualism. In other word, he has the ability to write in the two languages which he composes and translates from and to them.

The self-translator knows the secrets and the intensions of the text better. It does not need to analyze and visualize during translation; because this mixture of linguistic competence and textual knowledge leads to creativity in translation and this means a rewriting of a new text. But the question that arises: Is bilingualism leads to the bicultural? How successful has the self-translator been in transferring elements of the original text to other language and to the other?

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Keywords: Self-translation- Bilingualism- Bicultural- Creativity- self-translator.

مقدمة:

نتطرق في هذه الورقة إلى دراسة اللغة ضمن إطار الازدواج اللغوي في الترجمة الذاتية. فاللغة ترجمان الأفكار وفهرس تتداعى فيه الألفاظ والكلمات الدالة على الفعل والحركة وكذا فعل التفكير والتعبير لاكتشاف المعاني من خلال فك الرموز والعلامات فهدف اللغة هنا هو أن تجعل كل أمة تفكر كما تتكلم كما تفكر. ويضيف "إدوار سابير" (Edward Sapir): « إن لغة جماعة بشرية ما جماعة داخل تلك اللغة، وتتكلم بها، فهي المنظّم لتجربتها، وهي بهذا تصنع عالمها وواقعها الاجتماعي وبعبارة أدق أن كل لغة تحتوي على تصور خاص بها »[1]. وينعكس المستوى الدلالي للغة من خلال طريقة تفكير الجماعة ومن خلال إعطاء تصور للعالم الخارجي عن طريق ترجمة النصوص من لغة إلى لغة أخرى مع الاختلاف في السجلات اللغوية والمفاهيمية والاتفاق ولو من قريب من حيث المعاني. ومن هنا يتم انتقال السمات الثقافية من ثقافة إلى أخرى وبالتالي يكون التلاقح على مستوى تصورات عالم الأفكار والأشياء الخاصة بكل ثقافة حيث تبرز صورة الذهن الفعلية، ويرى بعض المنظرين أن الدراسات اللغوية أثبتت « بأن منظومة لغوية ما تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعالم في كيفية مفصلتهم له، وبالتالي في طريقة تفكيرهم إننا نفكر كما نتكلم الشيء الذي يعني أن اللغة التي تحدد القدرة على الكلام هي نفسها التي تحدد قدرتها على التفكير »[2].فمن خلال الحوار التداولي بين أفراد المجموعات والتجمعات فالكلام يترجم الفعل اللغوي والسلوك باعتبارهما مزج اللغة والفعل فهما وسيلة أساسية في الاتصال مع الآخرين. يشير "إدوار سابير" إلى « أن الاختيار في السّمات الثقافية المعطاة من طرف ثقافة آخذة يكون باتجاه محدد تتبع فيه الثقافة المرسلة فقدان ما أثبتته الثقافة الآخذة »[3]، وهذا النوع لا يحقق الاتصال بقدر ما يحقق التفاعل مع الاحتفاظ لكل واحد بمدى إدراكه للمثيرات التي تربطه بصفة صورية مع الآخرين.

يؤكد "أنطوان بيرمان" (Antoine Berman) «أن الترجمة الذاتية لأي عمل أدبي إذا ما بلغت الذروة في نقل النص الأصلي وفي محاكاته فإنها تصبح نصا آخر بكل مقوماته، نصا مستقلا بذاته، نصا أصليا جديدا»[4]. فالمترجم الذاتي أدرى بخفايا النص وأعلم بمقاصده ولا يحتاج إلى التحليل والتصور أثناء الترجمة فهذا التزاوج بين المهارة اللغوية والدراية بالنص يؤدي إلى الإبداع في الترجمة وبذلك إعادة كتابة نص

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

جديد. فالمترجم الذاتي كاتب يكتب بلغتين، يكون دائما محصورا بين لغتين وثقافتين فنجده يتشبث بأصله وواقعه من جهة ويحاول نقلها بلغة الآخر المختلف عنه من جهة أخرى، ولعل هذا ما يجعل كتاباته تتجلى ببصمة خاصة وقد تنعت بالغريبة مقارنة بغيرها التي تصدر أصلا بتلك اللغة نتيجة حرصه على إنتاج أدبي مطالب بتبوء مكانة مرموقة يضاهي غيره من الأعمال السائدة مما يجعله يبدع ويتفنن في صنيعته ولعل هذا المجال ينبع في الحقيقة من ذلك التمازج الرائع بين لغته ولغة كتابته والتبادل بين ثقافته تفكيره وثقافة قلمه. وعليه فالاشكالية التي تطرح نفسها: هل الازدواج اللغوي يحقق الازدواج الثقافي؟ وإلى أي مدى يحقق المترجم الذاتي الأمانة في نقل عناصر نصه الأصلي إلى اللغة الأخرى وإلى المتلقي الآخر؟

ومن الاشكالية المطروحة يمكن طرح الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الذي يدفع روائيا أو شاعرا الى ترجمة أعماله بنفسه؟ هل في نظره المترجم مقصر أم يعتقد أنه يمتلك القدرة والكفاءة اللغوية لترجمة أفضل؟

1-تحديد مفهوم مصطلح "الترجمة الذاتية" و"الازدواج اللغوي":

أ- مصطلح "الترجمة الذاتية":

تجدر الإشارة إلى أن مصطلح "الترجمة الذاتية" أو "Self-translation" يتسم بالوضوح ويؤدي المعنى المراد منه. وكما سبق الذكر فهو فعل ترجمي طوعي يسعى فيه المؤلف إلى ترجمة عمله، في صورة أي جنس أدبي كان من لغة إلى أخرى. إن الترجمة الذاتية تندرج ضمن الترجمة والنقل وما يجب تمييزه هو اختلافها التام عن مصطلح آخر وهو"Autobiography" ولو أنه يحمل نفس التسمية باللغة العربية أي الترجمة الذاتية المعروفة في مجال التراجم والسير. وفضل بعض منظري الترجمة استعمال مصطلح "Self-translation" على مصطلح "Auto-translation" لأن الأول في اعتقادهم أشمل ويستدعي حضور الذات بالنسبة للمترجم الذاتي وكذا تفاعله في الترجمة وفي كتابة هذا النص الذي سيصبح أصلا، أما الثاني فيحيل إلى استعمال الترجمة الآلية وقد يوحي حسب رأيهم إلى إبعاد الذات نهائيا. وهناك مصطلحات أخرى مرادفة في اللغة العربية اجتهد بعض الباحثين في وضعها لاداعي لذكرها فمن شأنها التشويش على مصطلح الترجمة الذاتية التي تعنى به هذه الدراسة، فهو مصطلح محدد وواضح في مجال الترجمة.

2- مفهوم الازدواج اللغوي:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حصر مفهوم "الازدواج اللغوي" في الجانب اللساني ولم تهتم به اللسانيات إلا في إطار شرح التطور اللغوي. أما علم النفس فدرسه على أنه مصدر التأثير على مسار العقل البشري، فيقول "رانزو تيتون" (Renzo Titone) : « الازدواج اللغوي هو قدرة الفرد على توضيح فكرته والتعبير عنها بلغة ثانية محترما المفاهيم والتراكيب »[5]. وبذلك يكون الازدواج اللغوي هو تمكن الفرد من ناصية لغة ثانية إلى جانب لغته الأم التي صقلت عليها عباراته وتراكيبه، الأمر الذي مكنه من الانتقال من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر دون صعوبة ويسمح له بالتعبير عن كل أفكاره بلغة غير تلك التي يفكر بها.

تتعدى ظاهرة الازدواج اللغوي كونها مجرد ظاهرة لسانية لأنها شملت عوامل خارج لسانية ويمكن تناولها من عدة جوانب مختلفة، فمثلا الجانب النفسي إذ تعتبر سلوكا فرديا، ومن الجانب اللغوي لأنها وليدة الاتصال بين متعدد اللغات، وكذا الجانب الاجتماعي كونها ارتبطت بالوسط الاجتماعي والثقافي فتمس عامل اللغة وأغراضها التواصلية ولعل آخر هذه الجوانب أكثرها تحديدا للماهية الحقيقية للازدواج اللغوي لأنه لا يمكن دراسة اللغة بمعزل عن مقومات المجتمع المتكلم بها فهي تعد وعاء حضاريا وثقافيا للمجتمعات.

أما علم الاجتماع فاعتبره عنصرا من تداخل الثقافات من خلال الحوار التداولي بين أفراد المجموعات والتجمعات. فمثلا في الجزائر« تسيطر اللغة العربية حين يتم مزجها باللغة الفرنسية مشكلة بذلك دارجة بحيث تنعدم فيها القواعد النحوية »[6]. فالكلام يترجم الفعل اللغوي والسلوك باعتبارهما مزج اللغة والفعل فهما وسيلة أساسية في الاتصال مع الآخرين.كما أن هذا الكلام يعبر عن لغة أجنبية بسبب الاستعمار والتكوين المعرفي للأفراد، سواء في المدرسة أو في البيت وأثناء العمل.

3- الترجمة وحدود الازدواج اللغوي:

ليس من السهل رسم حدود ظاهرة الازدواج اللغوي في الترجمة على حد رأي"جان ديليل" (Jean Delisle) فالازدواج اللغوي لا يكون فقط على مستوى اللغة بل إنه يشمل الثقافة بما تحمله من مقومات، وإن الاختلاف في اللغات يعني الاختلاف في الثقافات. وما يجمع بين هذه اللغات والثقافات هي الترجمة التي تعد بمثابة جسر التواصل. ولهذا فللازدواج اللغوي علاقة وطيدة مع الترجمة « إذ هناك قرابة تجمع الازدواج اللغوي بالترجمة لكونهما ظاهرتين ناتجتين عن إلتقاء اللغات الناجم عن عملية التواصل بين المجموعات اللسانية »[7].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لا يمكن الحديث عن الازدواج اللغوي بمعزل عن العوامل الاجتماعية والثقافية التي تعد سببا جوهريا في وجوده. فالمجتمعات التي تكون متعددة الألسن تنجب أفرادا مزدوجي اللغة. ولكن من المستحيل أن يكون التمكن من اللغتين بالقدر نفسه، ولعل ذلك راجع أساسا إلى إشكالية التداخل الموجود بين اللغات وهذا ما يؤكده "أندريه مارتيني" (André Martinet) حيث يعتبر أن المشكل المطروح -وخاصة في العملية الترجمية- هو مدى قدرة مزدوج اللغة على الإبقاء على صيغ اللغتين المستعملتين على حالها وبكل تفاصيلها. وفي الحقيقة لا يستطيع الإنسان العادي استعمال لغتين أو أكثر دون أن يقع في المعضلة التي تطرحها الظاهرة المسماة بـ "التداخل اللغوي" (linguistic Interference) إلا إذا كان عبقريا فالتداخل يحصل على مستويات اللغات المحتكة ببعضها البعض سواء على مستوى الكلمات أو على مستوى النطق أو على المستوى النحوي[8].

إن التمكن من لغتين مختلفتين أمر مستحيل تحقيقه، صحيح أنه قد يتحقق على المستوى اللساني غير أنه يتعسر من الجانب النفسي حيث كثير ما نجد أن الفرد المزدوج اللغة يميل إلى لغة أكثر من لغة أخرى فنجد عدد كبير من الكُتاب المزدوجي اللغة الذين يفضلون لغة على حساب لغة أخرى في إحدى مراحل وجودها، حيث تتوالى فترات يتم فيها إهمال لغة لصالح أخرى[9].

إن اتقان لغتين مختلفتين لايستلزم بالضرورة إنتاج مترجمين جيدين لأن الاعتقاد السائد هو أن تعليم الترجمة هوتحسين القدرة أو الكفاءة اللغوية فوفقا لـ"بوتزكام" (Butzkamm) « إن الشخص الطليق في الاستعمال الكتابي والشفهي للغتين لا يكون بالضرورة مترجما فعالا، ويتفق هذا التحفظ مع الفرضية التي ناقشت بحث ازدواجية اللغة وحسب ذلك فإن الشخص الذي ينتمي إلى مجموعة مزدوجي اللغة التامين هو أقل تأهيلا من شخص ينتمي إلى الازدواجية المركبة»[10]. كما يمكن أن تكون الازدواجية عائقا أكثر من أن تكون مساعدا، يقول "هالي" (Healy) : «كل مزدوجي اللغة الطبيعيين ليسوا مترجمين وعلى المزدوجين أن يعملوا بجد ليصبحوا مترجمين قادرين»[11]. فنظرا لخصوصية هذا النوع من الترجمات –الترجمة الذاتية- فهو ينطوي على معضلات ترجمية تعجز حيالها الترجمة الحرفية، مما يفترض على المترجم إيجاد حلول إبداعية والابداع في الترجمة له خصوصيته فالمترجم الذاتي بصدد إعادة بناء نصه دون إسقاط شرط الأمانة في نقل

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

محتوى نصه الأصلي إلى اللغة الأخرى ولكن بانتقاء الاستيراتيجية الأنجح لكل موقف من مواقف الترجمة وخاصة التي تحمل في طياتها شحنات إنفعالية و ايديولوجية وثقافية.

3-التداخل اللغوي والامتزاج الثقافي:

بالرغم من تعدد التعريفات التي مُنحت لمصطلح "الازدواج اللغوي" واختلافها إلا أنها شملت الجانب اللساني الذي يشترط في الفرد أن يمتلك لغتين على الأقل وأن يتحكم فيهما بالقدر نفسه مما يجعله قادرا على الانتقال من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر دون عناء وبكل يسر. كما أنها شملت الجانب الاجتماعي الثقافي الذي يعد أساسيا ويؤدي دورا محوريا، فالازدواج اللغوي يعني حتما الازدواج الثقافي؛ ذلك أن اللغة هي المرآة التي تنعكس من خلالها ثقافة المتكلمين بها وهي بطبيعتها تحتم طريقة التفكير وكيفية تحليل معطيات العالم الخارجي على حد تعبير اللساني "ألان ري" (Alain Rey)حين أكد بأن الحديث عن لغة مختلفة يعني الحديث عن رؤية مختلفة للحياة[12].

إن اللغة ترجمان الأفكار وفهرس تتداعى فيه الألفاظ والكلمات الدالة على الفعل والحركة وكذا فعل التفكير والتعبير لاكتشاف المعاني من خلال فك الرموز والعلامات فهدف اللغة هنا هو أن تجعل كل أمة تفكر كما تتكلم كما تفكر. ويضيف "إدوار سابير": « إن لغة جماعة بشرية ما جماعة داخل تلك اللغة، وتتكلم بها، فهي المنظّم لتجربتها، وهي بهذا تصنع عالمها وواقعها الاجتماعي وبعبارة أدق أن كل لغة تحتوي على تصور خاص بها »[13]. وينعكس المستوى الدلالي للغة من خلال طريقة تفكير الجماعة ومن خلال إعطاء تصور للعالم الخارجي عن طريق ترجمة النصوص من لغة إلى لغة أخرى مع الاختلاف في السجلات اللغوية والمفاهيمية والاتفاق ولو من قريب من حيث المعاني. ومن هنا يتم انتقال السمات الثقافية من ثقافة إلى أخرى وبالتالي يكون التلاقح على مستوى تصورات عالم الأفكار والأشياء الخاصة بكل ثقافة حيث تبرز صورة الذهن الفعلية، ويرى بعض المنظرين أن الدراسات اللغوية أثبتت « بأن منظومة لغوية ما تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعالم في كيفية مفصلتهم له، وبالتالي في طريقة تفكيرهم، إننا نفكر كما نتكلم الشيء الذي يعني أن اللغة التي تحدد القدرة على الكلام هي نفسها التي تحدد القدرة على التفكير »[14].

ورد في كتاب "التعريفات" للجرجاني :« التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار»[15]، والتداخل اللغوي هو تطبيق نظام لغوي للغة معينة أثناء استخدام لغة أخرى، وغالبا ما يكون

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

في العامية المحكية وعلى مستويات عدة. وهو ظاهرة اجتماعية تكون نتيجة احتكاك اللغات وازدواجيتها وتعدديتها.

يُعرف اللسانيون الغرب التداخل اللغوي بأنه « تأثير اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية ويعني العنصر هنا كلمة أو تركيبا »[16]. وقد عُرف في قاموس اللسانيات وعلوم اللغة على أنه:

« *On dit qu'il ya interférence quand un sujet-bilingue utilise dans une langue-cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B, l'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences* »[17].

معنى ذلك أن التداخل هو أن يستخدم المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية وتركيبية ومعجمية وصرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى.

يدل لفظ "التداخل" على تحوير للبنى الناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءً مثل مجموع النظام الفونولوجي، وجزءا كبيرا من الصرف والتركيب وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن...)[18]. وهو التعريف الذي وضعه "فانريش" (Weinreich) لمفهوم التداخل في كتابه "Languages in contact" عندما تحدث عن الازدواج اللغوي عند الفرد. فهو يرى أن اللغات عندما تحتك بعضها بالبعض الآخر يستخدمها نفس الشخص بالتناوب. وهو يعرفه على أنه: « إدخال لعناصر لغوية ما من لغة أخرى وتكون هذه العناصر دخيلة تمس البنية اللغوية لتلك اللغة »[19].

يؤدي التداخل اللغوي إلى تداخل ثقافي ينتج عنه إثراء في اللغة والثقافة ذلك أن الكاتب يدرج مفردات وتراكيب غريبة عن لغة الكتابة فتحدث هجنة لغوية Hybridité linguistique وهجنة ثقافية Hybridité culturelle -مصطلحات مستعملة في نظرية الترجمة- ولقد عُرفت اللغة الهجينة على أنها لغة ذات طابع خاص وتاريخ غير طبيعي، حيث أنها وليدة اتصال متحدثي لغتين مختلفتين. فكل طرف لا يتحدث لغة الآخر، فتنشأ لغة مبسطة تأخذ تراكيبها اللغوية من إحدى اللغتين وكلماتها من اللغة الأخرى[20]. بعبارة أخرى فالهجنة هي محاولة إدماج مفردات وتراكيب مجسدة للغة والثقافة الأصلية للمؤلف المزدوج اللغة وإدراجها في لغة الكتابة مما يحدث فعل المثاقفة أو التثاقف.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- تصنيف المترجم الذاتي من منظور الازدواج اللغوي:

إن الكاتب الذي يكتب بلغتين يكون دائما محصورا بين لغتين وثقافتين، فنجده يتشبث بأصله وواقعه من جهة ويحاول نقلها بلغة الآخر المختلف عنه من جهة أخرى. ولعل هذا ما يجعل لغة كتاباته تتحلى ببصمة خاصة وقد تُنعت بالغريبة مقارنة بغيرها من الكتابات التي تصدر أصلا بتلك اللغة نتيجة حرصه على إنتاج نص أدبي مطالب بتبوء مكانة مرموقة في أدب لغة الكتابة يضاهي غيره من الأعمال السائدة مما يجعله يبدع و يتفنن في صنيعته. إن هذا الجمال قد ينبع في الحقيقة من ذلك التمازج بين لغته ولغة كتاباته و التبادل بين ثقافة تفكيره وثقافة قلمه.

1-4- تصنيف غروتمان للمترجمين الذاتيين

حسب الدراسة السوسيولوجية التي قام بها "غروتمان" (Grutman) عن المترجمين الذاتيين، نجد أنه قام بتصنيفهم من منظور الازدواجية اللغوية إلى أربعة أصناف وهي[21]:

أ- المؤلفون ذوو الازدواجية اللغوية خارجية المنشأ (Bilingual Writers Exogenous)

هم أولئك الذين انتقلوا إلى الإبداع بلغة أخرى غير اللغة الأم ويرجع السبب في ذلك إلى تغيير الوطن بسبب ترحيل قسري أو هجرة مرغوبة أو غير ذلك. ويعتبر "فلاديمير نابوكوف" (Vladimir Nabokov) مثالا عن هذا الصنف فبعد انتقاله إلى الولايات المتحدة الأمريكية أصبح يكتب باللغة الانجليزية بدلا عن الروسية.

ب- المؤلفون ذوو الازدواجية اللغوية داخلية المنشأ (Bilingual Writers Endogenous)

عاش هؤلاء المؤلفون في بيئة تمارس اللغتين كلتيهما بانسجام تام، إحداهما اللغة الأم والأخرى اللغة المفروضة أو الرسمية ولم يغادروا أوطانهم.

ج- المؤلفون ذوو الازدواجية اللغوية المتماثلة (Symmentrical Bilingual Writers)

وهم الأدباء الذين يكتبون بلغات متماثلة متناظرة في الرقي والسلطة والانتشار الكبير ويعمدون إلى الترجمة الذاتية منها وإليها مثل "صامويل بيكيت" (Samuel Beckett) و" نانسي هيوستن" (Nancy Huston) اللذين يزاوجان في التأليف والترجمة بين اللغتين الفرنسية والانجليزية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

د- المؤلفون ذوو الازدواجية اللغوية اللامتماثلة (Asymmentrical Bilingual) Writers

وتأتي هذه الفئة مضادة لما قبلها، فاللغات التي يؤلفون بها واللغات التي يترجمون أعمالهم منها وإليها تختلف من حيث مراتبها، إذ هناك اللغات المغمورة واللغات الشائعة. فقد ألف "طاغور" (Tagore) بالبنغالية[22] وترجم إلى الانجليزية، ويضن **غروتمان** أن مثل هذا الكاتب قد ألف بلغة عدد المتكلمين بها كثير وتوزيعها الجغرافي كبير ومع ذلك فإن هيمنتها منعدمة وتأثيرها الجيوسياسي لا يُذكر مقارنة بالانجليزية التي هي عالمية عن جدارة واستحقاق.

5- منهجية الترجمة الذاتية

حسب "غروتمان" تصنف منهجية الترجمة الذاتية إلى[23]:

أ- الترجمة الذاتية المتزامنة (Simultaneous Self-translation): يعمد إلى هذا المنهج المؤلف أو المترجم الذاتي الذي يشتغل على تأليف عمل ما باللغة الفرنسية أو الانجليزية مثلا، وعلى ترجمته وهو لم يكتمل بعدُ إلى إحدى اللغتين في الوقت ذاته.

ب- الترجمة الذاتية المؤجلة (Delayed Self-translation) : تختلف هذه الطريقة عن سابقتها حيث يُترجم المؤلف أو المترجم الذاتي عمله الأدبي بعد صدوره ونشره.

ومن جهة أخرى صنف **أوستينوف** (Oustinoff) منهجية الترجمة الذاتية إلى[24]:

أ-الترجمة الذاتية التطبيعية (Naturalizing Self-tanslation): في هذه الترجمة يقوم المؤلف أو المترجم الذاتي بإخضاع النص المعّد للترجمة لمعايير اللغة المنقول إليها ولمتطلبات أساليب التعبير فيها بدقة متناهية مع إبعاد كل تداخل من جانب اللغة المصدر.

ب- الترجمة الذاتية المُنزاحة (Decentered Self-translation): يعمد المؤلف أو المترجم الذاتي خلال العملية الترجمية على إبقاء الملامح الأسلوبية والعناصر الثقافية الواردة في النص الأصل على اعتبار الترجمة تفتحا على الآخر ومجالا للتحاور والتمازج والانزياح من المركزية الواحدة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ج- الترجمة الذاتية المُبدعة (creative Self-translation): يكون للمترجم الذاتي أثناء العملية الترجمية كل الحرية في إحداث تغيرات كبيرة في النص المترجم مقارنة بالنص الأصل، إذ يتعلق الأمر بإعادة كتابة للنص وهنا إعادة إبداع أو إبداع جديد. حتى أن المتلقي يخالجه الشعور بأنه أمام عملين مختلفين.

تحيل مناهج"أوستينوف"لمقاربات ترجمية معروفة هي التوطين بالنسبة للأولى والتعريب للثانية والإبداع للثالثة.

6- الأمانة في الترجمة الذاتية

تعد مسالة الأمانة مسالة مفتاحيه في الدراسات الترجمية المتعددة والمختلفة، فقد احتلت المكانة البارزة بها وبمقدار ما اختلف المنظرون حول مفهوم النوعية في الترجمة فإنهم اختلفوا كذلك في تحديد معيار الأمانة الذي لا يخرج عن كونه شرطا مفتاحيا في كل الترجمات مهما اختلفت النصوص ومجالاتها. يشير "سيسرون" (Cicéron) في ملاحظاته حول ترجماته عن الإغريقية إذ يقول:

« Il ne sera pas toujours nécessaire de calquer votre langage sur le grec, comme le ferait un traducteur maladroit…Quand je traduis le grec, je ne puis rendre avec la même brièveté ce qui ne demande aux grecs qu'une seule expression, je l'exprime en plusieurs mots »[25].

هذا الرأي و إن كان ينطلق من فكرة أن الأمانة يجب أن تنصب على النص لا على شكله يقود إلى الإشارة إلى أن هناك رأيا مخالفا يتضمن أن الأمانة في الترجمة حسب المنظرين تتأرجح بين الحرف وروح النص إذ نجد أن هناك من يمثل الاتجاه المقابل الخاص بالأمانة للحرف والكلمة في الترجمة هذا الاتجاه يعبر عنه "بواس" (Boece)المترجم من الإغريقية إلى اللاتينية إذ يقول:

« Pour que la traduction ne soit pas une corruption de réalité, il faut traduire mot à mot, […] La propriété d'une bonne traduction n'est pas l'élégance, mais le degré dans lequel elle maintient la simplicité du contenu et les propriétés exactes des mots »[26].

أما بخصوص مراس وفلسفة الترجمة في التاريخ العربي فإننا نلحظ أن مدرسة دار الحكمة بالعراق في عهد الدولة العباسية والتي من أهم من اشتهر من أسمائها "حنين ابن إسحاق" الذي وضع رفقة عدد من المترجمين معايير الأمانة في الترجمة وهي:

- التعبير عن المعنى دون الانحراف عنه.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- تطبيع لغة النص المترجم بطريقة لاتبقى هجينة في اللغة المترجم إليها.
- احترام القوالب النصية للغة الهدف.

وقد عرف مبدأ الأمانة هذا تطور مع "دو بالي" (De Baley) في القرن السادس عشر والذي أصر على أن المعنى هو غاية الترجمة وليس الأسلوب وأن النص الأصل هو الأولى بالقراءة إذا لم يحافظ النص المترجم على المعنى، إضافة إلى "جاك أميوت" (Jaques Amyot) الذي أدخل عامل الإبداعية في الترجمة لأن لغة الأدب يجب أن تكون جميلة كي تقبل من قبل القارئ.

إن أبرز مثال عن التحول في الرؤية للأمانة جاء على يد "أبلانكور" (Ablancourt) الذي جاء بمفهوم "الجميلات الخائنات" نتيجة لازدياد الاهتمام بترجمة الأدب القديم لإغناء الآداب الأوروبية لاسيما وأن الأكاديمية الفرنسية التي أنشئت عام 1940 قد أسهمت في تطور الرؤية للترجمة، إذ أصبح من المتداول أن المهم في الترجمة ليس عدد المفردات بل وزنها. وقد سار الأمر على هذه الوتيرة بين الأخذ والجذب بين الاتجاهين إلى أن جاء "جورج مونان" (Georges Mounin) الذي أشار في كتابه Les belles « infidèles » إلى أن هناك كيفيتين لكي يكون المترجم أمينا وهما: الأولى هي الترجمات التي لا يشعر القارئ أنها ترجمات، حيث يقرأها إذ تعبر عن تطبيع النص في اللغة المترجم إليها والثانية هي الترجمة كلمة بكلمة أي الأمانة للغة الأصل.

أما "لادميرال" (Ladmiral) في حديثه عن الأمانة يعرض أن النص المنتج في الترجمة هو نص من نوع خاص فلا هو بالنص الأصل ولا هو بالمختلف:

« Toute théorie de la traduction est confronté au vieux problème du même et de l'autre : à strictement parler, le texte cible n'est pas le même que le texte original, mais in n'est du tout à fait un autre »[27].

وإذا كان "لادميرال" ينحو إلى تلخيص إشكالية الأمانة في الترجمة عبر كامل تاريخ اجتهادات النظريات التي تعرضت لهذه المسالة، فانطلاقا من مسلمة أن الأمانة في الترجمة هي أمانة للمعنى وليس للغة، وأن المترجم لكي يكون أمينا عليه أن لا يبحث عن ترجمة ما أنتج حرفيا، بل يعبر عما فهمه بلغة أخرى لأن الاهتمام بالشكل في الترجمة ليس من مهام الترجمة الحقة؛ ذلك أن نقل اللغة دون معنى ليس ترجمة وأن اللغة لا تحتضن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المعنى وحدها ولاتعبر عنه بل يشترط سلسلة من العوامل كالسياق والكفاءة المعرفية وصيغة الخطاب وغيرها، تقول "ماريان ليدرار" (Marianne Lederer):

« Ce qui importe pour le traducteur c'est la fidélité au vouloir dire de l'auteur, c'est le refus de laisser s'y substituer ce que l'insuffisance des connaissances ou l'inflexion voulue par tel ou tel intérêt pourraient attribuer aux dire »[28].

إن هذه الآراء للأمانة تطرح إشكالات عديدة فيما يخص مسألة الحكم على الترجمات، وهو ما يعبر عنه "مصطفى المويقن" في مقال له بمجلة "فكر ونقد" بالقول: « إن الحكم على أي ترجمة بعدم مطابقتها للنص المصدر هو اتهام مشكوك فيه أولا لأن متطلبات التطابق متوقفة في مقابل اللغة، وثانيا لأننا نعطي الترجمة تطابقا لا وجود له داخل التواصل الأحادي للغة »[29].

تتمحور العملية الترجمية حول إعادة التعبير بوسائل تنتمي للغة الهدف، إذ تبدأ هذه العملية بالفهم (La compréhension) ثم تنتقل إلى التجريد اللغوي (La déverbalisation) وتنتهي بإعادة التعبير (La réexpression)، هذا التعبير الذي يأخذ بعين الاعتبار مستوى النص ومستوى ملتقي النص، إذ ينبغي أن تنتج الترجمة داخل اللغة المستقبلة رسالة اللغة المصدر بواسطة المصادر الأكثر قربا والأكثر طبيعية في المعنى والأثر.

إن الحرية التي يتمتع بها المترجم الذاتي في التعبير عن المعنى بكيفية مختلفة وبطريقة تحرره من القيود اللغوية الخاصة ترتبط بمدى توفيقه في خلق معادلات تصب في إطار التعبير عن معنى معين تقول "ماريان ليدرار":

« Le corolaire de la liberté en traduction est la fidélité au sens, compris non pas en tant qu'effet global du texte sur le destinataire »[30].

إن المترجم الذاتي أدرى بالنص وعباراته وأعلم بمقاصده وخفاياه. فهو لا يحتاج إلى قراءة متأنية أو أن يستنطق عباراته أو أن يتصور له بُعدا ما. وإذا ما تزاوجت هذه الدراية والمعرفة بمهارة الكتابة لديه باللغتين وسعى إلى ترجمة النص بإعادة كتابته بلغة أخرى، فإنه حين ذلك حسب رأي "أوستينوف" سيكون له كل الحقوق، ويجوز له ما لا يجوز لغيره ممن المترجمين الذين يترجمون أعمال غيرهم وحتى أن يكون غير أمين في ترجمته[31]. وهذا يدل على أن للمترجم الذاتي السلطة المطلقة في تغيير الأشياء، فهو بصدد إعادة الكتابة أي

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إبداع جديد « مما يعني أن ما لا يجيزه مترجم لنفسه، يجيزه المؤلف لنفسه؛ فيشدد على ملمح هنا ويخفف من حدة ملمح آخر هناك »[32]. وبهذا يكون المترجم الذاتي أمينا لمعنى النص وخائنا لمبناه.

7- الإبداع في الترجمة الذاتية:

الإبداع والأمانة وجهان متلازمان لعملية ترجمية ناجحة، فالأمانة ليست أمانة للمعنى فقط بل أمانة للخطوات التي تستلزمها عملية الترجمة كذلك. إنها ليست مسألة عرضية بل هي ضرورية للمعنى وليس للشكل اللغوي لأنها تشترط التقيد المعياري بالموضوعية من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الخاصية التي تتميز بها اللغات تجعل من كون المترجم أمينا مستحيلة عندما يعطي الأولوية للغة فقط على حساب مضمون ودلالات اللغة وفي هذه الحالة لا يمنحنا الازدواج اللغوي الازدواج الثقافي. فمن عوامل عدم تماشي الأمانة مع طبيعة الترجمة تعدد معاني المفردات خارج السياق والغموض في الجمل وتعدد دلالات نفس المفردات في اللغات واختلاف أساليب اللغات المختلفةو تعدد مجالات النصوص في الترجمة وميادينها وأيضا المشتركات اللفظية واختلاف معانيها، تقول "ليدرار":

« Nombreuses sont les raisons pour lesquels il est impossible à la traduction de se limiter à la seule connaissance des langues. Nous citerons pour mémoire la polysémie des mots, l'ambigüité des phrases, le caractère elliptique des énoncés, les différents de connotations que des mots identiques éveillent dans des domaines différents. Les différences stylistiques qui caractérisent les discours dans chacun des domaines de l'activité humaine »[33].

إن المترجم مسؤول عن الكيفية التي يفهم بها نصه وهو في كل الأحوال حر ومقيد لأن النقاش الخاص بالأمانة تجاوز مفهوم المكافئ اللغوي ليصب في إطار ثنائية المعادل والمكافئ. غير أن الشروط التي تمكن المترجم من أن يكون أمينا في التعبير عن المعنى تتضمن القدرة على الوصول لهذا المعنى أو القدرة على التحليل وإعادة التعبير باللغة الأخرى. وتقول أيضا:

« Le simple fait de faire figurer le vocable inconnu a coté de ce qui est l'explication simplifie la tache du lecteur sans pour autant modifier le texte»[34].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

إن النص يتضمن التعبير عن المعنى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهو ما يستدعي ويستلزم التعبير بكيفية مناسبة لأنه في كل الأحوال يجب أن يؤخذ القارئ بعين الاعتبار فمن الضروري أن يحاول المترجم أن يوضح الغموض لكي تخدم الترجمة غايتها التواصلية.

إن الإبداع الأدبي تصور خطي وكتابة شخصية لفعل تخيلي وترجمته لا تقتصر على النقل والتحويل وإنما تغدو إعادة كتابة في لغة الآخر وبوسائله، وإعادة خلق الإبداع يوازي الإبداع الأول لكنه حامل لنسق ثقافي مختلف ومعرفي متباين. وبذلك يكون المترجم الذاتي قد بذل الكثير لتحقيق مهمتين صعبتين في آن واحد وهكذا ينال الجزاءين: جزاء الإبداع الأدبي وجزاء الترجمة الذاتية. وقد نال بعض الروائيين جوائز عن أعمال لهم ترجموها ذاتيا، وقد تم اعتبارها أعمالا أصلية وليست مترجمة. وقد تم نقدها من الجانب الأدبي والفني وليس من الجانب الترجمي، فقد نال كل من "طاغور" سنة 1913 و"بيكيت" سنة 1969 جائزة نوبل وهذا عن مجموع أعمالهما الأصلية والمترجمة.

في مجال الترجمة حدد "وولفرام ويلس" (Wofram Wilss) الطبيعة الخاصة للإبداع بحقيقة أنه يمثل وحدة الفهم والابتكار يشترك فيه كل من عقل وفهم وحدس وخيال المترجم[35]. فالابداع هو ذاك العمل المتكامل المتناغم القائم بذاته الناقل لمحتوى النص الأصل نقلا أمينا، وذلك التناغم هو نتيجة لعملية ذهنية معقدة تنعكس نتائجها على الواقع ولا يكون المترجم مبدعا إلا إذا حقق سمات معينة أهمها المرونة والسيولة اللغوية والأصالة والحساسية للمشكلات والابداع ضروري للرقي بالترجمة فلا يمكن للنترجم أن يتجاوز مشاكلها باعتماد محاكاة الأصل واعتماد أساليب الترجمة المباشرة وخاصة الحرفية لأنها في كثير من الأحيان تؤول إلى غير ما يؤول إليه النص الأصلي. على المترجم الذاتي أن يعلم بجميع استراتيجيات النقل كمترجم محترف ليفي المعاني حقها ومستحقها ويحافظ على نفس الأثر الذي أحدثة في نفس قارئ النص الأصلي.

8- خاتمة:

يجب أن يكون المترجم الذاتي مشبعا باللغتين والثقافتين معا، ليس هذا فقط بل إن ترجمته مشروطة بأن يصاحبها ازدواجية لغوية في الكتابة أي أن يتمتع بالمهارة في التأليف باللغتين اللتين يكتب بهما ويترجم إليهما. هذا يعني أن الازدواج اللغوي يعزز التعايش بين مختلف اللغات والثقافات، ومما لا شك أن اللغة لا يمكنها أن تعيش بمعزل عن غيرها من اللغات. فالتداخل والتمازج الذي قد يحدث بينها يُسهم بقدر كبير

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

في إثرائها وفي التعريف بها مما يضمن لها البقاء والاستمرارية، وكما كانت الكتابة المزدوجة اللغة فضاء يجمع بين لغتين وثقافتين مختلفتين، أصبحت الترجمة وحتى الترجمة الذاتية همزة وصل بين مختلف الحضارات وجسرا يمد أواصر التواصل والالتقاء بين مختلف مجتمعات العالم على تعدد خلفياتها اللغوية والثقافية والاجتماعية وتصبح بذلك عاملا أساسيا في التطور اللغوي وعاملا فعالا في الحوار الثقافي.

الهوامش:

[1]- محمد عابد الجابر، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية. ط5، 1991، ص 77.

[2]- إدوارد سابيير: اللغة مقدمة في دراسة الكلام، ترجمة النصف العاشور، الدار العربية للكتاب، تونس، 1997، ص33.

[3]- BASTIDE. Roger. L'acculturation. Encyclopédie universelle. Paris. 1995. P .117.

[4] - Berman. Antoine. Pour une critique des traductions. John Donne. Paris. 1995. P.42.

[5]- Titore. Renzo. Le Bilinguisme Précoce. Armando. Rome. 1972. P.11.

[6]- محمد عابد الجابر، مرجع سبق ذكره، ص 77.

[7]-Delisle. Jean, L'analyse du discours comme méthode de traduction. Presse de l'université d'Ottawa.1984. P.34.

[8]- Martinet. André, Elément de linguistique générale. Armand Collin. Paris. 1980. PP.169-170.

[9]-Beckett. S&Damestoy. Pascale, Auto-traducteur ou l'art de l'empêchement. Artois presse université. 2002. P.25.

[10]- محمد شاهين: نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص73.

[11]- محمد شاهين: المرجع نفسه.

[12]-Les Avantages d'une éducation bilingue ou plurilingue. Consulté sur lien électronique : over-blog. com, le : 13/12/2019 à 23h15.

[13]- محمد عابد الجابر، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية. ط5، 1991، ص 77.

[14]- إدوارد سابيير: مرجع سبق ذكره، ص33.

[15]- الجرجاني: التعريفات، مكتبة لبنان، ناشرون، باب التاء، 2000، ص56.

[16]- علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ع1، 2010، ص77.

[17]- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse. Italie. Sept 1999. P .125.

[18]- لويس جون كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص34.

[19]-Weinreich, Uriel. Languag en incontact. Hellande. Finding and problems. La haye. 1967. P.148.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[20] – إبراهيم صالح الفلاي: ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، جامعة الملك سعود، ط1، 1996، ص18.

[21]-Grutman, R. 'A sociological glance dt Self- translation and self-translator's'. In Cordingley, A.(ed.) Self-Translation: Brokering Originality in Hybrid Culture. London: Bloomsbury.2013. PP. 63-80.

[22] – اللغة البنغالية: هي لغة هندية آرية موجودة في جنوب آسيا، وهي اللغة الرسمية لبنغلاديش وهي اللغة الأكثر انتشارا فيها.

[23]-Grutman, R. 'Auto-translation'. In Baker, M. (ed.). Rouledge Encyclopedia of Translation Studies. London. 2001. PP. 17-20.

[24]- Oustinoff, M. Bilinguisme d'écriture et auto-traduction. Paris. L'Harmattan. 2001. PP. 29-34.

[25]-D'hulst, LIVIEN. Cent ans de théorie Française de la traduction. De Batteaux à Lettré. (1748-1747). Presses Universitaires de Lilles. 1982. p. 125.

[26] - BOECE. In op cit. P.127.

[27]- Jean René, LADMIRAL. Traduire : Théorèmes pour la traduction. 1994. Ed Gallimard. p. 57.

[28]- Marianne, LEDERER. La traduction aujourd'hui. Lettres Modernes Mainard. Cahiers Champollion. 9. 2006. p.23.

[29]– مصطفى المويقن: مجلة فكر ونقد، 2002، ص57.

[30]- Marianne, LEDERER. op cit, p. 86.

[31]- Oustinoff, M. La traduction. Beyrouth : Point Delta. 2014. P.86.

[32]– جهاد كاظم: حصة الغريب– شعرية الترجمة وترجمة الشعر عند العرب، ترجمة محمد آيت حنّا، بيروت، منشورات الجمل، 2011، ص163.

[33] - Marianne, LEDERER. op cit, p.154.

[34] - Marianne, LEDERER, Traduire la culture, in Palimpsestes n°11. Presses de la Sorbonne nouvelle. 1998. P. 166.

[35] –فيلين ناعوموفيتش كوميساروف، علم الترجمة المعاصر، ترجمة عماد محمود حسن طحينة، مراجعة نسيمة بوصلاح، كلمة، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، 2010،ص265.

قائمة المراجع:

- **المراجع باللغة العربية:**

1- إبراهيم صالح الفلاي: ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق، جامعة الملك سعود، ط1، 1996.

2- إدوارد سابيير: اللغة مقدمة في دراسة الكلام، ترجمة النصف العاشور، الدار العربية للكتاب، تونس، 1997.

3- الجرجاني: التعريفات، مكتبة لبنان،ناشرون، باب التاء، 2000.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- جهاد كاظم: حصة الغريب- شعرية الترجمة وترجمة الشعر عند العرب، ترجمة محمد آيت حنّا، بيروت، منشورات الجمل، 2011.

5- علي القاسمي : التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ع1، 2010.

6- فيلين ناعوموفيتش كوميساروف، علم الترجمة المعاصر، ترجمة عماد محمود حسن طحينة، مراجعة نسيمة بوصلاح، كلمة، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، 2010.

7- لويس جون كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

8- محمد شاهين: نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1998.

9- محمد عابد الجابر، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية. ط5، 1991.

10- مصطفى المويقن: مجلة فكر ونقد، 2002.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

1- BASTIDE. Roger. L'acculturation. Encyclopédie universelle. Paris. 1995.

2- Beckett. S&Damestoy. Pascale, Auto-traducteur ou l'art de l'empêchement. Artois presse université. 2002.

3- Berman. Antoine. Pour une critique des traductions. John Donne. Paris. 1995.

4- Delisle. Jean, L'analyse du discours comme méthode de traduction. Presse de l'université d'Ottawa.1984.

5- D'hulst, LIVIEN. Cent ans de théorie Française de la traduction. De Batteaux à Lettré. (1748-1747). Presses Universitaires de Lilles. 1982.

6- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse. Italie. Sept 1999.

7- Grutman, R. 'A sociological glance dt Self- translation and self-translator's'. In Cordingley, A.(ed.) Self-Translation: Brokering Originality in Hybrid Culture. London: Bloomsbury.2013.

8- Grutman, R. 'Auto-translation'. In Baker, M. (ed.). Rouledge Encyclopedia of Translation Studies. London. 2001.

9- Jean René, LADMIRAL. Traduire : Théorèmes pour la traduction. 1994. Ed Gallimard.

10- Les Avantages d'une éducation bilingue ou plurilingue. Consulté sur lien électronique : over-blog. Com

11- Marianne, LEDERER. La traduction aujourd'hui. Lettres Modernes Mainard. Cahiers Champollion. 9. 2006.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

12- Marianne, LEDERER, Traduire la culture, in Palimpsestes n°11. Presses de la Sorbonne nouvelle. 1998.
13- Martinet. André, Elément de linguistique générale. Armand Collin. Paris. 1980.
14- Oustinoff, M. La traduction. Beyrouth : Point Delta. 2014.
15- Oustinoff, M. Bilinguisme d'écriture et auto-traduction. Paris. L'Harmattan. 2001.
16- Titore. Renzo. Le Bilinguisme Précoce. Armando. Rome. 1972.
17- Weinreich, Uriel. Languag en incontact. Hellande. Finding and problems. La haye. 1967.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

النقد الثقافي في الخطاب النقدي المغربي-دراسة تطبيقية"

د. إبراهيم نادن

جامعة القاضي عياض –المغرب

nadinebrahim@hotmail.fr

تاريخ الإيداع: 2020/11/07 م تاريخ التحكيم: 2020/11/11م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

هدف هذا البحث إلى معرفة أشكال حضور النقد الثقافي في الدرس الأدبي المعاصر،وذلك ما أثثته جملة من الأسئلة بحثت في العلاقة بين النقد الثقافي والدراسات الثقافية التي ساهمت بقوة في نشأته في الثقافة الأنجلوساكسونية،كما تساءلت عن أشكال عبوره إلى الفكر الأدبي العربي،وهو السؤال الذي دعا إلى الوقوف طويلا عند ماهية النقد الثقافي وعلاقته بالنقد الأدبي،وعن سمات أدواته في الدراسة ومصادرها المعرفية،وعن الأهداف التي يتغياها النقد الثقافي ،وفي هذا السياق عرضت العديد من أعمال النقاد العرب النظرية والتطبيقية انطلاقا من كتاب "النقد الثقافي لعبد الله الغدامي فإلى الأعمال التطبيقية في مشروع الناقد المغربي إدريس الخضراوي الذي برجوعنا إلى دراساته للمتن الروائي العربي المعاصر بخلفية ثقافية أمكننا أن نلاحظ أنه يقدم تجربة جديدة في مسار النقد الأدبي بالمغرب بانفتاحه على الدراسات الثقافية التي يرى أنها ذات أهمية في تجديد النظرة إلى الأدب،وأن ذلك الاهتمام بالنقد الثقافي يرتد عنده إلى أمور أهمها الحاجة الماسة إلى الانفتاح على المستجدات والمتغيرات التي طالت النظرية الأدبية منذ سبعينيات القرن الماضي بعد أفول نجم البنيوية بسبب اهتمامها بدراسة الأدب باعتباره كيانا مستقلا،ومن تم تركزت دعوته إلى مواجهة النص الروائي من موقع النص الثقافي الذي أعاد الإنساني إلى الواجهة في مقاربة الأدب وفهمه.

الكلمات المفتاحية: :النقد – الثقافة- الخطاب- الأدب- السرد- الالتزام

cultural criticism in the literary studies in Morocco

D .brahim nadine

University cadi Ayad-morocco

nadinebrahim@hotmail.fr

Abstract :

This research vised to know the forms of cultural criticism present in the contemporary literary studies.for this Ihave researched the relationship between cultural criticism and cultural studies in Anglo-Saxon culture.i also asked about the forms of transmission of cultural criticism to Arab critical thinking.my objective wereto know the reality of cultural criticism and its relationship to literary

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

criticism.in this way I had asked What are the characteristics of cultural criticism?and What are the sources of cultural criticism, knowledge and methodology?and What are the objectives of cultural criticism in the approach to literary discourse? In this context I had presented several theoretical and practical works of Arab critics,I mentioned here "Cultural Criticism" the book of Abdullah Al-Ghadami, then the applied works of the project of the Moroccan critic Idris Al-Khadrawi attracted to explain contemporary Arabic narration according to cultural studies .for this He presented a new experience in the course of literary criticism in Morocco .Idris Al-Khadrawi's interest in cultural criticism refer to the necessity of The urgent need to know the developments of literary theory since the 1970s after the decline of structuralism which had ignored the role of culture in creativity.
Keywords: ..... cultural criticism- literary- cultural studies - approach

بسم الله الرحمن الرحيم

تمهيد:

موضوع هذه المداخلة هو:"النقد الثقافي في الخطاب النقدي المغربي-دراسة تطبيقية"،وتتمثل إشكاليتها في الأسئلة التالية: كيف استقبل النقد العربي النقد الثقافي،وكيف استفاد الناقد العربي عموما والناقد المغربي على الخصوص من هذا المد الفكري ذي الجذور الأنجلوسكسونية في سد الفجوة في القراءة المنهجية للإبداع العربي المعاصر خاصة،وقد ركزت في الإجابة على هذا السؤال الأخير على أعمال ناقد من النقاد الأكاديميين الذي يشتغلون في حقل التدريس الجامعي المغربي،ويتعلق الأمر بالباحث الدكتور إدريس الخضراوي أستاذ المناهج بجامعة القاضي عياض بمراكش الذي يحاول في مشروعه النقدي المنصب على قراءة العمل الروائي العربي البرهنة على أهمية النقد الثقافي في قراءة المضمرات والأنساق الثقافية في السرد العربي المعاصر.

عن النقد الثقافي والدراسات الثقافية:

يستفيد الدارس مما سبق أن النقد الثقافي"مصطلح جديد لم يكن موجودا قبيل منتصف القرن العشرين،ولا قبل نشأة ما يسمى بالدراسات الثقافية"[1] باعتبارها"ملتقى كثير من العلوم والتخصصات أهمها علم الاجتماع والأنتروبولوجيا الثقافية والفلسفة والإتنولوجيا والسيميائيات والأدب والفنون،وقد يوحي هذا التداخل بين علوم واختصاصات مختلفة بأن الدراسات الثقافية تحيط إحاطة شاملة بمختلف طرق دراسة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الثقافة والتفكير في الأسئلة التي تطرحها غير أن ما يفضي إليه الاطلاع على متنها هو أن ميدان الدراسات الثقافية يتعلق بمجال محدد من مجالات البحث الأكاديمي" [2]،وجدير بالذكر أن الدراسات الثقافية اعتبرت مجالا منفتحا على عدة تخصصات معرفية،وذلك لأجل الرد على المناهج النقدية الحديثة المسكونة ببناء النماذج والكليات والأنساق المغلقة"[3]،وقد كان لهذه المبادئ التي تقوم عليها الدراسات الثقافية أثر واضح في نشأة النقد الثقافي الذي جاء في الثقافة الأورو –أمريكية مرتبطا بتطور الفكر الغربي منذ القرن التاسع عشر هذا الفكر الذي غدا فكرا نقديا فانعكس ذلك على الفكر نفسه تحت مفهوم العقل والجدل في الواقع والمجتمع،وفي الفلسفة والأخلاق والمعتقدات الشيء الذي جعلنا نواجه أنواعا من النقد تؤطر الممارسات المعرفية:نقد العقل،نقد الفلسفة،نقد النقد،نقد الثقافة،النقد الثقافي[4] ...هذا الأخير الذي هاجر من الغرب إلى الفكر العربي بصورة الاستعارة الخلاقة كما تقول الباحثة أميرة بنت سليمان القفاري في بحث لها بعنوان:"النقد الثقافي عبور التخصصات وصناعة الناقد الموسوعي"[5]،وكل هذا يدفع الباحث إلى التأمل في ما كتب عن النقد الثقافي،وذلك من أجل استضمار مفهومه وطبيعته ووظيفته في الدراسات الأدبية الحديثة،يقول الناقد د.محمد الدغمومي في بحثه:"نحن والنقد الثقافي" في عدد خاص عن النقد الثقافي في مجلة "البلاغة والنقد الأدبي:"وعلينا أن نتساءل...ما المقصود بالنقد الثقافي هناك في الغرب؟ثم ما علاقته بالنقد الأدبي؟ ثم ما علاقته بالدراسات الثقافية الغربية؟ وأيضا ما علاقته بالنظرية الثقافية التي راجت هناك ولا تزال قائمة؟ثم نسأل أنفسنا ما صلتنا،بعد ذلك،بما كتبه عدد من المثقفين العرب والمغاربة خلال العقود الأخيرة؟ أي أننا معنيون بالتعرف على هذه العلاقات في سياق استضمار طبيعة النقد الثقافي وجها لوجه مع الخصوصيات الثقافية العربية..."[6] ،وهي التي ما فتئ الباحثون يتعمقون في سبر أغوارها من أجل تبرير حضور النقد الثقافي في الدراسات الأدبية العربية المعاصرة،هذا النقد الذي " هاجر من الغرب إلى العرب بصورة الاستعارة الخلاقة التي وضعت بناءها على مرجعية غربية أثبتها عبد الله الغدامي في دراسته،مع استعانة بالمنجزات الغربية كمخطط جاكبسون والتراث النقدي العربي في بعض المصطلحات والأفكار،كمصطلحات البلاغة وأفكار علم الحديث،ولم يقف عند حدود الاستعارة،وإنما طورها لتتناسب مع سياقها الجديد ووظيفتها الجديدة،وهذا في تمازج معرفي لم يخضع لوساوس الهوية وهواجس الخصوصية التي تبتلع إرادة الفهم ومشاريع

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المعرفة..."[7]،ولعل ما ذكر يجعلنا نعالج في مايلي بعض ما يتعلق بمفهوم النقد الثقافي وعلاقته بالنقد الأدبي كي نتمكن من رؤية الأهمية التي بدأ الباحثون يولونه لمقاربته للأدب.

حول مفهوم النقد الثقافي وعلاقته بالنقد الأدبي:

إن الدارس لمفهوم النقد الثقافي من زاوية تحديد ماهيته يذهب إلى أنه قد انبثقت امتداداته من الثقافة العامة، ثم تخصص مفهوم الثقافة في مجال اشتغاله على العلوم الإنسانية ولا سيما النقد الأدبي،فقد ارتبط النقد الثقافي في بنيته الدلالية بالثقافة التي اهتمت بنشاط الإنسان ضمن أزمنة متعددة تتوافق فيها ميادين مختلفة كالسياسة والاقتصاد والتاريخ والدين،وعليه فإن مفهوم النقد الثقافي يعتبر نشاطا نقديا يوظف كل المفاهيم التي جاءت بها المدارس النقدية السابقة له كالسياسة والفلسفة وعلمي الاجتماع والتاريخ والنصية وغير ذلك،وهذا المفهوم يحيل في دلالته العامة على أنه" نشاط فكري يتخذ من الثقافة بشموليتها موضوعا لبحثه وتفكيره،ويعبر عن مواقف إزاء تطوراتها وسماتها"[8]،ولا يختلف هذا الرأي عن رأي برجر أرتر في كتابه "النقد الثقافي" الذي قدم فيه المفاهيم الرئيسة لهذا النقد حين يذكر أن"النقد الثقافي هو نشاط وليس مجالا معرفيا خاصا بذاته،استخدم نقاده المفاهيم التي قدمتها المدارس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والسياسية في تراكيب وتبادل معينة،ويقومون بتطبيقها على الفنون الراقية والثقافة الشعبية بلا تمييز بينهما من حيث الكيف اعتقادا منهم بأن هذا يتسع لمجال المصطلح الذي كان يطبق على الفن الراقي فقط،ومن ناحية أخرى الاستفادة من إمكانياته بتطبيقها في كشف الطاقات والأنظمة الثقافية والإشكاليات الإيديولوجية وأساليب الهيمنة والسيطرة المختزنة في النصوص برمتها" [9]،وجدير بنا في هذا السياق أن نعترف بصعوبة تقديم تعريف يحدد المقصود بالنقد الثقافي،إذ أن هناك تعريفات متعددة تطبع هذا النقد باللبس في الغرب نفسه،ومن هذه التعريفات أن النقد الثقافي:

- كتابة ليس لها نظرية محددة،ولا منهج يمكن الاشتغال به.
- أنه كتابة عن موضوعات وأشكال فنية ونصوص ذات تجنيس أدبي،ونصوص ليس لها تجنيس.
- أنه نقد للنصوص(الخطابات المختلفة) بقصد إبداء وجهة نظر ما عن تأثيرها في المجال الثقافي الاجتماعي.
- أنه قراءة لما تحمله النصوص من المواقف والدلالات السياسية الفاعلة في محيطها الاجتماعي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- أنه دراسة تنتمي إلى ما سمي في إنجلترا وأمريكا بالدراسات الثقافية.
- أن النقد الثقافي والدراسات الثقافية ونقد الثقافة ممارسات مترادفة.
- أنه بديل عن نقد الأدب والدراسات الأدبية وتاريخ الأدب.
- أنه نقد يهتم بالنصوص دون الأخذ بمعايير النقد الأدبي والنظريات الأدبية التي تعنى بالقيم الجمالية والبلاغية والخصائص النوعية للأجناس الأدبية[10]،وتأسيسا على هذا يتضح أن النقد الثقافي أثار الجدل في ظهوره الأول،ليس في الثقافة العربية فقط،ولكن عند الغرب أنفسهم إلا أن هذا الجدل أشعل جذوة الحوار النقدي وفتح آفاقا من التبادل المعرفي البناء،وأنه على الرغم من الرفض الذي وجده من بعض النقاد إلا أن الدراسات التطبيقية المستندة إلى كتاب عبد الله الغدامي:النقد الثقافي،قراءة في الأنساق الثقافية العربية ط 2000،كشفت أن النقد الثقافي وجد ترحيبا لا ينكره إلا من حاد عن جادة الموضوعية كما تقول الباحثة أميرة بنت سليمان القفاري[11]،ولعل ذلك يمتاح حقيقته من نظرة الدارسين لعناصر الجدة فيه ففي النقد الثقافي أصبح النص هو الحياة، فانطلاقا من الخاصية التناصية لكلّ نص كان لابدّ من فتح ثناياه على نصوص أخرى مرتبطة بكلّ ما هو حي في المجتمع لغويًا،وقد زحزح هذا الانفتاح كلّ مركزية نصوصية، ففي النقد الثقافي لا نتكئ على مركز بل على علاقات، لهذا يحتاج الناقد الثقافي إلى كفاءة كبيرة لكي يفعّل هذه العلاقات المتوارية خلف سجاف الحرفية بطريقة ممتنعة[12] ،مما يضع اليد على اختلافات بين النقد الأدبي والنقد الثقافي خاصة ما يتعلق بالاختلاف بين النظريات الحقلية والنظريات التحاقلية، فالنقد الثقافي عبر اختصاصي، يحتاج من الناقد أن يقوم بعملية المد والجزر بين علوم وحقول واختصاصات متنوعة، لهذا، ففي النقد الثقافي تراجع مفهوم الاختصاص الّذي حول النقد الأدبي في كلّ الحقب إلى سكولائية مقيتة، ومن جهة أخرى يمكن

أن نشير إلى أنّ النقد الثقافي له منطلقات إيديولوجية نضالية بعيدة عن النظرة التي نجدها في النقد الأدبي ذلك أن وظيفة النقد الثقافي هي استنطاق النصوص المطموسة في المجتمع، النصوص المقموعة والمهمشة والمحتقرة باعتبارها لا تنتمي إلى المعتمد الرسمي المدروس في النقد الأدبي من طرف جماعة اجتماعية من النخبة، تخدم مصلحة أو طبقة معينة[13]،والواضح فإن كل هذه الإشارات مما يدخل في سياق تيسير مشكلات النقد الثقافي العويصة فهو ليس بالممارسة البسيطة بل " مهمة متداخلة مترابطة متجاوزة متعددة،كما أن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

نقاد الثقافة يأتون من مجالات مختلفة،ويستخدمون أفكارا ومفاهيم متعددة"[14]،تستدعيها الثقافة نفسها التي تتعدد وتتشعب مكوناتها كما يتضح من مختلف التعاريف التي وضعها المفكرون لحقيقتها، فهي عند بعضهم" كيان واحد لا يتجزأ،وأسلوب حياة كامل من الناحية المادية والفكرية والروحية"[15]،حيث تبرز الثقافة:"نظاما دلاليا يفضي حتما بالنظام الاجتماعي المعين إلى حتمية التبادل الاتصالي بين أفراده،وحتمية إعادة إنتاجه،وحتمية معايشته،وحتمية استكشافه"[16]، الأمر الذي ينفتح بالدارس على "أن الثقافة هي ذلك الكل المتكامل الذي يشمل المعرفة،والمعتقدات والفنون،والأخلاقيات والقوانين والأعراف،والقدرات الأخرى،وعادات الإنسان المكتسبة بوصفه عضوا في المجتمع"[17]،وكل ذلك يجعلنا نقرر كثيرا من المرتكزات التي تقوم عليها الثقافة، قادرين على تبين الخصوصيات بين ثقافة وأخرى، ومهتدين إلى الوقوف على الأنساق الثقافية،يقول د.حسين الصديق:"الثقافة هي مجموع المعطيات التي تميل إلى الظهور بشكل منظم فيما بينها مشكلة مجموعة من الأنساق المعرفية الاجتماعية المتعددة التي تنظم حياة الأفراد ضمن جماعة تشترك فيما بينها في الزمان والمكان،فالثقافة ما هي إلا التمثيل الفكري للمجتمع،والذي ينطلق منه العقل الإنساني في تطوير عمله وخلق إبداعاته،فهي بهذا المعنى تختلط بالمجتمع فلا يمكن التفريق بينهما إلا في مستوى التمثيل،فهي بالتالي تحدد هوية المجتمع في كافة أبعاده المادية والمعنوية"[18]،التي يحرص النقد الثقافي على قراءتها في الخطاب الأدبي باعتباره ينطق باسم هذه الأنساق الثقافية الثاوية في العقل الجمعي للمجتمعات بمختلف طبقاتها وأطيافها،ولعل هذا ما يدعو إلى إثارة العلاقة بين الدراسات الثقافية والنقد الثقافي التي كثيرا ما شغل بها الدارسون عند إثارتهم للمقاربة الثقافية للأدب،وفي هذا الصدد يرى الناقد نادر كاظم أن "النقد الثقافي له مصطلحات محددة بدقة،حتى لو كانت تنتمي إلى حقول معرفية عديدة،فهذا ليس نقيصة في النقد الثقافي خصوصا أن ظاهرة النقد الثقافي لا تكتسب معناها الحقيقي إلا في سياق المعارف المتداخلة،بما هي مجال تمحى فيه الحدود بين المعارف والحقول المعرفية(...)،فإذا كان النقد الثقافي لا ينتمي إلى حقل معرفي محدد فإنه نتاج المعارف المتداخلة الحقول،والتي تجمع بين نيتشه وفرويد وماركس ودريدا وفوكو ولاكان وإدوارد سعيد وجوليا كريستيفا وجوديت بتلر وهومي بابا ولوي التوسير وآخرون ينتمون إلى مجالات متباينة"[19]،وبالرغم من تداخل وتعدد الحقول المعرفية ضمن هذا النقد إلا أنه يكتسي مصطلحات محددة،ونظرا لذلك فإن هذا النقد يتجاوز"الاهتمام بتحليل بنيات النص والكشف عن حظوظه الجمالية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والأدبية،واستقراء دلالته المحايثة،ويستعيض عن ذلك باهتمام أعظم بتحليل الخطاب وأنساقه،ومساءلة دلالته الثقافية وتحيزاته الثقافية والإيديولوجية،والكشف عن علاقته الجدلية بسياقه التاريخي والثقافي"[20] ،ومن أجل ذلك أوضح نادر كاظم في كتابه"تمثيلات الآخر" أن النقد الثقافي أهمل الجانب الجمالي والفني في دراسة النص الأدبي،وفي المقابل اهتم بما يتحقق في النص،وما يتكشف عنه من أنظمة ثقافية،وأنماط تعبيرية وإيديولوجية،وأنساق تمثيلية تمارس شتى أنواع الهيمنة والتحكم في المتلقي يطرق متخفية،ويعني ذلك أن النقد الثقافي ينبني على نظرية الأنساق المضمرة التي هي أنساق تاريخية وثقافية تتقن دور الاختفاء والانضواء تحت خفايا النص،ويكون لها دور سحري في التوجيه،وذلك ما يتضح عن طريق التأمل في تعريف عبد الله الغذامي للنقد الثقافي بأنه" فرع من فروع النقد النصوصي العام،ومن ثم فهو أحد فروع اللغة وحقول الألسنية معني بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته وأنماطه وصيغه،ما هو غير رسمي وغير مؤسساتي وما هو كذلك سواء بسواء من حيث دور كل منهما في حساب المستهلك الثقافي الجمعي،إنه معني بكشف لا الجمالي،كما هو شأن النقد الأدبي،وإنما همه كشف المخبوء من تحت أقنعة البلاغي/الجمالي،وكما لدينا نظريات في الجماليات،فإن المطلوب هو إيجاد نظريات في (القبحيات) لا بمعنى البحث عن جماليات القبح مما يعتبر إعادة صياغة وإعادة تكريس للمعهود البلاغي في تدشين الجمالي وتعزيزه،وإنما المقصود بنظرية القبحيات هو كشف حركة الأنساق وفعلها المضاد للوعي والحس النقدي"[21]، ويستخلص من ذلك أن الغذامي وضع تعريفا للنقد الثقافي، واعتبره أحد فروع النقد النصوصي العام أي أنه مجال معرفي شامل يشمل مجال اللسانيات بشتى مدارسها ومناهجها النقدية الحديثة،ويختلف معها في قضية جوهرية،وهي المتمثلة في الأنساق المضمرة تحت لواء الخطاب الثقافي فكما أن النقد الثقافي يبحث في الأنساق المضمرة لثقافة ما فإن النقد الأدبي يبحث في الأنساق الجمالية والبلاغية للنص الأدبي،وذلك يوضح أن النقد الثقافي مجال اشتغاله هو النص باعتباره حادثة ثقافية حاملا نسقا أو أنساقا مضمرة لا تتضح صورتها بواسطة القراءة السطحية التي كان يشتغل عليها النقد الأدبي،وذلك لأنه يرى أن "النقد الأدبي كما نعهده وبمدارسه القديمة والحديثة قد بلغ حد النضج أو سن اليأس حتى لم يعد بقادر على تحقيق متطلبات المتغير المعرفي والثقافي الضخم الذي نشهده الآن عالميا،وعربيا"[22]،و يفهم من هذه المعطيات أن الغدامي يدعو إلى مشروع جديد جعله بديلا عن النقد الأدبي الذي لم يعد باستطاعته كشف الخلل الثقافي للخطاب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الأدبي،ووضع بديلا عنه هو "النقد الثقافي" لتوفره على آليات تمكنه من كشف أنساق الخطاب الأدبي التي لم يستطع النقد الأدبي الوصول إليها،بل إنه غير "قادر على كشف وفضح حركية الأنساق الخطيرة،لأن غايته ظلت حبيسة الاعتناء بالبلاغي والجمالي،ولأن أدواته ليس بمقدورها كشف حيل الثقافة وعيوبها النسقية،التي تجيد الاختباء من تحت عباءة الجمالي"[23]، وبناء على هذا كله يتضح أن "إعلان موت النقد الأدبي،وإحلال النقد الثقافي بديلا له لم تكن المقصدية منه إلغاء المنجز النقدي الأدبي،وإنما الهدف منه هو تحويل أو انتقال وإبدال الأداة النقدية السائدة في قراءة الجمالي الخالص إلى أداة نقدية تقوم على نقد الخطاب وكشف عيوبه،وبالتالي لم يبق أمامه سوى أن ينسب النقد الأدبي إلى الأدب، وبالمقابل فإنه سينسب النقد الثقافي إلى الثقافة،وأيضا أحس وأقر بأننا بحاجة إلى النقد الثقافي أكثر من النقد الأدبيّ،ولكن انطلاقا من النقد الأدبي لأن فعالية النقد الأدبي جربت وصار لها حضور في مشهدنا الثقافي والأدبي،وقد توصلنا إلى أن الكثير من أدوات النقد الأدبي صالحة للعمل في مجال النقد الثقافي بل يستطيع الغدامي أن يؤكد بأنه منذ عصر النهضة العربية وحتى يومنا الراهن ما من شيء جرب واختبر ثقافيا مثل النقد الأدبي،ولهذا يدعو إلى العمل على فعالية النقد الثقافي انطلاقا من النقد الأدبي"،والواقع ف"إن الغدامي في كتابه "النقد الثقافي" قد محض اهتماما كبيرا للجانب النظري المتعلق بالنقد الثقافي،مما يعني أنه كان مدركا أنه بهذا العمل الذي يقدمه للقارئ العربي إنما يؤسس لاتجاه مختلف في النقد يتوخى منه إضاءة جوانب جديدة من الظاهرة الأدبية،فإن الأسئلة والردود التي ما فتئ الكتاب يولدها،حتمت الحاجة للرجوع إلى مختلف الأبعاد الاصطلاحية والمنهجية الخاصة بالنقد الثقافي من أجل إضاءتها وبيان أهميتها بالنسبة لحقل الدراسات الأدبية،وهذا ما قام به الغذامي في مقالة بعنوان:النقد الثقافي رؤية جديدة،نشرت بمجلة علامات في النقد(العدد 44،يونيو 2002) أي بعد مرور سنتين على صدور الكتاب..."[24]،الشيء الذي عبر عن استشعار الغذامي بوصول الدرس النقدي العربي للباب المسدود وأن الخلاص يكون بالانفتاح على النقد الثقافي لدراسة الأدب العربي،و"بهذا المعنى برزت دعوة الغذامي قوية إلى ضرورة تبني النقد الثقافي في دراسة المنتج الأدبي،وتقصي المضمر الثقافي،وفي قلب هذه الدعوة تتجلى الأسئلة المحورية التي وجهت بوصلة النقد الأدبي على مستوى العالم كله،سواء ما تعلق منها بمراجعة النقد لأدواته وإصراره على توسيع حدود موضوعه،أو ما اتصل منها بإعادة النظر في الوظائف التي تنهض بها النصوص في زمنيات مختلفة،حيث قد يتعارض المردود الجمالي مع المضمون

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الدلالي،وهذا ما نستشفه من دراسات الغذامي للشعر العربي،قديمه وحديثه،كما نستشفه من الدراسة الرائدة التي قام بها إدوارد سعيد لعلاقات التواطؤ بين الثقافة والقوة الإمبريالية خلال مرحلة الاستعمار... ونعتقد أن فهم هذه النقلة الاصطلاحية التي رادها الغذامي حين بشر بالنقد الثقافي يقتضي موضعتها في سياق علاقة حوارية بالجهود النقدية التي سبقتها،خصوصا تلك التي انضوت ضمن سوسيولوجيا الأدب،وتنبهت إلى الوشائج العميقة التي تشد الأعمال الأدبية إلى المجتمع والعالم الذي ينتمي إليه،وفي طليعة تلك الجهود في المغرب جهود أحمد المديني ومحمد برادة وحميد لحميداني،بالإضافة إلى جابر عصفور من مصر ويمنى العيد من لبنان وأدونيس من سوريا..وآخرين.لقد كان هؤلاء النقاد بمستويات مختلفة معنيين باستقصاء الموقع الذي يشغله الأدب في الدينامية الاجتماعية،ولذلك استفادوا من مرجعيات نظرية شديدة الأهمية كالبنيوية التكوينية والشعرية الاجتماعية التي تبلورت مفاهيمها الأساسية ضمن دائرة باختين""[25]،غير أن هذه النقلة كانت تحتاج إلى جرأة ومواكبة خاصة أن إرهاصات النقد الثقافي في العالم العربي لم تكن على هيئة مدارس ومجموعات كما كانت في العالم الغربي،وإنما كانت أفكارا فردية،وغالبا لا تجد ترحيبا،ومن ثمة"كانت الجرأة والمواكبة صفتين يحتاجهما هذا النقد ليقتحم الساحة النقدية العربية،ويتجاوز العقبات التي تعترضه،ومن أهمها:

- أنه نقلة نوعية في الرؤية النقدية تنتقل من النظر للجماليات التي كانت سائدة وراسخة إلى كشف الأنساق الثقافية والقبحيات،وهذه النقلة تستدعي وضع أرضية خصبة لها ولاستقبالها النقدي.
- أن الأدب الذي كانت له وجاهته وصفته النخبوية يصبح جزءا من كل،ويتساوى مع الثقافة التلفزيونية والموضة،والأدب الشعبي،بل ونودي بموت الأدب عند فريق من نقاد الغرب.
- استهداف هذا النقد للثقافة العربية وتراثها،والعقل الجمعي،وهذه التعرية تشكل حساسية للشخصية العربية،والتراث العربي الذي يكاد يبلغ القداسة والتسليم عند العربي.
- خلو المكتبة النقدية من الكتب المترجمة لرواد هذا النقد في الغرب مما يساهم في التبشير عنه، والتمهيد له.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- حرية المنهج في النقد الثقافي، وعدم وجود منهج محدد لهذا النقد يمكن استيراده وتطبيقه على الأدب العربي في ظل حرص العقلية العربية على المنهج المنظم القابل للتطبيق المدرسي الواضح والميسر في الدراسات خاصة الأكاديمية منها، مما يدفع لضرورة تأصيل نظرية متكاملة لدراسة الأدب

- الأصول الماركسية التي يستند إليها هذا النقد مما قد ينتج تلقيا عربيا إيديولوجيا مشنعا له"[26]،ووفق هذا المنظار يبدو أن هناك مُستويات لفهم النقد الثقافي: أوّلا النقد الثقافي بوصفه مُحاولة لتحرير النصوص من الانغلاق البنيوي الّذي فرضته عليها النظرية البنيوية. ثانيًا، لا يُمكن فهم هذا التحرّر إلاّ من زاوية أنّ النصوص هي شبكة من علاقات القوى التاريخية والسياسية، لهذا فإنّ النقد الثقافي هو بمثابة وضع النصوص أمام الإشكاليات التاريخية والسياسية أيضاً،ومن هنا نفهم بأنّ النقد الثقافي هو اقتراح شبكة جديدة للقراءة، تكون أكثر وعياً بعلاقات القوى التي تربط النصوص بواقعها من جهة، ومن جهة أخرى تعيد إنتاج منظومة القراءة خارج النسق البنيوي والجمالي الّذي يُشتمُّ منه رائحة المراكز، نحو الاهتمام بالثقافي والتاريخي والإيديولوجي والهامشي، وليس غريبا، أنّ النقد الثقافي قد ساهم في تطوير النقد ما بعد الكولونيالي، من زاوية أنّ هذا النقد أصبح ينتبه أولا للصوت المغيب لأبناء المستعمرات، وثانيًا أنّه يفضح سياسة الصمت النقدي الّذي كان سمة النقد الأوروبي إزاء الآداب غير الأوروبية (آداب المستعمرات)[27]،وكل ذلك مما يقف بنا باستمرار على جوانب الأهمية في هذه القراءة الأدبية خاصة ما ما ينصب على كسره للحواجز التي بين التخصصات المعرفية المختلفة؛ إذ أصبح بإمكان الناقد قراءة النصوص الأدبية باستثمار أدوات وآليات تحليلية يستقيها من حقول معرفية إنسانية مُختلفة، بعد أن كان تحليل النصوص مُقتصرا على إبراز آليات اشتغالها البنيوي،و من هنا يبدو أنّ النقد الثقافي ليس نفيًا للنقد الأدبي بقدر ما هو توسيع لأفق القراءة النقدية لتتحرّر من أسيجة التخصص، وتتجاوز فرضيات الأطروحات الشِّعرية التي تغفل علاقة النصوص المتشابكة بالتاريخ وبالسياسة وبالوجود وبالمجتمع وبالإنسان.إنّ النقد الثقافي هو بتعبير آخر استعادة الإنساني داخل النصوص بعد أن قامت البنيوية بطرده أو بالإعلان عن موته (موت المؤلف)،وبناء على ذلك يتضح أنّ المشترك بين النقد الأدبي والنقد الثقافي هو (النص/الخطاب) إلاّ أنّ الاختلاف بينهما يكمن في طبيعة الرؤية النقدية، ومرجعياتها، وأهدافها[28]،غير أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن باعث " النقد الثقافي عند العرب لم يكن ثوريا كما كان في الغرب،وإنما انتقل بباعث الدهشة العربية المعتادة بالمنتج العلمي والمعرفي الغربي والرغبة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

في الاستفادة منه لمعرفة الذات،وجاء مستوردا بمصطلحه الصريح ومرجعياته لأول مرة في عام 2000م على يد عبد الله الغذامي في كتابه"النقد الثقافي:قراءة في الأنساق الثقافية للشخصية العربية"[29]،ولأن النقد الثقافي كان يستهدف أنساق الثقافة التي تحتاج لمعارف متعددة لاكتناهها سعى لاستخدام النظريات والمفاهيم التي تتيح القرب من فعل الثقافة في المجتمعات،فلا يمكن الحديث عن نقد ثقافي بدون معرفة واسعة بالميادين والمعارف والنظريات الأدبية والإعلامية والثقافية المقارنة،والمدارس والاتجاهات والأفكار،وسياقات ظهورها وأنساق نموها وانكماشها داخل الخطابات،كما لا يمكن أن نبصر موضوع الخطاب وصنوفه والغلبة ومراميها والبنى اللاشعورية ومهادها بدون أن نضعها داخل حركية المجتمعات أو سكونها"[30]،ولعل من هذا المنطلق اكتسى النقد الثقافي عند العديد من النقاد العرب المعاصرين فعالية قوية في قراءة الخطاب الأدبي الذين رأوا فيه ناطقا بالكلية الثقافية العربية في أبعادها المختلفة التي يسعى الطرح الجديد إلى قراءة أنساقها،ولأجل ذلك اتبعوا" مداخل كثيرة للنصوص الأدبية،لأن الثقافة دينامية(نشطة وحية) ومتعددة الأوجه يدخل فيها الاقتصاد والتنظيم الاجتماعي،والقيم الأخلاقية والمعنوية،والمعتقدات الدينية،والممارسات النقدية،والأبنية السياسية،وأنظمة التقييم،والاهتمامات الفكرية،والتقاليد الفنية"[31]،وتمكنوا من أجل ذلك من التأليف بين الأدب والنقد وتخصصات أخرى،وأنتجوا مؤلفات استهدفت القارئ المتخصص وغير المتخصص،بعد ما كان النقد منغلقا على نفسه،ولعل هذا ما يجد جذوره في اجتهادات الناقد الأمريكي فنست.ب.ليش صاحب كتاب"النقد الثقافي:نظرية الأدب لما بعد الحداثة"1992 الذي جعل مصطلح النقد الثقافي مرادفا لمصطلح ما بعد الحداثة أو ما بعد البنيوية، واستخدم في دراسة الخطاب المعطيات النظرية والمنهجية في السوسيولوجيا والتاريخ والسياسة والمؤسساتية من دون أن يتخلى عن مناهج التحليل الأدبي النقدي[32] و رأى أنه"يمكن لمثقفي الأدب أن يقوموا بالنقد الثقافي دون أن يتخلوا عن اهتماماتهم الأدبية[33]،كما عني بطبيعة العلاقة بين النقد الأدبي والثقافي مؤكدا على أنهما نقدان مختلفان،ولكنهما يشتركان في بعض الاهتمامات، موضحا أن النقد الثقافي الذي يتبناه يقوم على ثلاث خصائص:

- أنه لا يقتصر على الأدب المعتمد بل يتعداه إلى الأدب غير المعتمد كالثقافة الشعبية[34].
- أنه يعتمد على نقد الثقافة وتحليل النشاط المؤسساتي بالإضافة إلى اعتماده على المناهج النقدية التقليدية[35].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- أنه يعتمد على مناهج مستقاة من اتجاهات ما بعد البنيوية كما تتمثل في أعمال مفكرين مثل:بارت،دريدا،فوكو[36]،ومن كل ذلك يبدو تداخل مناهج مختلفة في المقاربة الثقافية للأدب ولعل ذلك يعود إلى "أن الافتراضات والتقاليد التي تحافظ الثقافة عليها غير واعية في أكثر الأحيان بل ومتعادية فعلى البحث النقدي في أغلب الأحيان أن لا يكون اجتماعيا وجماعيا فحسب بل تحليليا نفسيا وجدليا أيضا، وهذا ما يراه محمد عابد الجابري حين دعا لدراسة الزمان الثقافي وليس التعاقبي في التراث العربي،واكتشاف الكل الذي يحمل الوحدة الثقافية العربية،وأن نراعي داخل دائرة التخصص ذاتها الترابط بين الاختصاصات في ثقافة الماضي"[37]،وذلك للخصوصيات الثقافية العربية التي يحسب الناقد الثقافي للخطاب العربي وزن حضورها في تكوين الخطاب المندمج في العصر العابر للزمن الحضاري العالمي،حيث أن الخطاب الأدبي العربي ظل باستمرار فاعلا في الحضارة وحاضنا لعناصر المثاقفة مع الحضارات الكونية المختلفة،ولذلك كان التنبيه على الخصوصية الثقافية العربية في الحديث عن النقد الثقافي في الدرس النقدي العربي"إذ أن استيراد نقد غربي هو في منبته ثورة سياسية وعلمية وأكاديمية إلى بيئة حذرة ونمطية وغيورة على تراثها وثقافتها يكشف عن عقلية جريئة لا سقف لها،غير أن الإقصاء الفكري كبح جماح الانفتاح العلمي حين دعا الغذامي لموت النقد الأدبي،وهي —كما يرى محمد صابر عبيد-رؤية ديكتاتورية عنيفة لمحو الآخر وطرده خارج التاريخ،وتهدم منطلقا مركزيا وجوهريا انطلق منه الغذامي لدعم فكرته وإسنادها"[38]،ومعلوم أن كتاب عبد الله الغذامي "النقد الثقافي المذكور سابقا يعتبر اللبنة الأساس في التنظير للنقد الثقافي في الدرس النقدي العربي المعاصر،وقد كانت غاية هذا الكتاب هي " كشف الذهنية التي تتحكم في الشعر العربي ونقده"[39]،كما أولى فيه عبد الله الغذامي عناية خاصة للأنساق الثقافية ومرجعيتها،وجعلها بديلا للمصطلحات الجمالية،حيث رأى أن النقد الثقافي انتقل من نقد النصوص إلى نقد الأنساق مؤكدا"أن النقد الأدبي بكل مناهجه غير مؤهل لكشف هذا الخلل الثقافي فقد دعا إلى إعلان موت النقد الأدبي،وإحلال النقد الثقافي مكانه،والهدف هو تحويل الأداة النقدية من أداة في قراءة الجمالي الخاص وتسويقه بغض النظر عن عيوبه النسقية إلى أداة في نقد الخطاب وكشف أنساقه"[40]،حيث حل مشروع النقد الثقافي مكان جماليات النص التي هيمنت زمنا طويلا في البحث الأدبي يقول الغذامي:"لقد آن الأوان لكي نبحث عن العيوب النسقية للشخصية العربية المتشعرنة،والتي يحملها ديوان العرب،وتتجلى في سلوكنا الاجتماعي والثقافي

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بعامة،لقد أدى النقد الأدبي دورا هاما في الوقوف على جماليات النصوص،وفي تدريبنا على تذوق الجمالي وتقبل الجميل النصوصي،ولكن النقد الأدبي مع هذا وعلى الرغم من هذا أو بسببه أوقع نفسه وأوقعنا في حالة من العمى الثقافي التام عن العيوب النسقية المختبئة من تحت عباءة الجمالي"[41]،ومعنى ذلك أنه علينا تجاوز منجزات النقد الأدبي،والبحث في ما وراء الأدب"فمشروع النقد الثقافي هو ما يتوسل به لنقد ما في الأدب من أشياء غير الأدبية،ولهذا فالتساؤل عما إذا كان في الأدب شيء آخر غير الأدبية تساؤل مركزي سيظل يحتل الجوهر الفاعل في مشروع الغذامي،أي أنه قرر تجاوز نقد البعد الجمالي في النصوص الأدبية إلى بعد آخر ثقافي أو تجاوز النقد الأدبي إلى نقد ثقافي"[42].إن المضامين الأساسية لكتاب "النقد الثقافي" هي إعادة قراءة الخطاب الشعري،وما يختزنه من أنساق ثقافية عبر الكشف عن القبحيات التي تنضوي تحت هذه الأنساق،غير أنه لا بد من الإشارة إلى أنه إلى جانب هذا الكتاب المؤسس لحركة النقد الثقافي بالعالم العربي فهناك العديد من الدراسات التي نشرها الباحث،والتي خصصها للتعريف بالنقد الثقافي وجدارته في مقاربة الخطاب الأدبي العربي،قد نذكر منها كتابه المشترك مع الباحث السوري عبد النبي اصطيف الذي يعرض حوارا بين الكاتبين فيما إن كان النقد الثقافي بديلا عن النقد الأدبي حيث رأى عبد النبي أن للنقد الأدبي مسوغات وجوده،وأنه لم يخفق في تأدية وظائفه ومهارته لكي يستعاض عنها بالنقد الثقافي إذ" يمكن أن يجعل النقد الأدبي قادرا على تأدية وظيفته الحيوية في مراقبة عملية الإنتاج الأدبي الجديد في المجتمعات العربية الحديثة والمعاصرة ،وفي التعامل مع هذا الإنتاج بل إنه ربما يسهم على نحو غير مباشر في إلهام النقد الثقافي ليتدبر بدوره ضروب الإنتاج الثقافي الأخرى التي هي من شأنه"[43]،ويتصل بهذه الإشارات ما تبناه نقاد عرب آخرون في مجال الجماليات الثقافية محاولين البحث عن الأنساق الثقافية في وظيفتها الجمالية بدل البحث في عيوبها،ومن ذلك كتاب"جماليات التحليل الثقافي"ليوسف عليمات 2004 الذي تبنى فيه قراءة نصوص شعرية جاهلية باحثا فيها عن جماليات اللغة الشعرية التي تضمر جملة من القيم والتمثيلات والأنساق الثقافية،يقول يوسف عليمات" تقدم هذه الدراسة تصورا جديدا للنص الشعري الجاهلي انطلاقا من أطروحات جماليات التحليل الثقافي الذي يولي الأنساق المتمركزة في البنى النصية أهمية كبيرة للكشف عن تشكيلات الأنساق ووظيفتها المؤسسة للمعاني والرموز والدلالات"[44]،كما ظهر اتجاه أخر جاء مخالفا لما كان سائدا في البحث عن ما هو جمالي أو قبحي في الخطاب الشعري،عرف بالنظرية والنقد الثقافي

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المقارن،وتندرج تحته عدة أسماء في النقد العربي المعاصر،من مثل الناقد العراقي محسن جاسم الموسوي،والناقد الفلسطيني عز الدين المناصرة الذي عني بالنقد الثقافي المقارن،وفي اهتمامه ذاك فرق بين النقد الثقافي والنقد الثقافي المقارن "فأما النقد الثقافي فيقرأ الأنساق المكتوبة داخل الأدب القومي الواحد،ويقرأ النصوص الثقافية داخل الثقافة الواحدة بخلاف النقد الثقافي المقارن،فهو يقرأ النصوص الثقافية في علاقتها مع النصوص الثقافية في ثقافات العالم"[45]،وتنبغي الإشارة في سياق لحديث عن النقد الثقافي المقارن الى كتاب الناقد الجزائري يحفاوي بعلي"مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن"الصادر سنة 2007،والذي تناول نظريات عدة كنظرية ما بعد الاستعمار والنسوية والأنتنروبولوجيا الرمزية.....

إن هذه الإشارات السريعة للنقد الثقافي في الكتابات النقدية العربية الحديثة تصل بنا للوقوف عند اتجاه آخر مثله النقد الثقافي وأنساق الغيرية مع الناقد البحريني"نادر كاظم" في كتابه "تمثيلات الآخر:صورة السرد في المتخيل العربي في العصر الوسيط 2004،وهذا الكتاب خصص للبحث في علاقة النسق الثقافي بالتمثيل الثقافي للغير،وهو يقصد أن التمثيل الثقافي يظل مرتهنا بحسب ما ينشأ عليه الفرد،وما يكتسبه من الأفكار والعادات.

النقد الثقافي في الخطاب النقدي بالمغرب:

يستطيع الباحث اعتمادا على ما سبق أن يكون تمثلا عن صورة النقد الثقافي في الخطاب النقدي العربي المعاصر ،وأنه على الرغم من "الرفض الذي وجده من نقاد كبار كسعيد علوش إلا أن الدراسات التطبيقية المستندة إلى كتاب الغذامي،والدراسات المؤصلة والشارحة،بل والتوجه الموازي الذي ظهر كشف أن النقد الثقافي وجد ترحيبا لا ينكره إلا من حاد عن جادة الموضوعية،واللافت للنظر أن جغرافية النقد الثقافي تركزت غالبا وازدهرت في المشرق،ولم يلق حضورا لافتا بداية عهده في المغرب العربي الذي عرف بالسبق والمواكبة النقدية لكل جديد باستثناء اعتراض سعيد علوش في كتابه"نقد ثقافي أم حداثة سلفية"....ولكن مؤخرا ظهرت مؤلفات مغربية تنظيرية وتطبيقية عنه أو تحوم حوله،ككتاب "وهج المعاني:سيميائيات الأنساق الثقافية" لسعيد بنكراد،وكتاب"الأدب موضوعا للدراسات الثقافية" لإدريس الخضراوي،وكتاب"النقد الثقافي من النسق الثقافي إلى الرؤية الثقافية" لعبد الرزاق مصباحي،وكتاب "سرديات ثقافية" لمحمد بوعزة"[46]،وقد كان د.محمد الدغمومي في بحث له بعنوان"نحن والنقد الثقافي" قد عمل على إيضاح الطريق المعبد لقطار

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

النقد الثقافي في الدرس النقدي المغربي قائلا إن "النقد الثقافي وعلى الرغم من أنه متفرع عن الدراسات الثقافية،ويستفيد من نظرية الثقافة إلا أنه يحدد موضوعه في النصوص الأدبية،أو التي لها اتصال بها،باعتبارها خطابات،وتبنى مفهوما موسعا للأدب يشمل أشكالا من الإبداع اللغوي دون اعتبار لتكوينها القيمي الجمالي،تاركا للدراسات الثقافية كل الخطابات والممارسات الأخرى،من رسم وموسيقى ورقص وفرجة وطقوس وشعائر وخطابات لا تخضع للتصنيف"[47]،وأما عن الخطوات المنهجية التي يهتدي بها الدارس في النقد الثقافي ليكشف الأنساق الثقافية المكونة للنصوص الأدبية فيوضحها محمد الدغمومي بقوله:"إن النقد الثقافي نقد تتقاطع فيه المرجعيات،ولا يلزم نفسه بأي نظرية أدبية،ولا بمنهج الدراسات الأدبية والأكاديمية والسوسيولوجية والأنتروبولوجيا،ويستعين بالمفاهيم التي توصله إلى قراءة النصوص بوجهة نظر لا تدعي العلم،ولكن تضع الخطابات الأدبية ضمن الثقافة وتكشف تميزها فيه سياسيا واجتماعيا،وما تتوخاه في خطابات الأفراد أو الفئات التي تنجزه،خطابات تشكلت في الثقافة ومن ديناميتها ووظيفتها الاجتماعية عبر فعل التمثل والتمثيل،وجعلت اللغة لغة حياة ومعايشة.."[48]،وهذا النوع في الدرس الأدبي تحتاجه الثقافة العربية لكن مع مراعاة الخصوصيات الثقافية العربية،لأنه يسهم في معرفة الوجود الثقافي للإنسان،وذلك ما أوضحه الباحث بقوله:"نحن محتاجون إلى هذا الفهم في نظري،وإلى النقد الثقافي،وتمثله... حتى يسهم في معرفتنا لوجودنا،ويكشف خصوصيات الخطابات المختلفة،ويقدم لنا ما تترجمه من صراع واختلاف ودوافع ،وتوسع دائرة الفهم،وما تحمله من تناقضات وتعدد البدائل.نحن محتاجون إلى النقد الثقافي احتياجنا إلى نقد أدبي نزيه من حيث الهدف والأدوات،لكن قبل ذلك،نحن في حاجة إلى دراسات ثقافية مغربية سابقة،حتى يكون نقدنا الثقافي مبررا ومدركا للإشكالات المتعلقة بخطابات الأدب وغيره،أي خطابات الفن والسينما والمهرجانات والممارسات الشعبوية الهامشية والمبتذلة،بل والمحرمة"[49]،وفي هذا السياق ركز على دور الدراسات الثقافية في تأطير ممارسات النقد الثقافي،هذه الدراسات التي تحصن الخصوصية الثقافية الذاتية للمجتمعات العربية،فنحن نمتلك" إنتاجات،لكننا مقصرون في تناولها من منظور الدراسات الثقافية والاقتراب منها ثقافيا...وإن التقصير الحاصل عربيا ومغربيا يسهل معه إسقاط المرجعيات الأجنبية بدعوى وجود منطق إنساني،ووجود مفاهيم كلية...وقد تكون هذه الدعوى مفهومة بصدد العلم البحث،لكن الثقافة هي أصلا دينامية مرتبطة بطبيعة الجماعات البشرية في المكان والزمان،ليس بينهما تطابق تام،لأن الثقافات تمتلك

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ضرورتها من تميزها وتلبيتها للحاجات الاجتماعية،وهي تستوجب نقدها في ضوء تميزها،لا بجعلها جسرا تعبر عليه ثقافات الآخر،ولا بجعلها ذات مقاصد تتلمسها في نقد الثقافة السياسية للدولة والأحزاب،وإثارة التنازع اللغوي والعرقي لغايات سياسية عبر مظلة اللغة ومفهوم الهوية،ومن موقف الإقصاء وامتلاك موقع في السلطة لممارسة الهيمنة"[50]

الناقد إدريس الخضراوي في صف الدراسات الثقافية:

يبدو أن هذه المعطيات عن الثقافي،وعن الأسئلة المتصلة به في قراءة الأدب،وانطلاقا من الرغبة في الإجابة عن سؤال حاجة الثقافة الأدبية العربية لهذه المقاربة النقدية في تفهم إشكاليات الخطاب الأدبي العربي ركزت في هذه المداخلة على بعض أعمال الناقد المغربي إدريس الخضراوي،ومن ذلك:

- مقال السرد موضوعا للدراسات الثقافات مجلة تبين العدد 8 المجلد 2 شتاء 2014.
- كتاب الرواية العربية وأسئلة ما بعد الاستعمار ،رؤيا للنشر والتوزيع 2012.
- كتاب الأدب موضوعا للدراسات الثقافية، دار جذور،الرباط 2007.
- كتاب سرديات الأمة،تخييل التاريخ وثقافة الذاكرة في الرواية المغربية المعاصرة،الصادر عن دار إفريقيا الشرق 2017.
- مقال من التاريخ إلى الرواية،الذاكرة الجمعية مصدرا للسرد،مجلة تبين العدد 33 صيف 2020.

حيث نلاحظ في أعمال هذا الناقد عناية فائقة بالرواية،ولهذه العناية ما يبرهنها في الخطاب النقدي المغربي،بل إن "هذا الميل له ما يبرره للقيام بنقد الرواية نقدا ثقافيا،وذلك لاعتبارات أهمها:

- هي بطبيعتها نصوص متحولة ومتغيرة ومفتوحة على مختلف التيمات والأشكال الأخرى من الكتابة والصور والرسم...
- يمارسها كتاب من مستويات مختلفة علمية وغير علمية، ويريدونها كتابة إمتاع ومتعة،أو كتابة تعبير عن ذات الفرد،أو رسالة عبرة وتوجيه،أو شهادة تاريخ،مما صعب تصنيفها داخل الأدب،نتيجة تطورها وعدم استقرارها.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- هي نصوص أدبية لكنها بعد ذلك خطابات ثقافية نشأت من خلال تلقينا للرواية الغربية عن طريق الترجمة،فأنتجنا روايات تتراوح بين تقليد الغرب،ومحاولة منحها روحا من الثقافة العربية باستحضار نصوص تراثية.

- هي خطابات ثقافية ضمن حوارية الكتابة والقراءة،وتستمد مستواها من تكوين الكاتب والقارئ،وهذه الحوارية تفرضها الممكنات الثقافية التي تتشربها عادات الكتابة والقراءة،وذلك بامتلاك رصيد من المعرفة اللغوية والاجتماعية والقيمية،والأخبار والقصص والصور والوقائع الزمنية التاريخية والشخوص والأمكنة،سواء استحضرت وقائع معروفة أم تخيلتها تاريخا مفترضا..

- بعد ذلك تستدعي الرواية بالضرورة شروطا مادية للتأليف تمكنها من الحضور في المجال الثقافي كمنتوج مادي (كتاب) تساعد على تسويقه،وتحفز من له رأي كي يتناوله بالنقد والتقويم أفرادا ومؤسسات.

- أنها تتحول بتحول المتغيرات الثقافية والسياسية،وبتطور العلوم الإنسانية بحيث تترجم الروايات خبرة بالحياة،وتتمثلها كقدرة تخييلية،وكل تخييل هو إخفاء لأشياء،وإظهار لأخرى،الشيء الذي يعطيها أبعادا إيديولوجية وأخلاقية وسياسية،هذا إضافة إلى تخللها عناصر ورموز مقترنة بنسق ثقافي خاص،أو بوعي له صبغة رؤية للعالم:وكل رؤية للعالم تعني أنها رؤية ثقافية ذات صلة بمجتمع أو فئة اجتماعية،هي صوت المجتمع من خلال صوت الكاتب الروائي الذي اختزنه في لاوعيه،ومكنه تشرب اللاوعي الجمعي الذي تكون ثقافيا،وتشكل فيه خطابه،ولذا كان للرواية قدرها،وقدرها أن تكون مفهومة مقبولة،وأن تكون مفتوحة على سوء الفهم والانتقاد في الوقت نفسه،مادامت تقرأ"[51]،وهكذا يتضح من هذه الاستنتاجات حول هيمنة النقد الروائي الثقافي مكانة النص السردي المعاصر بين القراء وفي الفعل النقدي حيث بدا" من أهم وسائل التعبير التي تتشيد فيها هذه الرؤى الجديدة ،فاهتمامه الموسع بالثقافة واشتغاله جماليا على التاريخ وفق قراءة واجتهاد مغايرين يحقق للتخييل دورا معرفيا أساسيا يتمرد به على العقلانية الديكارتية التي لم تعترف له بإسهام يذكر في بناء المعرفة والتأسيس لمنعطفاتها"[52]،غير أن النقد الثقافي بقدر ما يعي الخاصيات الأدبية والجمالية للرواية عليه ألا يقف عندها مكتفيا بها،بل أن ينظر إليها بوصفها علامات تشكيل وقرائن ووسائل إنجاز خطاب له تأثر وتأثير في الثقافة وبها،متمثلا موقعه كخطاب،وموقع من ينتجه-أساسا- ويتلقاه،بحيث يكون النقد الثقافي حريصا على استنطاقه لمعرفة ما لا يقوله،ومعرفة ما يحيط به من عناصر التوافق

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والخداع،عناصر هي أداة الممارسات الثقافية:أدبيا وأخلاقيا وسياسيا ودينيا،إلى درجة أن الكثير من النصوص-بحضورها كخطاب-لا تعبر عن دائما عن نوايا أصحابها المعلنة والقصدية"[53]،وكل ذلك من أجل التأكيد على عمق الممارسة عبر النقد الثقافي للنص الروائي الذي يفترض فيه الواقعية في الرؤيا الأدبية باعتبارها تقدم التصور بل التمثل عن المجتمع في صراعه بل في صيرورته الدائمة،وفي هذا الصدد يقول د.إدريس الخضراوي:"وعندما نتخذ من الرواية العربية المعاصرة موضوعا للقراءة في ضوء هذه المرجعيات النقدية التي تتعين ثمرة جدل فكري عميق في الأوساط النقدية العربية والغربية باعتبارها خطابا تخييليا يشتبك بالثقافة في مستوياتها المؤسس والمؤسس فإننا نطمح من خلال ذلك كله إلى تحقيق هدفين أساسين:

1- تقديم مقترح جديد في قراءة الرواية العربية يستفيد من التحولات التي تعرفها النظرية الأدبية والانفتاح الذي يطبع ممارساتها الراهنة على حقول واختصاصات شديدة الاختلاف،ومنها حقل الدراسات الثقافية،وما يندرج في إطارها من تيارات فكرية ونظرية عديدة منها تيار ما بعد الاستعمار.

2- اجتراح زوايا جديدة لقراءة الأدب تستعيد إلى دائرة الاهتمام ما كان مهمشا أو مقصيا في الدراسات النقدية السابقة،ومن شأن هذا ألا يعيد للأدب إحالاته المبررة والمشروعة على العالم وحسب،وإنما يمكن كذلك من كشف دلالات وأبعاد جديدة تتجاوز نطاق القيود والضوابط والكوابح التي تضعها المؤسسة لتأكيد هيمنتها"[54]،وكل ذلك يرجع بنا إلى أفق الانتظار لدى شرائح عريضة في المجتمعات العربية عن قراءة السرد العربي المعاصر وفق المنظور النقدي الذي يتوصل الفكر النقدي إلى أنه الأقرب إلى هذا الأفق الوجداني ،يقول إدريس الخضراوي:"لقد اخترنا أن تكون الرواية موضوعا للقراءة والتحليل،ذلك لأنها تتميز بوصفها جنسا أدبيا يمتزج فيه الخيالي بالواقعي المجرد بالحسي والخصوصي بالكوني،والرمزي بالمادي،بأثرها الكبير على مختلف الأجناس الأدبية التي تتحقق من حولها،وفي المجتمعات التي تستوحي منها موادها التخييلية،لذلك ازداد الاهتمام بها بشكل ملحوظ منذ أواخر القرن التاسع عشر..."[55]،و هذه المقاربة المشار إليها ليست في مشروع الناقد إدريس الخضراوي غير الدراسات الثقافية المؤطرة للنقد الثقافي " لأن القراءات المستندة إلى هذه الخلفية الثقافية يذهب أصحابها إلى أن الوضع الاستعماري لم يكن له الأثر على التجربة الكتابة العربية وحسب بل تحكم،كذلك،في التنظيرات النقدية المبكرة للنص الروائي العربي،وحدد رؤيته للرواية على مستويي النظرية والممارسة،وهذا ما يستدعي إعادة قراءة النص الروائي العربي وفق رؤية متحررة من إكراهات النظرية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الغربية،وقمينة بالتمكين من إعادة تعيين الموقع الذي يتحدث منه النص،ولمن وباسم من يتحدث،فضلا عن إعادة بناء الفهم باستراتيجيات الكتابة المتحققة فيه،وكل ذلك يجري في سياق ما بعد الكولونيالية ليس كإطار تاريخي وحسب ،وإنما كذلك بما يعنيه من مقاومات ونضال ضد الهيمنة وحوار بين الثقافات وتحديد للهوية"[56]،والواضح فإن هذا الطرح يحضر في المخيلة الوجودية للمواطن العربي باستمرار العلاقة بين الكتابة وفعل المقاومة من أجل رسم التصورات المثلى لسيرورة المجتمعات العربية ،وذلك ما يوضع ثقله على عاتق الرواية العربية التي لم يعد مسموحا لها حمل غيره،يقول إدريس الخضراوي:"إذا اتضح أننا لا ننظر إلى الرواية بوصفها نصا تخييليا وحسب،وإنما نفكر فيها،كذلك باعتبارها نصا يعبر في كثير من جوانبه عن نزوع إلى مقاومة القوة التقييدية للأدب،وتخصيص الكتابة للتعبير عن مختلف أشكال الصراع الاجتماعي والسياسي والثقافي،وعن العلاقة بين احتكارات السلطة والمقاومة تبين أن كتابنا:"الرواية العربية وأسئلة ما بعد الاستعمار" يسعى إلى الاقتراب من قضايا ثقافية عديدة تتصل بالتاريخ والهوية وثنائية الأنا والآخر في سياق ما بعد الكولونيالية،وقراءة الكيفية التي تناولت بها النصوص الروائية المعاصرة هذه القضايا وقامت بتمثيلها وإنتاج صور بصددها،والوقوف على أبعادها ودلالاتها الثقافية.وما بعد الكولونيالية post-colonialisme ينظر إليه ها هنا بوصفه تعبيرا عن الحالة الناشئة،بما يعنيه ذلك من تجاوز وقطيعة مع الحقبة الاستعمارية،لذلك فما يميز إنتاجها من ضدية واحتجاج وإعادة تفكير في روايات وأطروحات بعينها،خاصة تلك الناتجة ضمن سياقات كولونيالية أو ما يعرف بالإمبراطوريات الاستعمارية،يندرج في سياق ما بعد الحداثة التي اتخذت فيها النصوص سمات الحدث أو الممارسات الدالة"[57]،وذلك ما أومأنا إليه سابقا بأن أفق الانتظار لدى الفرد العربي يتصل اتصالا وثيقا بوظيفة النقد التي تعمل على شرح العلاقات بين الأنا والواقع،وعلى فك ألغاز الثقافة باعتبارها الإطار العام الذي يحتضن العلاقات الإنسانية بمختلف صورها في المجتمع الذي لا يسبح في محيط بمفرده بل ينسج العلاقات المعقدة مع بني جنسه في الكون برمته عبر قنوات متعددة،يقول د.إدريس الخضراوي:"ولأن النص المعاصر شكل رمزي توسطي،وفضاء لاحتضان التشظي والهباء والتشعب والتناص تتكرس أبحاث هذه الدراسة حوله،وتطمح إلى إعطائه المكانة التي يستحقها ضمن الجهود النظرية المتعددة التي تتبلور في حقل البحث السردي،وتسهم من موقعها في تكسير نصال نقدية حادة كثيرا ما شقت النص الأدبي،وطمست عنانته الفكرية والمعرفية،وغيبت حس الاختلاف الذي به يتحقق الأدب،ويؤكد خصوصيته

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كممارسة جمالية"[58]، ومن هذه المنطلقات تميزت طبيعة النص الأدبي المعاصر بالتعقد ،واحتاجت بذلك إلى الآلية المنهجية الرصينة لمقاربته،وعليه "فإن ما يمكن تبينه من هذا التوجه المختلف في قراءة النص الروائي مفاده أن اهتمام السرديات بالسرد العربي الجديد يمكن أن يكون مخصبا إذا عنيت بلحظة القلق الإنساني الشامل،وفكرت في المرجعيات الثقافية التي يتحرك في خضمها الروائي،والمثقلة بالصراعات والتوترات والاضطرابات بين الهويات الثقافية،وأرست فرضيات جديدة لقراءة المتخيل المشحون بالرموز والدلالات والأنساق التي يموضع من خلالها الكاتب ذاته قياسا إلى الآخر،بشكل تستثمر فيه تراكماتها السابقة ضمن شروط ثقافية محفزة بشرط التلقي الجمالي دون أن يمس ذلك بعلميتها"[59]،وهذا يجد تفسيره في البحث الدائم للقارئ عن ذاته في الأدب هذه الذات التي تتدخل العناصر المختلفة في تكوينها،وهي عناصر مادية وفكرية تلخصها الخاصيات الثقافية التي تحكم الارتباط بين الخطاب الأدبي والقارئ،وتساهم في خلق اللحظة الجمالية بينهما التي لن يقوم بتفسيرها على الوجه المطلوب إلا صناعة النقد الأدبي في مختلف العصور والأزمنة،وتأسيسا على ذلك يرى د.إدريس الخضراوي أن "هذه الفرضيات الجديدة هي بمثابة القوة الجاذبة force centrifuge التي تتحول بدراسة الأدب باتجاه خارج النصhors-texte وباسم جمالية لا تقول بأن الأدب معني بالتعبير عن واقع سابق وحسب ،وإنما تقول كذلك بأن النصوص الثقافية التي تتخلل الحبكات الروائية بقدر ما يصوغها الروائي في قالب سردي داخل نصه،فإنها تتدخل في صياغة رؤية هذا الروائي للعالم،وتتخلل نظرته للناس والثقافات والأمكنة.وهو أمر يتطلب وعيا نقديا تأويليا مغايرا،ومزودا بآليات فكرية لمعالجة قصورات القراءات السابقة التي تنظر إلى النص على أنه قائم على أساس ترتيبات لغوية،وعلامات سيميائية تسمح بالتفكيك والمعاينة المحايدة،وبمعنى آخر فالرواية هاهنا يتعذر فهمها بمعزل عن رهانات السلطة واحتكاراتها للحقيقة،لأنها سيرورة من المقاومة الموجهة ضد كل أشكال التنميط والقولبة والتمثيل"[60]،ويستنتج من ذلك أن الناقد قد عظم خطر مسؤوليته في خدمة النص الأدبي لاحتياج جمهور القراء لمعرفة براءة النصوص الثقافية التي تتخلله،ويوكل في الوقت الراهن للنقد الثقافي اكتشاف ذلك،يقول د.إدريس الخضراوي:"إن من شأن هذا التصور النقدي المختلف أن يرهف الإنصات إلى النصوص الثقافية المتخللة للنص الأدبي وسياقاتها،وأن يكشف عن اشتغالاتها في تشكيل الصور والتمثيلات حول الواقع والأنا والآخرين،كما يضيء مستوى إسهامها في تثبيت الجسور الإنسانية على قاعدة الاختلاف الذي يؤمن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بالتعددية،أو تقويضها بما يلغي الاختلاف،ويؤسس للتماثل الذي يحتفي بالشبيه ويمجده،ويكره المختلف،ويسعى للتخلص منه،فهو تصور ينزل الاشتغال على الإنتاجات السردية والثقافية في بعديها الفردي والجمعي في حيز التحليل النفسي والأنتروبولوجيا لأنهما معنيان بالتفكير في الإنسان ككائن سردي وفي قدرته على إنتاج الذاكرة والثقافة في سيرورات من التذويت"[61]،ومن هنا يصبح للأدب معناه في خدمة الإنسان،إذ قد يبدو أن نظرية الفن للفن ليست صحيحة في ظل شبكة العلاقات التي تفرزها الثقافة داخل التجمعات البشرية برمتها،بل إنها تستدعي مبدأ الالتزام بقضايا الإنسان ،والأخذ بيده،ومن ثمة "فالسرديات الثقافية،وهي تستحضر الدور التوسطي للخطاب الأدبي،تستعيد إلى فضاء التفكير الدور الملتزم للدارس،وتستدل على أنه عندما يشتغل على الثقافة،والأدب جزء منها فهو يتصدى للامساواة في البنى الاجتماعية،ويفصح عن رأيه فيما تحمله من أنساق اجتماعية وسياسية قد تكرس الهيمنة،وتضفي المشروعية على الكلام باسم الآخرين،كما حصل في الكثير من الثقافات،وفي حقب مختلفة،لذلك فهذه العودة إلى تأويل النصوص تمثل هاهنا تموضعا جديدا في الوعي بالخطاب الأدبي،وبالأسئلة التي لا يمكن لأية نظرية أدبية جديرة بهذا الاسم إلا أن تتوقف عندها،وتمحضها ما تستحق من الاهتمام والدرس"[62]،واستنادا لما سبق من النظر في الوظيفة التي تقوم بها المقاربة الثقافية في الاشتغال على النص السردي،تبدو المكانة التي تتبوأها الرواية في المجتمع وفي تلبية حاجات الفرد الثقافية والوجدانية،يقول د.إدريس الخضراوي:"بهذا المعنى تكون الحاجة إلى الرواية بما هي نص لغوي تخييلي ممتد في الزمان والتاريخ حاجة للتعبير عن الوجود وعن مشروعية امتلاكه،فالفرد في حاجة إلى المتخيل لكي يؤسس وجوده،ولكي يعطي لهذا الوجود معناه وقيمته الرمزية تماما كما تحتاج الجماعة للسرد للتعبير عن تجاربها الزمانية وإعطاء المعنى لأقدارها ومصائرها.وهذا الفهم الذي يتمرد على العقلانية الاختزالية التي قوضت المعرفة الخيالية،وتجاهلت إسهامها في التأسيس المعرفي يؤكد أن المتخيل لا يعني الأوهام والصور بالمعنى المادي للكلمة،إنه يعني الدلالات الكبرى التي تجعل المجتمع يبدو متماسكا ككل،وبواسطة هذه الدلالات الكبرى يضفي المجتمع المعنى على حياة الأفراد"[63]،الذين أصبحوا أكثر حاجة مما مضى إلى الأدب الروائي الذي يعكس وجودهم في الأبعاده الزمانية الماضية والممتدة،ولذلك احتاج هذا الأدب إلى التحولات المطلوبة بل والمتجاوبة مع ملامح النص الأدبي المعاصر، ووفق هذا المنظور "فإن النص الروائي العربي المعاصر يشهد تحولا واضحا على جميع المستويات:الوصفية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والسردية واللغوية والجمالية كما يؤدي فيه التمثيل السردي أدوارا شديدة الأهمية في تركيب المادة التخييلية وتجذيرها في المرجعيات الثقافية الحاضنة،فالمخاضات التي تعرفها المجتمعات العربية،والأفكار المختلفة التي تعتمل في داخلها،والإكراهات التي يفرضها عليها احتكاكها بالغرب كلها عوامل ومتغيرات لم يكن الروائي العربي بمنجاة من التأثر بها والتفاعل معها،واللجوء ل حاورتها عبر التخييل "[64].ولعله لهذا السبب اقتصرت في هذه المداخلة على الرجوع إلى كتاب الناقد إدريس الخضراوي"الرواية وأسئلة ما بعد الاستعمار لأنه في نظري يمثل انشغالا بالأسئلة الراهنة للقارئ العربي عن موقع الرواية في تأثيث الفكر العربي المعاصر ليكون مساهما في بناء وجوده في المجتمع الإنساني متحررا من النظرة الدونية التي عملت الأطروحات الكولونيالية على غرسها بكافة جهدها،يقول الناقد إدريس الخضراوي مستحضرا دور الرواية في تلبية مطالب الوعي الجمعي العربي:"وبهذا المعنى فهذه الدائرة التي تتحرك في داخلها أغلب النصوص التي تمثل متن هذا الكتاب،لا يمكن قراءة إسهامها في هذه التحولات من غير استبصار عميق لجوانب مختلفة من خطابها السردي الذي ينسف القواعد التمثيلية السابقة،ويؤسس لتمثيل مضاد يبدو فيه السرد شكلا من المقاومة الثقافية،ونمطا من الرد بالكتابة"[65]،وتأسيسا على ذلك فإن "هذا الكتاب يحاول أن يكون مدخلا لدراسة الرواية في ارتباطها العميق بمحضنها الثقافي،وما تنطوي عليه من تمثيلات ومواقف ورؤى لا يمكن تفسيرها إلا في علاقة بالمغامرة الاجتماعية التي يحياها الفرد،كما يسعى إلى فهم المتخللات التاريخية ةالثقافية للنص الروائي العربي المعاصر،والتي تشغل بوصفها شكلا من التفاوض المعقد الذي يعين الهوية ولو بشكل جزئي"[66]،وما يهمنا في هذا الطرح أن الناقد ظل في كتابه ذلك حريصا على الإجابة على الإشكالية التي انطلق منها،والتي لخصها في قوله:"ويمكن إجمال إشكاليته في البحث في الكيفية التي تصدت بها الرواية العربية لنسقين ثقافيين هما النسق الثقافي الأحادي المتمركز حول الذات بما يحمله من انطباعات وتصورات ذهنية نمطية حول الآخرين،والنسق الثقافي المحلي المكتنز بالسلطة والهيمنة،وهو ما يجعل من كتابة الرواية مطلبا شرعيا يستعيد من خلاله الكاتب حقه في استملاك تاريخه الخاص كرمز لشرعيته أو لرفض الهيمنة عليه,وبهذا المعنى تطمح هذه القراءة لأن تكون مساهمة في تجلية المعرفة التي تشارك بها الرواية في فضائها الاجتماعي والثقافي"[67]،وتظهر بعض مظاهر ما سبق مثلا في الفصل الثاني الذي حمل عنوان:الرواية وأسئلة ما بعد الاستعمار الذي تفرد بتناول بلاغة الآخر الخارجي بين التوتر والتقارب من خلال رواية "كتاب الأمير"

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

للكاتب الجزائري واسيني الأعرج،وهي تمثل الرد الكتابي على رواية الاستعمار والإمبريالية حول المناطق التي كانت مستعمرة،وكذلك من خلال رواية"تغريبة أحمد الحجري"للكاتب التونسي عبد الواحد إبراهيم،وهي الرواية التي جسدت معاناة الموريسكيين من محاكم التفتيش خلال القرن السادس عشر،و من خلال رواية"الربيع والخريف" للكاتب السوري حنا مينة...[68]، وكان الفصل الثالث من الكتاب كذلك غنيا بالبحث في مرجعيات السرد عن طريق دراسة أنماط تمثيل الرواية العربية الجديدة للتاريخ والهوية والواقع خاصة خلال فترة ما بعد الاستقلال،وذلك بالاشتغال على ثلاثة أعمال روائية هي:"تل اللحم" للكاتب العراقي نجم والي،و"ذاكرة الجسد" للكاتبة الجزائرية أحلام مستغانمي،و"الآخرون" للروائي التونسي حسونة المصباحي"[69].وقد اعتمدنا على هذه الإشارات من أجل التنبيه على أهمية المقاربة الثقافية في قراءة الرواية العربية المعاصرة بالنظر إلى وظيفتها التاريخية في المجتمعات العربية،وهو هدف يحرص الناقد إدريس الخضراوي على تكراره في مشروعه،لأنه يرى "أن الحرص على مواجهة النص الروائي من موقع النص الثقافي،والانفتاح على مرجعيات حديثة التبلور في الحقل النقدي العربي بهدف إعادة بناء الفهم به،وعلى أسس مغايرة لايكون بغرض الاختلاف عما هو متحقق من مقاربات في حقل السرديات وحسب،وإنما بهدف الإلحاح على ضرورة التفكير في اجتراح فهم جديد بالرواية من حيث هي ممارسة تخييلية وثقافية،وهو ما تمكننا من فهمه الدراسات النظرية ذات الخلفية الثقافية خاصة الدراسات الثقافية،وتيار ما بعد الاستعمار"[70]."

خاتمة:

بعد البحث في هذا الموضوع الذي تناول "النقد الثقافي في الخطاب النقدي المغربي المعاصر،دراسة تطبيقية" أمكنني استنتاج كثير من الاستنتاجات تصب جميعها في الإشارة إلى دور الدراسات الثقافية والنقد الثقافي فرع منها في مقاربة الخطاب الأدبي والبحث في أنساقه ومضمراته الثقافية،وقد استدعى ذلك البحث في العلاقة بين النقد الأدبي والنقد الثقافي من جهة وبيان الفرق بينهما وبين الدراسات الثقافية التي تمثل الإطار الذي انطلق منه نقاد النقد الثقافي في أعمالهم،وفي هذا الصدد كانت لنا وقفات مع أبرز رواد النقد الثقافي في الثقافة الغربية كما في الثقافة العربية التي ارتبط فيها النقد الثقافي بالناقد السعودي عبد الله الغذامي الذي لقي مشروعه ترحيبا فكريا لدى غالبية مفكري الأدب العربي المعاصرين،ومن أجل ذلك كانت لنا إطلالة عن حضور النقد الثقافي في المغرب حيث عرضت موقف الناقد محمد الدغمومي الذي أفاض في

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التنصيص على حاجة الفكر الأدبي العربي للنقد الثقافي،هذا الإلحاح الذي وجدته ماثلا في مشروع الناقد الشاب الدكتور إدريس الخضراوي من خلال ما ألف في دراسة الرواية العربية المعاصرة عبر منظور الدراسات الثقافية،حيث وجدت أن الخيط الناظم لهذا المشروع المستمر يمكن أن يلخص فيما يلي:

- أنه يسعى إلى قراءة المضمرات الثقافية،وقراءة الأدوار التي يؤديها الخطاب الأدبي داخل الثقافة العربية.
- أنه يقدم تجربة جديدة في مسار النقد المغربي بانفتاحه على الدراسات الثقافية التي يرى أنها ذات أهمية في تجديد النظرة إلى الأدب.
- أن ذلك الاهتمام بالنقد الثقافي يرتد عنده إلى أمرين أساسين:
- الأول:الحاجة الماسة إلى الانفتاح على المستجدات والمتغيرات التي طالت النظرية الأدبية منذ سبعينيات القرن الماضي بعد أفول نجم البنيوية بسبب اهتمامها بدراسة الأدب باعتباره كيانا مستقلا خاصة أنه تغيرات قد طرأت في فهم العلامة اللغوية منذ عشرينيات القرن نفسه مع باختين خاصة الذي رأى أن العلامة اللغوية أوسع بكثير من أن ينظر إليها انطلاقا من الدال والمدلول فقط فهي ذات أبعاد إيديولوجية شتى،وعلى ذلك فإن المتكلم لا ينتج الكلام فحسب بل يظهر من خلاله،وإذا كان الأمر كذلك فإننا حينما ندرس القول الأدبي من هذه الزاوية يكون لنا انفتاح أوسع على عالم المعنى الذي أنكرته النزعات النصوصية،وجاء النقد الثقافي لإقراره.
- الثاني:أن الحقل الأدبي يتميز بطابعه السجالي،ويترتب على هذا أنه ما من نظرية تستطيع الادعاء أنها وحدها تفهم الأدب،وتحيط بأسراره،وكلما تعددت النظريات والمناهج كلما اتسع نطاق الفهم والتأويل،وعلى هذا الأساس مثل النقد الثقافي الإمكانية لتوسيع وتطوير مفهوم الأدب،وذلك بالاهتمام بالأنساق الثقافية المضمرة،وهذا مجال معم من شأنه أن يفتح مجال الدراسات الأدبية على إشكاليات جديدة تمس هموم الفرد ووجوده في العالم.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الهوامش:

1 – الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي،مجلة البلاغة والنقد الأدبي،العدد الثاني،خريف/شتاء 2014-2015،ص:127.

[2] – إندرو إدجاروبيتر سيدجويك:موسوعة النظرية الثقافية،المفاهيم والمصطلحات الأساسية،ترجمة محمد الجوهري،وهناء الجوهري،المركز القومي للترجمة،الطبعة الأولى،2003،ص:29.

[3] – الخضراوي (إدريس):السرد موضوعا للدراسات الثقافية،مجلة تبين العدد 8،المجلد 2،شتاء 2014،ص:10.

[4] – الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي(مذكور)،ص:127-128.

[5] – أ.أميرة بنت سليمان القفاري: النقد الثقافي عبور التخصصات وصناعة الناقد الموسوعي،اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة،بحوث علمية محكمة،المؤتمر العلمي الدولي الذي نظمته كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في 1437/5/23هـ-2016/3/3،ص:643.

[6] –الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي(مذكور)،ص:131.

[7] – أ.أميرة بنت سليمان القفاري:النقد الثقافي(مذكور)،ص: 643.

[8] – ميجان الرويلي وسعد البازغي:دليل الناقد،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،الطبعة الثالثة،2002،ص:305.

[9] – أرثر برجر:النقد الثقافي،تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية،ترجمة وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويس،المجلس الأعلى للثقافة ،القاهرة،الطبعة الأولى،2003،ص:13.

[10] – الدغمومي(محمد): نحن والنقد الثقافي(مذكور)،ص:131-132.

[11] – أ.أميرة بنت سليمان القفاري:النقد الثقافي(مذكور)،ص:644.

[12] – النقد الثقافي في مشرحة النقاد المغربيين -https://middle-east-online.com

[13] – نفسه.

[14] – أرثر برجر:النقد الثقافي(مذكور)،ص:31

[15] – يحفاوي(بعلي):مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن،الدار العربية للعلوم،بيروت،الطبعة الأولى 2007،ص:25.

[16] – ميجان الرويلي وسعد البازغي:دليل الناقد(مذكور)،ص:141.

[17] – زيودين ساردار،بورين فان لون:الدراسات الثقافية،ترجمة وفاء عبد القادر،المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة،2003،ص:8

[18] – الصديق(حسن):الإنسان والسلطة،اتحاد كتاب العرب،دمشق،2001،ص:17-18.

[19] – حوار الناقد إدريس الخضراوي مع الناقد نادر كاظم،مجلة رباط الكتب،السنة 2011.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[20] -نادر كاظم:تمثيلات الآخر،صورة السرد في المتخيل العربي الوسيط،المؤسسة العربي للدراسات والنشر،بيروت،الطبعة الأولى 2004،ص:19,

[21] -الغدامي(عبد الله):النقد الثقافي،قراءة في الأنساق الثقافية العربية،المركز الثقافي العربي،بيروت،الطبعة الأولى 2000،ص:83-84.

[22] - الغدامي(عبد الله) واصطيف(عبد النبي):نقد ثقافي أم نقد أدبي،دار الفكر،دمشق،سوريا،الطبعة الأولى،2004.

[23] - المصباحي(عبد الرزاق):النقد الثقافي من النسق الثقافي إلى الرؤيا الثقافية،مؤسسة الرحاب الحديثة،بيروت،الطبعة الأولى،2015،ص:16.

[24] - الخضراوي(إدريس):أزمة الدراسات الأدبية وسؤال النظرية،النظرية الأدبية والمنهج النقدي قضايا وإشكالات،جامعة سيدي محمد بن عبد الله،الكلية المتعددة التخصصات،تازة،مختبر اللغة والأدب والتواصل،تنسيق وتقديم:محمد مساعدي،عبد الواحد المرابط،إبراهيم عمري،الطبعة الأولى 2017،ص:122.

[25] - نفسه:122.

[26]- أ.أميرة بنت سليمان القفاري:النقد الثقافي(مذكور)،ص:628-629.

[27] - النقد الثقافي في مشرحة النقاد المغربيين -https://middle-east-online.com

[28] - نفسه.

[29] - أ.أميرة بنت سليمان القفاري:النقد الثقافي(مذكور)،ص:627 .

[30]- نفسه: 637

[31]- نفسه:637.

[32] - الغدامي(عبد الله):النقد الثقافي(مذكور)، ص:31

[33] -:30 ميجان الرويلي وسعد البازغي:دليل الناقد (مذكور)،ص:8

[34] - نفسه:309

[35] - نفسه:309

[36] - نفسه:309

[37] - أ.أميرة بنت سليمان القفاري:النقد الثقافي(مذكور)،ص:637.

[38] - نفسه:641.

[39] - د.الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي ص:132

[40] - عبد الله الغدامي:النقد الثقافي(مذكور)،ص:8

[41] - نفسه:7-8.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[42] – عبد الرحمن محمد القمرد:انكسارات النسق الشعري،دار الجمهورية للصحافة،الطبعة الأولى،2007،ص:82.

[43] – نقد ادبي أم نقد ثقافي دار الفكر،ط1،دمشق،سوريا،2004،ص:68.

[44] – عليمات(يوسف):التحليل الثقافي،المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت،الطبعة الأولى،2004،ص:15.

[45] – المناصرة(عز الدين):النقد الثقافي المقارن،دار مجلاوي للنشر،الأردن،الطبعة الأولى،2015،ص:229.

[46] – أ.أميرة بنت سليمان القفاري:النقد الثقافي(مذكور)،ص: 644

[47] –د.الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي(مذكور): ص:134.

[48] – نفسه:134

[49] – نفسه:134-135.

[50] – نفسه:135.

[51] – الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي(مذكور):ص:135-136.

[52] – الخضراوي (إدريس):الرواية العربية وأسئلة ما بعد الاستعمار،سلسلة السرد العربي،رؤية للنشروالتوزيع،2012،ص:25.

[53] – الدغمومي(محمد):نحن والنقد الثقافي(مذكور)،ص:136.

[54] – الخضراوي (إدريس):الرواية العربية وأسئلة ما بعد الاستعمار(مذكور)،ص:17-18.

[55] – نفسه:30-31.

[56] – نفسه:20-21.

[57] – نفسه:37-38.

[58] – نفسه:25

[59] – نفسه:22-23.

[60] – نفسه:23.

[61] – نفسه:24.

[62] – نفسه:30.

[63] – نفسه:32-33.

[64] – نفسه:33-34.

[65] – نفسه:43-35.

[66] – نفسه:36.

[67] – نفسه:36-37.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[68] - نفسه:39-40.

[69] - نفسه:41

[70] - نفسه:42

المراجع:

1- أرثر برجر:النقد الثقافي،تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية،ترجمة وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويس،المجلس الأعلى للثقافة ،القاهرة،الطبعة الأولى،2003

2- إندرو إدجاروبيتر سيدجويك:موسوعة النظرية الثقافية،المفاهيم والمصطلحات الأساسية،ترجمة محمد الجوهري،وهناء الجوهري،المركز القومي للترجمة،الطبعة الأولى،2003.

3- الخضراوي (إدريس):الرواية العربية وأسئلة ما بعد الاستعمار،سلسلة السرد العربي،رؤية للنشروالتوزيع،2012.

4- الخضراوي (إدريس):السرد موضوعا للدراسات الثقافية،مجلة تبين العدد 8،المجلد 2،شتاء 2014.

5- زيودين ساردار،بورين فان لون:الدراسات الثقافية،ترجمة وفاء عبد القادر،المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة،2003.

6- الصديق(حسن):الإنسان والسلطة،اتحاد كتاب العرب،دمشق،2001.

7- عليمات(يويسف):التحليل الثقافي،المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت،الطبعة الأولى،2004.

8- الغدامي(عبد الله):النقد الثقافي،قراءة في الأنساق الثقافية العربية،المركز الثقافي العربي،بيروت،الطبعة الأولى 2000.

9- الغدامي(عبد الله) واصطيف(عبد النبي):نقد ثقافي أم نقد أدبي،دار الفكر،دمشق،سوريا،الطبعة الأولى،2004.

10-القمرد(عبد الرحمن) محمد :انكسارات النسق الشعري،دار الجمهورية للصحافة،الطبعة الأولى،2007.

11-المصباحي(عبد الرزاق):النقد الثقافي من النسق الثقافي إلى الرؤيا الثقافية،مؤسسة الرحاب الحديثة،بيروت،الطبعة الأولى،2015.

12-المناصرة(عز الدين):النقد الثقافي المقارن،دار مجلاوي للنشر،الأردن،الطبعة الأولى،2015.

13-ميجان الرويلي وسعد البازغي:دليل الناقد،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،الطبعة الثالثة،2002.

14-نادر كاظم:تمثيلات الآخر،صورة السرد في المتخيل العربي الوسيط،المؤسسة العربي للدراسات والنشر،بيروت،الطبعة الأولى 2004.

15-يحفاوي(بعلي):مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن،الدار العربية للعلوم،بيروت،الطبعة الأولى 2007.

الدوريات والمجلات وكتب المؤتمرات:

1- مجلة رباط الكتب،السنة 2011.

2- مجلة البلاغة والنقد الأدبي،العدد الثاني،خريف/شتاء 2014-2015.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3- ،اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة،بحوث علمية محكمة،المؤتمر العلمي الدولي الذي نظمته كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في 1437/5/23هـ-2016/3/3،

4- النظرية الأدبية والمنهج النقدي قضايا وإشكالات،جامعة سيدي محمد بن عبد الله،الكلية المتعددة التخصصات،تازة،مختبر اللغة والأدب والتواصل،تنسيق وتقديم:محمد مساعدي،عبد الواحد المرابط،إبراهيم عمري،الطبعة الأولى 2017.

الروابط:

النقد الثقافي في مشرحة النقاد المغربيين -https://middle-east-online.com

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ثنائية الحياة والموت في الأغنية الشعبية الجزائرية عند المرأة

باية كاهية

أستاذة محاضرة صنف –أ –

جامعة محمد بوضياف مسيلة – الجزائر –

تاريخ الإيداع: 2020/10/20 م تاريخ التحكيم: 2020/10/29م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص:

في زمن ما بعد الحداثة وفي قرن تغيرت فيه موازين الحياة وتطورت بشكل لامثيل له ، وعند جيل دارت عجلة التطور التكنولوجي والعلمي به بطريقة مجنونة لم تترك له المجال للتفكير ولا للتدقيق في هذا الذي يحدث ، بقيت المجتمعات تحافظ على تراثها وتزخر بموروثاتها الثقافية والاجتماعية والشعبية ، لاتزال الكثير من الأقلام تطرق موضوعاتها الكثيفة والتي ظلت حيوية وثابتة رغم كل هذا المشهد الحضاري المتطور.

ولأن موضوع المرأة بانشغالاتها وإبداعاتها في شتى مجالات ومناحي الحياة أخذ حيزا كبيرا من الاهتمام إن على صعيد الهيئات العليا للبلاد العربية أو غير العربية ، أومن خلال أهمية المرأة وحضورها اللافت في التراث الشعبي ودورها الفاعل والفعال في الأسرة ،كمنتجة ومبدعة في التراث وحافظة له، وكذا كونها تعد الشريك الأمثل في مجمل الانجازات العائلية أو المجتمعية ، لذلك فللمرأة دور أساس في التراث الشعبي، وفي المستقبل الحضاري للتنمية المستدامة في كل مكان ، وكدلك من أجل دحض تلك الادعاءات السالبة والساذجة التي تحملها بعض النفوس لها و بخاصة تلك التناقضات القطبية المتواجدة في تراثنا عنها ، مثل : الأمثال أو الحكايات أو الأغاني التي تتناول دور المرأة في المجتمع من منظور مجحف لحقوقها وغير منصف وغير عادل لها و لواجباتها.

الكلمات المقتاحية :الأغنية الشعبية ،التراث الشعبي ،المرأة ،ثنائية الحياة والموت.

Life and Death dichotomy in the Algerian popular song for the woman

Abstract:

After the postmodernism period, throughout the century that's marked by the change of life scales and their uncommon development. The scientific and the technological development will has crazily turned leaving no opportunity for a generation to think and scrutinize what has been happened. Societies are still preserving their cultural social popular heritage, and many authors are still addressing their

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

intensive topics, which have remained intact, despite the developed civilizational scene.

The topic of the woman, her concerns and creativities in various domains, has taken a significant area of interest, either at the level of the Arab and the non-Arab World's supreme bodies, or through the importance of the woman and her attracting presence in the popular heritage, as well as her effective role within the family as a heritage creative producer and protector. She is also considered as the best partner in all the familial and the social achievements. Therefore, the woman has got a very important role in the popular heritage and the civilizational future of the sustainable development everywhere For the sake of disproving those negative and naive allegations, which are borne by some people against the woman, especially the polar contradictions about the woman, within our heritage, such as those sayings, proverbs, or songs, which address the woman's role in society from an unfair perspective against her and her duties as well.
Key words: the popular song, the popular heritage, the woman, life and death dichotomy.

لاشك في أن الأغنية الشعبية هي مجموعة من العطاءات القولية والفنية والفكرية والنفسية الفردية والمجتمعية التي توارثتها الشعوب عن طريق الرواية الشفوية جيلا بعد جيل التحمت مع الإنسان وتشكلت منه وعنه فرفضت الانسلاخ والتجرد منه وراحت تصنع له إطارا مرجعيا يلج بنا إلى عالمه المشفر حينا والواضح أحيانا ، تعبر عن ماضيه وحاضره ، عن قناعاته وكل ما ينفر منه ويرفضه ،تجادل ماض وحاضر يقوم على الترميز والأقنعة بالتلميح حينا مالا تقدمه بالتصريح؛ هي الأغنية الشعبية الصورة الحية الواضحة لأشكال الحياة التي تعبر عن امتزاج الوجدان الجماعي وآمال الناس وأحلامهم ، فتصور الواقع بكل دقيقة فيه وعظيمة فهي تعبير عن وجدان الجماعة الشعبية ، وتبيان مدى تمسك المجتمع بأخلاقه وقيمه لذلك يرى أحمد مرسي أن الأغنية الشعبية هي :"تعبير عن وجدان الجماعة الشعبية وتعلي من شأن مثلها العليا ، وتصون القيم الخلقية التي تريد الجماعة أن تؤكده في نفوس أفرادها وتدفع إلى الالتزام بها ..." [1]

كما يعرفها فاروق أحمد مصطفى بأنها :"...تلك المقطوعات الشعرية التي تغنى بمصاحبة الموسيقى في أغلب الأحيان ، والتي توجد في المجتمعات التي تتناقل آدابها عن طريق الرواية الشفاهية من غير الحاجة إلى تدوين أو طباعة ." [2]، إنها الأغنية النسوية عموما القديمة قدم الأرض ، عبرت من خلالها النساء عما في خواطرهن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

من مشاعر جياشة وأحاسيس تنوعت بين الفرح والحزن تناقلتها الأجيال من الخلف إلى السلف بكل كبرياء وأنفة ، وذلك من خلال تأديتها وغنائها في شتى المناسبات والمواسم .

غناء النساء عندنا بسيط بساطة روحهن جميل معبر حساس رافقهن في كل حياتهن كيف لا وهن السباقات إلى الفرح فيزغردن ويصدح صوتهن بأغاني الفرح والبهجة والسرور لولادة صغير أو لنجاح أو لشفاء ، أو لزواج وختان أو لعودة غائب أو مسافر طال انتظاره ،، أو يمتعضن ويغضبن ويثرن فيحزنن ، فتبث الروح الحزينة أغان تمتزج بالحسرة والألم والدموع والمرارة المرأة ذلك الكيان الرقيق الحساس العاطفي المتأثر بكل ما يمسه من قريب أو من بعيد لا يمكن إلا أن تكون جاهزة معبرة عن كل تقلبات الدهر والحياة ، فتمتزج عندها دموع الفرح بالغناء أو لوعة الفراق والألم بالنحيب والتهويل ، كل هذه الأحاسيس المختلطة لا تنفك تشكل لنا كيان المرأة الضعيف حينا والقوي أحيانا أخرى من خلال جنس الأغنية الشعبية الذي برعت فيه فعبرت به عن أحوالها ، وصور لنا هو مزاجها المتقلب بين ثنائية مقصودة هي أكثر ما تشكلت منه هذه الأخيرة – الأغنية الشعبية –، فملأت كيان المرأة في وحدتها وفي تجمعاتها ، وهي وحيدة ترعى شؤون بيتها وأهلها ، أو بين الدندنات التي تفردها بين قريناتها وقريباتها في مناسبات عامة وخاصة ، بين الحقول أو في أثناء التجهيز لأعمال خاصة كالنسيج أو التويزة أو في المطبخ وغيرها من عاداتنا التراثية الشعبية التي تملأ حياة المرأة طيلة اليوم.

هي أول من يعلن الفرح أو الحزن من خلال أشكال الغناء المختلفة التي ترافق طقوس الأفراح كما الأحزان فهي على هذا الأساس شكل من أشكال الثقافة الشعبية والهوية الوطنية والقومية المنبعثة من أعماق التاريخ الإنساني ، حتى أصبح هذا الجنس الذي تبنته المرأة جزءا من حياتها وكيانها وتاريخها عموما لأن هذه المادة الغنائية التي تبدعها وتنجزها ما هي على بساطتها وسذاجتها أحيانا سوى نتاج واقعها المعيش بفرحه ومرارته شكّل منهلا ثريا سهلا خصبا أغرى كل من اطلع عليه أو سمعه فأثّر عليه لأنها تخضع لأهداف ووظائف لم تتشكل من العدم فهي ذات مقصدية إنسانية واجتماعية ونفسية قبل كل شيء.

ثنائية الموت والحياة في الأغنية الشعبية عند النساء :

لم يكن تقبل الفكر البشري لفكرة الموت والحياة أمرا عسيرا كيف يستطيع أن يقنع نفسه انه فان لا مناص وأنه صائر إلى عدم بعد وجود ، وكل ما حوله موجود لكن سرعان ما يزول ، هي فكرة شغلته كثيرا وأثرت فيه

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وعليه وتوارثها بوعي أو دون وعي منه وأصبحت هذه الركيزة من أهم الركائز التي تقوم عليها الأمم والحضارات ، حيث لا يوجد فكر شعبي إلا وفجعه ما فجع هابيل قبلا عندما قتل أخاه هابيل "ولذلك فإن نظرة البشرية للموت لم تتغير ، منذ أن بدأ عصر الإنسان العاقل في الوجود حتى يومنا هذا فهو في الفكر الشعبي ليس مرحلة فناء وانتهاء ، بل عملية حياة وولادة جديدة ، لكن بمناخ آخر "[3]،ولعل هذه الحقيقة عرض لها الفكر البشري منذ الحضارات الأولى ولا أدّل على ذلك من ملحمة "جلجامش" التي صرحت وبوضوح عن حقيقة الخلود والفناء ومن هذا المنطلق أيضا قدمت النساء عبر سائر الأجيال إبداعاتها المختلفة في فن الحياة والموت وسر الأحاسيس التي كانت تخالجها عند إحساسها بمثل هذه العوارض ،فعبرت وبصدق المرأة الأم ، والأخت ، والزوجة والبنت عن آمالها وأحلامها في سنفونيات ساحرة ملأت بها سماء حياتها ودنيا تراثنا اليوم "فتعبر المرأة عن نفسيتها الداخلية من فرح أو حزن عن طريق دندنتها ، ثم تنتشر بعد ذلك في الأوساط الشعبية لتغنى في المناسبات فتصبح أغنية جماعية، والأغنية الفردية موجودة منذ القدم في المهدهدات والألحان الإيقاعية للأطفال ونواح الأمهات وغناء العجائز والندب وارتجال الرثاء ...كلها تستحضر جوا لا تكلف فيه.." [4] ، وهي في الأساس مكتسبة عن فطرة وموهبة وراثية ، لذلك تقول نبيلة إبراهيم :"إن الأدب الشعبي ليس مجرد تعبير يحتفظ به الشعب لنفسه بل صرخة عالية تدعونا إلى أن نستمع إليها وأن نتفهمها وأن نتعاطى معها ، فإذا فعلنا ذلك أمكننا أن ندّعي بأنّنا نضع بقدراتنا شيئا إيجابيا يسهم في الكشف عن نفسية الشعب وما يختلج بها من آمال وآلام ".[5]،والأغنية جنس من هذا الأدب وهي كثيرا ما تبدو صرخة عالية تدعونا إلى الاستماع إليها ومشاركتها سعادتها أو تقاسمها أحزانها ، أو هي في حالات أخر تدعونا إلى الاستماع إليها والاستمتاع بأنغامها وألحانها وبكلماتها وحكمتها لا غير ،أو هي تلك الأغنية القديمة قدم الإنسان ، حيث كانت غذاء روحيا له ، ولحنا ينبعث وتر الحزن في قيثارة الحياة ، وصدى لنوازع النفس في الأمل والتطلع للمستقبل وبحرا تتلاطم فيه أمواج التفكير الشعبي ببساطة وعفوية .

وقد تختلف أنواع الأغنية الشعبية باختلاف المناطق والأقاليم ، أو قد تتشابه في بعض خصائصها وميزاتها فتشكل ميراثا مشتركا حيث يطلق عليها أي الأغنية الشعبية أو أنواع أخرى من القطر الجزائري والتونسي الأغنية "البدوية "كما يطلق على "الأغنية الأوراسية "على الأغاني التي تغنى في الرقعة الممتدة من ولاية "تبسة" شرقا إلى "مروانة" و "نقاوس غربا ، ومن" الخروب"" وسوق أهراس شمالا" إلى "بسكرة جنوبا""[6]،وكل المناطق تقريبا سواء في الشرق

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أو الغرب ، أو الشمال والجنوب كلها حافظت على أصالتها وظل تراثها من نفس صافية في مناطق مختلفة ، فمنها الصراوي نسبة إلى أعالي الجبال وهذا النوع يؤديه الرعاة لكسر جمود الوحدة ولإثبات سيطرتهم على المناطق المحمية حتى لا يستحوذ عليها ذوي الأطماع ، كذلك هناك نوع آخر وهو الركروكي نسبة إلى قبيلة الركاركة من ولاد سيدي عبيد وهي تعيش على الحدود الجزائرية التونسية وهو من المووايل العميقة طويلة النفس ويؤدى من طرف النساء والرجال على السواء ، لغته العربية الدارجة المائلة إلى اللهجة الجزائرية التونسية ، واللهجة الجزائرية الممتدة على الحدود الجزائرية التونسية من عنابة إلى وادي سوف "[7] وتعرف بحدة الصوت وصعوده ونزوله الفجائي والمعجز وهي تميل إلى الحزن والعتاب وتسمى " الملالية "، أما الرياخي وهو نوع ثالث لحنه خفيف مصحوب بإيقاع القصبة السريع والضرب على البندير ويلي عادة الصراوي ليخرج السامعين من جو الحزن إلى جو الرقص مثل أغنية لسود مقروني ، هذه بعض الأغاني الإيقاعية أما غير الإيقاعية والتي تؤديه النساء عادة منها الطواحي " وهو نوع من الغناء تؤديه نساء كبيرات السن وهو الموضوع للترنم أي تطويح الصوت وتطريبه "[8] وفيه تتقابل أربع نساء تبدأ اثنتان في شكل المجموعة الأولى وتسمى بمجموعة الزّراعات ، وتردد المجموعة الثانية وتسمى الخماسين كما تحتجن النسوة إلى تناول السكر مرات عدة تفاديا للبحة ، وهو من أكثر الأغاني الموجودة بالمنطقة الشرقية من البلاد ومن هذه الأغاني :

سامعين وعاملين وصاية سامعين وجاحدين عليا

سامعين وجاحدين عليا

لوّحت سرجي على فرسي ودخلت الدوار لعشيا

نلقى خبارها في النزلة ونلقى لحودها مبنيا

ونلقى لحودها مبنيا

قعدت لحّودها باللّحدّة جوا شعورها طايحين عليا

جوا شعورها طايحين عليا

وهناك أيضا أغاني البندير : أغان بسيطة وخفيفة تؤديها البنات بلحن سريع بصحبه الإيقاع المتمثل في الضرب على البندير و التصفيق باليد ، ومن ميزات أغنيات البندير أنها أغاني قصيرة .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ومن بين هذه الأغاني :

آش بينا الله الله آش بينا الله الله

آش بينا خمسة ولا خميسة علينا الله الله

عطاني شميعة الله الله عطاني شميعة الله الله

حبيتوا وليد الشريعة الله الله

جاني هاتر الله الله جاني هاتر الله الله

حبيتوا وليد العاتر الله الله

حطّ العسّة الله الله حطّ العسة الله الله

حبيتوا وليد تبسة الله الله

فعلى مستوى العالم العربي مثلا نجد أنواع مختلفة لها قواعد وأصول منها ما هو شمولي مشترك ومنها ما هو خاص بكل منطقة عن غيرها ، لذلك نجد مثلا الباحث التونسي الصادق المرزوقي في كتابه :"الأغاني الشعبية "يقسمها إلى قسمين فقط : أصلية ودخيلة ، فيقول :"والدخيلة هي التي رددها التونسيون كل حسب ذوقه ، أما الأصيلة فهي من صوغ قرائح التونسيين وبنات أفكارهم[9] فالأغنية إذا هي تجسيد لعقل المجتمع و ميولاته الفكرية والأخلاقية ،فهي تعبر عن قرائح كل مجتمع "وهذه الأنواع الأهزوجة ، الأغنية الحرة ، النشيد ، الموال ، القصيدة الغنائية ، الموشح المغناة ، الغناء الديني بمختلف فروعه ، الأنواع السابقة الذكر نجدها في كل منطقة من المناطق العربية ، في حين لا نجد نوع آخر يمتاز بالخصوصية المحلية ؛حيث إنه لكل منطقة نوع خاص تمتاز به عن المناطق الأخرى وهذه الأنواع هي :"الدور الذي يوجد في مصر ، والقدود في سوريا ، والمقام في العراق ، و المالوف في الجزائر والمغرب وتونس ، وأغاني الزار في السودان ، والصوت والغناء البحري في اليمن والخليج العربي ..."[10]

الأغنية شائعة أو ذائعة في المجتمع العربي تشمل الشعر وموسيقى الأفراد والجماعات خاصة الريفية منها تعتمد اعتمادا كبيرا على الرواية الشفوية دون الحاجة إلى التدوين لأنها بفعل الممارسة والتكرار والغناء تحفظ عن ظهر قلب ،وليس غريبا أن نجد التشابه الكبير بين مختلف الطبوع التراثية للأغاني الشعبية النسائية بين ربوع الوطن أو

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

في الأقاليم المجاورة له كالشقيقة تونس ، فقد نجد أغنية واحدة تغنى في مناطق عديدة وقد لا تختلف إلا في الملامح المحلية التي تتأثر بالبيئة ومناحي العيش والظروف الاجتماعية والطبيعية ، وعلى هذا الأساس عدت الأغنية الشعبية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع ، فهي وسيلة تعبيرية عن حاجيات المجتمع آمال الإنسان و واقعه في أي وسط اجتماعي ، ومنه فهي تجسد التراث المشترك للمجتمع وتبين كيفية التعبير عما يجيش في قلب المجتمع من أحداث، ولهذا وجدت الأغنية الشعبية لترتبط بفئات الشعب ، ونظرا لنطق هذه الأغنية وكتابتها باللهجة الدارجة في المجتمع ، فهي أكثر ارتباطا بالفئات الشعبية وأكثر تعبيرا عن مسيرة حياتها الطويلة ، كانت و لا يزال الكثير منها يبدأ بالصلاة على النبي —صلى الله عليه وسلم —منها:

صلوا على محمد وزيدوا بالصلاة عليه
ولي ما صلى على محمد ما شلالي بيه
أنا قاعد في عطيلة واعجبني نوارها
هذي مرتك يا وليدي ومن لبنات اختارها
أنا قاعد في عطيلة وفارس يعقب فارس
هذي مرتك يا وليدي والرمقات الحارس
حني حني يالحنينة والتمرة لبنينة
جابوك التجار من روس لجبال
تحني بيك مرت وليدي عينين لغزال[11].

إن هذه الأغنية وغيرها من الأغاني المتداولة بين النساء أعمق تجذرا في حياتهن الشعبية وأكثر تعبيرا عن وجدان النساء وفرحهن أو همومهن ، وهي تعيش في ذاكرة الأجيال كجزء من موروثاتها التي تتناقلها فلا مؤلف معروف لها رغم أنه في الأصل كانت من تأليف شخص فرد كان له الفضل في الانبثاقة الأولى لها أو الإبداع والخلق الأول الذي لا يمكن أن ينفيه أو يتجاهله أحد فعمدت فيه إلى الارتجال أو المناسباتية في اختيار الكلمات والألحان ، ولكن هذا لا يعني بأنها مجردة من كل مضمون أدبي أو تعبير فني ، وقد ظهرت العديد من الموضوعات التي برزت فيها النساء بأغانيها المائزة و الماتعة بألحانها الشجية في أقاليم عدة من البلاد العربية على غرار تونس والجزائر،

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أغاني الحياة " الفرح "أو " الميلاد":

وهي أغان تغنت بها المرأة وصدح بها صوتها عاليا معبرة عن سعادتها وفرحتها بازديان مولود لديها أو في عائلتها وهي من بين الأغاني التي ارتبطت ارتباطا وثيقا بدورة الحياة التي تقال بعد الولادة مباشرة فهي تمثل أهم حدث في حياة كل عائلة أو أسرة فتبدأ التحضيرات والتجهيزات قبل موعد الولادة بأيام أو أسابيع ، وقد كانت معظم العائلات سواء فقيرة كانت أم غنية تولي هذه المناسبة أهمية جدا بالغة ، ففي حين تقوم العائلات الغنية احتفالات كبيرة خاصة منها السبوع حيث تدعوا الأهل والأقارب والمقربين وهو بمثابة العقيقة التي تذبح فيها الذبائح ويطعم فيها الناس تيمنا بالمولود وصلاحه في المستقبل ،نذكر هذه الأغنية القصيرة التي تغنى بعد ولادة الطفل من طرف الجدة أو العجوز التي تولّد المرأة أي القابلة ، فتقول:

يا لوليد ،يا لوليد ألّلي ولدك مازال يزيد

ألّلي تضّني بوشاشية ، نرضى لّها الّلحم طريا

نرضى لّها لحم الخرفان ، نرضّى لّها مسّلا مفور

نرضى لّها كسكاس محوّر ، نرضّى لّها لخّراص مّعمر

نرضى لّها لخديم وصّيف ، نرضى لّها لقّراش انظيف[12] .

بسيطة جدا هي هذه الهدهدات ولكنها تعبر عن الفرح وهذا الأهم ، حيث توفر للأم الوالدة ألذ وأشهى الأطعمة خاصة تلك المزودة بأنواع اللحوم من أجل أن تسترد عافيتها ، لما لا وهي الوالدة أم الوليد الذي لطالما انتظروه لأجل أن بدخل الفرحة والسرور لأهل البيت ، هي روح جديدة، وحياة جديدة، وفرحة جديدة.

يا بربول يا بربول نبربرك ونغطيك

نبربرك ونغطيك ونحس قلبي يفرح بيك

أفرحوا يا لفلاحة والقمح يعود فريك

يا لبربول يالحجلة جيب النوم بالعجلة

جيب النوم لوليدي يتعشى ويتهنى

يا بربول يا بربول جيب النوم يرحم بوك

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هذه الأغنية تغنيها الأمهات لأبنائهن الرضع بغرض استجلاب النوم ، هدهدات تساعد على الهدوء والنوم . وفي نص آخر ومعنا آخر وإحساس آخر معبر عن السعادة والفرح في مناسبة سعيدة محببة للمرأة بختان وليدها أو حفيدها ، هاهي تطلق العنان لصوتها منشدة إياه هذه الأغنية موجهة الكلام لمن يقوم بختان الولد حيث كانوا قديما يولون هذه المهمة لشيخ كبير في القرية أو العرش:

يا مطهر الصبيان وبالله عليك
لا توجع الصبيان
يا مطهر الصبيان إيدك إيدك
لا توجع الصبيان نقطع إيدك
يا مطهر الصبيان
يا مطهر الصبيان بالقايلة
لا توجع مولا شوشتين مايلة.

وهناك أغنية مشابهة في المناسبة ذاتها تقول:

طهّر يا الطّهار طهّرلي وليدي في القصعة
سايسلي وليدي هذاك ما نسعى
طهّر يا الطّهار طهرلي وليدي في حجري
سايسلي وليدي ويعشّي يجري
طهّر يا الطهّار وصحّ ليديك
سايسلي وليدي لا نغضب عليك
طهّر يا الطهّار و الموس في التاقة
سايسلي وليدي وراني مشتاقة
عمّامو وقوفّ وخوالو صفوف
يدفعوا بالعشرة ويزيدو بالألوفّ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

درنالوا الشّاشية وزدنالّوا البرنوسّ
أنّ شاء الله نشوفوه كي يدخل عروسّ
الطاهار ياطهار يابو شاشية يابو شاشية
لا تجرح وليدي لعزيز علي
الطهار ياطهار يابو خيط حمر يابو خيط حمر
لا تجرح وليدي يا عرجون التمر
الطهار ياطهار طهر فاصالو طهر فالصالو
لاتجرح وليدي نيحضروا خوالوا
الطهار يا طهار طهر فالقصعة طهر فالقصعة
طهر لي وليدي هذا ما نسعى
الطهار يا طهار طهر في حجري طهر في حجري
من حرارة الموس ويعشي وليدي يجري
الطهار يا طهار صحح ليديك ولا تجرح وليدي
ولا نغضب عليك[13]

هي الحياة اليومية في تفاصيلها و أخصها ما يتعلق بالطفل من حيث ألعابه، ولهوه ومداعبته ونومه، وتتجلى عاطفة الأمومة بكل تفاصيلها في هذه المقاطع التي تركز فيه على كونها لا تمتلك غيره فتحنو عليه وتخاطب الطهّار من خلاله أن يعتني به ولا يسبب له الألم محذرة إياه " لا نغضب عليك.."، نزعة واقعية نابعة من ارتجال ظرفي لواقع الحوادث التي تعايشها العائلة أو الأم بصفة خاصة ، ورغم كون الأغنية قد عبرت عن معانيها باللهجة العامية إلا أنها أدت المعنى المطلوب ، من حيث أن هذه العملية – الطهارة – أو الطهور تحمل معنا دينيا وطبيا في الوقت نفسه ، فمن حيث المعنى الديني تطهر جسم الطفل وتنظفه من ذلك الجزء الزائد الذي لا أهمية له ، بل قد يسبب الضرر والمرض إذا ما تم الإبقاء عليه ، أما من الناحية الطبية فقد أكد الطب الحديث على ضرورة التخلص من ذلك الجزء حتى لا يتسبب في أمراض خطيرة كالسرطان لا قدر الله .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هي أغان فطرية لا أثر فيها لصفة متعمدة ارتجلتها ذات مجهولة من أفراد الشعب بطريقتها كلفة فيها ولا تكنيك وتناقلها الأبناء عن أبائهم والبنات عن أمهاتهن هي هذه الأغنيات صورة لا واضحة عن العادات و الخرافات و المعتقدات التي تتحلى بها تلك الشعوب.

رحب ترحب قصّب يا قصّب يا لّي قّرب ناري يا ناري .

لميمة تسلم عريس لمعلم عمار يتكلم بارودة تلالي.

حيّيلي الحاضرين والناس الغايبين يا عماموا كاملين ياي دير لخاتم .

عرّس بعروسو وربي عسّاسو بين أهلو وناسّو القعدة تحلالو

خواتاتو تغنّي وخالاتّو تحني ياربي يهنّي لعريسنا لحبيب.

المتطلع لأنواع الأغنية الشعبية يجدها متنوعة ومختلفة بتنوع المناسبات والأحداث و الوقائع التي يعايشها الإنسان ، ولذلك لا يمكن حصرها في نمط واحد ، أو تصنيفها ضمن نوع خاص ، أو حسب رأي واحد لأن الآراء تتعدد و التصنيفات تختلف ، ولذلك نحاول أن نطرق بعض الأنواع الشائعة والكثيرة الاستعمال و الانتشار المتداولة بين أفراد المجتمع في مناسباته المختلفة ،والتي تصاحبها عادات ومعتقدات ترافق مجمل الأغاني وبالخصوص المتعلقة منها بالمناسبات كالأعراس ،ولعل من أهم مراحل الزواج هو رحلة البحث عن العروس حيث إن الكثير من الأغاني عبرت عن حيرة الأمهات و الأباء في اختيار العروس المناسبة لأبنائهم ومنها هذه الأغنية :

عامين وأنا نمشي على شطوط لبحور

نلهط على العرايس بنات الأصول

عامين وأنا نمشي على شطوط الواد

نلهط على لعرايس بنات الجواد

لالة لعروسة قالولي سمراء

ما سمراء غير لعسل كتتحط للكبرا

عامين وانا نمشي والمال فالصرة

نلهط على العرايس واللي امها حرة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

عامين و انا نمشي حافية
نلهط على العرايس والي امها صافية
عامين وانا نمشي على شطوط لبحور
نلهط على العرايس بنات الأصول

تفاصيل دقيقة بسيطة لكنها تحمل معان اجتماعية تتمحور حول بناء البيت السعيد الذي تأمله كل أم لابنها ، ولهذا فهي تحرص على ذكر أدق تفاصيل البحث عن العروس المنشودة .

وفيها أغان تتردد عند تلبيس العروس لباسها الجديد وحليّها الذهبية ، تقول بعض كلماتها :

يالطفلة الصغيرة
ياللّي لابسة الجديد
الطفلة تتمتع
خلي اللّبسة تتقطع
يا الطفلة صغيرة
دارت المقياس
أتهلاو فيها
لخيار النّاس

تتباهى هذه الأغنية ، وتعتز بصغر العروس المقبلة على الزواج ، وهي مفخرة لأهلها و لأهل العريس على السواء باعتبار أن أهلها قد زوجوها وهي في سن صغير ،كما أن أهل العريس يحتفون بهذه الفتاة الصغيرة في السن ويحيطونها بهالة من العناية الفائقة خصوصا في هذه الليلة ، ليلة زواج أحد أبناء العائلة ، خاصة إذا كان بكرها أو أصغر أبنائها.

ومن أغاني الأعراس أيضا:

أربح أربح يا الرابح
والفال يقول ان شاء الله

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وتربح مرت وليدي
وتربي لولاد ان شاء الله
واش عجبني في لحنينة
عجبني نوارها
هذي مرتك أوليدي
ومن لبنات اختارها .
الحنة لحنينة وجات من مكة سايرة
تحني بيها العروسة وحبابها دايرة
الحنة لحنينة جابوها العربان
تحني بيها العروسة صباع الغربان

بشرى الخير والسعادة والفرح لما تستهل الأغنية بعبارة الربح والفأل في أغنية عن الحناء احدى ثمار الجنة ،والتي تستعمل عادة في الأفراح والليالي الملاح، والربح هنا دعوة لاستشراف الإنجاب للذرية الصالحة التي تجعل البيت حافلا عامرا برجال المستقبل هذه المرأة المنشودة عروس الولد بها تفتح بيوت وتربى أجيال يعول عليها مستقبلا الودود الولود التي لطالما أوصى بها الشرع والعرف .

عالسلامة جيتي لالة لعروسة
عالسلامة جيتي لالة لعروسة
عالسلامة جيتي يافرحة قلبي
ياعمارة بيتي لالة لعروسة
زغردي يا خالة لالة لعروسة
زغردي ياخالة لالة لعروسة
جابوها الرجالة لالة لعروسة
زغردي يالعمة لالة لعروسة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

زغردي يالعمة لالة لعروسة

جابوها بالهمة لالة لعروسة

عاسلامة جيتي يا فرحة قلبي ياعمارة بيتي

لالة لعروسة

طالعة فالدروج لالة لعروسة

طالعة فالدروج لالة لعروسة لابسة المحروج

لالة لعروسة

طالعة فالسكالي لالة لعروسة لابسة الفرقاني

لالة لعروسة

واقفة فالباب لالة لعروسة لابسة جلباب لالة لعروسة

عالسلامة جيتي لالة لعروسة

عالسلامة جيتي لالة لعروسة

عالسلامة جيتي يافرحة قلبي ياعمارة بيتي

هو الإحساس بالفرح والسعادة والترحيب الكبير بالعروس التي دخلت بيت العريس باستقبال مهيب ومن طرف الجميع الأهل والأقارب والجيران.

أغاني الموت " الفقد " أو "الهجر":

الأغاني كثيرة والمناسبات عديدة ، وعلى هذا الأساس تأتي التصنيفات متنوعة ومن موضوعاتها أيضا أغاني الثورة ، أو الأغنية الثورية و منها :

الله الله ربي رحيم الشهداء ، رحيم الشهداء

الطّيارة الصفراء أحبسي ماتضربيش ، أحبسي ماتضربيش

عنّدي خويّيّ فريد والميمة ماتضّنيش ، ولميمة ما تضّنيش

نطّلع للجبل نموت نموت وما نرنّديش، نموت وما نرنّديش

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كونّ راني نرقّد نّحي قشّي ، سالو على لّميمة وزيدو على عرشي
الله الله ربي رحيم الشّهدا ، رحيم الشّهدا
الجندي لّي جانا وطّرحنالو لفراش، وطرحّنالو لفراشّ
غصباتو فرنسا ، والقهوة ماشربهاش ، والقهوة ماشربهاشّ
ذاك الشيخّ لعيفة وأنّا ماعرفتوش ، وأنا ماعرفتوشّ
الله الله ربي رحيّم الشّهداء ، رحبم الشّهداء
الجندي خويّا خويّا ،خوذ لواد خوذ لواد
جاتك فرنسا فرنسا ومعاها لقّواد لقوّاد
جبناها على الدّم و أعلننّا الجهاد ، وأعلنّا الجهاد
الله الله ربي رحيم الشهداء ، رحيم الشهداء
الجنّدي خويّا خّويا ، عزيز علياّ عزيز علياّ
راهم قتلوك في بلاد الشّاوية ، في بلاد الشّاوية
الله الله رحيم الشّهداء ، رحيم الشّهداء
خويّا فارح للدنيا ويلّا طالت بيه ، ويلاّ طالت بيه
مشيت الواد الواد ولقيتوا متّخبي ، ولقيتوا متخبي
قاللي أعقبي مانيشي حركي ، مانيشي حركي
الله الله ربي رحيم الشّهداء ، رحيم الشّهداء
خويّا فارح للدنيا ويلا طالت بيه ، ويلا طالت بيه
وّسي ياليمة ، أسّي ماتبكيش ، أسّي ماتبكيش
وليدّك مجاهد مجاهد رايح مايوليش، رايح مايوليش 16 .

وهذا نوع آخر من الثنائية التقاطبية الضدية العكسية عن كل تلك الاحاسيس المفرحة التي تملأ القلب غبطة وسرور ، هو إحساس مغاير يدمي القلب ويجرح الفؤاد ويجري دموع العين من لوعة الفراق وغياب الأحبة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أيا كانت الظروف والملابسات فإن الفراق أليم لوعته حارقة عبرت عنه بعض الأغاني الشعبية التي تناقلتها النسوة في مناسبات خاصة ، لم تتمالك فيها مشاعرها ولا حتى دموعها ، هذه مقاطع عن الفناء والموت:

الله الله لا إله إلا الله

الله الله والدنيا غلابة

الله الله لا إله إلا الله

الله الله و الدنيا غلابة

يا بونادم يا مغرور

تمشي فالدنيا وتدور

تبني وتعلي لقصور

مدياتك هاوية مدياتك هاوية

يا بونادم يا مغرور

تمشي فالدنيا وتدور

تبني وتعلي لقصور مدياتك هاوية

مدياتك هاوية الله الله لا إله إلا الله

الله الله والدنيا غلابة والدنيا غلابة

بديت كلامي بالطاء و حفروا قبري وتوطى

بالتّربة واللّحد غطّا وحدّي لا حّد معايا

وحدي لا حدّ معايا و بديت كلامي بالطاء

حفروا قبري وتوطى والتربة واللّحد اغطى

وحدي لاحدّ معايا وحدّي لا حد معايا

الله الله لا إله إلا الله الله والدنيّا غلابة

الله الله لا إله إلا الله الله والدنيا غلابة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بدّيت كلامي بالصاد دفنوني والغاشي صاد
كي نضت ضربوني للّحاد وحدي لا حدّ معايا
وحدي لا حدّ معايا
بدّيت كلامي بالصاد دفنوني والغاشي صاد
كي نضت ضربوني للّحاد وحدي لا حدّ معايا
وحدي لا حد معايا
الله الله لا إله إلا الله الله والدنيا غلابة
الله الله لا إله إلا الله الله والدّنيا غلابة
بدّيت كلامي باللّام والطلبة هزّوا الكلام
واللّي ما صلى ما صام راهو فالزمهرية
راهو فالزمهرية
بدّيت كلامي بآللام والطلبة هزّوا الكلام
واللّي ما صلى ما صام راهو فالزمهرية
راهو فالزمهرية
الله الله لا إله إلا الله الله والدنيا غلابة
الله الله لا إله إلا الله الله والدنيا غلابة
يا بونادم يا مغرور تجري فالدنيا وتدور
تحرث وتعزّل فالبور مدّياتك هاوية
مدّياتك هاوية
يا بونادّم يامغرور تمشي فالدنيا وتدور
تحرث وتعزّل فالبور مدّياتك هاوية
مدياتك هاوية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الله الله لا إله إلا الله الله والدّنيا غلابة
الله الله لا إلاه إلا الله الله والدّنيا غلابة
بدّيت كلامي بالنّون ما ندّري لعمر يهون
نعيّا في حفرة مردّوم فالقبور المنسية
فالقبور المنّسية
بديت كلامي بالنّون ما ندّري لعمر يهون
نعّيا في حفرة مردّوم فالقبور المنسية
فالقبور المنّسية
الله الله لا إله إلا الله الله والدنّيا غلابة
الله الله لا إله إلا الله الله والدنّيا غلابة
بدّيت كلامي باللّيف وأنا واقف كي لوصيف
الظلمة والقبر مخيف وحدّي لا حدّ معايا
وحدّي لا حدّ معايا
بدّيت كلامي باللّيف وأنا واقف كي لوصيف
الظلمة والقبر مخيف وحدّي لا حد معايا
وحدّي لا حد معايا
الله الله لا إله إلا الله الله والدّنيا غلابة
الله الله لا إله إلا الله الله والدّنيا غلابة [14]

وكأننا أمام قصيدة حكمية لزهير بن أبي سلمى في حقيقة الحياة والموت ،الفناء و مصير الإنسان في ظلمة القبر يوم لا يجد المرء سوى أعماله وأفعاله تشفع له ، فلا مال ولا ولد ولا قصور لا شيء سوى ما قدمته يد الإنسان يضمن له الفوز برضا الله والجنة ، عدى ذلك فالمصير مرعب ومخيف زمهرية كما عبرت عنه الأغنية، وهي حقيقة لطالما شغلت الإنسانية ،الحدث الجلل الذي عجز الإنسان عن التعامل معه وحيّرت العالم ، شغلت

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الفكر والعقل والقلب ، هو ذلك المصير الذي يجهله المرء ويأمل في مصير مشرق، لذلك اخترع وسائط للتعبير عنه محاولة منه لترويضه اختلفت بحسب طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها جغرافيا وعقائديا وثقافيا واجتماعيا .

وبين تنوع المعاني في ذكر المحاسن والمكارم لنهاية واحدة أجمعت على استخدام صوت ولحن مميز لأغنية الموت التي اتسمت بالبساطة ووحدة الإيقاع في موسيقى روحية أكثر منها، إبداعية خلاقة وذلك لخصوصية الظرف الذي يمر به كل بيت فهي لا تحيي المفقود ولكنها تترك المتلقي منهكا عاطفيا تعبان إنسانيا متألم اجتماعيا ، والحقيقة أن التركيز هنا على الكلمات لأنها هي التي تعطي لأغنية الموت قدسيتها وكينونتها التي تجعلها تختلف عن غيرها من أنواع الأغاني الأخرى ، حيث تخاطب المرأة أختها المرأة معبرة عن أحاسيسها الحزينة فتنفذ من القلب إلى القلب في فقد عزيز غال أخ أو أب أو أم أو إبن أو غيره من الأهل والأصدقاء ، ولعل هذا النوع تميزت أيضا به النساء أكثر على اعتبار أن العادات والتقاليد عندنا ترى بأن بكائيات رجل تعتبر عيبا من العيوب .

ولعل الكثير من الدول العربية لديهم ظاهرة النساء الباكيات في مناسبات الجنائز وهي ظاهرة قديمة ، غير أنها غير موجودة كثيرا في شمال إفريقيا تونس والجزائر بالخصوص ، وهذا بهدف إثارة مشاعر الحاضرات من النساء وإبكائهن ، وفي هذا نص القصيد المميز لمالك بن الريب في مرثيته لنفسه التي بقول فيها :

وبالرمّل منّا نسوة لو شهدنني بكين وفدّين الطبيب المداوي

فمنهنّ أمي وابنتّاي وخالتي وباكية أخرى تهيّج البواكيا [15]

هو الموت على اختلاف أنواعه وأشكاله يسم الروح ألما ويترك المهج تشتعل:

أرواحوا نتسامحوا يالحباب الموت غدّار اشحال ادّات[16]

ولم تكن الموت لوحدها ما يفرق بين المرء وصحبه ، وإنما ظروف الحياة أيضا تسهم في الفرقة و الجفاء و الهجران ما ينتج عنه الولع والشقاء ، ولعل من أبرز الأغاني النسوية التي خلدها الظرف والغاية والهدف ، أغنية " خاتم صبعي " هذه الأغنية القديمة الحديثة التي تتقاسمها الحدود الجزائرية التونسية ، هي قصة امرأة عاقر لم ترزق بأطفال وكانت تحب زوجها حبا جما غير أن العائلة أرغمتهم على الفرقة ، وراحت تحضر لتزويج ابنها هذا الذي حز في نفس الزوجة وأرّقها وأبكاها فجادت قريحتها بهذه الأغنية :

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وعلاش نلوم و يالالي يانا وعلاش نلوم
وعلاش نلوم يا محلاها العشرة يا لو كان تدوم
و يالا لا لي يا نا يا العشّاق يكمل
ويالا لالي يا نا يا العشرة كي تهونا
يا خاتم صبعي خاتمك حداد أي ولا شاوي
أي ولا شاوي محبوبي غاب ما عييت مالاوي
يا لميمة يامة ماعييت مالاوي يا
ياكوستيمو لكحل ما دلالي يانا
اي مرشوش بالريحة يا دلالي يانا أي مرشوش بالريحة
أي مرشوش بالريحة وماغاضنيش الراجل غاضتني التكليحة
ويا لا لالي يانا صغيرة واش دارهالي
يا ليلة الاثنين ويالا لي يانا برنوسو على ظهرو
ويا لالي يا نا برنوسو على ظهروا
برنوسو على ظهروا وقالي ما تبكيش كل واحد و زهرو
ويالا لالي يانا والعشّاق يطول اه
يا وليلة الثلاثاء يا ويادلالي يانا ويالليلة الثلاثاء يا
يا دلالي يانا ياو ذبحوا لكباش راهم ذبحوا لكباش
قالي ما تبكيش آه والله ما ننساك
يا لالالي يانا صغيرة واش دارهالي
يا سمعت التزغريتة ويا لا لالي يانا
يا سمعت التزغريتة ياو قالو عرّس
ياو قالو عرّس ويالالي يانا الكاس من يدي طاح تهرس

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ويالا لالي يانا العشّاق يكمل
يا نهار الثلاثاء يا دلالي يانا وراح يدير الخاتم
ويا لالي يانا يانا راح يدير الخاتم راح يدير الخاتم
قالي ما تبكيش ياو نعيا نادم يا دلالي يانا
يالالي يانا صغيرة واش دارهالي
يانهار لاربعاء يا يادلالي يانا يانهار لاربعاء يا
ما دلالي يا نا يانهار لاربعاء يا
جاني صبعو محني مايا دلالي يانا جاني صبعو محني
جاني صبعو محني وقالي ما تبكيش نطلقها ونولي يا
ما دلالي يانا صغيرة واش دارهالي
يانهار الخميس اما دلالي يانا يانهار الخميس
اما دلالي يانا يانهار الخميس
يانهار لخميس ياو لبس برنوسو يو لبس برنوسو
ياو لبس برنوسو وقالي ماتبكيش وراح يجيب عروسو
ما دلالي يانا صغيرة واش دارهالي
يانهار الجمعة وا مادلالي يانا يا نهار الجمعة يا
ما دلالي يانا يانهار الجمعة وجاو الطاكسيات
اما دلالي يانا وجاو الطاكسيات
وجاو الطاكسيات وقالي ماتبكيش وهذا زهر البنات
ما دلالي يانا صغيرة واش دارهالي
أي خاتم صبعي يا ما دلالي يانا
وخاتم زوج قلوب ما دلالي يانا خاتم زوج قلوب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وخاتم زوج قلوب واحد فيهم زهري والثاني مكتوب
ما دلالي يانا صغيرة واش دارهالي
وياخاتم صبعي ليّة على ليّة ويا لا لالي يانا
ليّة على لّية يانا لّول زهري والثاني موالية يا
ويا لا لالي يانا العشاق يطول
ويانهار الجمعة يا تبادلنا الوردات
ويا لال لالي يانا تبادلنا الوردات
حبينا بعضانا ولافامي مابغات
ويالالي يانا والعشاق يكمل
ويضربني ضربة ويالا لالي يانا
ياو جاتني على السّرة ويالا لالي يانا ياو جاتني على السّرة
ياو جاتني على السّرة ياو نقعد هكذا ولازواج الضّرة
ويا لال لالي يانا يا العشاق يكمل .

هذه الأغنية التي تناقلتها النساء من جيل إلى جيل وأعادت غناءها الكثيرات من الفنانات العربيات والتونسيات بالخصوص الفنانة شيرين اللّجمي "وعلاش اللّوم"وقد حافظت على اللّحن الأصلي لها وكذا الكلمات الأصلية للأغنية ، المؤلم في الأمر هو أن الفرقة والهجر جاء في حياة الحبيبين حيث أن الظروف فرقت بينهما وللعائلة اليد في كل الذي حدث بينهما ، اذ اختارت لابنها زوجة ثانية من أجل تحقيق حلم الأبوة هذا الذي قهر زوجته الأولى وعذبها.

الأحاسيس الإنسانية تتباين بين الفرح والحزن مادامت الحياة تحمل ثنائية الموت والحياة ، وعلى هذا تظل الأرواح تطرق هذه الموضوعات الموافقة والمواكبة والمناسبة لكل غرض

النماذج كثيرة وعديدة ومتنوعة لأغاني الحزن والبؤس والنأي والهجران ، ولا شك في أن الموت كأس شرب منه الجميع والقصص في ذلك لاتعد ولعل المنطقة " سوق اهراس " فيها الكثير من القصص المشهورة في

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ذلك ولا أدل من رائعة عياش أو كما يطلق عليها أهل المنطقة أسطورة عياش هذا الصبي الذي جاهدت والدته من أجل تربيته غير أن الظروف والأشخاص حالت دون ذلك ،كانت المرأة شابة جميلة وصغيرة فقدت بعلها بعد أن رزقت بمولود بهي الطلعة اسمه "عياش" تقدم لخطبة المرأة كثير من شباب المنطقة غير أنها رفضت ، وكان قد أعجب بها القايد وأرسل إليها كثيرا غير أنها تحججت بابنها وبتربيته ، وبعد محاولات جمة باءت جميعها بالفشل اهتدى إلى فكرة خبيثة حيث قتل ابنها الوحيد فهامت على وجهها وأصابها الجنون ، وراحت تصدح حنجرتها بأنواع الأغاني الحزينة والأليمة .

وفي موضع آخر وظرف آخر وقصة مغايرة عند امرأة أخرى فجعتها الظروف في حب قلبها ، أغنية شعبية لفنانة كان لها حضور قوي في سنوات مضت ، وجالت وصالت بالأغنية الشاوية حتى وصلت بها إلى مصاف العالمية ، وكان لجل أغانيها شهرة كبيرة ، ولكن أغنية الشايب خويا"أخذت نصيبا أوفر ، وحازت اهتماما وإشفاقا أكثر من طرف كل من استمع وأنصت وانتابته أحاسيس ومشاعر بالحزن والأسى لحال الحبيبين ، هيّ بقار حدةّ ابنة المنطقة التي قست عليها الحياة تروي قصة حبيبين التقيا خلسة ولكن القدر خانهما وافتضح أمرهما ، فقتل الأخ وابن العم الحبيب وجاء الشايب وهو والد الضحية جاء للبحث والسؤال عن ولده بإيعاز من زوجته التي أحست بفقد ولدها ، لما كان الشيخ ببيت المحبوبة راحت الفتاة تطحن القمح وتغني حزينة متألمة معلمة الوالد بخبر ابنه المغدور المخدوع قائلة :

الله لا إله إلا الله ياربي

سبحانك عظيم الشان

أي رّوح رّوح يا الشايب

يّاوليدّك جابو ربي وادّاه

ياو جاني مع العشّية يأهلي

ياو حّتوا بايتة سهرانة مّعاه

خرّجاتوا مع الفجّرية ياو عمّري

ناحلّفلك واحدّ ماراه

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

راهم جاولوا ثلاثة غّلية يا الشّايب
ياوضربو خويا وبن عمي وازراه
ضرّبوا على ريشة قلّبوا ياعمري
طّفل صغير سال دّموا واكساه
راهم طرحوه فالطرحة يا الشّايب
برّنوسو فرّاشو وغّطّاه
نحّولوا الصباطّ من رّجلوا ياعمري
زادولوا التقشير معاه
نحولو الطزدام من جّيبوا يظهر عيبوا
زادولوا السبهة من ثم حذّاه
ونّاحاولوا الشّاشمن عنّدو ياصبري
وزادّولوا برنوسوا معاه
ونّاحولوا الخاتم من صبعوا ياولدي
وزادّولوا بدّعية معاه
أّوراه وليدكّ آآآشايب
رآآآآه جابو ربي وادّاااه
ليلة الخميس بايت عندي ياولدّي
راني كي الشمعة نسال مولاه
يالطّبيب أحّنّاني آآعمري
يااو ساعدّ لحّموا مابّهاه
نعّطيك حّلحّال منّ رجلي يّاولدّي
ونزّيدك ناقة وحوار معاه

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يارّوح روّح يا الشّايب
وليدك جابوا ربي وادّاه
ليلة الخميس بايّت عندي ياعمري
ليلة الجمعة الله يرحمه
يارّوح روّح ياعمّي وليدّك جابو ربي وادّاه
يارّوح روّح ياالشّايب برّا للغّيم وراه
تخرجلك طفلة برّحوية ياعمّي
تحكيلك خبروا وعلى معناه
في رحوة كاين قبروا ياعمري
سرّجولي قبّري بحّذاه
يانتوما ياخيّاتي كفّنوه ياحباباتي
وزيدولوا في كفنّي معاه
سالولي على اميمتوا الحنّانة ياصبّري
واسّرجيلوا كفّنوا وعشّاه
يارّوح رّوح ياعمّي
وليدّك جابوا ربّي وادّاه
ليلة الخميس بايت عنّدي ياوعدّي
ليلة الجمعة سار لمولاّه
يارّوح رّوح يا الشّايب
سبحان الله عظيم الشّان

المتتبع لأحداث الواقعة يشهد الكثير من الحزن والأسى ، الألم لفقد هذا الحبيب وهذا الابن الذي كان جرمه الوحيد أنه أحب فخسر حياته وحياتها من بعده ،كان الحبيبان قد التقيا ليلة الخميس ، ولما افتضح أمر

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هذا اللقاء قتل الشاب على أيدي أخ الفتاة وأبناء عمومتها ، ولما أحست والدة المغدور بطول غيابه وفقده طلبت من والده " الشايب "الذهاب للبحث عنه ، فسار إلى مكان سكنى الحبيبة وهناك راحت الفتاة تطحن القمح وتخبر الوالد بالفجيعة كما وقعت طالبة منه الرحيل .

خاتمة :

الحياة حزن وفرح ، موت وحياة ، وعلى هذا تبقى الأغنية الشعبية وغيرها من الأجناس الأدبية الأخرى تعبر عن خلجات النفوس ، وتروي قصصا تبقى عبر الأزمان تحاكي أخبار أصحابها فلا تموت بموتهم مادام تداولها وانتشارها مستمر ، تلك الأغاني التي صدحت بها أصوات النساء اللواتي عايشن الأحداث أو اخترن تخييلها ساعدتهم على تخطي مواقف وظروف لم تكن لهم فيها سوى ألحان الروح مرافق وأنيس يداوي الروح العليلة المنهكة الرقيقة التي لطالما تفانت في نشر الحب والسلام في محيطها حيثما كان وكيف ما كان .

الهوامش والاحالات:

[1] أحمد مرسي :الأغنية الشعبية ،دار المعارف، دط ، القاهرة ، 1968، ص36.

[2]فاروق أحمد مصطفى :المواليد " دراسة للعادات والتقاليد الشعبية في مصر "، الهيئة المصرية للكتاب ، دط، 1980، ص151.

[3]جبوري حسين علي :وظيفة الشعر البشري في طقوس الموت والميلاد ، مجلة التراث الشعبي، المجلد 8، العدد11، 1977، ص103 .

[4] بلاشير رجيس: تاريخ الأدب العربي، ترجمة إبراهيم الكيلاني ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ج1، 1986، ص397.

[5] نبيلة إبراهيم : قصصنا الشعبي من الرومانسية إلى الواقعية ، دار العودة ، ط4، بيروت،1997، ص،ص07/.08

[6]محمد الصالح ونيسي: جذور الموسيقى الأوراسية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر ، ص29

[7]محمد الصالح ونيسي : مرجع سابق ، ص31

[8]محي الدين خريف : الشعر الشعبي التونسي " أوزانه وأنواعه "، الدار العربية للكتاب ، الجماهيرية الليبية ، 1991، ص37.

[9]المرزوقي الصادق :الأغاني الشعبية ، ط1، 1965، تونس ، ص66.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[10]عبد القادر نطور : الأغنية الشعبية في الجزائر –منطقة الشرق الجزائري نموذجا – ،مخطوط أطروحة دكتوراه ،إشراف محمد العيد تاورتة.، كلية الآداب ، قسم اللغة العربية ، جامعة منتوري قسنطينة، 2009/2008.ص33 .

[11]غناء: عيسي دنيدينة :ولدت 1913ربة أسرة دوار المعاريف المسيلة 2015

[12]رواية الجدة ،ربح غومال ،السن 80سنة ،القاطنة بسيدي عيسى ،بتاريخ ديسمبر 2017.

[13]نفيلة طيوب : طالبة جامعية ، من منطقة حمام الضلعة ، المسيلة ، مارس2020

[14]أغنية من إنشاد الطالة : طيوب نفيلة ، ماستر أدب عربي حمام الضلعة ، يوم 24/03/ 2020

[15]موقع :موسيقى ألفها الموت : آخر الأغنيات التي يمكن إنشادها ، شرين عبده ، 13مايو 2018

[16]منقولة سماعا : عجرود فاطنة 85 عاما ، الغزوات.

المصادر والمراجع:

1-**المصادر** :

الرواة:

-دنيدينة عيسي:ولدت 1913،العنوان بلدية المعاريف ولاية المسيلة ،

-ربح غومال:ثمانون سنة ، العنوان :سيدي عيسى ولاية المسيلة ،

-فاطنة عجرود :85سنة ،مدينة الغزوات .

-نفيلة طيوب :23عاما ،طالبة جامعية ، العنوان بلدية حمام الضلعة ،ولاية المسيلة.

2-المراجع:

-أحمد مرسي :الأغنية الشعبية ، دار المعارف ، د،ط، القاهرة ، 1968.

-أحمد مصطفى فاروق : المواليد ،دراسة العادات والتقاليد الشعبية في مصر، الهيئة المصرية للكتاب ،دط، 1980.

-الصادق المرزوقي : الأغاني الشعبية ،ط1، تونس ، 1965.

-بلاشير رجيس :تاريخ الأدب العربي، ترجمة إبراهيم الكيلاني ، الدار التونسية للنشر ،د، ط ،المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،ج1 ،1986.

-حسين علي جبوري :وظيفة الشعر البشري في طقوس ،الموت والميلاد ، مجلة التراث الشعبي ،المجلد8، العدد11، 1977

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-عبد القادر نطور :الأغنية الشعبية في الجزائر ،منطقة الشرق الجزائري أنموذجا ، مخطوط أطروحة دكتوراه ، إشراف :محمد العيد تاورتة،كلية الآداب قسم اللغة العربية ،2009/2008.

-محمد الصالح ونيسي : جذور الموسيقى الأوراسية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ،الجزائر ، دت.

محي الدين خريف : الشعر الشعبي التونسي، " أوزانه وأنواعه " الدار العربية للكتاب ، الجمهورية الليبية ،1991.

-نبيلة إبراهيم سالم : قصصنا الشعبي من الرومانسية إلى الواقعية ، دار العودة ، ط4، بيروت 1997.

3-المواقع الالكترونية :

-شيرين عبده : آخر الأغنيات التي يمكن إنشادها ،موقع : موسيقى ألفها الموت ،13مايو 2018.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حديث النُّهى في قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ بحث في المعنى المعجميّ والدلالة

د. عماد إمام محمد سرحان

مؤسسة أخبار اليوم الصحفية – جمهورية مصر العربية

emad_emam_1966@hotmail.com

تاريخ الإيداع: ٢٠٢٠/١٠/١٣ م تاريخ التحكيم: ٢٠٢٠/١٠/٢٧م تاريخ النشر: ٢٠٢٠/١١/١٥م

الملخص بالعربية

يتناول البحث أقوال المفسرين في قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ تلك الأقوال التي يستند الكثير منها إلى ما ورد في الإسرائيليات، ويتنافى مع فكرة عصمة الأنبياء من الوقوع في الكبائر أو مجرد التفكير فيها، لذا فإن البحث – اعتمادًا على التفكير العقلي والجدل المنطقي في نطاق المعاني المعجمية- يحاول الوصول إلى فكرة اعتبار الفعل (هَمَّ) من أفعل الأضداد، رجوعًا إلى المعنى المعجمي ودلالته في الآية، وذلك في نطاق بيئة النص: (**طبيعة الأشخاص– الزمان – المكان – السياق قبل[السباق]– السياق بعد[اللحاق]– نظام اللغة**)، بالإضافة إلى بيان معنى (البرهان) لغةً، ومدى ملائمة هذا المعنى المعجمي لسياق الآيات.

الكلمات المفتاحية: (حديث النُّهى) – (همَّت به) – (همَّ بها) – (عصمة الأنبياء)

'Hadith Al Noha' in Almighty God's words: {And (with passion) did she desire him, and he would desire her} A study in lexical meaning and implication.

Dr Emad Emam Mohamed Serhan

Chief Grammarian: Akhbar Al Youm Foundation-Arab Republic of Egypy

emad_emam_1966@hotmail.com

Abstract:

the study deals with the different schools of commentators on the interpretation of Almighty God's words: {And (with passion) did she desire him, and he would desire her}. Most of these interpretations are extracted from Israeli versions and contradict the the idea of infallibility of the Prophets. Thus the study depends on rational thinking in order to reach the idea that the verb 'desire' is a contrasting verb within the context of the text, i.e. the nature of the people, the time, the place, the pre-context , the post-context, the system of the language, that

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١ العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

is in addition to explaining the meaning of 'the verdict البرهان' and its suitability within the sequence of the Quranic verses.

Keywords: Hadith Al Noha; she desired him; he desired her; infallibility of the Prophets.

المقدمة

الحمد لله تعالى القائل في كتابه: ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴾ يوسف: ٢، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين وبعد...

فـ(النُّهَى): جمع نُهْيَة، وهو العقل، لِأَنَّهُ مناطُ التفكير، يقال: فُلَانٌ ذُو نُهْيَةٍ أَي: ذُو عَقْلٍ، يَنْتَهِي بِهِ عَنِ الْقَبَائِحِ، وَيَدْخُلُ فِي الْمَحَاسِنِ، وَقَالَ بَعْضُ أَهل اللُّغَةِ: ذُو النُّهْيَةِ الَّذِي يُنْتَهَى إِلى رأْيه وَعَقْلِهِ[١]، قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّأُوْلِي ٱلنُّهَىٰ ﴾ طه: ٥٤

والمقصود بـ(حديث النُّهَى) حديث العقل الذي يأبَى – عقلاً قبل أن يكون شرعًا– ما يُسند إلى الأنبياء من أفعال تحطُّ من قدرهم، بدعوى أنهم بشرٌ، يُخطئون كما يُخطئ البشر، وأنهم مؤهَّلون ببشريتهم هذه أن يقعوا في المعاصي، ولولا برهان الله لهم لارتكبوها.

لقد عصم الله أنبياءه من الزلات والمعاصي –ناهيك عن الكفر والكبائر والبدع...– ليكونوا قدوةً لغيرهم، وأسوةً يتأسَّون بهم في حياتهم، قبل بعثتهم وبعدها، وما وقع من أفعال ظاهرها المعصية، لكن مع التفكير العقلي والجدل المنطقي يكون هناك رأيٌ آخر.

عصمة الأنبياء

هناك خلاف بين العلماء على عصمة الأنبياء من ارتكاب المعاصي، لكنهم أجمعوا على عصمتهم من فعل الكبائر، قال ابن تيمية: "القول بأن الأنبياء معصومون من الكبائر دون الصغائر هو قول أكثر علماء الإسلام، وجميع الطوائف، حتى إنه قول أكثر أهل الكلام، كما ذكر أبو الحسن الآمدي أنّ هذا قول أكثر الأشعرية، وهو أيضاً قول أكثر أهل التفسير والحديث والفقهاء، بل لم ينقل عن السلف والأئمة والصحابة والتابعين وتابعيهم إلّا ما يوافق هذا القول..."[٢].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والأنبياء بعد النبوة محفوظون من الذنوب الظاهرة كالكذب ونحوه، والذنوب الباطنة، كالحسد والكبر والرياء والسمعة وغير ذلك؛ لأنه ثبت أن الرسل هم المثل الأعلى الذين يجب الاقتداء بهم في اعتقاداتهم وأفعالهم وأخلاقهم، إذ هم الأسوة الحسنة بشهادة الله لهم.

فوجب أن تكون كل اعتقاداتهم وأفعالهم وأقوالهم وأخلاقهم الاختيارية بعد الرسالة موافقة لطاعة الله تعالى، ووجب أن لا يدخل في شيء من اعتقاداتهم وأفعالهم وأقوالهم وأخلاقهم معصية لله تعالى؛ لأن الله -جل شأنه- أمر الأمم بالاقتداء برسلهم، فقال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ ۚ وَمَن يَتَوَلَّ فَإِنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْغَنِيُّ ٱلْحَمِيدُ ﴾ الممتحنة: ٦، وقال تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مِن ذُرِّيَّةِ ءَادَمَ وَمِمَّنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ وَمِن ذُرِّيَّةِ إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْرَٰٓءِيلَ وَمِمَّنْ هَدَيْنَا وَٱجْتَبَيْنَآ ۚ إِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُ ٱلرَّحْمَٰنِ خَرُّواْ سُجَّدًا وَبُكِيًّا ﴾ مريم: ٥٨، فهم قد نشأوا وتربوا تحت عنايته-سبحانه وتعالى.

- قال تعالى في حق نوح (ﷺ): ﴿ سَلَٰمٌ عَلَىٰ نُوحٍ فِى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ الصافات: ٧٩
- وقال تعالى في حق إبراهيم (ﷺ): ﴿ وَلَقَدِ ٱصْطَفَيْنَٰهُ فِى ٱلدُّنْيَا ۖ وَإِنَّهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ لَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾ البقرة: ١٣٠.
- وقال تعالى في حق يوسف (ﷺ): ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُۥ عَلَيْكَ ﴾ يوسف: ٦
- وقال تعالى في حق موسى (ﷺ): ﴿ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِّنِّى وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِىٓ ﴾ طه: ٣٩.
- وقال تعالى في حق عيسى (ﷺ): ﴿ وَيُعَلِّمُهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ﴾ آل عمران: ٤٨.
- وقال تعالى في حق نبينا محمد (ﷺ): ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ القلم: ٤.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١ العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

تمهيد

كثر كلام المفسرين في تفسير قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ بتفسيرات تتنافى مع ما ورد من آيات تنزه الأنبياء والرسل، وما أجمع عليه العلماء من عصمة الأنبياء من الكبائر أو ارتكاب المعاصي، أو مجرد التفكير في ارتكابها، وكل ما ورد من تأويلاتهم يمكن تقسيمه قسمين: قسم أحاديثه ضعيفة لا تصح عمن ذُكِرَتْ عنهم، وهذا لا إشكال في سقوطه، وقسم صح سنده لكن لم يرفع منه شيء إلى النبي (ﷺ)، والظاهر أنه تُلقي من الإسرائيليات[٣]، وكانت تفسيراتهم عبارة عن نُقُول تدور حول ثلاثة أحوال:

الحال الأولى: جلوس يوسف (ﷺ) من زليخة مجلس الرجل من المرأة[٤]

- (تفسير مقاتل بن سليمان ١٥٠هـ)

﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ ﴾ يقول: همَّتْ المرأة بيوسف حتى استلقت للجماع، ﴿ وَهَمَّ بِهَا ﴾ يوسف حين حل سراويله وجلس بين رجليها، ﴿ لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ ، يعنى: آية ربه لواقَعَها، والبرهان مُثِّل له يعقوب وهو عاضٌّ على إصبعه، فلما رأى ذلك، ولي دبرًا واتبعته المرأة...[٥].

- (تفسير سفيان الثوري ١٦١هـ)

رُوِيَ عن بن جُرَيْجٍ وَسَالِمٍ أَوْ أَحَدِهِمَا عَنِ بن أبي مليكة عن بن عباس في قوله: ﴿ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ قَالَ: أَسْلَمَتْ لَهُ، وَحَلَّ التَّبَانُ، وَقَعَدَ بَيْنَ فَخِذَيْهَا، فَنَادَى مُنَادٍ يا يوسف لا تكن كالطاير، قال: إِذَا دَمَا ذَهَبَ رِيشُهُ، فَلَمْ يعظ عن الندا شيا، فَنُودِيَ الثَّانِيَةَ فَلَمْ يَعِظْ عَنِ الندا شيا، فَتَمَثَّلَ لَهُ يَعْقُوبُ فَضَرَبَ صَدْرَهُ، فَقَامَ فَخَرَجَتِ الشَّهْوَةُ مِنْ أَنَامِلِهِ[٦].

- (تفسير القرآن لعبد الرزاق بن همام الصنعاني ٢١١هـ)

رُوِيَ عن معمر عَنِ ابْنِ أَبِي نَجِيحٍ، عَنْ مُجَاهِدٍ، فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ قَالَ: جَلَسَ مِنْهَا مَجْلِسَ الرَّجُلِ مِنَ امْرَأَتِهِ حَتَّى رَأَى صُورَةَ يَعْقُوبَ فِي الْجِدَارِ[٧].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- (جامع البيان في تأويل القرآن للطبري ٣١٠هـ)

- ذُكِرَ أنَّ امرأة العزيز لما همَّتْ بيوسف وأرادتْ مُراودته، جعلت تذكر له محاسنَ نفسه، وتشوّقه إلى نفسها، كما حدثنا ابن وكيع، قال: حدثنا عمرو بن محمد، قال: حدثنا أسباط، عن السدي: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ قال: قالت له: يا يوسف، ما أحسنَ شعرَكَ! قال: هو أوَّل ما ينتثر من جسدي، قالت: يا يوسف، ما أحسنَ وجهَكَ! قال: هو للتراب يأكله، فلم تزل حتى أطمعته، فهمَّتْ به وهمَّ بها، فدخلا البيت، وغلَّقت الأبواب، وذهب ليحلّ سراويله، فإذا هو بصورة يعقوب قائمًا في البيت، قد عضَّ على إصبعه، يقول: "يا يوسف لا تواقعها ...، فربط سراويله وذهب...

- وحدثنا أبو كريب، وابن وكيع، قالا حدثنا ابن عيينة، قال: سمع عبيد الله بن أبي يزيد ابن عباس في ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ قال: جلس منها مجلس الخاتن، وحلّ الهميان...

- حدثنا إسحاق، قال: حدثنا يحيى بن سعيد، عن ابن جريج، عن ابن أبي مليكة، قال: سألت ابن عباس ما بلغ من همّ يوسف؟ قال: استلقت على قفاها، وقعد بين رجليها لينزعَ ثيابه...[٨].

- (تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم ٣٢٧هـ)

حَدَّثَنَا أَبُو زُرْعَةَ، ثنا صَفْوَانُ، ثنا الْوَلِيدُ، ثنا زُهَيْرُ بْنُ مُحَمَّدٍ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي مُلَيْكَةَ، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ فِي قَوْلِ اللَّهِ: وَلَقَدْ همَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ: قَالَ: لَمَّا همَّتْ بِهِ تَزَيَّنَتْ، ثُمَّ اسْتَلْقَتْ عَلَى فِرَاشِهَا، وَهَمَّ بِهَا، وَجَلَسَ بَيْنَ رِجْلَيْهَا يَحِلُّ ثِيَابَهُ، فَنُودِيَ مِنَ السَّمَاءِ يَا ابْنَ يَعْقُوبَ، لَا تَكُنْ كَطَائِرٍ نُتِفَ رِيشُهُ، فَبَقِيَ لَا رِيشَ لَهُ، فَلَمْ يَتَّعِظْ عَلَى النِّدَاءِ شَيْئًا، أَيْ: لَمْ يَفْصِمْ، حَتَّى رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ: جِبْرِيلَ فِي صُورَةِ يَعْقُوبَ، عَاضًّا عَلَى أُصْبُعَيْهِ فَفَزِعَ[٩].

الحال الثانية: همَّ بنفسه الطبيعية إلى الميل إليها دون الجلوس إليها[١٠]

- (تفسير سهل التستري ٢٨٣هـ)

قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ يعني: همَّ بنفسه الطبيعية إلى الميل إليها، وهمَّ بنفس التوفيق والعصمة الفرار منها ومخالفتها، ومعناه: أنه عصمه ربه، ولولا عصمة ربه لهمَّ بها

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ميلاً إلى ما دعته نفسه إليه، وعصمه ما عاين من برهان ربه عزَّ وجلَّ، هو أنه جاءه جبريل -صلوات الله عليه- في سورة يعقوب -عليه السلام- عاضًّا إصبعه، فولى عند ذلك نحو الباب مستغفرًا(١١).

- (تفسير القرآن العظيم المنسوب للإمام الطبراني ٣٦٠هـ)

قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ قال الحسنُ: أَمَّا هَمُّهَا فَأَحَبُّ هَمٍّ، وَهُوَ الْعَزْمُ عَلَى الْفَاحِشَةِ، وَأَمَّا هَمُّهُ فَهُوَ مَا طُبِعَ عَلَيْهِ الرِّجَالُ مِنْ شَهْوَةِ النِّسَاءِ مِنْ دُونِ عَزْمٍ عَلَى الزِّنَا(١٢).

- (أحكام القرآن الجصاص الحنفي ٣٧٠هـ)

قَوْله تَعَالَى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ رُوِيَ عَنْ الْحَسَنِ: "هَمَّتْ بِهِ بِالْعَزِيمَةِ، وَهَمَّ بِهَا مِنْ جِهَةِ الشَّهْوَةِ وَلَمْ يَعْزِمْ، وَقِيلَ: هَمَّا جَمِيعًا بِالشَّهْوَةِ؛ لِأَنَّ الْهَمَّ بِالشَّيْءِ مُقَارَبَتُهُ مِنْ غَيْرِ مُوَاقَعَةٍ.

وَالدَّلِيلُ عَلَى أَنَّ هَمَّ يُوسُفَ بِهَا لَمْ يَكُنْ مِنْ جِهَةِ الْعَزِيمَةِ، وَإِنَّمَا كَانَ مِنْ جِهَةِ دَوَاعِي الشَّهْوَةِ قَوْلُهُ: ﴿ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِ إِنَّهُۥ رَبِّيٓ أَحْسَنَ مَثْوَايَ ﴾ ، وَقَوْلُهُ: ﴿ كَذَٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ ٱلسُّوٓءَ وَٱلْفَحْشَآءَ إِنَّهُۥ مِنْ عِبَادِنَا ٱلْمُخْلَصِينَ ﴾ فَكَانَ ذَلِكَ إخْبَارًا بِبَرَاءَةِ سَاحَتِهِ مِنْ الْعَزِيمَةِ عَلَى الْمَعْصِيَةِ(١٣).

الحال الثالثة: في الآية تقديم وتأخير(١٤)

- (الهداية إلى بلوغ النهاية للقيسي ٤٣٧هـ)

﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ قيل: في الكلام تقديم وتأخير، والتقدير: ولقد همَّتْ به وهم بها كذلك، لولا أن رأى برهان ربه، لنصرف عنه السوء...

وقال أبو عبيدة: المعنى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ ﴾: تَمَّ الكلام، ﴿ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ (لولا أن رأى برهان ربه، هَمَّ بها)، على التقديم والتأخير، ينفي عن يوسف أن يكون هَمَّ بالخطيئة، وقد خالفه في ذلك جميع أهل التفسير، ولا يجوز هذا أيضاً عند أهل العربية، لأنه لو كان كما قال، لكان بـ(اللام)، لا يجوز عندهم: ضربتك لولا زيد، والمعنى عندهم: ﴿ لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ لأمضى ما هَمَّ به(١٥).

وبعد عرض هذه الأقاويل فإن السؤال الذي يفرض نفسه: كيف لنبي مُرسَل أن يقال عنه أنه- تحت طبيعته البشرية- يجلس من المرأة مجلس الزنا، فأين تلك العصمة التي عصم الله بها أنبياءه حتى من مجرد فكرة الوقوع في المعاصي؟!.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والسؤال الثاني ما مدى صلاحية تقديم جواب (لولا) عليها، بالنظر لدلالتها على الامتناع لوجود، تركيبيًّا ودلاليًّا.

قال **أبو إسحاق** الثعلبي: وهذه التأويلات التي حكيناها كلها غير قويّة ولا مرضية لمخالفتها أقوال القدماء من العلماء الذين يؤخذ عنهم التأويل، وهم قد أخذوا عن الذين شهدوا التنزيل(١٦)، وقال أبو حيان: " ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ طوَّل المفسرون في تفسير هذين الهمَّين، ونسب بعضهم ليوسف ما لا يجوز نسبته لآحاد الفساق"(١٧)، وقال ابن الجوزي :"والأنبياء معصومون من العزم على الزنا"(١٨).

وهذا ما أكده الإمام الرازي بقوله: اعلم أن هذه الآية من المهمات التي يجب الاعتناء بالبحث عنها، وفي هذه الآية مسائل: المسألة **الأولى**: في أنه – عليه السلام – هل صدر عنه ذنب أم لا؟ وفي هذه المسألة قولان: الأول: أن يوسف – عليه السلام – هَمَّ بالفاحشة، قال الواحدي في كتاب (البسيط): قال المفسرون الموثوق بعلمهم المرجوع إلى روايتهم: هَمَّ يوسف أيضاً بهذه المرأة همًّا صحيحًا وجلس منها مجلس الرجل من المرأة، فلما رأى البرهان من ربه زالت كل شهوة عنه...، وعن ابن عباس –رضي الله عنهما– قال: حل الهميان، وجلس منها مجلس الخاتن...، ثم إن الواحدي طوَّل في كلمات عديمة الفائدة في هذا الباب، وما ذَكَرَ آية يحتج بها ولا حديثًا صحيحًا يعول عليه في تصحيح هذه المقالة، وما أمعن النظر في تلك الكلمات العارية عن الفائدة...، ثم قال: والذين أثبتوا هذا العمل ليوسف كانوا أعْرَفَ بحقوق الأنبياء –عليهم السلام–، وارتفاع منازلهم عند الله تعالى من الذين نفوا لهم عنه، فهذا خلاصة كلامه في هذا الباب.

والقول الثاني: أن يوسف عليه السلام كان بريئًا عن العمل الباطل، والهمّ المحرم، وهذا قول المحققين من المفسرين والمتكلمين، وبه نقول وعنه نذبّ(١٩).

والسؤال الذي يفرض نفسه: إذا كانت الروايات سابقة الذكر بعضها ضعيف لا يصح، وبعضها لم ينسب للرسول، إذ هي من الإسرائيليات فلم لم يتم التنبيه عليها والحذر من تناقلها، والبحث عن تأويلات تناسب هيبة الأنبياء وعصمتهم، دون نقلها على علّاتها؟!

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١ العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حديث النُّهَى في قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾

إذا تأملنا المعنى المعجمي للفعل (هَمَّ) في المعاجم العربية نجد أنه يدور حول ثلاثةِ معانٍ، هي: ما هَمَتَ به في نفسك **فانشغل به البال**، والهِمّةُ: ما هَمَتَ بهِ من أَمْرٍ لتَفْعَلَهُ، أي: **العزم على أدائه**، وأهمّك الشّيء، أي: **أحزنك**.

قال الخليل بن أحمد: "الهَمُّ: ما هَمَتَ به في نفسك، تقول: أهمَّني هذا الأمر، والهَمُّ: الحزن،: والهِمّةُ: ما هَمَتَ بهِ من أَمْرٍ لتَفْعَلَهُ، يُقالُ: إنّه لعَظيمُ الهِمَّةِ، وإنّه لصغيرُ الهِمَّةِ، ويُقال: أهمّني الشّيء، أي: أحزنني"(٢٠)، قال رسول الله: **"قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: إِذَا هَمَّ عَبْدِي بِحَسَنَةٍ وَلَمْ يَعْمَلْهَا، كَتَبْتُهَا لَهُ حَسَنَةً، فَإِنْ عَمِلَهَا كَتَبْتُهَا عَشْرَ حَسَنَاتٍ إِلَى سَبْعِ مِئَةِ ضِعْفٍ، وَإِذَا هَمَّ بِسَيِّئَةٍ وَلَمْ يَعْمَلْهَا، لَمْ أَكْتُبْهَا عَلَيْهِ، فَإِنْ عَمِلَهَا كَتَبْتُهَا سَيِّئَةً وَاحِدَةً"**(٢١).

فخلاصة المعني اللغوي –إذن– ثلاثة معانٍ:

الأول: ما هَمَتَ به في نفسك بمعنى: **الأمر يُشغل به البالُ**

الثاني: الهمّةُ: ما هَمَتَ بهِ من أَمْرٍ لتَفْعَلَهُ بمعنى: **العزم على فعل شيء**

الثالث: أهمّني الشّيء، أي: أحزنني بمعنى: **الحزن**

وعند تأويل قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾ فإن المعنى الأول والثاني هما المرادان في تأويل الآية:

الأول: ما هَمَتَ به في نفسك بمعنى: **الأمر يُشغل به البال**

الثاني: والهمّةُ: ما هَمَتَ بهِ من أَمْرٍ لتَفْعَلَهُ بمعنى: **العزم على فعل شيء**

إذ معنى **الحزن** غير مناسب لبيئة النص، كما سيأتي.

بيئة النص: (الأشخاص: [يوسف ﷺ – زُليخة – عزيز مصر]– الزمان – المكان– السياق قبل [السباق] – السياق بعد [اللحاق] – نظام اللغة).

أولاً: يوسف (ﷺ) نبي معصوم أعطاه الله شطر الجمال:

العصمة لغةً تدور حولها عدة معانٍ تتلخص في معنى المنع والحفظ، يقول ابن منظور: "العِصْمة فِي كَلَامِ الْعَرَبِ: المَنْعُ، وعِصْمةُ اللَّهِ عَبْدَه: أَنْ يَعْصِمَه مِمَّا يُوبِقُه، عَصَمه يَعْصِمُه عَصْمًا: منَعَه ووَقَاه"(٢٢)، ويقال:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

عصمته من الطعام، أي: منعته من تناوله، و: عصمته من الكذب، أي: منعته منه، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالَ سَـَٔاوِيٓ إِلَىٰ جَبَلٖ يَعۡصِمُنِي مِنَ ٱلۡمَآءِۚ﴾ هود: ٤٣، أي: يمنعني من الغرق، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدۡ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفۡسِهِۦ فَٱسۡتَعۡصَمَۖ﴾ يوسف: ٣٢، أي: امتنع امتناعًا شديدًا، وقوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ يَعۡصِمُكَ مِنَ ٱلنَّاسِۗ﴾ المائدة: ٦٧، أي: يحفظك، وجاء في الحديث: "**أُمِرْتُ أَنْ أُقَاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَقُولُوا: لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، فَإِذَا قَالُوهَا عَصَمُوا مِنِّي دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ إِلَّا بِحَقِّهَا، وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ** "[٢٣]، أي: منعوا أو حفظوا مني مالهم وأنفسهم، وإنما سميت العصمة عصمة، لأنها تمنع من ارتكاب المعصية.

أما العصمة اصطلاحًا فهي: ملكة اجتناب المعاصي مع التمكن منها[٢٤]، أو هي "الملكة النفسانية المانعة من صدور الذنوب والقبائح غير المحسوسة"[٢٥]، وقيل: "العصمةُ لطفٌ يفعله الله –تعالى– بالمكلَّف بحيث يمتنع منه وقوع المعصية، وترك الطاعة، مع قدرته عليها"[٢٦]، وعلى ذلك فإن العصمة هي أعلى درجات التقوى، والابتعاد عن الشهوات.

وعصمة الله هي الحصانة التي يحيط بها الله تعالى أنبياءه حتى يكونوا بمأمن عن الانزلاق إلى الخطيئة والوقوع في الذنوب والمعاصي، وارتكاب المنكرات، حتى يظلوا منذ بعثتهم وحتى وفاتهم مبرَّأين من النقائص والعيوب[٢٧]، قال ابن حجر: "وَعِصْمَةُ الْأَنْبِيَاءِ –عَلَى نَبِينَا وَعَلَيْهِم الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ– حِفْظُهُمْ مِنَ النَّقَائِصِ وَتَخْصِيصُهُمْ بِالْكِمَالَاتِ النَّفِيسَةِ وَالنُّصْرَةِ وَالثَّبَاتِ فِي الْأُمُورِ وَإِنْزَالِ السَّكِينَةِ، وَالْفَرْقُ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ غَيْرِهِمْ أَنَّ الْعِصْمَةَ فِي حَقِّهِمْ بِطَرِيقِ الْوُجُوبِ، وَفِي حَقِّ غَيْرِهِمْ بِطَرِيقِ الْجَوَازِ"[٢٧].

وحكمة الله من إسباغ عصمته على أنبيائه تحقيق حكمة الاقتداء والتأسي بهم، وإلا لم يكن لهم فضل ولا مزية على البشر تستوجب اتباعهم، والإيمان بم أُرسلوا به.

وقد أجمع العلماء على أن الأنبياء معصومون من **الكفر والشرك والكبائر والبدع** قبل النبوة وبعدها، "أما الكفر فأجمعت الأمة على عصمتهم منه قبل النبوة وبعدها، ولا خلاف لأحد منهم في ذلك"[٢٩]، وقال الرازي: وأجمعت الأمة على أن الأنبياء معصومون عن الكفر والبدعة[٣٠]، وقال الآمدي: " وأما ما كان من المعاصي القولية والفعلية... فما كان منها كفر فَلَا نَعْرِفُ خِلَافًا بَيْنَ أَرْبَابِ الشَّرَائِعِ فِي عِصْمَتِهِمْ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

عَنْهُ "[٣١]، فالدليل على عصمة يوسف ما ورد من عصمة الأنبياء عمومًا، قال تعالى آمرًا الناس: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ﴾ الممتحنة: ٦.

فإذا جاز أن يفعل الرسل- بعد الرسالة والأمر بالاقتداء بهم- المحرماتِ أو المكروهاتِ أو خلافَ الأولى، لكنَّا مأمورين به، وهو سبحانه لا يأمر بمحرم ولا مكروهٍ ولا خلافِ الأولى، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِٱلْفَحْشَآءِ أَتَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ الأعراف: ٢٨، وبذلك يثبت أن الرسل -عليهم الصلاة والسلام- بعد نبوتهم وبعد الأمر بالاقتداء بهم معصومون عن الوقوع في المعاصي[٣٢].

أما ما ورد في حق يوسف (ﷺ) خصوصًا فمنه قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُۥ عَلَيْكَ وَعَلَىٰٓ ءَالِ يَعْقُوبَ كَمَآ أَتَمَّهَا عَلَىٰٓ أَبَوَيْكَ مِن قَبْلُ إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْحَٰقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ يوسف: ٦، فمن تمام نعمته -تعالى- ومن منطلق علمه وحكمته أن يعصمه من المعاصي، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ كَذَٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ ٱلسُّوٓءَ وَٱلْفَحْشَآءَ إِنَّهُۥ مِنْ عِبَادِنَا ٱلْمُخْلَصِينَ﴾ يوسف: ٢٤، فمن أَخلصه الله وطهَّره فغير جائز أَن يَهُمَّ بالزّنا.

- حُسْن يوسف:

الدليل على جمال يوسف قوله (ﷺ) في حديث المعراج: "... ثُمَّ عَرَجَ بِي إِلَى السَّمَاءِ الثَّالِثَةِ، فَاسْتَفْتَحَ جِبْرِيلُ، فَقِيلَ: مَنْ أَنْتَ؟ قال: جِبْرِيلُ، قِيلَ: وَمَنْ مَعَكَ؟ قال: مُحَمَّدٌ (ﷺ)، قِيلَ: وَقَدْ بُعِثَ إِلَيْهِ؟ قال: قَدْ بُعِثَ إِلَيْهِ، فَفُتِحَ لَنَا، فَإِذَا أَنَا بِيُوسُفَ (ﷺ)، إِذَا هُوَ قَدْ أُعْطِيَ شَطْرَ الحُسْنِ، فَرَحَّبَ وَدَعَا لِي بِخَيْرٍ..."[٣٣]، وقد جاء أن يوسف أُعطِيَ نصف حسن آدم، وفي رواية: ثُلْث حسن آدم، وقد جاء: كان يوسف يشبه آدم يوم خلقه ربه[٣٤]، وذهب ابن المنير والزركشي وغيرهما في قوله (ﷺ) في يوسف: أُعطي شطر الحسن: يتبادر إلى أفهام بعض الناس أن الناس يشتركون في الشطر الآخر، وليس كذلك، بل المراد أنه أعطي شطر الحسن الذي أوتيه نبينا (ﷺ)، فإنه بلغ النهاية، ويوسف بلغ شطرها[٣٥].

يؤيده ما رواه الترمذي من حديث أنس -رضي الله تعالى عنهما- قال: "**مَا بَعَثَ اللَّهُ نَبِيًّا إِلَّا حَسَنَ الْوَجْهِ حَسَنَ الصَّوْتِ وَكَانَ نَبِيُّكُمْ أَحْسَنَهُمْ وَجْهًا وَأَحْسَنَهُمْ صَوْتًا**"[٣٦].

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١ العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

براءة يوسف عقلاً:

إذا كان المنطق هو طريقة التفكير التي تعصم الذهن عن الخطأ في الفكر(٣٧)، فمن الأحرى أن ننظر إلى الشهادات التي تواترت ببراءة يوسف من مجرد التفكير في المعصية، منها شهادة أزلية قبل خلق آدام، يدل عليها العقل، وشهادة الشاهد من أهلها، وشهادة النسوة اللاتي قطعن أيديهن، وشهادتهن وشهادة من دعته للمعصية...

- شهادة أزلية: قال الله سبحانه وتعالى حكاية عن قول إبليس: ﴿ قَالَ رَبِّ بِمَآ أَغۡوَيۡتَنِي لَأُزَيِّنَنَّ لَهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَأُغۡوِيَنَّهُمۡ أَجۡمَعِينَ ٣٩ إِلَّا عِبَادَكَ مِنۡهُمُ ٱلۡمُخۡلَصِينَ ﴾ الحجر: ٤٠، فالشيطان شهد منذ الأزل بأنه لا سلطان له على عباد الله المخلصين، ولقد قال الله سبحانه في حق يوسف: ﴿ كَذَٰلِكَ لِنَصۡرِفَ عَنۡهُ ٱلسُّوٓءَ وَٱلۡفَحۡشَآءَۚ إِنَّهُۥ مِنۡ عِبَادِنَا ٱلۡمُخۡلَصِينَ ﴾ يوسف: ٢٤، فإن كان ذلك كذلك فأنَّ له الهمّ بها.

- شهادة الشاهد من أهلها: قال الله تعالى: ﴿ قَالَ هِيَ رَٰوَدَتۡنِي عَن نَّفۡسِيۚ وَشَهِدَ شَاهِدٞ مِّنۡ أَهۡلِهَآ إِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن قُبُلٖ فَصَدَقَتۡ وَهُوَ مِنَ ٱلۡكَٰذِبِينَ ٢٦ وَإِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٖ فَكَذَبَتۡ وَهُوَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ٢٧ فَلَمَّا رَءَا قَمِيصَهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٖ قَالَ إِنَّهُۥ مِن كَيۡدِكُنَّۖ إِنَّ كَيۡدَكُنَّ عَظِيمٞ ٢٨ ﴾ سورة يوسف، فإن كان ذلك كذلك فأنَّ له الهمّ بها.

- شهادة النسوة: قال الله تعالى: ﴿ فَلَمَّا رَأَيۡنَهُۥٓ أَكۡبَرۡنَهُۥ وَقَطَّعۡنَ أَيۡدِيَهُنَّ وَقُلۡنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا إِنۡ هَٰذَآ إِلَّا مَلَكٞ كَرِيمٞ ﴾ يوسف: ٣١، فإذا شهد النسوة له بأنه ملك كريم، فأنَّ له الهمّ بها.

- شهادة زليخة والنسوة: ﴿ قُلۡنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا عَلِمۡنَا عَلَيۡهِ مِن سُوٓءٖۚ قَالَتِ ٱمۡرَأَتُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡـَٰٔنَ حَصۡحَصَ ٱلۡحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفۡسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ يوسف: ٥١، فإذا كان قول النسوة: ﴿ مَا عَلِمۡنَا عَلَيۡهِ مِن سُوٓءٖ ﴾ ، وقول زليخة صاحبة الواقعة: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ فأنَّ له الهمّ بها.

ومن المنطلق العقلي في التفكير – أيضًا – ما ورد عن رسولنا (ﷺ) في الحديث: **"سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللهُ فِي ظِلِّهِ، يَوْمَ لاَ ظِلَّ إِلاَّ ظِلُّهُ...، وَرَجُلٌ طَلَبَتْهُ امْرَأَةٌ ذَاتُ مَنْصِبٍ وَجَمَالٍ، فَقَالَ: إِنِّي أَخَافُ اللهَ...**(٣٨).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فإذا كان من أمة محمد (ﷺ) – وهم المخاطبون بهذا الحديث – من لا يقع في المعصية أو يَهمَّ بها خوفًا من الله – تعالى–، وهم مع ذلك بشرٌ، وليسوا أنبياء ولا رسل، فما بالنا بمَنْ اصطفاهم الله –سبحانه وتعالى– وأخلصهم ليكون قدوة للعالمين، وكما قال ابن حجر آنفًا: "وَالْفَرْقُ بَيْنَهُمْ – أي: الرسل والأنبياء– وَبَيْنَ غَيْرِهِمْ أَنَّ الْعِصْمَةَ فِي حَقِّهِمْ بِطَرِيقِ الْوُجُوبِ، وَفِي حَقِّ غَيْرِهِمْ بِطَرِيقِ الْجَوَازِ"(٣٩).

كذلك قوله (ﷺ) في حديث جبريل المطول عندما سأله عن الإحسان، فقال (ﷺ): "**أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّك تَرَاهُ فَإِنَّك إِنْ لاَ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاك**"(٤٠)، وقد قال الله في حق يوسف: ﴿ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥٓ ءَاتَيۡنَٰهُ حُكۡمٗا وَعِلۡمٗاۚ وَكَذَٰلِكَ نَجۡزِي ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾ يوسف: ٢٢، وقال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي ٱلۡأَرۡضِ يَتَبَوَّأُ مِنۡهَا حَيۡثُ يَشَآءُۚ نُصِيبُ بِرَحۡمَتِنَا مَن نَّشَآءُۖ وَلَا نُضِيعُ أَجۡرَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾ يوسف: ٥٦، فكيف يجتمع وصف يوسف بالإحسان، مع التفكير بالهمَّ مع امرأة العزيز، وهل كانت هذه الحقيقة – حقيقة أن الله يراه – قد غابت عن يوسف حتى يهمَّ بالمعصية أو يفكّر فيها، حاشاه (ﷺ) عن ذلك.

ثانيًا: زليخة:

امرأة جميلة، "غاية في الجمال والمال والرياسة"(٤١)، يعتريها ما يعتريها من مشاعر النساء عند رؤية جمال الرجال، خاصة عند غياب الزوج، فما كان منها إلا أنها تعلقت بهذا الشاب، الذي أُعطى مكانة جليلة في القصر، فبدأت تراقبه، وتلاحظه، وقد جمَّله الله، وآتاه شطر الحسن، وبدأ حب يوسف يتنامى في قلبها، لكن كلما همَّتْ به تذكرت أنه غلامها، وهي زوجة العزيز، إلى أن تعاظم الأمر معها، وبدأت تلمّح ليوسف، لكنه أعرض عنها، ولم يلتفت إليها، ولما بلغ الهوى منها مبلغًا عظيمًا، جاء يوم دعته إلى غرفتها الخاصة، ولبست أبهى الملابس فتنة، ﴿وَقَالَتۡ هَيۡتَ ﴾، يعني: هيأت لك، فقال:﴿ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِۖ ﴾ أن أجيبك، وحاشاي أن أخون مولاي العزيز، كما قال :﴿ إِنَّهُۥ رَبِّيٓ أَحۡسَنَ مَثۡوَايَۖ ﴾، يعني : سيدي أكرمني في بيته، وأسدل عليَّ نعمته، ثم أغشُّه في أهله، ﴿ إِنَّهُۥ لَا يُفۡلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾.

ثالثًا: عزيز مصر (زوج زليخة):

كان عزيز مصر "خازن الملك وصاحب جنوده"(٤٢)، يشغله ما يشغل بعض الرؤساء والملوك والأمراء من شئون إدارة البلاد عن حياتهم الخاصة، ومتطلبات زوجاتهم، مما يؤجج الرغبة لديهن، خاصة وأنه– كما

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

قيل – لا يأتي النساء، قالت زليخة ليوسف (ﷺ) بعد المحنة: "فإني كنت امرأة حسناء ناعمة كما ترى في مُلْك ودنيا، وكان صاحبي لا يأتي النساء، وكنت كما جعلك الله في حسنك وهيئتك فغلبتني نفسي وعصمك الله[٤٣]، وكان – كما ذكرت بعض كتب التفسير – عقيمًا[٤٤].

رابعًا: الزمان:

بعد أن اشترى عزيز مصر يوسف (ﷺ) من السيارة أكرمه، وأحسن إقامته، قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِى ٱشْتَرَىٰهُ مِن مِّصْرَ لِٱمْرَأَتِهِۦٓ أَكْرِمِى مَثْوَىٰهُ عَسَىٰٓ أَن يَنفَعَنَآ أَوْ نَتَّخِذَهُۥ وَلَدًا ۚ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِى ٱلْأَرْضِ وَلِنُعَلِّمَهُۥ مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ ۚ وَٱللَّهُ غَالِبٌ عَلَىٰٓ أَمْرِهِۦ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ يوسف: ٢١، مكث يوسف في داره، وبدأ عمله في القصر بكل جد وأمانة، **ولما بلغ أشده** – أي: مبلغ الرجال – آتاه الله العلم والحكمة، قال تعالى: ﴿ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥٓ ءَاتَيْنَٰهُ حُكْمًا وَعِلْمًا ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِى ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ يوسف: ٢٢.

خامسًا: المكان:

القصر الذي تقيم فيه زليخة وهي صاحبة الأمر والنهي فيه، وتحديدًا غرفتها الخاصة، لذلك غلَّقت الأبواب بإحكام، فمن وجهة نظرها أنه لا مفر له منها.

سادسًا: السياق المحيط بالآية:

– **(السباق)**: ورد **قبل** هذه الآية قوله تعالى مبينًا عصمة يوسف:

أولاً: بإتمام النعمة، قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ **وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُۥ عَلَيْكَ** وَعَلَىٰٓ ءَالِ يَعْقُوبَ كَمَآ أَتَمَّهَا عَلَىٰٓ أَبَوَيْكَ مِن قَبْلُ إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْحَٰقَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾ يوسف: ٦.

ثانيًا: إتيانه الحكمة والعلم، قال تعالى: ﴿ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥٓ **ءَاتَيْنَٰهُ حُكْمًا وَعِلْمًا** ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِى ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ يوسف: ٢٢.

– **(اللحاق)**: ورد **بعد** هذه الآية قوله تعالى مبينًا عصمة يوسف أيضًا أنه من المخْلَصِين، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ ۖ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ۚ كَذَٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ ٱلسُّوٓءَ وَٱلْفَحْشَآءَ ۚ **إِنَّهُۥ مِنْ عِبَادِنَا ٱلْمُخْلَصِينَ** ﴾ يوسف: ٢٤، وإسباغُ الإخلاص من الله على العبد هو عصمةٌ له.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

سابعًا: نظام اللغة:

يقصد بنظام اللغة – في هذا البحث – المعاني المعجمية الموضوعة للكلمات ابتداءً، ثم الدلالات المختلفة التي تنتج عن هذه الكلمات بحسب السياق والاستعمال التركيبي، فلغة العرب تمتاز عن غيرها أن جعل الله لها نظامًا خاصًّا، فقد تدل الكلمات المختلفة على معنى واحد وهو (الترادف)، وقد عرفه الجرجاني: "ما كان معناه واحدًا وأسماؤه كثيرة وهو ضد المشترك...، كالليث والأسد"(٤٥).

وقد تدل الكلمة الواحدة على معاني مختلفة وهو (المشترك اللفظي)، وهو "ما وضع لمعنيين أو أكثر، كـ(القرء) على الطهر والحيض"(٤٦).

لكن المثير للجدل أن تدل الكلمة الواحدة في أصل معناها على المعنى وعكسه، وهو (التضاد).

فالترادف أو المشترك اللفظي قبولهما لغويًّا للعقل من السهولة بمكان، لأن استعمال اللغة لدى ناطقيها على مختلف البيئات ولَّد لهجات مختلفة، لكنها متفقة المعنى والدلالة، لذلك نرى كل قبائل العرب عندما تتكلم تتكلم بلهجاتها في بيئاتها، لكنهم إذا اجتمعوا اتفقوا على لهجة واحدة، هي لهجة قريش، التي نزل بها القرآن الكريم، ورغم ذلك وجدت القراءات المختلفة للقرآن بحسب اللهجات.

أما قبول فكرة (التضاد) لدلالة الكلمة على المعنى وعكسه في اللغة هو ما قد يثير جدلاً، إذ قد "يَظُنُّ أَهلُ البِدَع والزَّيْغ والإِزْرَاء بالعرب، أَنَّ ذلك كان منهُمْ لنُقْصان حكمتهم، وقلَّة بلاغتهم، وكثرة الالْتباس في محاوراتهم، وعند اتّصال مخاطباتهم، فيَسْأَلُون عن ذلك، ويحتجُّون بأَنَّ الاسم مُنبِئ عن المعنى الَّذي تحته ودالٌّ عليه، ومُوضِحٌ تأْويلَه، فإِذا اعتورَ اللفظةَ الواحدة معنيان مختلفانِ لم يَعْرِف المخاطَب أَيَّهما أَراد المخاطِب، وبَطَل بذلك معنى تعليق الاسمِ على المسمّي.

فأُجيبوا عن هذا الَّذي ظنُّوه وسأَلوا عنه بضُروبٍ من الأجوبة: أَحدُهنّ أَنَّ كلامَ العرب يصحِّح بعضُه بعضًا، ويَرتبِط أَوَّلُه بآخره، ولا يُعْرَفُ معنى الخطابِ منه إِلاَّ باستيفائه، واستكمال جميع حروفه، فجاز وقوعُ اللَّفظَةِ على المعنيَيْن المتضادَّيْن، لأَنَّها يتقدَّمُها ويأْتي بعدَها ما يدلُّ على خصوصيَّةِ أَحد المعنيَيْن دون الآخر، ولا يُراد بِها في حالِ التكلُّم والإِخبار إِلاَّ معنًى واحد...

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وقالَ آخرون: إذا وقع الحرفُ على معنيين متضادّين، فالأَصلُ لمعنًى واحد، ثمّ تداخل الاثنان على جهة الاتساع، فمن ذلك: الصّريم، يُقَالُ لليل: صَريم، وللنهار: صَريم، لأنُ الليل ينصرِم من النهار، والنهار ينصرِم من الليل، فأَصلُ المعنيين من باب واحد، وهو القَطْع.

وقالَ آخرون: إذا وقع الحرفُ على معنيين متضادين، فمحالٌ أَن يَكُونُ العربيّ أَوقعه عليهما بمساواةٍ منه بينهما، ولكنّ أَحد المعنيين لحيٍّ من العرب، والمعنى الآخر لحيٍّ غيره، ثمَّ سَمِعَ بعضُهم لغَة بعض، فأَخذ هؤلاء عن هؤلاء، وهؤلاء عن هؤلاء، قالوا: فـ(الجَوْن) الأَبيض في لُغَة حيٍّ من العرب، و(الجَوْن) الأَسود في لُغَة حيٍّ آخر، ثمَّ أَخذ أَحد الفريقين من الآخر(٤٧).

إذن فكرة (الأضداد) مقبولة تحت مسوغات دلالة التركيب، واستيفاء قصد المتكلم بدلالة أول الكلام، أو آخره، أو هما معًا.

دلالة البرهان:

ما المقصود بالبرهان في قوله تعالى: ﴿لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَـٰنَ رَبِّهِۦ﴾؟ ، تلك الحجة أو العلامة أو الدليل أو الإشارة التي رآها يوسف فمنعته من ارتكاب الفاحشة، فإذا كان الله لم يذكر لنا ماهية هذا البرهان ولا حدده لنا، فهو إذن من الأمور الغيبية التي لا نستطيع إدراكها لا بالتجربة ولا بالعقل، ورغم ذلك هناك من أوَّله بصورة يعقوب عاضًّا على إصبعه، أو صورة جبريل، أو صورة العزيز، أو ما كتب على السقف: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ إِنَّهُۥ كَانَ فَـٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا﴾ الإسراء: ٣٢، قال ابن كثير: "ولا حجة قاطعة على تعيين شيء من ذلك فالصواب أن يطلق"(٤٨).

لكنْ البرهان لغةً هو: "بيانُ الحجة وإيضاحُها"(٤٩)، أو هو: "البصيرة، وأصل ذلك كله وضوح الشيء"(٥٠)، وعند الأصوليين: "ما فَصَلَ الحقَ عن الباطلِ"(٥١)، لذلك قال الله تعالى: ﴿قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَـٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ﴾ البقرة: ١١١.

فإذا كان البرهان هو الدليل والحجة لإثبات البراءة، فلا يكون هذا البرهان رادعًا ليوسف عن الوقوع في المعصية، لأنه لا يتوافق مع المعنى اللغوي، ولا يتوافق مع سيرة الأنبياء، لأنه في الأصل نبي معصوم، فلا رادع إذن، ولا يكون التأويل: لولا أن رأى برهان ربه لهمَّ بها.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ومن ناحية أخرى كيف يؤول البرهان – بناء على المعنى اللغوي له وهو الحجة أو دليل البراءة – برؤية أبيه يعقوب، أو جبريل، أو العزيز...، فكل ما ذكر ن تأويلات ليس برهانًا، وإن كان ذلك كما أوَّلوا فهل يليق برسول أو نبي أن يخشى أحدًا عند رؤيته حتى يمتنع عن الفاحشة، ولا يخشى الله الذي يراه؟!.

لكن إذا تأملنا المعنى اللغوي للبرهان – وهو الحجة الواضحة أو البصيرة –، وعند الأصوليين – ما فَصَلَ الحقَ عن الباطلِ – فقد يكون البرهان هو رؤية يوسف(ﷺ) تمزيق ثيابه من دبره، ذلك الفعل الذي كان دليل براءته، وشهد به شاهد من أهلها، قال تعالى: ﴿وَإِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ﴾.

وعلى ذلك يكون جواب (لولا) الشرطية محذوفًا على الغالب من الاستعمال القرآني في حذف جوابها، ويكون التأويل: لولا أن رآها قَدَّتْ ثيابه من دبر— وهو البرهان على براءته– يكون جواب (لولا): لاتُّهِمَ فيها، أو: لصدقوا زعمها.

وقد يقصد بالبرهان **اليقين بالله**، الذي يتولد عنه **نور الإيمان**، فيسطع في القلب، ويمنع الإنسان من ارتكاب القبائح، فـ"هو الدليل على صِحة الإيمان"(٥٢)، وقيل هو: "لطفٌ لطفَ الله تعالى له به في تلك الحال أو قبلها، اختار عنده الانصراف عن المعاصي والتنزه عنها...، وليس يجوز أن يكون البرهان ما ظنه الجهال من رؤية صورة أبيه يعقوب عليه السلام متوعدًا له، أو النداء له بالزجر والتخويف لأن ذلك ينافي المحنة، وينقض الغرض بالتكليف، ويقتضى أن لا يستحق على امتناعه وانزجاره مدحًا ولا ثوابًا وهذا سوء ثناء على الأنبياء"(٥٣). **وكل هذا يوافق المعنى، ولا يخالف نظام اللغة.**

أولاً: قوله تعالى: ﴿هَمَّتْ بِهِۦ﴾

بالنظر إلى حال زليخة نلحظ:

- رغبتها كأنثى في ظل غياب الزوج، وانشغاله بأمور إدارة الدولة.
- رؤية جمال يوسف، وليست الرؤية فقط، بل الإقامة معه في مكان واحد، مما أجَّجَ مشاعرها باستمرار.
- سيطرتها على المكان، إذ هي الآمر الناهي.
- ليس لديها الوازع الديني الذي ينهاها عن فعل الموبقات.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١ العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فما كان منها إلا أن دبرت كيف تُوقِعُ به.

ونظرًا لحالها السابق فإن الفعل (همَّ) مرَّ عندها بمرحلتين تبعًا للمعنى المعجميّ:

ففي ظل المعنى الأول:

الهمُّ : (ما هَمَمْتَ به في نفسك) بمعنى: الأمر يُشغل به البال

فإن ما كان يشغل بال زليخة هو الإيقاع بيوسف في إشباع غرائزها النفسية والبشرية، وبعد حدوث الحالة الأولى وهي انشغال البال تأتي مرحلة التنفيذ المستنبط من المعنى الثاني.

وفي ظل المعنى الثاني:

الهمُّ : (ما هَمَمْتَ بهِ من أَمْرٍ لتَفْعَلَهُ) بمعنى: العزم على فعل شيء.

فإن همَّ زليخة –حينئذ– هو جذب يوسف إليها للوصول إلى مرحلة الإيقاع به، وإشباع ما رغبت فيه، وهو ما قامت به، وعزمت على فعله.

فيكون المعنى العام لقوله تعالى : ﴿ **هَمَّتْ بِهِۦ** ﴾، أي: عزمت على الفعل، فقامت بجذب يوسف (ﷺ)، فكان همُّها همَّ (**فعل**).

ثانيًا: قوله تعالى: ﴿وَهَمَّ بِهَا﴾

بالنظر إلى يوسف (ﷺ) وعصمته:

– يوسف وإن كان شابًّا في تمام شبابه، إلا أنه نبيٌّ مرسلٌ معصومٌ من الكبائر، هذه العصمة كانت من تمام نعمة الله عليه، قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَجۡتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَأۡوِيلِ ٱلۡأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكَ وَعَلَىٰٓ ءَالِ يَعۡقُوبَ كَمَآ أَتَمَّهَا عَلَىٰٓ أَبَوَيۡكَ مِن قَبۡلُ إِبۡرَٰهِيمَ وَإِسۡحَٰقَۚ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾ يوسف: ٦

– وَرَعِه عن خيانة سيده، قال تعالى: ﴿ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِۖ إِنَّهُۥ رَبِّيٓ أَحۡسَنَ مَثۡوَايَۖ إِنَّهُۥ لَا يُفۡلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ يوسف: ٢٣

– قدَّتْ قميصَه من دبر، قال تعالى: ﴿ وَٱسۡتَبَقَا ٱلۡبَابَ وَقَدَّتۡ قَمِيصَهُۥ مِن دُبُرٖ وَأَلۡفَيَا سَيِّدَهَا لَدَا ٱلۡبَابِۚ قَالَتۡ مَا جَزَآءُ مَنۡ أَرَادَ بِأَهۡلِكَ سُوٓءًا إِلَّآ أَن يُسۡجَنَ أَوۡ عَذَابٌ أَلِيمٞ ﴾ يوسف: ٢٥

ونظرًا لحاله (ﷺ) السابق فإن الفعل (همَّ) مرَّ عنده –أيضًا– بمرحلتين تبعًا للمعنى المعجميّ:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ففي ظل المعنى الأول:

الهمُّ : (ما هَمَمْتَ به في نفسك) بمعنى: الأمر يُشغل به البال

فإن ما كان يشغل بال يوسف (ﷺ) حينها الفرار منها، وعدم الوقوع في المعصية، إذ هو نبيٌّ معصوم، وبعد حدوث الحالة الأولى وهي انشغال البال تأتي مرحلة التنفيذ المستنبط من المعنى الثاني.

وفي ظل المعنى الثاني:

الهمُّ : (ما هَمَمْتَ بهِ من أَمْرٍ لتَفْعَلَهُ) بمعنى: العزم على فعل شيء

فإن همَّ يوسف(ﷺ) – حينئذ- هو دفعها والابتعاد عنها، ويكون المعنى العام لقوله تعالى: ﴿**وَهَمَّ بِهَا**﴾ أي: عزم على الفعل، فقام بدفعها، فهمُّه – إذن- همَّ (**دفع**).

وعلى ذلك يُعد الفعل (هَمَّ) - تبعًا للمعنى العام للسياق - من **أفعال الأضداد**، فـ﴿هَمَّتْ بِهِۦ﴾ أي: جَذَبَته، فيدل على الجذب والاتحاد، ﴿**وَهَمَّ بِهَا**﴾ أي: دَفَعَها، فيدل الدفع والبعاد.

وعلى هذا المعنى – معنى الأضداد - تكون القراءة بالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا﴾، بعطف جملة﴿وَهَمَّ بِهَا ﴾ على جملة: ﴿هَمَّتْ بِهِۦ ﴾، ويكون قوله تعالى: ﴿لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾ باعتبار البرهان رؤيته تمزيق ثيابه من دُبُر، محذوف جواب (لولا)، والتقدير: لولا أن رآها تقدُّ ثيابه من دبر لاتُّهم فيها، وليس كما ذكر ابن الأنباري وغيره من المفسرين: "فإذا حَمَلْنا الآية على ظاهرها ونظمها كان (هَمَّ بها) معطوفاً على (همَّتْ بِهِ)، و(لَوْلاَ) حرف مبتدأ جوابه محذوف بعده، يراد به: لولا أن رأى برهان ربه لزنا بها بعد الهمِّ"(٥٤). **وممَّن ذهب إلى قريب من فكرة التضاد:**

١- ابن الأنباري في كتابه (**الأضداد**) – ولم ينص صراحة على أن الفعل (هَمَّ) من الأضداد- إذ يقول: "ومما يفسَّر من كتاب الله - جلّ وعزّ- تفاسير متضادّة قوله جلَّ اسمه: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا ﴾، فيقول بعض النَّاس: ما همَّ يوسف بالزّنا قطّ، لأَنَّ الله - جلّ وعزّ- قد أَخلصه وطهَّره، فقال: إِنَّه مِنْ عِبَادِنَا المخْلِصِين، ومن أَخلصه الله وطهَّره فغير جائز أَن يَهُمَّ بالزّنا، وإِنَّما أَراد الله جلّ وعزّ: **وهمَّ بضربها** ودفعها عن نفسه، فكان البرهان الَّذي رآه من ربِّه أَنَّ الله أَوقع في نفسه أَنَّه **متى ضربها كان ضربُه** إِيَّاها حُجَّة عليه، لأَنَّها تقول: راودني عن نفسي، فلمَّا لم أُجِبْه ضربني"(٥٥).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

*** هذا وإن كان يتماشى مع ما نراه من معنى الأضداد، إلا أن قول ابن الأنباري: ﴿وَهَمَّ بِهَا﴾، أي: وهمَّ بضربها ودفعها عن نفسه، لا يتماشى مع طبائع الأشياء وسياق النص التالي للآية وهو قوله تعالى: ﴿وَٱسۡتَبَقَا ٱلۡبَابَ وَقَدَّتۡ قَمِيصَهُۥ مِن دُبُرٖ وَأَلۡفَيَا سَيِّدَهَا لَدَا ٱلۡبَابِۚ﴾، فكيف يقوم بضربها وهي سيدته؟، ومن طبائع الأشياء عدم جرأة المولَى على سيده، ليس هذا فقط وإنما ما عرف عن يوسف من حسن الخلق والأدب.**

ومن ناحية أخرى كما ورد في الآية أنها قَدَّتْ قميصه من دبر، وطبائع الأحوال أن الضارب قَدْ تُقَدُّ مقدمةُ قميصِه من المضروب، وليس العكس.

كذلك قوله: "**فكان البرهان الَّذي رآه من ربِّه أَنَّ الله أَوقع في نفسه أَنَّه متى ضربها كان ضربُه إيَّاها حُجَّة عليه**" **لا يتماشى مع المعنى اللغوي لمصطلح البرهان.**

٢- وقال آخرون: (هَمُّها) يخالف (هَمَّ) يوسف -عليه السَّلام-، لأَنَّها همَّتْ بعزم وإرادة وتصميم على إرادة الزِّنا، ولم يكن همّ يوسف عليه السَّلام على هذه السبيل، ولا من هذا الطريق، بل **همّه من جهة حديث النفس**، وما يَخْطِر في القلب ويغلِب على البشريين بطبائعهم المائلة إلى اللّذّات، الساكنة إلى الشهوات، فلمَّا خَطَر بقلبه وحدَّثته نفسه بما لم يهمّ به بتصحيح عزمٍ عليه، كان غَيْرَ ملوم على ذلك، ولا مَعيب به، قال أَبو بكر: والَّذي نَذْهب إليه ما أَجمع عليه أَصحاب الحديث وأَهلُ العلم، وصحَّت به الرواية عن علي بن أَبي طالب -رضوان الله عليه-، وأَبي صالح، ومحمد بن كعب القُرظيّ، وقَتادة، وغيرهم، من أَنَّ يوسف -عليه السَّلام- هَمَّ هَمًّا صحيحًا على ما نصَّ الله عليه في كتابه، فيكون الهمّ خطيئةً من الخطايا وقعت من يوسف -عليه السَّلام-، كما وقعت الخطايا من غيره من الأَنبياء(٥٦).

*** هذا وإن كان يتماشى مع المعنى اللغوي لـ(الهمّ) فإنه ينافي عصمة الأنبياء من ارتكاب الكبائر أو حتى مجرد ما يمليه عليه حديث النفس، لما ورد في القرآن من إتمام النعمة على يوسف، وإتيانه الحكمة والعلم، وإسباغُ الإخلاص عليه، وكل هذا من الله هو العصمة.**

٣- وقال آخرون: ما همَّ يوسف بالزّنا طَرْفة عين، وفي الآية معنى تقديم وتأْخير، يريد الله بها: ولقد همَّتْ به، ولولا أن رأَى برهانَ ربِّه لهمَّ بها، فلمَّا رأَى البرهان لم يقع منه همّ.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وقالوا: هذا كما يقول القائل لمن يخاطبه: قد كنتَ من الهالكين لولا أَنَّ فلاناً أَنقذك؛ معناه لولا أَنَّه أَنقذك لَهلكت، فلمَّا أَنقذك لم تَهلِك(٥٧).

* **هذا وإن كان يتماشى مع ما نراه من معنى العصمة إلا أنه يَحْمِلُ القرآن على غير لفظه، وإرادة نظمه بغير ضرورة**، فلا "وجهَ لأنْ نُؤَخِّرَ ما قدَّم الله، ونُقدِّم ما أَخَّر الله...، إذ كان الواجب علينا، واللازم أَن نحمِلَ القرآن على لفظه، وأَلاَّ نُزيله عن نَظْمه؛ إذا لم تَدْعُنا إلى ذلك ضرورة، وما دعتْنا إليه في هذه الآية ضرورة"(٥٨).

وهنا وقفة حول قضية الرتبة في الجملة الشرطية بصفة عام – وهو ما اختلف فيه النحاة – والطبيعة التركيبية والدلالية لجملة (لولا) الشرطية، وإمكانية تقديم جوابها عليها بصفة خاصة.

يقول ابن جني: "ولا يجوز تقديم الجواب على المجاب شرطًا كان أو قسمًا أو غيرهما، ألا تراك لا تقول: أقُمْ إن تَقُمْ، فأما قولك: أقوم إن قمت، فإن قولك: أقوم ليس جوابًا للشرط، ولكنه دال على الجواب"(٥٩)، وقال الزمخشري: "والشرط كالاستفهام في أن شيئًا مما في حيزه لا يتقدمه، ونحو قولك: آتيك إن تأتني، و:قد سألتك لو أعطيتني، ليس ما تقدم فيه جزاءً مقدمًا، ولكن كلامًا واردًا على سبيل الإخبار، والجزاء محذوفٌ"(٦٠).

و(لولا) حرف يفيد امتناع الجواب لوجود الشرط، ولام الجواب لازمة لجوابها في الكلام الفصيح إذا لم يكن منفيًّا، كقوله تعالى: ﴿ لَوْلَآ أَنتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ ﴾ سبأ: ٣١.

فلو فُرض أن منطوق جملة (لولا) في الآية: (لولا أن رأى برهان ربه لهمَّ بها)، فلام الجواب لازمة لجملة الجواب، فلو قدمت لكان من حقها التقديم بـ(اللام)، وعدم وجود اللام يدل على أن جملة ﴿وَهَمَّ بِهَا﴾ ليست جملة الجواب المقدم، هذا من الناحية التركيبية.

لذلك قالوا "ولا يجوز عند أهل العربية، لأنه لو كان كما قال، لكان باللام، لا يجوز عندهم: ضربتك لولا زيد"(٦١).

ومن ناحية الدلالة فجملة الجواب ﴿وَهَمَّ بِهَا﴾ – على زعم من قال أنها الجواب مقدم– هي في أصل الدلالة الجملة الممتنعة لوجود جملة الشرط ﴿أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ﴾، فكيف يُبدأ الكلام بالجملة

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللّغات، المجلد ٠١ العدد ٠٦. بتاريخ ٢٠٢٠/١١/١٥م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الممتنعة، ثم يأتي بعدها (لولا) وشرطها ليدلا على بقاء هذا الامتناع، أليس الإخبار بها أولاً أعطاها شرعية الوجود وعدم الامتناع؟!.، وهو ما ذكره الزمخشري آنفًا: "ليس ما تقدم فيه جزاءً مقدمًا، ولكن كلامًا واردًا على سبيل الإخبار، والجزاء محذوفٌ"(٦٢)، أما قولهم: إن جملة ﴿وَهَمَّ بِهَا﴾ جملة دالة على الجواب المحذوف فهذا يتنافى مع دلالة البرهان في اللغة، إذ البرهان هو الحجة على البراءة، فكيف تكون الحجة التي هي دليل البراءة رادعًا لفعل (الهمَّ) أو (المراودة) المحذوف.

(لذلك فإن الأولى حمل الفعل (هَمَّ) على كونه من أفعال الأضداد، تلك الأفعال التي تُوقِعُها العربُ على المعاني المتضادّة، فيكونُ الحرفُ منها مؤدِّيًا عن معنيَيْن مختلفَيْن...، ويأتي بعدَها ما يدلُّ على خصوصيَّة أحد المعنيَيْن دون الآخر، ولا يُراد بها في حالِ التكلُّم والإخبار إلاَّ معنًى واحد(٦٣)، وهو ما يتوافق مع عصمة الأنبياء، ولا يتعارض مع قواعد اللغة).

ومما يؤكد الحمل على فكرة الأضداد هذه ويؤيدها الفعل (رغب) في قوله تعالى:﴿ وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي ٱلنِّسَآءِ ۖ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فِي ٱلْكِتَٰبِ فِي يَتَٰمَى ٱلنِّسَآءِ ٱلَّٰتِي لَا تُؤْتُونَهُنَّ مَا كُتِبَ لَهُنَّ وَتَرْغَبُونَ أَن تَنكِحُوهُنَّ ﴾ النساء: ١٢٧، قيل: "ما كُتِبَ لَهُنَّ يعني: فرض لهن من الميراث، وَتَرْغَبُونَ أَنْ تَنْكِحُوهُنَّ أي: وترغبون عن نكاحهن لملكهن، وقيل: ترغبون في نكاحهن لمالهن"(٦٤)، وقال القيسي: الإعراب واحد، والمعنى مختلف، معنى قول مَنْ أضمر (عن): إنهم لا يريدون نكاحهن، ومَنْ أضمر (في) فمعناه: أنهم يريدون نكاحهن ويرغبون في ذلك(٦٥).

الهوامش

(١) انظر: لسان العرب لابن منظور (ن ه ي) ٦/ ٤٥٦٥، ٤٥٦٦، وانظر: تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي ١٥٢/٤٠

(٢) مجموع الفتاوى ١٩٥/٤ (٣) انظر: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن لمحمد الأمين الشنقيطي ٨٠/٣

(٤) انظر في ذلك أيضًا: بحر العلوم ـ للإمام نصر بن محمد السمرقندي١٥٧/٢، الوسيط في تفسير القرآن المجيد للواحدي٦٠٧/٢، تفسير القرآن للسمعاني٢١/٣، غرائب التفسير وعجائب التأويل للكرماني٥٣٣/١، معالم التنزيل في تفسير القرآن البغوي ٢٢٨/٤

(٥) تفسير مقاتل بن سليمان ٣٢٧/٢ (٦) تفسير سفيان الثوري ص ١٤٠ (٧) تفسير القرآن ٣٢١/١

(٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن ٨٣/١٣ (٩) تفسير القرآن العظيم ٢١٢٣/٧

(١٠) انظر في ذلك أيضًا: الكشف والبيان عن تفسير القرآن أبو إسحاق الثعلبي٢٠٩/٥، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للزمخشري٤٣٠/٢، زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي٤٢٩/٢

(١١) تفسير التستري ٨١ (١٢) التفسير الكبير – تفسير القرآن العظيم المنسوب للإمام الطبراني ٤٧٧/٣

(١٣) أحكام القرآن للجصاص ٣٨٥/٢ (١٤) انظر في ذلك أيضًا: إيجاز البيان عن معاني القرآن للنيسابوري

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(١٥) الهداية إلى بلوغ النهاية ٣٥٣٧/٥، ٣٥٤٣ (١٦) الكشف والبيان عن تفسير القرآن ٢١٠/٥

(١٧) البحر المحيط ٢٩٤/٥ (١٨) زاد المسير في علم التفسير ٢٠٥/٤ (١٩) مفاتيح الغيب ١١٨/١٨، ١١٩

(٢٠) انظر: معجم العين للخليل بن أحمد (هـ م م) ٣٥٧/٣ وانظر: تهذيب اللغة للأزهري (هـ م م) ٣٨٢/٥، والمخصص لابن سيده ٨٧/٤

(٢١) الحديث أخرجه الإمام مسلم في صحيحه من حديث أبي هريرة، كتاب: (الإيمان)، باب: (إذا همَّ العبد بحسنة كتبت وإذا همَّ بسيئة لم تكتب)، حديث رقم (٢٠٤) ص٧٠ (٢٢) لسان العرب (ع ص م) ٢٩٧٦/٤

(٢٣) الحديث رواه البخاري في صحيحه من حديث ابن عمر ، كتاب: (الإيمان)، باب: (فإن تابوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة فخلوا سبيلهم)، حديث رقم (٢٥) ص١٦ (٢٤) انظر: التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني ص١٢٧

(٢٥) مختصر التحفة الاثني عشرية للدهلوي ص١٧٨ (٢٦) النكت الاعتقادية للإمام محمد بن النعمان العكبري ص٣٧

(٢٧) انظر: الحاجة إلى الرسل د/ عبد الرحمن بن معلا اللويحق ص١١ (٢٨) فتح الباري ٥٠٢/١١

(٢٩) انظر: المواقف في علم الكلام لعبد الرحمن بن أحمد الإيجي ٤٢٦/٣ (٣٠) عصمة الأنبياء عليهم السلام ص٨

(٣١) الإحكام في أصول الأحكام ٢٢٨/١، ٢٢٩ (٣٢) الموسوعة الفقهية الكويتية ٣٠/ ١٣٨

(٣٣) الحديث أخرجه مسلم في صحيحه من حديث أنس ابن مالك، كتاب: الإيمان، باب: الإسراء برسول الله (ﷺ) إلى السموات وفرض الصلوات، حديث رقم (٢٥٩) ص ٨٥

(٣٤) السيرة الحلبية – إنسان العيون سيرة الأمين المأمون علي بن برهان الدين الحلبي ٥٥٥/١

(٣٥) فيض القدير شرح الجامع الصغير للمناوي ٢/٢

(٣٦) رواية أفعل التفضيل (**أَحْسَنَهُمْ وَجْهًا**) ذكرها عن الترمذي ابن حجر في فتح الباري٢١٠/٧، وبدر الدين العيني في عمدة القاري ٢٦/١٧، وابن علان في دليل الفالحين، ٤٨٨/٦، أما رواية الترمذي فهي:"**وَكَانَ نَبِيُّكُمْ حَسَنَ الْوَجْهِ، حَسَنَ الصَّوْتِ" انظر**: الشمائل المحمدية للإمام الترمذي ص٥٢٥ (٣٧) انظر: التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني ص١٩٦

(٣٨) الحديث أخرجه الإمام البخاري في صحيحه من حديث أبي هريرة، كتاب: المحاربين من أهل الكفر والردة، باب: فضل من ترك الفواحش، حديث رقم (٦٨٠٦) ص ١٦٨٣ (٣٩) فتح الباري ٥٠٢/١١

(٤٠) الحديث أخرجه الإمام البخاري في صحيحه من حديث أبي هريرة، كتاب: الإيمان، باب: سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة، حديث رقم (٥٠) ص ٢٣ (٤١) تفسير ابن أبي حاتم ٥٧٥/١٢

(٤٢) بحر العلوم للسمرقندي ١٨٦/٢ (٤٣) أنوار التنزيل وأسرار التأويل للبيضاوي ٢٨٠/٣

(٤٤) لباب التأويل في معاني التنزيل لأبي الحسن الخازن ٢٩٣/٣ (٤٥) انظر: التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني ص١٦٧

(٤٦) الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة للشيخ زكريا الأنصاري ص٨٠ (٤٧) الأضداد لابن الأنباري ص ١١

(٤٨) تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٣٨٢/٤ (٤٩) معجم العين للخليل بن أحمد (ب ر هـ) ٤٩/٤

(٥٠) مقاييس اللغة لأحمد بن فارس (ب ص ر) ٢٥٤/١ (٥١) الكليات لأبي البقاء الكفوي ص٢٤٩

(٥٢) النهاية في غريب الأثر لابن الأثير ١٢٢/١ (٥٣) أمالي السيد المرتضى ٤٨٢/١ (٥٤)الأضداد لابن الأنباري ٤١١

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(٥٥) السابق ٤١٣ (٥٦) السابق ٤١١، ٤١٢ (٥٧) السابق ٤١٢ (٥٨) السابق ٤١٣ (٥٩) الخصائص ٣٨٧/٢
(٦٠) المفصل في علم العربية ص٣٢٨ (٦١) الهداية إلى بلوغ النهاية للقيسي ٣٥٤٣/٥ (٦٢) المفصل ص٣٢٨
(٦٣) انظر: الأضداد ص١،٢ (٦٤) الكشف والبيان عن تفسير القرآن ٣٩٤/٣ (٦٥) الهداية إلى بلوغ النهاية ١٤٨٢

قائمة المراجع

- الإحكام في أصول الأحكام لأبي الحسن علي بن محمد الآمدي – تحقيق: عبد الرزاق عفيفي – دار الصميعي للنشر والتوزيع – الرياض – ط(١) ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م
- أحكام القرآن لأبي بكر أحمد بن علي الرازي الجصاص– تحقيق: محمد الصادق قمحاوي- دار إحياء التراث العربي – بيروت ١٤١٢هـ-١٩٩٢م
- الأضداد لمحمد بن القاسم الأنباري – تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم – المكتبة العصرية بيروت ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م
- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن لمحمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي – دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع – بدون تاريخ طبع
- أمالي المرتضى- غرر الفوائد ودرر القلائد للشريف المرتضى على بن الحسين العلوي – تحقيق: محمد أبو الفضل أبراهيم – دار إحياء الكتب العربية – عيسى البابي الحلبي وشركاه – ط(١) ١٣٧٣هـ – ١٩٥٤م
- إيجاز البيان عن معاني القرآن للإمام محمود بن أبي الحسن النيسابوري تحقيق: الدكتور حنيف بن حسن القاسمي دار الغرب الإسلامي – بيروت - ط(١) ١٤١٥ هـ
- البحر المحيط لأبي حيان محمد بن يوسف الأندلسي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية – بيروت - لبنان – ط(١) ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م
- تاج العروس من جواهر القاموس للسيد محمد مرتضى الزبيدي- تحقيق: د/ضاحي عبد الباقي – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – ط(١) ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م
- تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل لأبي الحسين بن مسعود البغوي–تحقيق: محمد عبدالله النمر وآخرين– دار طيبة للنشر التوزيع ١٤٠٩هـ
- تفسير التستري - لأبي محمد سهل بن عبد الله التُستري - تحقيق: محمد باسل عيون السود - منشورات محمد علي بيضون- دار الكتب العلمية – بيروت ط(١) - ١٤٢٣ هـ
- تفسير سفيان الثوري- لأبي عبد الله سفيان بن سعيد بن مسروق الثوري الكوفي - دار الكتب العلمية، بيروت لبنان - ط(١) ١٤٠٣ هـ ١٩٨٣ م
- تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم للإمام أبي الليث نصر بن محمد السمرقندي – تحقيق: على محمد معوض وآخرين – دار الكتب العلمية بيروت لبنان ط(١) ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م
- تفسير القرآن لعبد الرزاق بن همام الصنعاني- تحقيق:د/ مصطفى مسلم محمد - مكتبة الرشد – الرياض ط(١)١٤١٠هـ ١٩٨٩م
- تفسير القرآن لأبي المظفر منصور بن محمد السمعاني – تحقيق: أبي تميم ياسر بن إبراهيم – دار الوطن للنشر – الرياض ط(١) ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

– تفسير القرآن العظيم للإمام عبد الرحمن ابن أبي حاتم، تحقيق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز مكة المكرمة – ط(١) ١٤١٧هـ – ١٩٩٧م

– تفسير القرآن العظيم للإمام إسماعيل بن عمر بن كثير – تحقيق: سامي بن محمد سلامة – دار طيبة للنشر والتوزيع – ط(٢) ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩ م

– التفسير الكبير – تفسير القرآن العظيم للإمام أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني – تحقيق: هشام عبد الكريم البدراني – دار الكتاب الثقافي الأردن – إربد – ط(١) ٢٠٠٨م

– تفسير مقاتل بن سليمان – لأبي الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي بالولاء البلخي– تحقيق: أحمد فريد – دار الكتب العلمية – لبنان/ بيروت– ط(١) ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م

– تهذيب اللغة لابي منصور محمد بن أحمد الأزهري – تحقيق : عبد السلام هارون وآخرين– سلسلة تراثنا – المؤسسة المصرية العامة للتألف والأنباء والنشر – والدار المصرية للتأليف والترجمة – بدون تاريخ طبع

– الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة للشيخ زكريا الأنصاري – تحقيق د/مازن المبارك– دار الفكر المعاصر – بيروت – لبنان ط(١) ١٤١١هـ – ١٩٩١م

– جامع البيان عن تأويل آي القرآن – لمحمد بن جرير بن يزيد الطبري (المتوفى: ٣١٠هـ)– تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة – دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان – ط(١) ١٤٢٢ هـ – ٢٠٠١ م

– الحاجة إلى الرسل للدكتور عبدالرحمن بن معلا اللويحق، بحث منشور على شبكة الألوكة

– زاد المسير في علم التفسير للإمام أبي الفرج ابن الجوزي، المكتب الإسلامي– بيروت ط (٣) ١٤٠٤هـ– ١٩٨٤م

– السيرة الحلبية – إنسان العيون سيرة الأمين المأمون السيرة لعلي بن برهان الدين الحلبي– دار المعرفة – بيروت–١٤٠٠هـ

– الشمائل المحمدية للإمام أبي عيسى محمد الترمذي– تحقيق: محمد عوامة – ط(١) ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م

– صحيح البخاري للإمام محمد بن إسماعيل البخاري – دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع–بيروت ط(١)١٤٢٣هـ–٢٠٠٢م

– صحيح مسلم المسمى المسند الصحيح المختصر من السنن للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج– تحقيق: أبي قتيبة نظر محمد الفاريابي – دار طيبة للنشر والتوزيع – ط(١) ١٤٢٧هـ – ٢٠٠٦م

– عصمة الأنبياء عليهم السلام للإمام محمد بن عمر بن الحسين فخر الدين الرازي– تحقيق: عبد الهادي قطش– دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع– عين مليلة – الجزائر– ٢٠٠٦م.

– غرائب التفسير وعجائب التأويل للإمام محمود بن حمزة الكرماني، تحقيق: د/شمران سركال يونس العجلي – دار القبلة للثقافة الإسلامية – جدة – بدون تاريخ طبع

– فتح الباري بشرح صحيح البخاري للإمام أحمد بن حجر العسقلاني، تحقيق: الشيخ عبد العزيز بن باز وترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، دار لمعرفة – بيروت – لبنان – بدون تاريخ طبع

– فيض القدير شرح الجامع الصغير للإمام عبد الرءوف المناوي – دار المعرفة بيروت ط(٢) ١٣٩١هـ– ١٩٧٢م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

– الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للزمخشري، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، مكتبة العبيكان – ط(١) ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م

– الكشف والبيان عن تفسير القرآن لابي إسحاق الثعلبي تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور- دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان ط(١) ١٤٢٢، هـ - ٢٠٠٢ م

– الكليات – معجم في المصطلحات والفروق اللغوية لابي البقاء أيوب بن موسى الكفوي – تحقيق: د/ عدنان درويش، ومحمد المصري – مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط(٢) ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م

– لسان العرب للإمام جمال الدين أبو الفضل محمد بن منظور، دار المعارف، تحقيق: عبد الله على الكبير وآخرين بدون تاريخ طبع

– مجموع الفتاوى لشيخ الإسلام تقي الدين أحمد بن تيمية – تحقيق: عامر الجزار وأنور الباز، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع – المنصورة – مصر – ط(٣) ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م

– مختصر التحفة الاثني عشرية لعبد العزيز غلام حكيم الدهلوي – ترجمة: الشيخ غلام محمد بن محيي الدين بن عمر الأسلمي – اختصره وهذبه: محمود شكري الألوسي- تحقيق: محب الدين الخطيب- المطبعة السلفية، القاهرة – ١٣٧٣ هـ

– المخصص لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، تحقيق: خليل إبراهم جفال- دار إحياء التراث العربي بيروت ط(١) ١٤١٧هـ ١٩٩٦م

– كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي – تحقيق د/مهدي المخزومي ود/ إبراهيم السامرائي – سلسلة المعاجم والفهارس – بدون تاريخ طبع

– معجم التعريفات للإمام علي بن محمد الجرجاني- تحقيق: محمد صديق المنشاوي – دار الفضيلة للنشر والتوزيع- القاهرة بدون تاريخ طبع.

– مفاتيح الغيب للإمام محمد فخر الدي الرازي – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – بيرت لبنان ط(١) ١٤٠١هـ -١٩٨١م

– المفصل في علم العربية لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري – تحقيق: د/فخر صالح قدارة – دار عمار- ط(١) ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤

– كتاب المواقف في علم الكلام- لعبد الرحمن بن أحمد الإيجي- تحقيق : د/عبد الرحمن عميرة- دار الجيل بيروت ط(١)١٩٩٧

– الموسوعة الفقهية الكويتية – وزارة الاوقاف والشئون الإسلامية بدولة الكويت – طباعة ذات السلاسل- ط(٢) ١٤٠٤هـ – ١٩٨٣م

– النكت الاعتقادية للإمام محمد بن النعمان العكبري – تحقيق: رضا المختاري – شبكة الفكر – المؤتمر العالمي لألفية السيخ المفيد ط(١) ١٤١٣هـ

– النهاية في غريب الأثر للإمام مجد الدين أبي السعادات المبارك بن الأثير – تحقيق محمد محمود الطناحي وطاهر أحمد الزاوي – دار إحياء التراث العربي بدون تاريخ طبع

– الهداية إلى بلوغ النهاية لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي، مجموعة رسائل جامعية –كلية الشريعة والدراسات الإسلامية والبحث العلمي – جامعة الشارقة – ط(١) ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م

– الوسيط في تفسير القرآن المجيد لأبي الحسن علي بن أحمد النيسابوري – تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين – دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – ط(١) ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

دور المعجميين المحدثين في تنمية اللغة وتطويرها-المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم للدكتور: محمد حسن حسن جبل- رحمه الله-أنموذجا

طالبة الدكتوراه نسرين سوفي

تخصص لسانيات تطبيقية

جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات-تيزي وزو-الجزائر

nesrine-soufi@hotmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/11/07 م تاريخ التحكيم: 2020/11/12م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص:

تقوم الصناعة المعجمية على مجموعة من الركائز اللغوية ،التي تسمح لصاحبها بوضع معجم يجمع فيه ألفاظ اللغة، سعياً لحفظها وسلامتها ووضعها أمام الاستعمال اللغوي مع مرور الزمن وتطور العصر،وفي إطار ذلك يتبع المعجمي منهجية خاصة في الوضع والتأليف،يراعي في ذلك خصوصية اللغة ومستعملها،مما دفع إلى ظهور مدارس معجمية عديدة لكل منها طريقة خاصة ،وقد سارت معاجمنا منذ وضعها على مسار واحد ،إلى أن شهد العصر الحديث تحديا علميا في شتى المجالات المعرفية، مما رفع التحدي أمام علمائنا لابتكار وضعية جديدة لمواكبة هذا التطور المعرفي ،دون إهمال لخصوصية اللغة،ويعد الاشتقاق من الوسائل اللغوية المهمة والمميزة في اللغة العربية،والذي تناوله علماء اللغة بالبحث والتأليف على مر الزمن ،ولما كان الأمر كذلك لفتنا الانتباه للوضع المعجمي الجديد،الذي قدمه الدكتور محمد حسن حسن جبل في معجمه الاشتقاقي المؤصل لألفاظ اللغة ،بطريقة لم يُسبق إليها فهي رؤية جديدة في مجال الدرس المعجمي، تسمح لنا بفتح مجال للدراسة المعجمية ،إنطلاقا من المفهوم الاشتقاقي للغة العربية ،ومحاولة بناء أفق جديدة للوضع المعجمي واللغوي بصفة عامة،وعليه هل يعد هذا الانجاز ميلاد لظهور مدرسة معجمية جديدة ؟ وما أثره على تطور اللغة وتنميتها في ظل الرهنات الجديدة؟

الكلمات المفتاحية: المعجم الاشتقاقي، المعنى المحوري العام، الفصل المعجمي، الوضع المعجمي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The role of Lexicographers and Modernizers In the Development of language – The Etymological Lexicon of the expressions of the Noble Qur'an by Dr. Mohamed Hassan Hassan Jabal, may God have mercy on him.

PhD student Nessrine SOUFI Specialization in Applied Linguistics
Mouloud Mamary University, Faculty of Literature and Languages Tizi-Ouzou Algeria
nesrine-soufi@hotmail.com

Abstract

The lexical industry is focused on a set of linguistics pillars that allows its owners to develop a lexicon in which the language expressions are combined in an effort to preserve its integrity and put it in front of linguistic use over time and the development of the era.

Within the framework of that, the lexicographer follows a special methodology in authoring, taking into account the specifity of the language and its users which led to the emergence of many lexicon schools; each one of them has a special method. And our lexicons have followed since their development one path, until the modern era witnessed a scientific challenge in various fields of knowledge, which raised the challenge for our scientists to create a new situation to keep pace with the cognitive development, without neglecting the specifity of the language, and the derivation is one of the important and distinctive means in the Arabic language, which was dealt by linguists in research and authoring over time. And as that was the case, we drew attention to the new lexical status which the **Dr Mohamed Hassan Hassan Jabal** presented in his etymological lexicon of language vocabulary in unprecedented way, as it is a vision in the field of lexical course, allowing us to open a field for lexical study, based on the etymological concept of the Arabic language and an attempt to build a new horizon for the lexical and linguistic situation in general. Accordingly, is this achievement the birth of a new school of lexicographer? What is its impact on the development of the language in light of the new bets?

Key words: The etymological lexicon , general axial meaning , lexical chapte

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله،و على آله وصحبه و من سار على دربه بإحسان إلى يوم الدين،وبعد:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

شهدت الدراسات اللغوية تطوراً كبيراً في ممارستها وتطبيقها ، بما يتناسب مع مستلزمات العصر الحديث فنتج عن ذلك ظهور مدارس لسانية متخصصة ،بحسب كل مجال موجه لجانب من الحياة العملية ،التي تعتمد على اللغة كوسيلة للتواصل والتبليغ ،الأمر ذاته كان مع الدراسة المعجمية باعتبارها القالب الذي يحوي هذه اللغة ،ويراعي خصوصيتها ويواكب ما أضيف إليها من جديد ،أو يعمل على تطوير ما كان فيها مستعملا ،ذلك ما جعلنا نقوم بهذه الدراسة التي خصصت للبحث عن واقع الجهود المبذولة في بناء المعجم العربي ،إنطلاقا من خصوصية اللغة العربية وما يمكن أن تضيفه إلى حقل الممارسة اللغوية ،التي تفرض على المعجمي إبتكار تقنيات وأساليب تتماشى مع ما يشهده العصر من تطور معرفي ،أو تزيل الغبار عن الركام المعرفي الموجود في تراثنا اللغوي ،واستثماره في بناء فكر معجمي،لنحافظ من خلاله على ميزة اللغة ،و نظهر ما تتمتع به من حيوية وليونة في إدراج تراكيب لغوية جديدة عن طريق توليدها أو إشتقاقها من أصول لغوية ثابتة في بناءها اللغوي ،وهو ما شهدناه في العمل المعجمي عند علمائنا المحدثين من جهود سعت إلى التجديد بما يتلاءم مع مستلزمات التطور ،فكان نموذج الدراسة مخصص للمعجم **الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم لصاحبه محمد حسن حسن جبل** الذي قدم من خلاله منهجاً جديداً يقوم على فكرة العودة إلى الأصل اللغوي بالتركيز على البنى الاشتقاقية الثنائية وتحديد معانيها العامة المشتركة واستخلاص فصول معجمية منها وهي طريقة جديدة في الوضع المعجمي يمكن أن تسمح بفتح مجال جديد للتطبيق المعجمي. ولدراسة المعجم إعتمدنا منهج الوصف والتحليل ،محاولين إستنتاج أهم ما أضيف للعمل المعجمي واستخلاص الأفكار الجديدة الموضوعة فيه ،فضم البحث العناصر التالية:-منهجية التأليف المعجمي.-علاقة الاشتقاق بالمعجم.-منهجية الوضع المعجمي في المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم في شقيه الترتيب والتعريف وخاتمة تتضمن أهم النتائج المتوصل إليها في البحث راجين أن يكون العمل قد أوفى حق صاحبه فإن أصبنا فمن الله وتوفيقه ،وإن أخطأنا فمن أنفسنا والشيطان.

منهجية التأليف المعجمي:

الجمع والوضع مصطلحان قديمان يعود الفضل في إعطائهما مفهومين معجميين إلى ابن منظور في مقدمة لسان العرب، فقد استعملها في نقد المعجميّن السابقين الذين ألفوا معاجم لغويّة عامّة قبله،1 فقال:«**وإني لم أزّل شغوفاً بمطالعات كتب اللغات والإطلاع على تصانيفها وعلل تصاريفها ،ورأيت**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

علماءها بين رجلين: أمَّا من أحسن جمعه فإنَّه لم يحسن وضعه ، وأما من أجاد وضعه فإنه لم يجد جمعه ، فلم يفد حسن الجمع مع إساءة الوضع، ولا نفعت إجادة الوضع مع الجمع.»2

إنَّ ما أورده ابن منظور في مقدمة معجمه لسان العرب ينمّ عن وعيه بضرورة أن يكون المعجم قالباً مناسبا للمحتوى الذي وضع من أجله، وفيه إشارة إلى قضية مهمة شغلت بال العرب منذ أن بدء حرصهم في جمع المادة اللغوية -الذي عرف بحركة التأليف المعجمي – وتدوينها وظهر في الدرس المعجمي ما يعرف بمنهجية الجمع والوضع فالأول يتعلق بجمع المادة والرصيد اللغوي والثانية في طريقة تعريفها وشرحها وطرق ترتيبها في المعجم والذي ظهرت نتيجته عدة مدارس معجمية باختلاف مناهجها وموضوعاتها،وسنكتفي في دراستنا هذه بالحديث عن جانب الوضع في المعجم وركائز قيامه .

تتّخذ المعاجم العربيّة منذ بداية تأليفها أصل الكلمة أساسا تورد تحته كافّة أنواع المشتقّات،3 في عمليّة صناعة المعجم وترتيبه، والّذي يعرف بالوضع ويعتمد على نوعين من التّرتيب، التّرتيب الخارجي (The mostracture) والذي يعدّ شرطا لوجود المعجم، ولا يوجد معجم عربيّ أو أجنبيّ قديم أو حديث قد أهمل هذا النّوع من التّرتيب.4

وقد نتج عن هذا ظهور مدارس مختلفة باختلاف منهجية الترتيب، التي تعتمدها كل مدرسة بخلاف الأخرى وهو ما يدل كذلك على التطور الذي شهدته الصناعة المعجمية بدءاً بمدرسة التقليبات الصوتية التي ظهرت مع ظهور أول معجم عربي معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي،الذي اعتمد فيه على نتاج معرفته الصوتية وخصائص نطق الأصوات في اللغة العربية ،ومدرسة الترتيب الألفبائي -لنصر بن عاصم- بحسب أول الكلمة أو آخرها ومدرسة الترتيب بالقوافي ،ولكلٍّ منها ما يميزها عن الأخرى وهذا ما يمكن أن يطلق عليه بالترتيب الخارجي للمعجم، والذي من خلاله يتم تقسيم المعجم إلى أبواب و فصول ،يأخذ كل باب فيه أو فصل حرفاً من حروف اللغة لتدرج تحته باقي الوحدات التي تنتمي إليه وتشترك معه في الحرف نفسه.

وهناك جانب أخر من الترتيب، يسمى الترتيب الداخلي والذي يقوم على ترتيب مداخل المعجم «وهي الوحدات المعجميّة الّتي ستوضع تحتها بقيّة الوحدات المعجميّة المشتقّة وغير المشتقّة.»5 والتي بدورها تختلف من معجم لأخر وعادة ما يشير صاحب الكتاب إلى منهجه الذي اتبعه في وضع المعجم في مقدمة المؤلف

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لتسهيل البحث فيه وخاصة وأن المعجم هو من أكثر المصادر اعتماداً عند الدارسين باختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم ولغاتهم إذ يمثل الرصيد اللغوي والمعرفي لكل لغة وحضارة من الحضارات.

ومن الطّرق التي تعتمدها المعاجم في ترتيب مداخلها، طريقة الاشتراك أو التّجنيس. وذلك وفق نظرة صانع المعجم إلى شكل الكلمات وما يمكن أن تحمله معاني متعدّدة. 6ونعني «باللّفظ المشترك اللّفظ الذي له شكل واحد ومعان مختلفة»7 والذي يقابله «نظرة القائلين بالتّجنيس، ويعني به أن يكون اللّفظان مختلفين معنى ومتشابهين شكلا.»8

أما في ما يخص ترتيب المعلومات«تختلف المعاجم في ترتيب المعلومات في مستويات التّعريف اختلافا واضحا. فهناك بعض المعاجم تبدأ بذكر ما يتّصل بالنّظام اللّساني ثمّ تنتقل إلى المعلومات التّأثيلية9والتّاريخية، ثم الدّلالات المتعدّدة للمدخل مصحوبة بالأسيقة والشواهد».10 ويحدث هذا بتقديم أصل الكلمة وسياقها ثم إتباعه بالشواهد والأدلة أو العكس.

وهذا بشكل عام حول ما يتعلق بجانب الترتيب الذي لا يسعنا الحديث عن جميع حيثياته .

أما ما يرتبط بالتعريف فهو من الأمور الأساسية التي يعتمدها صانع المعجم إلى جانب الترتيب قيامه بشرح المفردات التي يضمها المعجم بالاعتماد على تعاريف تحمل في طياتها « معلومات مستمدة من واقع استعمال أصحاب اللغة.»11 وقد«اختلف المناطقة واللّغويون العرب زمناً طويلا حول ماهية التّعريف، فذهب المناطقة إلى تعريف ماهية الشّيء واللّغويون ذهبوا إلى تعريف الكلمة. وأدّى اختلاف المقاصد إلى اختلاف في الوسائل.» 12و«ذكر **ألودغيري** عن التّعريف المعجمي أنّه الباب الذي يعالج بداخله القضايا المتعلّقة بكيفية تعريف المداخل، وتفسير الشّرح والتمثيل والإفهام وكيف يعالج تعدّد المعنى للّفظ الواحد وما ينبغي تقديمه أو تأخيره من المعاني المتعددة.»13 فالملاحظ من هذا القول أن التّعريف المعجمي عبارة عن عملية إجرائية متسلسلة ومعقّدة. من أجل ضبط الكلمات في المعجم بالصورة التي تصلنا فيها جاهزة وملمة بجميع مدلولاتها. وعليه « فقد تعدّدت طرق الشّرح وتنوّعت مع تطوّر صناعة المعاجم، ومع ظهور مختلف النّظريات في دراسة المعنى. التي أفرزها علم اللّغة الحديث.»14 وهو مانجده من تعاريف مختلفة اصطبغت بها معاجمنا العربية ومن أمثلتها:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

أ.**التّعريف بالمرادف**: «من خلال تعريف الكلمة بمعادل لها.»15

ب.**التّعريف بالمثال**: كتعريفه لنون الوقاية، نون الوقاية: وتسمى نون العماد أيضا وتلحق قبل ياء المتكلم نحو: سمعني، وإنني.16

ج.**التّعريف بالسياق**: « ويتمّ من خلال إيراد سياق يدل على معنى اللّفظ.»17

هـ.**التعريف الموسوعي**: «وهو لا يكتفي بالمعنى اللّغوي بل يضيف إليها معلومات مفصلة ومتنوعة لكل ما له علاقة بالوحدة المعجمية كاسم النّبتة. فيضيف معلومات متعلّقة بها مثل: فصيلتها، منافعها، وأماكن زراعتها وغير ذلك من المعلومات الموسوعية.»18

د. **التعريف بالاشتقاق**: وهو من التّعريفات الكثيرة المعتمدة في الشّرح،بحيث يذكر جميع الوحدات التي تشترك في جذر واحد تشتق منه عدة معاني وألفاظ دالة.

و.**التعريف بالحدّ**: «ويسمى كذلك التّعريف الجوهري ويتمّ الحدّ بذكر جنس المعرّف وفصله.»19

ز.**التعريف بالوصف**:«يتم بتعداد صفات المعرّف العرضية بصورة كافية لتمييزه عن غيره.»20

بالإضافة إلى كل ما ذكر فإنَّ المعاجم في شرحها تلجئوا إلى طرق أخرى كالرسوم التمثيلية والصور كما أنها تعتمد على تدعيم تفسيراتها و تعارفها بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية وأشعار العرب على اعتبار أنَّها المواد الأساسية والأصل المعتمد في ضبط المادة ،وإلى جانب ذلك تضيف معلومات صرفية ونحوية خادمة وضابطة لدلالة الوحدات المعجمية ومداخلها التي تختلف باختلاف الصيغ والتراكيب وهذا ما سنركز عليه في بحثنا بحول الله.

علاقة الاشتقاق المعجم :

يعد الاشتقاق ظاهرة لغوية تميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات ،وقد شغل مجال الدراسة اللغوية قديما وحديثا ،ولقى اِهتماماً بارزاً في مجال الدراسة المعجمية كونه يهتم ببنية وتركيب الكلمة المفردة في اللغة ،وقد عرّفه عدد من اللغويين بتعاريف عدة من بينها ما قاله اِبن جني على أنَّه:"**ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب ألا ترى أنّك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كلِّ فاعل ومفعول،إنّما سمعت البعض ،فقست عليه غيره**"21. فقوله هذا يجعلنا نرى أن الاشتقاق وسيلة لقياس اللغة وتوليد ألفاظ جديد فيها، مما

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يساهم في تنمية اللغة وتطويرها ،وهذا ما ركّزت عليه الدراسة المعجمية ورأت فيه نقطة مركزية في بناء المعجم وتطويره لمواكبة رهانات العصر الحديث.

أما السيوطي فيعرفه على أنّه:"**أخذ صيغة من أخرى ،مع اِتفاقهما معنًى،ومادّة أصلية ،وهيئة تركيبية لها ليدل بالثانية على معنى الأصل،بزيادة مفيدة لأجلها حرفا أو هيئة كضارب من ضرب وحذِرُ من حَذِرَ**"22. فالسيوطي بتعريفه هذا يبين وجه الاشتقاق وكيفية قيامه وعلى اِعتبار أنَّه فرع مرتبط بأصلٍ ثابت يشتركان في المعنى و يختلفان هيئةً،وعليه فالاشتقاق هو"**عملية نزع لفظ من آخر،بشرط مناسبتهما معنى وتركيباً ،ومغايرتهما في الصيغة** "23 لذلك كان من مجال الدراسة المعجمية البحث عن طرق توليد وبناء ألفاظ اللغة ،وكذا البحث في أصولها والوسيلة المساعدة في ذلك كانت بالتركيز على تحديد بنى اللغة ،وفيما يمكن أن تشترك لمعرفة أصولها ودلالة اِستعمالها وما يمكن أن ينتج من ذلك من اِستعمالات اِنتقلت دلالتها لتدل على معاني جديدة ،بحكم تطور العصر غير أن هذا لا يمنع اِشتراكها في المعنى من قريب أو بعيد نظراً لاشتمالها على بنية اِشتقاقية واحدة ،وقد أشار إلى ذلك علماء اللغة كما حددها اِبراهيم بن مراد الذي صرح "**على وجود علاقة قوية بين المعجم وعلم الصرف الاشتقاقي Morphologie dérivationnelleالذي يعد من مكونات النظرية المعجمية لأنّ قوامه الوحدات الصرفية المعجمية المنتمية إلى المقولات المعجمية الأساسية كالاسم والفعل والصفة والظرف،وترتكز عملية توليد الوحدة المعجمية على مجموعة من القواعد أهمها التوليد بالاشتقاق كاشتقاق الفعل من الفعل أو الاسم من الفعل أو الصفة من الفعل والاسم من الاسم...إلخ**"24

مشيراً إلى معرفة أصول المكونات اللغوية في المعجم وأصلها الاشتقاقي الذي يساهم بشكل واضح على جمع عدد من الوحدات المعجمية ،ووضعها تحت مدخل عام يجمعها ويوحدها، لوجود معنى مشترك بينها ،وكذا اِشتمالها على أصوات مرتبة بصورة معينة تسمح بإعطائها مجموعة من المقولات المعجمية التي تميزها فتعطيها دلالة تختلف عن غيرها في بنى اِشتقاقية أخرى .

و بالعودة إلى المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم يظهر لنا من عنوانه اِعتماد صاحبه على طريقة خاصة جعلها لمعجمه بالتركيز على الاشتقاق وبقراءة متأملة لمقدمة كتابه يتبين لنا تبَنيه لفكرة جديدة في ترتيب مواد معجمه وتعريفها ،إذ نجده يقدم لظاهرتين لغويتين عرفتا منذ القدم ظاهرة التأصيل اللغوي –

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المعنى المحوري- و فكرة الأصل اللغوي القائم على الثنائية اللغوية ،الأمر الذي يفرض علينا تقديم رؤية موجزة لهذه الشذرات المعرفية الموجودة عند علمائنا الأوائل خاصة ما تعلق فيها بفكرة الأصل الثنائي للغة ،فقول الدكتور جبل في مقدمة معجمه ما يدل على ذلك في حديثه عن الفصل المعجمي بقوله:"**و معنى الفصل المعجمي هذا لفت إليه عدد من الأئمة من فصول جدَّ محدودة...لكن دراستنا هذه كشفت اطرداه،فكان من حق لغة القرآن ودارسيها،وحتى علماء اللغات أن تبرز هذه الخصيصة للغة العربية ،وهذه الدراسة أحق بها،لأن هذه الخصيصة لا تثبت إلا بتطبيق موسع كالذي نحن فيه فالتقطناها حتى لا تضيع** "25 وعليه كان من بين أهداف وضع المعجم بهذه الصورة السعي لتطبيق ما لاحظه في هاتين الظاهرتين من إستعمال عند علمائنا الأوائل ،و محاولة إثباتهما في المعجم الذي جمع ألفاظ القرآن الكريم مما يساهم في حفظهما ،و فتح مجال التطبيق اللغوي والمعجمي الموسع لمن أراد خوض غمار الممارسة اللغوية والمعجمية من خلال إستثمارهما كونهما من الخصائص المميزة في اللغة ،والتي تستحق الاهتمام ،ولم يتوقف الدكتور جبل عند هذه المرحلة من الاشارة بل ربط بين الظاهرتين في مرحلة ترتيب مواد المعجم بقوله:"**والذي دعا إلى إستعمال هذا الترتيب هو إبراز فكرة حمل الفصل المعجمي معنى مشتركاً،باستثمار معالجة مئات الفصول المعجمية من تراكيب القرآن الكريم،لإبراز صحة هذه الفكرة إثباتا قابلا للنقد بالانتقاء.**"26

يعد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)أول من لمح لفكرة الأصل الثنائي للغة من خلال ما ذهب إليه في حديثه عن مبنى كلام العرب الذي صنّفه إلى أربعة أصناف:"**الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي فالثنائي على حرفين نحو:قد،لم،هل،لو،بل،ونحوه من الادوات**" 27كما صرح بإمكانية ظهور المضعف في صورة الثنائي وضرب لذلك مثال: **صلصة اللجام فبقال صلصل اللجام وإن شاء قيل :صل بتخفيفها أو إعادتها مرتين أو أكثر فيقال صل،صل،صل**".28

كما نجد هذه الفكرة متجسد في معجمه "العين" الذي بدأه بمادة "عق"29التي أدرج تحتها ما يمكن أن يتكون من مثلها من تراكيب تحتوي على هذا البناء .

ونجد ابن دريد(ت321هـ) يعترف أنّ أصل المضعف الثلاثي ثنائي بقوله:"**الثنائي الصحيح لا يكون حرفين البتة إلا والثاني ثقيل أي مضعف حتى يصير ثلاثة أحرف،اللفظ ثنائي والمعنى ثلاثي،وإنما سمي ثنائيا للفظه وصورته**"**30** فالثنائي عند ابن دريد يقتصر على الصورة الشكلية له ويكون في صورة المضعف

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الثلاثي لا غير، فهو يُقر بوجود أصل ثنائي في اللغة لكن في الصورة اللفظية وليس في المعنى ،وهو بذلك يفصل بين اللفظ والمعنى في الأصل اللغوي.

تقترب فكرة الأصل المعجمي بالاشتقاق الأكبر القائم على الثنائية اللغوية ،بصورة جلية عند ابن جني الذي عالج قضية تقارب الحروف لتقارب المعاني ،مشيرا لهذه الاستعمالات عند العرب"**اِستعملوا تركيب (ج ب ل) (ج ب ن) (ج ب ر) لتقاربهما في موضع واحد هو الالتئام والتماسك منه الجبل لشدته وقوته وجبن إذا استمسك وتوقف وتجمع ومنه جبرت العظم ونحوه أي قوته**"31 فهذه المشتقات من التراكيب تشترك في أصل ثنائي يجمعها ،وجعل لها معناً موحداً هو الالتئام والتماسك فبرزت حينئذ علاقة الأصل بالمعنى في هذه التراكيب التي اِشتقت من أصل ثنائي(ج ب) وهو ما يعرف بالاشتقاق الأكبر.

أما بالنسبة لعلمائنا المحدثين فنجد لهم جهود في ذلك خاصة عند ابن فارس الذي عالج فكرة الأصل الثنائي بصورة تطبيقية من معجمه "مقايس اللغة" ،والتي ظهرت بوضوح في معالجته لمواد معجمه مثل مادة(**رض**) و (**زل**) 32،كما ظهرت طريقة اِشتقاقه للبنى المنتمية لهذا المدخلين المعجميين ،ففي مادة (**رض**) عرفها بقوله:"**الراء والضاد أصل واحد يدل على دق الشيء**" 33وعليه كان تعريفه يشير إلى وجود معنى يجمع هذين الحرفين عند اِلتقائهما ،ولم يكتفي بذلك فقد وضع وحدات معجمية تنتمي لهذا التركيب بإضافة حرف ثالث لهما فتحصل على المشتقات التالية" 34الأمر ذاته كان في مادة "**زلّ**" بتعريفه له بقوله:"**الزاي واللام أصل مطرد منقاس في المضاعف وكذلك في الزاي بعدها لام في الثلاثي وهذا من عجيب هذا الأصل**" 35فقد بين وجه هذا الأصل الذي اِحتوى على وجهين وجه بصورة المضعّف لاَمُه ،ووجه ما نتج عنه من مشتقات أُضيف فيها لهذين الحرفين "الزاي واللام "ما يثلثهما فتصبح لدينا هذه الكلمات:**زلم ،زلح،زلخ،زلع،زلف،زلق**."36

ويعد عمل اِبن فارس من أقرب الأعمال توضيحاً لفكرة الأصل اللغوي وعلاقته بالاشتقاق في تركيب اللغة وبيان معانيها المشتركة، ولم تكن محاولة اِبن فارس آخر هذه المحاولات ،بل جاءت بعدها أعمال أخرى كانت لها لمستها الخاصة في مجال الدراسة اللغوية والمعجمية ،كالتي قام بها الأب الكرملي والأب الدومنيكي ،وكذا الدكتور سعيد الأفغاني وأسامة الصفار وغيرهم ،لكننا اِكتفينا بهذا القدر من العرض لما رأينا من مجال مفتوح فيه نظر ،لم يكن لنا منه إلا تقديم هذه الأسطر التوضيحية لفكرة العلاقة بين هاته الظاهر اللغوية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بفكرة الاشتقاق في المعجم ،ولتأكيد ماذهب إليه الدكتور جبل في معجمه الاشتقاقي في محاولة منه لتطبيق هذه الأفكار التي تفطن إليها أسلفنا ،ووجب علينا تَبينُها تطبيقياً في لغتنا لإظهار ما يمكن أن يخدمها ويطورها ويثبت سر بقائها و صيرورتها.

منهجية المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن:

يعتمد المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم منهجية خاصة في ترتيب معجمه ،جاعلا فكرة الاشتقاق الأكبر ،منطلقاً لوضع التراكيب القرآنية في المعجم وتأصيلها ،وانتهج في ذلك الترتيب الألف بائي الذي سار عليه لبناء مواد معجمه ،مقسماً إياه الى أبواب يحمل كل باب فيه اسم حرف من حروف الهجاء المتسلسلة في ترتيبها إلى آخر باب فيه ،مستفتحاً معجمه بحرف الباء فهو أول أبواب المعجم المدروسة ،ثم يتبع هذا التقسيم وضعه لعنوان آخر يحدد به النماذج التركيبية المختارة في كل باب تحت تسمية جديدة مثل:التراكيب البائية أو التائية أو الجيمية وهكذا.... ويمضي على هذه الخطى إلى آخر حرف من حروف المعجم ،وبتحديده هذا يفتح مجال جديد في الترتيب المعجمي وفي مفهومه للمادة المعجمية الموضوعة ،وكما غير المصطلح المتعارف عليه "الجذر أو المدخل المعجمي"ليستبدله بمصطلح "**التركيب** "37و يشير بذلك لفكرة التعامل مع ألفاظ اللغة على أنها تراكيب مكونة من أصوات لغوية لها معنى محدد ،ويصرح د.جبل في سياق هذا الأمر على أن مصطلح التركيب موجود في تراثنا اللغوي بالوضع الذي إستعمله ،وأنّ مصطلح "مادة" يعود في الحقيقة الأمر للمواد المكونة لهذا التركيب، ويقصد بذلك أصوات اللغة وحروفها.

و أمّا فيما يخص تراكيب الفصول المعجمية التي وضعها فهي مرتبة بحسب نمط معين بالنظر إلى نوعية حروفها بين الأصلية والفرعية ،فهو في بداية كل باب من أبوابه يبدأ بعرض التراكيب التي تحتوي على حرف صحيح لهذا الباب تضاف إليها حروف معتلة إما همزة أو واواً أو ياءً ،فتتشكل بذلك التراكيب غير سالمة من حروف علة، فهو يرى بأن هذه الحروف ليس لها صورة ثابتة لبناء تركيب سليم غير محول عن أصله ،لأنهَّا في أغلب صورها تكون مبدلة أو مقلوبة عن أصل أخر لها ،ما جعله يعزب عن إدراج باب خاص بحروفها ،وإنمّا جمعها في بداية كل باب على اِعتبار أنها لا يمكن بناء فصول معجمية منها،ومثال ذلك من باب الباء: **(بوب،بيب،أبب،أبو،أبى،بوأ،أوب،أيب)38**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وبعد إستكمال عرضها يبدأ في تحديد عناوين فصوله المعجمية المكونة من حرفين صحيحين وما يثلثهما وينتهج هذا في سائر المعجم ،حيث يبنى كل فصل على ثنائية لغوية وما يثلثها ،ويقوم بترتيبها على أساس مراعاة الحرف الأول والثاني منها مغفلا الحرف الآخر ،وهي مرتبة على النحو التالي في باب "**الباء**"مثلا:**الباء والتاء وما يثلثها ،الباء والثاء وما يثلثها، الباء والجيم وما يثلثها** إلى أن ينتهي إلى آخر فصل في هذا الباب مراعيا الترتيب الألف بائي للحرفين الأول والثاني ويتجاوز ذلك في الحرف الأخير.

أما بالنسبة للتراكيب المسندة في هذه الفصول فهي كما أشرنا مرتبة على النحو المذكور بمراعاة الحرفين الأول والثاني و إهمال الحرف المضاف إليهما ومثال ذلك: في فصل الباء والتاء وما يثلثهما لدينا هذه التراكيب: (**بتت،بيت،بتر،بتك،بتل**) 39 ويتكرر هذا الوضع في باقي أبواب المعجم كاملة.

من الملاحظات التي نشهدها في المعجم ،عدم أخذه بعين الاعتبار تكرار الحرف في التركيب ، وإن فصل بينه وبين الحرف المكرر بحرف آخر ،فهو يضعه في رتبة واحدة مع التركيب القريب منه غير المكرر وله رؤية في التعامل مع الأصل الاشتقاقي لهذا اللفظ على أساس أنه لفظ واحد تعددت صوره الشكلية ويطلق عليه د.جبل بالاشتقاق اللفظي.

نحو قوله:بثث-بثبث، بجج-بجبج، بحح-بحبح، بخخ-بخبخ40 ..وغيرها من الأمثلة المذكورة في المعجم.

نقول في هذا السياق أن إعتماد د.جبل لهذا الترتيب المرتبط بفكرة الاشتقاق الأكبر ،والأصل اللغوي القائم على الثنائية اللغوية ،و على تطبيقه للمعنى المشترك العام الذي يجمع هذه التراكيب فيضعها في رتبة واحدة ،و المتعلقة بالمعنى المحوري الذي وضعه لها،الأمر الذي جعله لا يفصل بين هذه التراكيب ويعاملها معاملة واحدة ،تفرض عليه ترتيبها بهذه الصورة تفاديا لتكرار ذكر دلالاتها ومعانيها في فصل آخر ،فيخلق بذلك حشوا زائدًا للمعجم إستدركه د.جبل بهذه الطريقة لكنه من جهة أخرى ضم تراكيب لبعضها البعض ،وفرض عليها هذا الترتيب وهي بعيدة في وضعها عن أصلها الاشتقاقي ودلالتها.

ومن النقاط المهمة التي لفتت إنتباهنا ،طريقة معالجة التراكيب المعجمية المكونة من حروف علة –الهمزة ،الواو والياء- ،ذلك أن صاحب المعجم لم يضع وزناً لرتبتها في ترتيبه لتراكيب هذه الفصول ،سواء كانت في بداية التراكيب أو في وسطها أو وقعت في آخرها ،فهو يغفلها ويقوم بترتيبها بالنظر للحروف الصحيحة فحسب مثاله: **في باب الباء والدال** وما **يثلثهما ذكر:بدو،بيد،بدأ، أبد،41**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ما يلاحظ هنا أنه لم يلتزم ذلك في جميع فصول المعجم حيث أن هناك فصول ذكر فيها التراكيب المحتوية على حروف صحيحة فقط ،ولم يذكر ما وقع منها بحروف العلة ،الأمر الذي جعلنا نتساءل هل اِنعدمت هذه الاستعمالات في مثل هذه التراكيب أو أن د.جبل لم ير داعٍ من ذكرها ،علماً أنّه لم يقتصر في عرضه على ألفاظ القرآن فقط بل أضاف إليها من ألفاظ اللغة ما يعينه على وضع هذا الترتيب والفصل الجديد.

هذا فيما يخص ترتيبه لمواد معجمه الذي سار عليه وفق منهجية خاصة مرتبطة بصورة ملفتة بظاهرة الاشتقاق الأكبر مستثمراً منها وضعاً جديد للمعجم ،بمراعاة الحرفين الصحيحين في ترتيبه ،و اِغفال حروف العلة منها ،وتقسيمه إلى فصول معجمية يرتب كل فصل على الطريقة المذكورة اِنطلاقاً من البناء الثنائي للتراكيب وما يثلثها.

أما في ما يخص ترتيب معلومات المعجم فهذا ينظر إليه من زاوية مغايرة ،وهو متعلق بكيفية تقديمه لهذه المعلومات ومنهج تسلسلها ، بتقديم معلومة وسبقها عن غيرها لاعتبارات عدة تكون مرتبطة بشكل واضح مع ما يراه المعجمي من شروح و مصادر اِستعمال يعطيها أولوية في الوضع والترتيب مقارنة بغيرها من المعلومات،ذلك ما عبَّر عنه بقوله:"**من هنا ،وإمعاناً في التوثيق والتأصيل جئت ... قبل أن آتي بمعاني المفردات القرآنية أولاً:مجموعة من الكلمات والعبارات الواقعية ،أي التي اِستعملها فعلا العرب في عصر الاحتجاج في نثرهم وشعرهم،وأثبتها اللغويون في المعاجم مع تفسير علماء اللغة المتقدمين لها**"42 وعليه بَيّن لنا أنّ الترتيب المتخذ للمعلومات كان وفق وضعية خاصة وهي واضحة المعالِم لقارئ المعجم ،فهو في كل باب من أبواب المعجم يقوم بوضع تراكيب مرتبة على أساس اِشتقاقي ،فيبدأ بذكر التركيب الأول بحسب تسلسل حروفه الهجائية ويضع الآية القرآنية التي تحمل اللفظ المشتق لهذا التركيب ،ويتبعها بذكر معناها العام في المعاجم اللغوية خاصة ما ورد في لسان العرب ويليها معنى محوري لهذا التركيب يلحقه شرح مفصل لنماذج اِستعمال حسية ثم معنوية تعود إلى ما ذكر في معاجم اللغة ،وكتب التفسير ومثال على ذلك :"**باب الجيم" ما جاء في تركيب (أجج)**43 : **ٹ ٹ ۀ ۀ ۀ ۀ ۋ ۋ ۋ ۋ ۋ ۋ ې ې ۑ ۑ ۔ ئا ئا الآية ٥٣ من سورة الفرقان.**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يعرض هذا النموذج الشرح العام للفظ القرآني في ما ذكر في المعاجم اللغوية خاصة لسان العرب **بقوله:أجيج النار :تلهبها،توقدها/صوت تلهبها ويقال:جاءت أجّة الصيف: من شدة الحّر وتوهُّجه والأجيج والأجاج–كصداع و الانتجاج:شدة الحرّ ،وماء أجاج –كصداع :شديد الملوحة والمرارة"**

يليها تحديده للمعنى **المحوري للتركيب** وهو: **حدة وحرافة تعم أثناء شيء صلب المادة**. ويضرب لذلك أمثلة من الواقع الحسي الملموس لهذا الاستعمال ويربطه باللفظ القرآني لتأكيده فيسرد ما بدا له من الاستعمالات اللغوية في ذلك إتفقت معانيها مع المعنى المحوري في دلالته ،ويمكن القول أن د.جبل لم يعتمد على الوتيرة ذاتها في ذكر الاستعمالات المختلفة للتركيب المشتق في معجمه ،فهناك تراكيب تلتها شروح واسعة الاستعمال وهناك تراكيب أخرى لم يستطرد في شرحها ،مثل النموذج المذكور(أجج) في حِين نجده يشير إلى اللفظ القرآني الذي أراد دراسته ،أما فيما يخص الألفاظ اللغوية التي لم تذكر في القرآن فقد درسها كما فعل مع غيرها من التراكيب القرآنية ،وسار بالنمط ذاته معها ماعدا أنه لم يذكر فيها النص القرآني ،وقد أشار لتركيب لغوي واحد على أنه قام بدراسته على الرغم من أنه ليس من تراكيب القرآن في باب الباء وهو التركيب الوحيد الذي نص على هذه الملحوظة باعتباره أول التراكيب اللغوية غير القرآنية التي إستفتح بها معجمه **وهو تركيب"(بيب44 " بقوله:نعالج هذا التركيب بالرغم من أنه لم تأت منه إستعمالات قرآنية لأنه أقرب التراكيب إلى تركيب (بوب)...**

ما تم وصفه من منهجية المعجمية في شقه الترتيبي ،تجعلنا نقف أمام نقاط مهمة إستعان بها **د.محمد حسن جبل** في وضعه لمواد معجمه بهذه الطريقة ،أولاً تقسيم المعجم وتراكيبه باعتماده على تسلسل حروف الهجاء و ثانيا بناءها على أساس الثنائية اللغوية ،وما يضاف إليها من أصوات اللغة منطلقًا من قاعدة الوضع الاشتقاقي بالتركيز على الحروف الصحيحة وإغفال المعتل منها ،فقد سمح هذا الأخير بفتح مجال آخر للترتيب المعجمي،إختصر من خلالها صاحبه عناء تكرار التراكيب بمعانيها في أكثر من موقع ،لكنه من جهة أخرى تشدد في تعامله مع القالب الاشتقاقي لألفاظها بإهماله للحروف المعتلة التي قد ترد في إستعمالات لغوية عديدة صحيحة وأصلية فيها مثل: **ودّ،يد،أمّ،هدّ**... ومن العناصر الأخرى التي نعرج عليها ،أنّ فكرة تقسيم الوحدات المعجمية على شكل تراكيب ثنائية لمحنا وجوده في معجم مقاييس اللغة **لابن فارس** ،غير أنّه لم ينتهج الطريقة ذاتها ،بل إستخلص البنى الثلاثية من كل تركيب دون التركيز على الثنائي فقط ،و درس

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ما أمكنه من ذلك و تعداه لدراسة البنى الأخرى كالثلاثي دون إهمال منه للحروف المعتلة ،مراعيا فيها الحرف الثالث من الترتيب في وحدات معجمه ،وما ذكرناه هنا إلا لرؤيتنا بوجود نقاط مشتركة بنى عليها **د.جبل و ابن فارس** نظام التقسيم والتركيب المعجمي ،مما سمح لنا بالقول أن **د.جبل** قد إستفاد من وضع المعاجم السابقة له في ترتيب معجمه ،وما يحمد له حسن إستغلال ذلك في إشتقاق تراكيب وفق البناء الثنائي لها ،وترتيبها على هذا الأساس ،الأمر الذي ميز عمله وجعله يفتح باب جديدة أمام ترتيب معجمي يمكن إعتماده بشرط إمكانية إحتوائه لجميع ألفاظ اللغة كغيره من المعاجم ،مع تجاوز فكرة إهمال الحروف المعتلة التي ترد لها صور صحيحة وأصلية في تركيب اللغة يمكن الاحتكام لها كتركيب ودّ فهو ثنائي مضاعف أصيل وله لفظ قرآني به وغيره من الأمثلة التي لو شاء **–د.جبل–** أضافها في ترتيب تراكيب معجمه ،ولكنه تجاوز عن كثير منها ،حتى ألفاظ القرآن الكريم لم يستطع الالمام بجميعها ،وذلك يعود لحصره ألفاظ المعجم في ترتيب إشتقاقي قائم على بناء ثنائي صحيح مهمل للحروف المعتلة فيه.

يُعد التعريف المعجمي الجزء الثاني من عملية الوضع في المعجم ،التي يحرص عليها صاحبه لاحتوائه على متن المادة المدروسة والمرتبة في شكل مداخل معجمية ،وإن إختلفت أنماط تسلسلها المعجمي حيث يشمل التعريف شروحاً مختلفة تحدد معاني التراكيب المستعملة ،وفي معجمنا هذا سنقف عند ثلاث نقاط مهمة عرضها المعجم نلفت النظر في طريقة تقديمها للمعلومة ،أول هذه الأمور إختياره **للمعنى المحوري** وهو المعنى العام الذي جمع بين مجوعة من المفردات تتوافق فيما بينها في هذا المعنى بقوله:"**وقد شغلت بمعاني ألفاظ القرآن الكريم...وكان الهدف هو ضبط عملية تحديد المعاني وإخراجها من دوامة الأقوال الكثيرة في معنى كلِّ مفردة قرآنية ، والحمد والفضل الذي أعان ووفَّق للوصول إلى هذا الضابط وهو ربط مفردات كلّ تركيب بمعنى عامٍّ واحد سميته المعنى المحوري لمفردات التركيب**" 45فكان دافع د.جبل في بحثه عن معاني التراكيب القرآنية هو إنشغاله بتأصيلها ،وذلك بالعودة لأصل معانيها ،وما إشتركت فيه من معنى عام يوحدها فيخرجها من دائرة التأويل الظني ،ويبعدها عن التفسير المفصل لكل مفردة لوحدها ،وهذا ما جعل صاحب المعجم يبحث عن وسيلة مختصرة وشاملة تجمع معاني التراكيب في معنى عام يشملها ،وسار على ذلك في جميع أبواب معجمه ،وإنتهج في سبيل تحديده للمعنى المحوري مجموعة من الخطوات صرح بها ،بدايةً بالبحث عن مختلفة المعاني المعروضة في شروح معاجمنا اللغوية خاصة ما كان منها في معجم "لسان العرب"

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وتاج العروس،واستنتاج جملة من المعاني المشتركة التي توافقت شروحها في هذه المعاجم على معنى عام يجمعها بإرجاعها لسياقات الاستعمال المختلفة ،التي تؤكد صحة معناها العام المشترك ،ثم قدم نماذج من الاستعمالات الحسية وصرح قائلا:"**وقد تحريت في كل مجموعة جئت بها على رأس التركيب أن تكون من الاستعمالات المادية الحسية التي ذكرتها أوثق المعاجم العربية بخاصة لسان العرب ،وتاج العروس**" 46لاستنباط المعنى المحوري منها وأطلق عليها-الاستعمالات الحسية –مصطلح "**مَعين الاستنباط**"**47**،ولما تبث له ذلك أخذ في صياغة المعنى المحوري لتحديد معنى كل تركيب وارد في المعجم ،سواء كان من الألفاظ القرآنية أو لم يكن منها –ألفاظ اللغة-وعليه قد قمنا بعرض مجموعة من هذه المعاني المحورية كنماذج مما ذكر في معجمه ،لمعاينة كيفية اِختياره لها ومن أمثلة ذلك ما يلي:**التركيب (أبب) : ٹ ٹ ڃ ڃ ڃ چ چ چ ڇ ئو ئۇ ئۇ ڇ عبس: ٣١**

المعنى المحوري:التهيؤ للأمر تقدُّما،أو ارتفاعا .

والمعنى المعجمي المقدم لشرح لفظ "أبّ"بعد تفكيك إدغامه لصيبح لدينا تركيب"أبب" يعرفه بأنّه :أبّ للسير يئب،ويؤب...تهيأ للذهاب،وتجهّز/عزم على المسير وتهيأ،وهو في أبابه، وأبابته،أي:في جهازه.الوبّ:التهيؤللحملة في الحرب ،والأصل فيه أبّ،فقلبت الهمزة واواً،أبّ يده إلى سيفه :ردّها إليه ليستله.48

شمل هذا التعريف صورة عامة لمعنى "**أبب**" في معاجم اللغة وما اتِفقت عليه واِشتركت في تعريفها لهذا اللفظ ،والملاحظ فيه اِحتوائها على أمثلة حسية يَسهل اِدراك معنى اللفظ فيها ،ونجد ما يدعم صياغة المعنى المحوري ،و يؤكد تحديده هذا فيما وجد من استعمال حسي ملموس ،لدى أطلق عليه د.جبل"مَعين الاستنباط" ويبين لنا هذا المثال طريقته في اِستنباط المعنى المحوري فبعد أن ذكر اللفظ القرآني ذهب لتحديد شرحه المعجمي-اللغوي- ،وما اِتفقت عليه العرب في اِستعمالها لهذا التركيب ، فتتضح بحسبه أهمية "**المعنى المحوري للتركيب إذا أحكم اِستخلاصه فإنه يمكننا من إحكام تفسيرنا لمفردات التركيب في سياقاتها القرآنية،ويمكننا من تقويم التفسيرات المروية للفظ،لنختار منها ما نطمئن إلى صحته ونستبعد ما يتجافى مع المعنى المحوري**"**49**،ولكن تجدر الإشارة أنّ ما شرحه **الدكتور جبل** مما قُدم في معاجمنا يمثل شرحا لغويا لتركيب "**أبب**" وليس للفظ القرآني "**أبًّا**" فكان اِستخلاصه للمعنى المحوري مما وجد من شرحٍ لتركيب "**أبب**"

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وما يدل على هذا أنّه بعد عرضه للمعنى المعجمي وتحديده للمعنى المحوري أخد في شرح اللفظ القرآني وما اتفقت عليه التفاسير القرآنية على أنه لفظ وضعت له عدة شروح ،وكان أبرزها خمسة تفاسير تقول بأنّ لفظ "أبّ" تدل على:"**المرعى أو الكلأ ،كلّ ما أنبتت الأرض،ما تأكله الأنعام،هو للدواب كالفاكهة للناس ،الخَضِر**" 50ولم يقف صاحب المعجم هنا بل أخذ يعرض ما إستعمله العرب في هذا السياق القريب من التفسير القرآني للفظة "أبّ" ،ومقارنته مع ما ذهب إليه في المعنى المحوري ،وقاربه فوجد صورة تحقق ذلك المعنى فيها على أن جميعها يدل على **التهيؤ بقوله: "ذلك أنّ الأب":المرعى الذي هو متاح دائما فهو ينبت بَعليًّا،أي:دون أن يزرعه أحد ."51**

وأتبع قوله هذا بشرح آخر يؤكد نظرته فيما وجد في كتاب" المصباح" وما ذهب إليه بعضهم بقوله:" **وهذا جانب آخر من كونه متاحاً،يُكمل تصديق تعريف بعضهم إياه بأنه "المرعى المتهيّء للرعيّ".**52

وأضاف **د.جبل** نماذج مما رآها في الاستعمال المعنوي تُفسَّرُ على أنّها تشير لمعنى التهيؤ **بقوله:أبّ وطنه،نزع(أي إشتاق)فهذا تهيؤ نفسي(اتجاه الوطن)ونزوع نفسي إليه،وفي التاج:"أبّ أبَّه أي:قصد قصده فهذا من التهيؤ إقبالا،وأبت أبابته–كسحابة ورسالة،أي:استقامت طريقته وهو كذلك من التهيؤ إقبالا..."**53

من خلال شرحنا لتركيب "**أبب**" تتضح لنا صورة صياغة المعنى المحوري ،وكيفية إستنتاجه عند صاحب المعجم فهو بعد ذكره للفظ في سياقه القرآني ،يذهب ليقدم معنى التركيب في معاجمنا اللغوية ،ويخرج بصيغة مشترك فيما بينها تجتمع على معنى معين يستخلص منه المعنى المحوري ،ويعرض لذلك نماذج مما بدا له من إستعمالات حسية أولاً ومعنوية ثانياً ليؤكد صحة ما ذهب إليه ،وبين كل ذلك باستعراض التراكيب في سياقات عدة مستعملة ،وتظهر معانيها المختلفة وما تدل عليه لتكون علامة واضعة لمعنى عام مشترك بين هذه السياقات ،فتؤكد صياغته للمعنى المحوري الذي يعرضه بعد كل شرح معجمي عام للتركيب الموجود المرتبط باللفظ القرآني ،وفعل ذلك مع الألفاظ غير القرآنية التي درسها ،وسار معها بالطريقة ذاتها من شرح وإستنباط وتحديد إلى أن يجمع على معناها العام الذي يستخلص منه المعنى المحوري.

يتخذ **د.جبل** في معجمه هذا منهجية خاصة تعتبر نموذجا تطبيقياً جديداً في معاينة معاني التراكيب المعجمية ،من خلال جمعه لهذه المعاني ،مما توصل إليه في صياغة المعنى المحوري لكل تركيب ينتمي لفصل معجمي

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

،بحسب تقسيمه لهذه الفصول ،فقد جعل من تراكيب المعجم فصولا على هذا النحو:**تراكيب "الباء والتاء وما يثلثهما"** ،**تراكيب التاء والباء وما يثلثهما** ... إلى آخر باب في معجمه لها دلالة معينة تجمع بين المعاني المشترك لهذه التراكيب المستنتجة من المعاني المحوري المصاغة لها ،فهو بذلك يقدم الفصل المعجمي في صورة خلاصة عامة لما توصل إليه من المعاني المحورية لعدد من التراكيب المنتمي لمجال محدد من معجمه وهذه أمثلة منها: **تراكيب الباء والتاء وما يثلثهما: 54**

التراكيب←المعنى المحوري: بتت← منع امتداد الشيء بجعله قصيراً،أو قطعه.

بيت← حَيّز محيط يسكن فيه ،أي يستقرّ. بتر← قطع ما يمتد من الشيء دقيقاً أو ضعيفاً.

بتك← القطع بدقة وحدة. بتل← تميّز الشيء –أو انفصاله–عن أصله جامعاً لما يجعله وافراً قائماً بذاته.

الفصل المعجمي المشترك (بت): يلحظ أن معنى القطع و الانقطاع،أو ما بمعناه كالقصر متحقق ومضمن في معاني التراكيب التي عالجنها من هذا الفصل المعجمي (بتت):كما يتمثل في البت،وبت الحبل في (بتت)وفي الانقطاع عن التجوال في (بيت) وفي القطع المسترسل الممتد في (بتر)وفي القطع الكرّ المتماسك في (تبك)،وفي تميّز الشيء عما يتّصل به أو يجانسه في (بتل).

تراكيب التاء والباء وما يثلثهما:55

التراكيب←المعنى المحوري: تبب–تبتب← ذهاب غلظ الشيء وشدّته من ضغطٍ حادٍّ عليه.

توب← توقُّف الشخص وإنقطاعه عمّا كان يعمله من الذنوب ونحوها (الرّقة اعترته).

تبت← صندوق يحفظ فيه الشيء أي يثبت حفظاً وثباتاً دائماً.

تبر← تفتُت الشيء قطعاً دقيقة كثيرة. تبع← لحوق الشيء بمتقدم –أو سابقٍ– بلا فصل (مع رقة ولين).

الفصل المعجمي المشترك (تب): ضعف الشيء المتجمع أو ذهاب غلظه،كما في الطريق المستتب في (تبب)،وفي فتور العزم وإنقطاع الإصرار على المعصية في (توب)،وفي أصل التفتت في(تبر) وفي المال (=الأنعام)التي لم تكن سمينة في (تبع).

الملاحظ من هذه النماذج طريقة إستخلاصه للمعاني منها ،وتقارب دلالتها وإذا تمعنا النظر فيها وجدناها تشتمل على معنى مضَّمن تشتمل عليه معاني كل هذه التراكيب التي جعل لها فصلا يجمعها ويوحد دلالتها بالتركيز على فصلها المعجمي ،ليتبين لنا أنّه يعتمد على تحديد المعنى من منطلق بنائها الثنائي للحرفين

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الأوليين فيها والصحيحين ،ولا يضيف لها الحرف الثالث فهو بطريقة أخرى يشير إلى اِشتراك التراكيب المحتوية على هذين الأصلين على معاني خاصة بها ،وإن أضيفت لها حروف زائدة عن أصلها الثنائي تبقى تحمل المعنى ذاته ،وتشترك فيه بغض النظر عن الزيادة المضافة إليها ،ولذلك أطلق عليها الدكتور جبل مصطلح "**الفصل المعجمي** "فهو يؤكد على الأصل المشترك الذي يجمعها لتكوين دلالة واحدة لجميع هذه التراكيب التي تتقاسم حرفين صحيحين في بنائها ،بشرط أن يكون ترتيب الحروف فيها ذاته ذلك أنّ اِختلاف الترتيب في بناء حروفها يؤدي إلى اِختلاف معانيها و فصلها المعجمي ،والمثال المقدم يوضح لنا ذلك ففي تراكيب(**بت**) كان الفصل المعجمي فيها يدل **على القطع والانقطاع** ...وفي تراكيب (**تب**) أصبح يدل فصلها المعجمي على **ضعف الشيء وذهاب غلظته** ...فاختلاف ترتيب الحرفين أدى إلى اِختلاف المعاني بين الفصلين المعجميين الأمر الذي جعلنا نلاحظ أن نظام المعاني في المعجم مرتبط بالبناء الصوتي له الذي يرتكز على ترتيب حروفه و تفاعلها في إعطاء معاني مختلفة تميزها عن المعاني الأخرى التي تشترك معها في الحروف ،ولكن تختلف في تتابعها وترتيبها هذا من جهة ،ومن جهة أخرى تؤكد قيام الفصل المعجمي على فكرة الأصل الثنائي لمواد معجمه وتحديده لمعانيها.

فكرة الفصل المعجمي مرتبطة إلى حد بعيد بفكرة الأصل اللغوي ،وهنا في المعجم يكون الأصل ثنائي وكما اِشتركت ألفاظ في معانيها العامة بسبب تكونها من تركيب مشترك ،وجدنا أنّ فيها ما يحمل معنى بعيد عن فصلها المعجمي ذلك أن تفسير معناها كان يعتمد على التأويل والتقريب ،ويجعل من القضية عملية معيارية تفرض وجود علاقة اِلزامية بين أصوات اللغة ومعانيها ولا ننفي وجود هذه الفصول والأصول في ألفاظ لغتنا لكن فكرة تعميمها فيه نظر فهو يضعنا أمام الاعتراف بوجود علاقة اِلزامية من خلال محاكاة أصوات اللغة للمعاني المنطوية تحتها ،ومن أمثلة ذلك ما أخذناه في هذا النموذج في شرحه لتركيب: -**بيت : حَيّز محيط يسكن فيه ،أي يستقرّ** . -**تبت: صندوق يحفظ فيه الشيء أي يثبت حفظاً وثباتاً دائماً** -**تبع: لحوق الشيء بمتقدم –أو سابقٍ– بلا فصل (مع رقة ولين)**.

فبالنسبة لهذه التراكيب معانيها المحورية بعيدة عن ما ذكر في فصلها المعجمي إلاَّ إذا حملنا ذلك على الشرح بالتأويل والتكلف والبحث عن العلاقة غير مباشرة بينها وبين فصلها المعجمي ففي تركيب "**بيب**" يشير على أنّه مكان وحيز يسكن فيه ،أي يستقرّ والفصل المعجمي يدل على معنى القطع والانقطاع فلا يظهر

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هذا المعنى جلياً إلا إذا تكلفنا عناء البحث عن المعنى المخفي الذي يمكن الاستدلال به لوجود علاقة بقولنا أن بيت حيز للسكن يقطعنا عن الخارج ويجعلنا في إنقطاع عته هنا يمكن الأخذ به مع تكلف في الأمر،أما تركيب "**تبت**":وهو صندوق يحفظ فيه الشيء ليثبت حفظه ومعنى فصله المعجمي هو ضعف الشيء المتجمع وذهاب غلظته وفتور العزم والاصرار نجد أنّ هذين المعنيين لا يلتقيان في نقطة مشتركة ،وقد جعل المعنى المحوري لهذا التركيب منتميا لهذا الفصل على الرغم من نقضه للمعنى ووجود بعد واضح في تفسيرهما ، والملاحظة ذاتها وقعت مع تركيب "**تبع**" الذي يدل على لحوق الشيء مما يشير لوجود إستمرارية بين الشيء السابق واللاحق والفصل المعجمي يدل لى غير ذاك المعنى ،الأمر الذي جعلنا نعيد النظر في فكرة الفصل المعجمي وإمكانية تعميمها على التراكيب المشتركة في أصل واحد أو لنقل في حرفين صحيحين وعلمائنا الأجلاء لهم نظرة واعدة بذلك لعلنا لم نكتشفها ولكننا عالجنا ما شهدنا و بدى لنا من ذلك.

أما بالنسبة للقضية الثالثة التي إرتأينا الحديث عنها فهي منابع شروحه وتعارفه ،وكيفية تعامله معها كشاهد على المعاني المستنتجة والمطروحة لمواد معجمه ،إذ لا يخلو المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم من تعارف وشروح ذكرت في معاجمنا التراثية ،حاله حال غيره من المعاجم الحديثة التي لم تستطع بناء معجمها بعيدا عن الرصيد اللغوي المحفوظ في معاجمنا التراثية ،ذلك أن الرصيد اللغوي المعروض فيها بقي متواترًا عبر الزمن ،تتناقله الكتب فبقي فيها المستعمل والمهمل منها ،وإعتمد عليها في تطوير اللغة وإستخدامها للدلالة على مفاهيم جديدة ناد بها التطور الحضاري والمعرفي وإذا تأملنا معجمنا المدروس نجده قد حوى تعريفات عدة تعود في أصلها لهذه المعاجم ،خاصة ما كان في **لسان العرب لابن منظور وتاج العروس للزبيدي** الأمر الذي اعترف به بقوله:"**وقد تحريت في كل مجموعة جئت بها على رأس التركيب أن تكون من الاستعمالات الحسية التي ذكرتها أوثق المعاجم العربية بخاصة لسان العرب ،وتاج العروس**"56 وغيرهم لكن الاختلاف الحاصل هنا طريقة تقديمها ،حيث خلص الدكتور جبل إلى تعريف تراكيبه المعجمية إنطلاقاً مما يؤكد فكرة المعنى المحوري والفصل المعجمي فيها ،فكان إختياره مبنيًا على طريقة إقتناءه لهذه الشروح بما يتناسب مع هدف وضعه للمعجم هذا من ناحية ،ومن زاوية أخرى أخذ في تمحيص وجمع ما رأى من شروح مناسبة من الاستعمالات الحسية والمعنوية المذكورة في معاجمنا العربية ،ومزجها وإستخراج النقاط التعريفية المشتركة فيما بينها وتقديمها في صورة ملخصة للتركيب المراد دراسته وهذا مع بداية كل لفظ يراد

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

تحديد معناه سواء كان من ألفاظ القرآن أو من الألفاظ اللغوية التي أحب دراستها وإضافتها لمعجمه ، ليعود ويتوسع في شرحها بعد أن يذكر المعنى المحوري لها لكن المهم في هذه النقطة إعتماده على طريقة مميزة في تأكيد وجهة نظره بجمع شروح عدة تتلاقى في زوايا معينة يأخذ بها ليكون تعريفا معجميا خاصا بمعجمه ومن أمثلة ذلك:

تركيب (أتو/أتى)" أتى الماء /أتّى للماء وللسيل–ض:هيّأ له طريقه/أصلح مجراه حتى يجري إلى مقارّه/سهّل سبيله من موضع ليخرج إليه...الأتيّ–فعيل:النهر يسوقه الرجل إلى أرضه،أتّى لأرضه أتياً: ساقه ،يقال للسيل الذي يأتي من بلد قد مطر فيه إلى بلد لم يمطر فيه أتِيّ ويقال:ما أحسن أتْيَ/أتْوَ يدي هذه الناقة،أي: رجع يديها في سيرها،وقد أتت أتْوَا"57

يمثل هذا التعريف ملخص ما جاء في لسان العرب فقد تصرف فيه الدكتور جبل و قام بتقليص شروح مادة **"أتى"** من معجم لسان العرب وقدمها لنا كما هي موضحة أمامنا ،وهي متطابقة مع ما ذكره إبن منظور في معجمه ولم يخف ذلك الدكتور جبل بل صرح بأن شروح معجمه والتفاسير الموجودة جلها كان من لسان العرب وهذا النص الذي تصرف فيه الدكتور جبل لتقديم تركيب (أتو/أتى) فيما ذكر في لسان العرب:

"أتى إليه الشّيئ:ساقه والأتيُّ:النهر يسوقُه الرَّجل إلى أرضه ...وأتَّى أرضه أتِياً:ساقه...وأتَّى للماء:وجه له مجرى،ويقال:أتَّ لهذا الماء فتهيء له طريقه ...يقال أتَّيت الماء إذا أصلحت مجراه حتى يجري إلى مقارِه...وقال الأصمعي:...لهذا قيل للسّيل الذي يأتي من بلد قد مطر فيه إلى بلد لم يمطر فيه أتيٌّ،ويقال:أتيت للسّيل فأنا أوتّيه إذا سهلت سبيله من موضع إلى موضع ليخرج إليه...وما أحسن أتْيَ يدي النَّاقة أي رجع يديها في سيرها،وما أحسن أتو يدي الناقة أيضا وقد أتت أتواً" 58

بالمقارنة بين التعريفين يتضح مدى تطابقهما مع شيء من التصرف قام به الدكتور جبل لاختصار التعريف وجعله عاما لما يتناسب مع معناه المحوري غير أن الأمر لا يقف عند هذه النقطة بل يتجاوز ذلك لينتقل صاحب المعجم لشرح مفصل لهذا التركيب من خلال الاستعمالات المختار من المعاجم التي اعتمد عليها في بيان مختلف المعاني والسياقات الممكنة التي تساهم في بلورت المعنى المحوري وتجسيده فقد جمع في سبيل ذلك بين ما وجد من مادة في لسان العرب التي أخذت حظ الأسد من العرض بالإضافة لما قدمه من

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

معلومات من كتاب الكشاف ومعجم بحر المحيط كقوله:"**(كونا ،أو تكوّنا كما أريد)فمعنى الإتيان الحصول والوقوع مشيرا إلى أنّه قد أخذها من الكشاف وبحر المحيط (184/4، 5466/7) 59**

وهذا النموذج المقدم لا يمثل إلا جزءاً من نماذج عدة عرضها الدكتور جبل في شرحه لتراكيب معجمه ،ولا يسعنا الحال لذكر الكثير منها خاصة أن منها ما يحتوي على شروح مطولة كان الغرض منها إبراز فكرة تحقق المعنى المحوري والفصل المعجمي فيها وشروح أخرى تميزت بالإيجاز والاختصار.

طريقة عرض الدكتور جبل لشروح معجمه تُعد فطنة و طريقة ذكية مختصرة جعلها في شكل غربال يصرف منه ما إحتاجه وجعله وسيلة حجاج لإقناع القارئ بما ذهب إليه من إثبات وجود الصلة بين مختلف الاستعمالات اللغوية والسياقات المعروفة ،ومعاني التراكيب المحورية و أصول فصولها المعجمية باختيار ما يكون منها ماديا ملموس في صورة حسية ،يمكن إدراكها بلا عناء وكذا ماكان قريبا منها من الاستعمالات المعنوية التي رأى بسلامة إعتمادها كشاهد يحتج به لبيان ماذهب إليه في معجمه ،و تسطيراً للهدف الذي وضعه من خلال تأصيل ألفاظ القرآن الكريم بما يناسب وضعه الجديد.

الخاتمة:

سعى المعجميون المحدثون في دراستهم للغة ،فيما وجدوه من ركام معرفي في تراثنا اللغوي على تطوير مباحثها وتنميتها بما يتوافق مع المعطيات اللسانية الحديثة ،و مواكبة ما يجري من تغيير في مجال إستعمالها،فحق لبعضهم إدخال التجديد المطلق فيها ،وكان للبقية إستثمار هذا الركام وما وجدوه من شذرات معرفية ساهموا بها في الكشف عن خفاياها ،وإستغلالها بما يساهم في تجديدها ،ورفع الغبار عمّا كان مغفلا وبعيد التطبيق فيها ،و يُعد المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم من الأعمال القيمة التي حاول من خلالها الدكتور جبل خوض غمار التجديد ،بتغير نمط الوضع المعجمي من خلال معجمه الاشتقاقي خاصة ،وأنّه جعل من التأصيل أو المعنى المحوري وفكرة الفصل المعجمي الذي يجمع التراكيب ذات الأصول اللغوية تحت معنى عام يجمعها وسيلة مميزة لبناء معجمه،وهي قضية يمكن أن تسمح بظهور مدرسة معجمية جديدة تساعد في تغير وترتيب طرق الوضع المعجمي في شقيه التعريف والترتيب بإحياء هاتين الظاهرتين التراثيتين وإعطائهما صبغة حديثة،نلمسها في الجهود التي قام بها الدكتور جبل في تطوير وتنمية اللغة من خلال ما جاء به في معجمه نلخصها في أبرز هذه المحاور:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-كان الهدف من وضع المعجم بيان أصول معاني ألفاظ القرآن ببيان معانيها الأصلية والذي يتمثل في معناها اللغوي الأصيل ،وهذا يجعلنا نربط بين المعنى واللفظ ،ويعطي أهمية متوازية للطرفين مما يساهم في تطوير اللغة و مجال دراستها دون إهمال جانب على حساب الأخر.

-من مميزات المعجم أنّ جمع ألفاظ القرآن الكريم مؤصلة وموثقة بشروح لغوية وتفسيرية كما عرض لبنائها الاشتقاقي وكشف عن بيئة إستعمالها اللغوي وأسراره.

-الترتيب الاشتقاقي للمعجم يأذن بفتح مجال أمام مدرسة معجمية جديدة يمكن أن تظهر من خلالها الصور المميزة للغة ،يُستفاد منها في وضع ألفاظ ذات تركيب واحد في وضع واحد يُظهر معانيها الموحدة ،و يتجاوز عائق التكرار والحشو في معاجمنا.

-ظاهرة التأصيل اللغوي –المعنى المحوري-والفصل المعجمي من الظواهر اللغوية التي حظيت باهتمام اللغويين الأولين وتم إستثمارها بعناية في المعجم لوجود نقاط عدة تجمعها خاصة ما تعلق بقضية الأصل اللغوي.

-تطبيق ظاهرة الفصل المعجمي يسمح بإبراز حيوية اللغة العربية و تماشيها مع غيرها من الظواهر اللغوية وهذا يساهم في تنمية اللغة ويسمح بإمكانية إضافة ألفاظ جديدة عصرية مستوحاة من معاني هذه الأصول اللغوية.

-يُحمد لفكرة الفصل المعجمي تجاوز مشكلة تداخل الأصول المتعددة المآخذ فهي تعمل على توحيدها وتصنيفها.

-يُظهر المعنى المحوري للتراكيب المشتقة من تركيب واحد التقارب الدلالي المستنبط منها والذي يمكن إعتماده لمعرفة معاني مفردات غريبة ونادرة الاستعمال فيما يقارب المعنى الذي تحتويه تراكيب مشابهة.

-التركيز على الاستشهاد بالاستعمالات الحسية ومن بعدها المعنوية يساهم في إظهار سياقات الاستعمال الممكنة لمفردات جديدة تشترك معها في المحيط والمقام المستعمل فيسمح بانتقال دلالتها عبر الزمن وبحسب العصر كلفظة السيارة مثلا التي كانت تدل على القافلة لتنتقل مع الوقت للدلالة على وسيلة التنقل ولم يكن ذلك عبثا بل نتج عن طريق السياق الاستعمال المشترك بين المعنيين.

-يبرز المعجم كيفية تفاعل الأصوات اللغوية لبناء معاني خاصة لتراكيب توافقت حروفها ترتيبا ،فسمح ذلك في تحديد سمات ألفاظها وفق مستويين المستوى الصوتي ،و ما يحمله كل صوت لوحده من معنى ،ومستوى

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

تركيبي عندما يتم تركيبها ومجاورتها لبعضها البعض ،وهنا يظهر الترابط الحاصل بين مستويات اللغة بعدم الفصل بينها ،وتأكيد فكرة أنّ اللغة بناء متكامل بجميع مستوياته.

ما ذكرنا كان عبارة عن أهم الجوانب المستنتجة من المعجم، والذي برزت فيه جهود صاحبه في وضعه له ،ومحاولة خدمته للغة القرآن ،وعلى الرغم من أننا ركزنا هنا على ذكر إيجابيات العمل فإننا نقول بوجود ما ينفي كماله فلكل شيء إذا ما تم نقصان ،لكن لم نشأن نقدها وتركنا ذلك لأهله الأعلم منا بمكامن هذا العمل ،ونشكر لصاحب العمل ولكل معجميينا جهودهم المبذولة في سبيل تنمية اللغة وتطويرها.

الهوامش:

1. -ابراهيم بن مراد ، المعجم العربي المختص، دار الغرب الاسلامي ،ط1،بيروت،لبنان، 1993،ص69.
2. -ابن منظور ، مقدمة لسان العرب،ص11.
3. -محمد أحمد أبو الفرج، المعاجم اللّغويّة في ضوء دراسات علم اللّغة الحديث،ص 46.
4. -أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص 98.
5. - حلمي خليل ، مقدّمة لدراسة التّراث العربي، ص 21.
6. -ينظر: محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص161.
7. -المرجع نفسه، ص 161.
8. - ينظر: محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا ، ص161.
9. -التأثيل: يقوم في الأصل على معرفة المعنى الحقيقي للكلمة أي المعنى الأصلي أي الرجوع إلى الأصل الأصيل للكلمة.ينظر:الطيب بكوش،بعض الإشكالات المنهجية الخاصة بالمعجم العربي التاريخي،مجلة المعجمية،العدد5/،ص394.
10. - حلاّم جيلالي، تقنيات التّعريف بالمعاجم العربيّة المعاصرة ،ص 97-98.
11. -علي أبو لاجي عبد الرّزاق، إشكاليّة التّعريف في المعاجم العربيّة الحديثة، ص 7.
12. -علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاته العمليّة،ص740.
13. -علي أبو لاجي عبد الرّزاق، إشكاليّة التّعريف في المعاجم العربيّة الحديثة،،ص 25.
14. -عبد القاد ر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، ص 53.
15. -محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص 165.
16. –أحمد حسن الزيات وآخرون،معجم الوسيط ، ص 895، 900.
17. -علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاته العمليّة، ص 741.
18. –المرجع نفسه ، ص 742.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

19. - المرجع نفسه، ص 746.
20. -المرجع نفسه، ص 746.
21. أبو الفتح عثمان بن جني،الخصائص،ج357/1.
22. المزهر،ج346/1.
23. الشريف الجرجاني،التعريفات،ص27
24. ينظر:ابراهيم بن مراد،مقدمة لنظرية المعجم،ص42/41/40.
25. محمد حسن جبل،مقدمة المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم،ص30
26. المرجع نفسه.ص49
27. الخليل بن أحمد الفراهيدي،معجم العين،ج48/1.
28. المرجع نفسه ص55.
29. المرجع نفسه ص62.
30. ابن دريد،جمهرة اللغة،ج53/1.
31. ابن جني،الخصائص،ج149/2.
32. ابن فارس،مقاييس اللغة،ص374.
33. المرجع نفسه،ص374،وص4ج3.
34. المرجع نفسه،ص402،401،400.
35. المرجع نفسه ج4/3.
36. المرجع نفسه ص21،20،19،18.
37. محمد حسن حسن جبل،المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم،ص26.
38. المرجع نفسه،ص59،57،56،55.
39. المرجع نفسه ص67،66،64.
40. المرجع نفسه،69،68،
41. المرجع نفسه،77،76،75،74.
42. محمد حسن حسن جبل، المعجم الاشتقاقي ،ص27.
43. المرجع نفسه،ص189.
44. المرجع نفسه،ص56.
45. المرجع نفسه،ص19.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

46. المرجع نفسه،ص26.
47. محمد حسن حسن جبل،في الاشتقاق اللغوي والمعجم الاشتقاقي،ص12.
48. محمد حسن حسن جبل ،المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم،ص59.
49. المرجع نفسه،25.
50. المرجع نفسه،ص56.
51. المرجع نفسه،ص58.
52. المرجع نفسه،ص58.
53. المرجع نفسه،58.
54. المرجع نفسه،ص68،67،66،65،64.
55. المرجع نفسه،ص147،146،145،144.
56. ينظر:المرجع نفسه،ص26.
57. المرجع نفسه،ص143.
58. ابن منظور،لسان العرب،ج1/ص23،22.
59. محمد حسن حسن جبل ،المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم،ص144.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:مصحف المدينة الالكتروني

1)-أحمد حسن الزّيات وآخرون، معجم الوسيط،دار النهضة العربية،دط،بيروت،1968

2)-ابراهيم بن مراد ، المعجم العربي المختص، دار الغرب الاسلامي ،ط1،بيروت،لبنان، 1993.

3)-ابراهيم بن مراد،مقدمة لنظرية المعجم،دار الغرب الاسلامي،ط1،بيروت،1997

4)-ابن دريد،جمهرة اللغة ،تح رمزي منير بعلبكي،ج1،دار العلوم للملايين،بيروت لبنان،ط1 ،1987.

5)-ابن منظور ، مقدمة لسان العرب،دار المعارف،ط2،بيروت،2008.

6)-أبو الفتح عثمان بن جني،الخصائص،ج1،تح محمد علي النجار،المكتبة العلمية،دار الكتب المصرية،175ه

7)-أحمد بن فارس،مقاييس اللغة،تح عبد السلام هارون،دار الفكر،395ه.

8)-أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث،عالم الكتب،ط2،القاهرة،2009.

9)-الخليل بن أحمد الفراهيدي،معجم العين،تح:مهدي المخزومي وابراهيم السمرائي،دط،دب،100ه-175م.

10)-السيوطي جلال الدين المزهر في علوم اللغة،ج1 ،دار الكتب العلمية،ط1،بيروت،1998.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

11)-الشريف الجرجاني،التعريفات،مكتبة لبنان،لبنان،1985.

12)-الطيب بكوش،بعض الإشكالات المنهجية الخاصة بالمعجم العربي التاريخي،مجلة المعجمية،العدد5/1990

13)- حلاّم جيلالي، تقنيات التّعريف بالمعاجم العربيّة المعاصرة ،منشورات اتحاد الكتاب العرب،دط دمشق،1999 .

14)-حلمي خليل ، مقدّمة لدراسة التّراث العربي،دار المعرفة الجامعية،دط،مصر،2003.

15)-عبد القاد ر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم،جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان قسم اللغة العربية وآدابها ،دط،الجزائر،دس.

16)-علي أبو لاجي عبد الرّزّاق، إشكاليّة التّعريف في المعاجم العربيّة الحديثة، جامعة الملك سعود، كلّية الآداب قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2010،.

17)-علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاته العمليّة،مكتبة لبنان ناشرون،ط1،بيروت،200.

18)-محمد أحمد أبو الفرج، المعاجم اللّغويّة في ضوء دراسات علم اللّغة الحديث، دار النّهضة العربيّة،دط، بيروت،1968.

19)-محمد حسن جبل،في الاشتقاق اللغوي والمعجم الاشتفاقي،مكتبة الآداب،القاهرة،2014.

21)-محمد حسن حسن جبل، المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم،مج1،مركز المربي،ط4،دب،2019.

22)-محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، دار الغرب الإسلامي،ط1،بيروت، 1986.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد .06بتاريخ .2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الخطابُ التاريخيُّ الجمالي
في كتاب (مطمح الأنفس ومسرح التأنُّس في مُلحِ أهلِ الأندلس)
للفتح بن خاقان (ت529هـ)
قراءة أسلوبية في نصوصهِ التاريخية

المدرس الدكتور صباح حسن عبيد كرم التميمي **المدرس الدكتور علي فاروق محمود عبد الله الحبوبي**

المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء **كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة كربلاء**

sabbahh1983sa@gmail.com **Ali.farooq@uokerbala.edu.iq**

تاريخ الإيداع: 2020/11/07 م تاريخ التحكيم: 2020/11/13م تاريخ النشر: 2020/11/15م

الملخص بالعربية:

يهدفُ هذا البحث الى ترسيخ مُصطلحٍ جديدٍ, تم طرحُهُ في بحثٍ سابقٍ, شاعت مصاديقهُ في مدوناتٍ تاريخيةٍ نثريةٍ في التاريخ الأندلسي, وهو مصطلح (الخطاب التاريخي الجمالي), الذي ينهض على فكرة صناعة النص التاريخي صناعةً جمالية, تقوم على وسائل تشكيل أسلوبية من شأنِها أن ترفع نسبة (الشعرية) في النص التاريخي؛ ليكتسب سماتٍ جمالية تخرجُ بهِ من جمود الحقيقة التاريخية؛ لِتُدخلَهُ الى عوالم الجمال والخيال, فيصيرُ رسالةً لغوية تحملُ حقيقةً تاريخية, بأسلوب يثيرُ المتلقي فيُغريه, ويُحقق تواصلهُ التام مع النص, بعد أن تخلّصَ من مناخات الحقيقة التاريخية التي تنزع نحوَ المباشرة والتقريرية .

وتعودُ اسباب شيوع هذا النمط من الكتابة التاريخية, الى تفشي ظاهرة الصنعة الفنية, في الكتابة النثرية الاندلسية, في الكتب العلمية والانسانية على السواء ومنها كتب التاريخ والفلسفة والجغرافية... , إبّان القرن السادس الهجري.

وسيُحاول البحث تطبيق فكرة المصطلح إجرائياً على مدونةٍ تاريخية, تنتمي الى حقل (التراجم), وهي كتاب [مطمح الأنفس ومسرح التأنُّس في مُلحِ أهلِ الأندلس]، للفتح بن خاقان (ت529هـ), وسيستعين في إجرائهِ هذا, بمقولات (المنهج الاسلوبي), ويسير في ضوء خارطةِ طريقٍ تقومُ على محاورَ أربعة, تتوزع على مستويات النص الأسلوبية: (المستوى المعجمي(الافرادي), المستوى التركيبي, المستوى الايقاعي), وبوساطةِ ذلك سيشتغلُ البحث على تفكيك نصوص المدونة (العيّنة), لاكتشاف البصمات الأسلوبية الجمالية للفتح بن خاقان, الذي عُرفَ بجمالية نصّهِ التاريخي التَرجمي, للكشف عن مدى حضور (الخطاب التاريخي الجمالي) في نصوصه, وقراءة وسائل تشكيل شعرية النص عندهُ, (قراءةً اسلوبيةً) تقومُ على مبدأ التنقيب عن البصمةِ الخاصة لهُ, بالمقارنة مع اقرانهِ من الكُتاب التأريخيين الاندلسيين.

الكلمات المفتاحية: (الخطاب التاريخي الجمالي، مطمح الأنفس، الفتح بن خاقان، قراءةً اسلوبية)

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 15/11/2020م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Aesthetical and Historical speech in (Desiderata souls and the theater of the incarnation in the salt of the people of Andalusia) Stylistic reading in historical Texts.

Sabah Hassan Obied Altememy
General Directorate of Education on Kerbala
sabbahh1983sa@gmail.com
Ali Farouq Mahmmud AlHabboubi
Kerbala unversity College of Education
ali.farooq@uokerbala.edu.iq

Abstract :

This research aims to establish a new term, which was presented in a previous research, whose validations have spread in prose historical records in Andalusian history, which is the term (aesthetic historical discourse), which promotes the idea of making the historical text an aesthetic industry, based on the means of forming a stylistic form of It would increase the percentage of (poetry) in the historical text. To acquire aesthetic features that take him out of the rigidity of the historical truth. To enter it into the realms of beauty and imagination, so that it becomes a linguistic message that carries a historical truth, in a way that excites the recipient and seduces him, and achieves its complete contact with the text, after it is rid of the historical reality climates that tend towards directness and determination The reasons for the prevalence of this style of historical writing are due to the prevalence of the phenomenon of artistic craftsmanship in Andalusian prose writing, in both scientific and humanitarian books, including books of history, philosophy and geography ... during the sixth century AH.The research will try to apply the concept of the term procedurally to a historical record, which belongs to the field of (al-Tarajum), which is the book (The Aspiration of the Nafs and the Theater of Humanity in the Salt of the People of Andalusia) by Al-Fateh bin Khaqan (529 AH)

And it follows in the light of a road map based on four axes, distributed on the stylistic text levels: (the lexical level (individual), the compositional level, the rhythmic level), and by this means the research will work on deconstructing the texts of the blog (the sample), to discover the aesthetic stylistic fingerprints of Fateh Bin Khaqan. Who is known for the beauty of his translational historical text, to reveal the extent of the presence of (historical aesthetic discourse) in his texts, and to read the means of forming his poetic text, (stylistic reading) based on the principle of excavating his own footprint, in comparison with his peers from Andalusian historical writers.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على آلهِ الطيبين الطاهرين وبعد

فإنَّ التُراث كنوزٌ ثرّةٌ ضاجةٌ بجمالِ اللغة وروحِها الحيّة، على الرغم من مرور مئات السنين الا ان تدفُقَ مائها وطلاوةَ الفاظها وحلاوةَ معانيها لم تزل مُحتفظةً بطعمها, ولما كانت المعاصَرة تتشوفُ للتراث وتتصلُ اليهِ بسبب وتحاولُ اعادة بعثهِ من جديد بآليات الحداثة, فإن هذا البعث يسلُكُ طُرقاً شتى منها قراءة الماضي التاريخي والادبي برؤية الحاضر الواصف الناقد, وتفكيكِ خطاب الاجداد بأدواتِ الاحفاد.

ومن هذهِ الرؤية انطلق بحثُنا هذا الذي بين يديكُم؛ ليكشُفَ عن ظاهرةٍ شاعت في الكتابات التاريخية الاندلسية والمشرقية على حدٍ سواء إبان القرن الخامس والسادس الهجريين, وهي ظاهرةُ الصنعةُ الفنية في الكتابة التاريخية التي اصطلحنا عليها في هذا البحث بـ: (الخطاب التاريخي الجمالي), وحاولنا تلمُسَ خطوطها العامة في متنٍ تُراثي ينتمي الى حقل التاريخِ والتراجُم, وهو كتاب (مطمح الانفُس ومسرح التأنُس في مُلحِ أهل الاندلس) للفتح بن خاقان (ت 529 ه) الذي عُرفَ بأسلوبه الكتابي النثري الذي لو قُيدَ بالقوافي لصارَ شعراً.

وطلباً للايجاز الذي يقتضيه بحث بهذا الحجم، فقد اصطفينا القسم الاول من كتاب (مطمح الانفس ومسرح التأنس) فقط، مُتخذين منهُ متناً اجرائياً لمقاربتهِ أسلوبيًّا في ضوء المصطلح المطروح، بوصفهِ خِطاباً تاريخياً جمالياً، وسنُرجئ بقية اقسام الكتاب الى ابحاثٍ مُستقبلية ان شاء الله.

وفي محاولةٍ منّا لتحقيق اكثر قدر ممكن من الموضوعية، استعرنا بعض المصطلحات الاجرائية من حقليْ الاجتماع وعلم النفس, وهو مصطلح (العيّنة العشوائية)، الذي يحقق نسبة عالية من الموضوعية والمحايدة؛ لأنه لا يقوم على طريقة اسقاط مقولات المنهج على النص عنوةً, وانما _لاسيما في بحثنا هذا_ ينهض على دراسة النص الذي يقع عليه الاختيار العشوائي، مع عدم الأخذ بنظر الاعتبار، مدى انطباق مقولات الأسلوبية على هذا النص أو عدم انطباقها, وآخرُ دعوانا ان الحمد لله رب العالمين.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التمهيد

في الأسلوب و الأسلوبية وعيّنة القراءة والمصطلح

أولا : في الاسلوب والاسلوبية :

لقد شاع في كثيرٍ من الدراسات الاسلوبية ان (الاسلوب) هو (اختيار), فالمنشئ يستطيع ان يختار من امكانات اللغة ما يستطيع, وما يرى انه الاقدر على خدمة رؤيتهِ وموقفهِ, وما يمكن ان يكون قادراً على خلق استجابة معينة عند المتلقي, ومما لا شك فيه ان عناصر الاختيار ترتبط بعملية الإخبار التي يريد ان ينقلها المنشئ الى المتلقي, كما أنها ترتبطُ باعتبار الشكل الذي يُراد توصيل الرسالة او الإخبار بوساطتهِ, ولكن الغاية من عملية الاختيار هي عملية جمالية تسعى الى تشكيل الاثارة والدهشة عند المتلقي, ولذلك تصبح عملية الاختيار عمليةً غير بريئة من قصدية المنشئ الذي يستعمل اللغة استعمالاً مقصوداً وإراديا يختلفُ فيهِ عن استعمال اللغة العادية التي تُستعمل في الغالب بصورة تلقائية اعتباطية[1].

ويبدو ان هذا التصور للأسلوب هو الاقرب على خصوصية الكتابة الادبية, فالمنشئ حين يُمارس الكتابة يعتمدُ على عنصر الاختيار فيصطفي مُفرداتٍ مُعينة يجدها أكثر مُلاءمةً لغرضهِ من بين البدائل المتوفرة في قاموس اللغة, وهذا الاختيار يكونُ نابعاً من امكانية المختار على اثارة المتلقي وتحريك مشاعرهُ ومن ثَمَ تحقيق استجابتهِ التامة للغاية التي تَشَكَلَ النص بموجبها, فالأسلوب كما يرى بيير جيرو((هو استخدام الكاتب لأدوات تعبيرية من اجل غايات ادبية))[2].

ويُعد التعريف السابق اشهر تعريفٍ مُتداول بين الباحثين, لان الاسلوب في الحقيقة مُحصلة مجموعة من الاختيارات المقصودة بين عناصر اللغة القابلة للتبادل, فالأسلوب يُؤلَدُ_ طبقاً لذلك_ نتيجةً لانتقاء المؤلف من بين امكانات اللغة الاختيارية التي تقوم بينها علاقة التبادل, مما يجعل من الميسور مُلاحظة الفوارق الاسلوبية في نصوصٍ تنتمي لنفس اللغة عندما تؤدي جميعُها المحتوى نفسهُ بأشكالٍ مُختلفةٍ[3].

وأما (الاسلوبية) فإنها منهجٌ في قراءة النص ومُعاينة انحرافاتهِ وانزياحاتهِ عن اللغة المعيارية, وقد ((سعت لان تكون منهجاً بديلاً وعلمياً مُنضبطاً, وهو منهجٌ يهدفُ الى تحليل الخِطاب الادبي, والكشفِ عن ابعادهِ الجمالية والفنية))[4].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وتكون الاسلوبية منهجاً ؛ لأنها عبارة عن مجموعة من الاجراءات الاداتية التي تُمارَس بها مجموعة من العمليات التحليلية التي ترمي الى دراسة البِنى اللسانية في النص, وعلاقات بعضها بالبعض الاخر؛ بُغية ادراك الطابع المتميز للغة النصِ نفسه, ومعرفة القيّمة الفنية والجمالية التي تستترُ وراء تلك البِنى, ومن هُنا فإن الاسلوبيةَ تكشفُ_ من خلال تحليل البِنى اللسانية_ عن البِنى المتميزة التي تُعرف بـ(البِنى الاسلوبية)؛ إذ تُضفي هذه الاخيرة على النص القيّم الفنية والجمالية, والسمات الفريدة[5].

ويمكن لنا ان نُركب التصورات السابقة عن الاسلوب والاسلوبية بالآتي: ان الاسلوب هو اختيار الكاتب لوحدات لغوية وتشكيلِها تركيبياً لصناعةِ نصٍ يهدفُ الى إخبار المتلقي والتأثير بِهِ, وان الاسلوبية تحرُكٌ إجرائيْ يستعين بهِ المحلل الاسلوبي للكشفِ عن عناصر الاثارة في النص عِبرَ تفكيك النص الى مستوياتهِ اللغوية الافرادية والتركيبية, كالمعجم والتركيب والتصوير والايقاع.

ثانياً: في العيّنة المقروءة:

تنصبُ قراءتُنا هذهِ على متونٍ تاريخية شكّلت كتاب: (مطمح الانفس ومسرح التأنُس في مُلحِ اهل الاندلس) , الذي جعلناهُ عيّنةً لتطبيق إجرائنا المذكور سلفاً, ويقع هذا الكتاب في ميدان الخطابات التاريخية التي تُعنى بتراجم الاعيان من وزراء وفقهاء وأدباء.

ومُصنِفهُ هو أبو نصر الفتح بن محمد بن عُبيد الله بن خاقان بن عبد الله القيسي الاشبيلي الاندلسي, كاتبٌ ومؤرخٌ من اهل اشبيلية, وُلد ونشأ فيها, وكان كثير الاسفار والرَحلات, لهُ مُصنفاتٍ عدة منها: (بداية المحاسن وغاية المحاسن) و(قلائد العقيان في محاسن الاعيان), وكتابهُ هذا الذي نشتغلُ عليه[6].

وأما أسلوبهُ في مُصنفاته ذات النزعة التاريخية فيقول عنهُ ابن دحية الكلبي(ت633هـ): ((كلامَهُ في تواليفهِ كالسحر الحلال والماء الزُلال))[7], فلهُ في كتابة التراجم قُدرة بلاغية اسلوبية عجيبة, إذ يجمع بين الموسيقى الشعرية والبلاغة النثرية, وبهذا تكون سِمات الشعرِ والنثرِ متوافرة في هذا الاسلوب, ولو قيدهُ بالقوافي والاوزان لكانَ شعراً[8].

وأما كتابهُ (مطمح الانفُس) عيّنة القراءة عندنا, فقد اتبعَ فيهِ منهجاً يقومُ على تقسيمهِ الى ثلاثةِ اقسام, الاول اختص بمحاسن الوزراء, والثاني بمحاسن اعلام العُلماء وأعيان الفُضلاءِ والفُقهاء, والثالث بأعيان الادباء[9].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ثالثاً: المُصطلح:

يتشكّل المصطلح المطروح (الخطاب التاريخي الجمالي) من ثلاثة عناصر اصطلاحية هي: (الخطاب, التاريخ, الجمال), وقد عرفناهُ في البحث السابق الذي أشرنا اليه, بأنه: ((ملفوظاتٌ لغويةٌ، تشكّلُ متتاليةً من نصوصٍ تاريخيةٍ, موجهةٍ إلى الآخر؛ بغيةَ إحداثِ تأثيرٍ ما فيه، عبرَ أسلوبِ أداءٍ لغويٍّ جميلٍ، يصدرُ عن معاييرِه هو، ويهدف إلى تحقيقِ المتعةِ والإثارة، وإنتاجِ المعنى المطلوبِ في الآن نفسِه))[10].

المحور الاول

المستوى المُعجمي (الإفرادي)

لاشك في ان المفردة في المعجم تمثلُ اصغر وحدة أسلوبية؛ إذ تُشكل مادة الاسلوب الأساسية[11], و((تصدر مكونات (المعجم) في أي خطابٍ عن حاجة المعنى الى الثراء, وحاجة المرسِل الى التأثير والاقناع, وكُلّما فاض المعجم بالتنوع, وتعددت الحقول الدلالية, دلّ ذلك على تمكُّن المرسِل من عناصر الرسالة وكيفية الارسال, وكُلّما انتظمت عناصر المعجم على وفقِ اسلوبٍ مُعين, دلّ ذلك على خصوصية اسلوب المرسِل من جهة الالفاظ, وبعدهُ عن الترهُل اللفظي)) [12].

ويتشكّل (الخِطاب التاريخي الجمالي) عند ابن خاقان من مستوىً مُعجمي ثري بمفردات ذات طاقة جمالية, عمِلت على إثراء النص جمالياً سواءٌ اكانت مُنفردة بمحمولِها الدلالي الموروث والمتفق عليه، او كانت في سياقِها الجديد داخل النص, وتصدر الحقول الدلالية في نصوص هذا الخِطاب عن خصوصية تجربة النص التاريخي التَرجمي, فضلاً عن الخلفية الثقافية للكاتب, وعن اسلوب الكتابة الذي تبناه, فان كان النصُ يتحدث عن طبيعة الشخصية نجد ان منسوب مُفردات الطبيعة يرتفع لنجاحِها في ايصال الدلالة المدحية للمُترجمِ لهُ, وان كان السياق يتطلب ذكر محتوى الحرب مثلاً نجد ان حقل الحرب يُهيمن على النص, وهذا يؤشر امكانية الكاتب (الفتح بن خاقان) في تنفيذ قاعدة: (لكلِ مقامٍ مقال) البلاغية.

ولأننا الزمنا انفسنا بالاكتفاء بالقسم الاول من الكتاب المقروء، فسَنتّبع طريقة (العيّنة العشوائية) –كما أومأنا في المقدمة – لِما لها من اهمية في الوصول الى نتائج موضوعية؛ للكشف عن اسلوب الكاتب الذي هو الهدف الحقيقي الذي تتوخاه الدراسة الاسلوبية, ومن هنا فإننا سننتخبُ نصوصاً من تراجم الفتح بن خاقان ذات الصِبغة التاريخية لا على التعيين, لنفحَص مُعجمها, ونقفَ عند دور المفردة فيها, فمن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

النصوص الترجمية التي كتبها ابن خاقان نصّه الذي قال فيه : ((**ودخل ليلةً على المنصور, والمنصورُ قد اتكأَ وارتَفَقَ, وتحلَّى بمجلسِهِ ذلك الأُفق, والدنيا بمجلسهِ ذلك مَسُوقَة, وأحاديثُ الأماني بهِ منسوقة, فأَمَرَهُ بالنزول، فنزلَ في جملة الأصحاب, والقمرُ يظهرُ ويحتجبُ في السحاب, والأفقُ يبدو بهِ أغر, ثم يعودُ مُبهماً, والليلُ يتراءى منهُ أشقر ثُمَّ يعودُ أدهما, وأبو مروان قد إنتشى, وجالَ في ميدان ألأنسِ ومشى, وبُردُ خاطرهِ قد دبّجهُ السرور ووشّى, فأقلقهُ ذلك المغيبُ والألتياح, وأنطقهُ ذلك السرور والإرتياح...**))[13].

ينهضُ المستوى المعجمي في هذا النص على حقلٍ دلالي, هيمنَ هيمنةً واضحةً تتجلى في تكرار مُفردات تنتمي لحقل الطبيعة, مثل: الافق, القمر, السحاب, الليل, أشقر, المغيب, فهذه المفردات قد شكّلت نسبة عالية من الكُتلة التركيبية للنص, وكشفت عن المعجم الإفرادي الذي شاعَ فيه, وهو مُعجمٌ يتلاءم مع الجو العام للنص, إذ يتحدث النص عن لقاءٍ بين الوزير الخولاني والمنصور بن أبي عامر, بعد أن يوضح الظرف الزماني وهيئة الشخصية المركزية في النص(المنصور), ومن ثَم ردة فعل الشخصية الثانوية في النص(الخولاني), وقد أسسَ الفتح بن خاقان هذا النص على مُفرداتٍ ذات طاقة جمالية تنحدرُ من حقل الطبيعة, وأدخلها في علاقات تركيبية إنزاحت فيها عن لُغتها المعجمية التقريرية الى لُغةٍ جمالية ترفع من نسبة شعرية النص, فمُفردة (الافق) مثلاً مع ما تحمل من شعور بالجمال والسِعة والمنظر الطبيعي الهادئ الذي تُخلّفهُ هذه المفردة في المتلقي بعد تخيُلهِ تلك الليلة قد أسهمت إسهاماً فاعلاً في إشاعة الجمال في النص, لاسيما حين دخلت في علاقة تركيبية فاعلة في سياقِ جُملتها (وتحلى بمجلسهِ ذلك الافُق), فإسناد فعل التحلي الذي هو مُختصٌ بالأشياء المادية الملموسة كـ(تحلي الفتاة بالقلادة) الى (الافق) الذي هو عنصر من عناصر الطبيعة المكانية غير القابلة على المستوى الحقيقي لأخذ مكان الفتاة التي تتحلى بالقلادة, الا ان امكانية خيال الكاتب كسرت قواعد اللغة وأنسنت (الافق) وأضفت عليهِ صفات الفتاة؛ لتخرجهُ من سياقهِ الحقيقي الى سياق آخر جمالي مُختلف, وكذلك الحال مع مُفردة (القمر) و (الليل) وغير ذلك من الظواهر الطبيعية التي وظفها الكاتب في تشكيلِ نصهِ السابق تشكيلاً جمالياً على مستوى جمال المفردة وشعريتِها, وجمال التركيب المنزاح.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ومن النصوص التي تظهرُ فيها براعة ابن خاقان في تطويع مُفردات اللغة على المستوى المعجمي لسياق النص وغرضه الاساس، نصّه الذي قال فيه : ((**ودبَّتْ الى أبي عامر بن شُهيد أيام العلويين عَقارب, برئت بها منهُ أباعدٌ وأقارب, واجههُ بها صَرْفٌ قَطُوب, وانبرأت اليهِ منها خُطوب, نبا[14] لها جنبهُ عن المضجع, وبقي بها ليالِيَ يأرقُ ولا يَهجع, الى أن عَلِقَتْهُ من الاعتقالِ حالهُ, وعقِلتهُ في عِقالٍ أذهبَ مالهُ, فأقام مُرتهَناً, ولقيَ وهناً**))[15] .

يُفعّلُ ابن خاقان هُنا عنصر (الاختيار الاسلوبي), فينجح في اصطفاء مُفرداتٍ مُعجمية ذات حمولة دلالية غزيرة, نجحت في إنتاج المعنى المراد إيصاله الى المتلقي اكثر من غيرها من البدائل التي يوفرها قاموس اللغة العربية الشاسع, ولعلَ أهم هذهِ المفردات التي مثّلت مركزية الدلالة في النص, وكانت بمثابة الكلمات المفتاح لهُ هي: (عقارب, قطوب, خطوب, يأرق, لا يهجع, مُرتهناً, وهناً), فهذهِ الكلمات حتى وان اخرجناها من سياق النص ستبقى مُحتفِظةً بإضاءة دلالية تشير الى تاريخ المفردة مُعجمياً وما كسبتهُ عبر الزمن من دلالات تواضعَ عليها مستعملو اللغة, وهي دلالات تُشير الى تغيُر الحال بالاتجاه السلبي, فاذا اخذنا مُفردة (قطوب) فسنجدُها تحملُ دلالات الحُزن والشَر والضجر وعدم الراحة وغيرُ ذلك, لذا نصفُ الانسان الضَجر او الحزين بأنهُ (قَطُوب) أو (مُقطّب الحاجبين), وأما مُفردة (خطوب) فهي تُنتج الدلالة بنفسِها دون الحاجة الى وسائط سياقية, وهذا يُعزز رأيَنا القائل بِ(مفتاحية الكلمة المفردة في النص), فضلاً عن أنهُ يكشفُ عن فاعلية المفردة على المستوى المعجمي, حتى وأن كانت بعيدةً عن السياق, مُنعزلةً عن التركيب, وهذا يؤشر عدم صحة ما يُذهَب اليه في بعض الدراسات قديماً وحديثاً من أن المفردة خارج التركيب ليس لها خطورة على مستوى انتاج الدلالة في النص.

مثلما يكشفُ عن فاعلية قراءة المستوى المعجمي في النص, قراءةً أسلوبية توضح محور الاختيار عند صاحب النص, وتكشُفُ عن إمكاناتهِ اللغوية التي تتجلى في اصطفاء المفردات المناسبة, وسِعة مُعجمهِ اللغوي, وقُدرتهِ على تشكيل النص على المستوى الافرادي تشكيلاً مُنسجِماً بحيث لا تجد فيهِ مُفردةً نابيةً عن أخواتِها, إذ تتجهُ دلالة كُلُ مُفردةٍ منها باتجاه يصبُ في مصلحة دلالة النص العامة, والموضوع المركزي فيه, وهذا يكشفُ عن أهمية قراءة هذا المستوى الذي نحنُ بصددهِ, ويُظهر عدم دقة القراءات الاسلوبية التي

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

لا تكترثُ بهِ بدعوى أن المفردة لا تُنتج معنىً إلا في حضرة التركيب, وهو تصورٌ لا يثبتُ أمام نتائج قراءتُنا هذهِ.

المحور الثاني

المستوى التركيبي

تُعنى القراءة الاسلوبية بمُقاربة الوحدات والعناصر المشكِلة للنص, على المستوى العمودي أي قراءة مستويات النص من المفردة (الوحدة التركيبية الصغرى) الى التركيب الجزئي (الوحدة التركيبية الوسطى= الجملة) ثم الى التركيب الكُلي (الوحدة التركيبية الكبرى= النص), وعلى المستوى الأفقي اي العناصر المشكِلة لكل وحدة من هذه الوحدات, ومن هُنا تتضح أهمية دراسة التركيب بوصفهِ تجميعاً للوحدات المعجمية؛ إذ:((يتألف الكلام في اللغةِ الطبيعية من وحدات مُعجمية متنوعة, تُشكِلُ باجتماعها جُملةً مُفيدة, تُشكلُ مع مثيلاتِها من الجُمل خطاً مُتسلسلاً مُمتداً للوصولِ الى مفهومية الخِطاب))[16].

فالتركيب _بحسب جون ديبو_ ((هو ذلك الجزء من النحو, والذي يهتم بالعلاقات او العناصر المكونة الدالة في الجُملة))[17], ومن هُنا تكون بِنية التركيب مُتجسدةً في الجملة التي هي البِنية الاساسية الصُغرى _على المستوى التركيبي لا الافرادي_ وفي النص الذي يُمثل البِنية الكُبرى[18].

والمتتبع لمباحث القراءة الاسلوبية يُدرك ان من أهم هذه المباحث ما تَمثَّلَ برصد انحراف الكلام عن نسقهِ المثالي المألوف, أو ما يُسمى بـ(الانتهاك) الذي يَحدِثُ في الصياغة, والذي يُمكن بوساطتهِ التعرف على طبيعة الاسلوب, بل ربما يكون هذا (الانتهاك) هو الاسلوبُ نفسهُ؛ وذلك لان الاسلوبيين نظروا الى اللغة في مستويين: الاول_ مستواها المثالي في الاداء العادي, والثاني_ مستواها الابداعي الذي يعتمدُ على اختراق هذهِ المثالية وانتهاكِها[19].

ولما كان (الخِطاب التاريخي الجمالي) عند ابن خاقان يُمثلُ اسلوباً جمالياً خاضعاً لقوانين (الاختيار) الصادرة من إرادة الكاتب, والخاضعة لتوجيههِ, فأن (المستوى التركيبي) لهذا الخِطاب سيكون مُشكَلاً من وحدات تركيبية بلاغية خضعت هي الاخرى لقوى (الاختيار) فأُنتِجت بطريقة اداء جمالية جعلتها تُمثل (عُدولاً) عن التركيبات اللغوية التقريرية وانتهاكاً لقوانينِها, ومن هُنا فقد شاعت في هذا الخِطاب ظواهرَ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

نحوية وبلاغية مُنزاحة عن اللغة الاعتيادية, كالتقديم والتأخير, اللذين شكلا أهم مُهيمنين على المستوى التركيبي في الخِطاب المقروء.

فالخِطاب الفني الجمالي هو في حقيقتهِ خِطابٌ مبنيٌ على المجاز بدلالتهِ العامة, أي الانزياح بالتركيب عن اللغة الاعتيادية, أو هو كما عرفهُ الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف: ((مُفارقةُ التركيب للمألوف في الاستعمال في اللغة غير الفنية بكسر قوانين الاختيار المعروفة بين الكلمات))[20].

ونرى ان هذه المفارقة ستُنتج لنا نمطين من التركيب, نُسمي الاول: (التركيب اللغوي النحوي المنزاح), وهو عندنا كَسرٌ جمالي لقواعد الرُتب في الجملة العربية أو انتهاكٌ للنسق المثالي لتلك الرُتب, ويتجلى هذا في جُملة من التراكيب اللغوية النحوية التي تُدرَس في التُراث ضمن الفنون البلاغية التابعة لـ(علم المعاني) كظاهرة التقديم والتأخير مثلاً.

وأما النمط الثاني الذي تُنتجهُ مُفارقة التركيب السابقة, فنُسميه: (التركيب البلاغي البياني المنزاح), وهو انزياحٌ على المستوى المنطقي للغة لا على المستوى المعياري, فحين نقول (تكأبت السماءُ) مثلاً, فان علاقة الاسناد هنا بين الفعلِ والفاعلِ صحيحةٌ قواعدياً معيارياً, وغيرُ صحيحةٍ منطقياً؛ لان السماء لا تتكأب, والمراد هنا المعنى العميق للتركيب, وهو أن السماء غائمةٌ, وهكذا تراكيب هي التي تمنح لُغة الادب هويةً خاصة تجعُلها مُختلفةً عن اللغة المعيارية العادية.

وفي ضوء هذا التنميط, سنشتغل في المستوى التركيبي للخطاب التاريخي الجمالي في الكتاب العيّنة على اصطفاء نماذج كيفما اتفق في ضوء قاعدة العيّنة العشوائية السابقة؛ لنكشف عن الظواهر التركيبية المنزاحة التي هيمنت على اسلوب الفتح بن خاقان.

أولاً: عيّنة التركيب اللغوي النحوي المُنزاح:

لقد شكّلت هذا النمط تراكيب مُتعددة سنقفُ عند أهمِها وهو (ظاهرة التقديم والتأخير), التي شاعَت في اسلوب ابن خاقان في مُعظم نصوصهِ الترجمية ذات النزعة التاريخية, وتُمثل ظاهرة (التقديم والتأخير)((أهميةً خاصة, من خلال التركيب الذي يخضع بالضرورة لطابع اللغة ونمطِها المألوف في ترتيبِ أجزاء الجملة, من حيث كان العُدول عن هذا النمط بمثابةِ مُنبهاتٍ فنية يعمدُ اليها المبدع, ليخلُقَ صورةً فنيةً مُتميزةً))[21], ويحدِثُ ذلك عن طريق تفعيل عنصر الاختيار في ذهنِ المبدع فيختارُ شكلاً تركيبياً من

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

بين البدائل التركيبية المتاحة, شريطةَ أن يكون هذا الشكل الجديد انزياحاً عن الاشكال الاعتيادية, ليُنتِجَ شعريةً ما.

ومن أمثلةِ هذهِ الظاهرة التركيبية نصهُ الآتي: قال ((**تَجَرّدَ للعَليا, وتَمَرّدَ في طلبِ الدُنيا, حتى بَلَغَ المُنى, وتسوغَ ذلك الجنا...واستوزرهَ المُستنصر, وعنهُ كانَ يسمعُ وبهِ يُبصر, فأدرك بذلك ما أدرك, ونَصبَ لأمانيهِ الحبائلَ والشَرك, واقتنى وادّخر, وأزرى بِمن سِواهُ وسَخر...فناهيكَ من ذِكرٍ خَلَّدْ, ومن فخرٍ تَقلَّدْ, ومن صعبٍ راضْ**[22], **وجناحِ فتنةٍ هاضْ**[23], **ولم يَزل بنجادِ تلك الخلافة مَعتَقِلاً, وفي مطالِعها مُنتقِلاً, الى أن توفي الحَكم, فانتُقضَ عقدهُ المُحْكَمْ, وانبرت اليهِ النوائب, وتسددت اليهِ من الخُطوبِ سِهامٌ صوائب**...))[24].

لقد تشكّل هذا النص من تراكيب نحوية كسرت قواعد اللغة المعيارية الاعتيادية, وانتهكت أُطُر الشكل فيها لأغراض فنيةٍ بلاغية أهمها (الاختصاص), وما أسماهُ ضياء الدين بن الاثير (مُراعاة نَظم الكلام), فمن التراكيب التي جاءت والغرض منها الاختصاص قوله (عنهُ كان يسمع وبهِ يُبصر), فتقديم (الجار والمجرور=عنهُ و بهِ), مثّلَ عُدولاً عن اللغةِ المثاليةِ المعتادة التي تُشكّلُ هكذا تركيب على النحو الاتي:(كان يسمعُ عنهُ ويُبصرُ بهِ) غير أن هذا التركيب لا يُحقق الغرض البلاغي الذي يهدفُ الى تحقيقهِ ابن خاقان وهو (الاختصاص), فتشكيل تركيبهِ بهذهِ الصورة يوحي بان الكاتب أرادَ أن يكشفَ عن قُرب هذا الوزير من الخليفة الذي استوزرهُ ويُبين منزلتهُ الرفيعة التي كان يتمتع بها, فالضمائر في (عنه و به) التي تعودُ على هذا الوزير هي بمثابة إبلاغ فني وعلامة سيميائية للدلالة على تقدُم هذا الرجل وعلو شأنهِ.

وقد جاءت بعض التراكيب في النص السابق والغرض منها كسرُ نسق التركيب فيها (مُراعاةً لنَظم الكلام) الذي يقول فيه ابن الاثير ((وذاك أن يكونَ نَظمُهُ لا يُحسن إلا بالتقديم, وإذا أُخِّرَ المقدّم ذهبَ ذلك الحُسْن, وهذا الوجه أبلغُ وأوكدُ من الاختصاص))[25], وقد ضرب لهذا الوجه البلاغي امثلةً مُتعددة وحللها تحليلاً دقيقاً, ومن ذلك قولهُ تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾[26]؛ إذ خالف فيه الزمخشري الذي ردّ تقديم المفعول به في الآية الكريمة إلى (الاختصاص), وقال أنّ الغرض منه هو (مراعاة نَظم الكلام), ((فإنّه لم يُقدّم المفعول فيه على الفعل للاختصاص, وإنّما قُدّمَ لمكانِ نظمِ الكلام, لأنّه لو قال : نعبدُكَ ونستعينُكَ, لم يكن له من الحُسنِ ما لقوله : (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)، أَلا ترى أنّه تقدّم قولُهُ تعالى: (الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

* الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ * مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ)، فجاءَ بعدَ ذلك قولُه : (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)، وذلك لمراعاةِ حُسنِ النَّظْمِ السَّجْعِيّ الذي هو على حرفِ النّون، ولو قال : نعبدُكَ ونستعينُكَ، لذهبتْ تلكَ الطلاوةُ، وزالَ ذلكَ الحُسْن))[27].

فجمال نص الآية عند ابن الاثير راجعٌ الى تشكيل نَظمِها وإيقاعها بالشكل الذي جاءت فيه, وهو هُنا يُركز على فاعلية الفاصلة ودورِها في ربط تراكيب النص بعضها بالبعض الاخر وهذا ما نجدهُ في نصِنا العيّنة؛ إذ أسهمت هذه الخصيصة الاسلوبية عند ابن خاقان – ونعني بها بناء التراكيب المعدول بها عن التراكيب في اللغة الاعتيادية على اساس العلاقة الايقاعية بين فِقَر الكلام – في بناء لغة الايقاع في نصوصهِ, يقول في نصهِ الترجمي السابق: ((فناهيكَ من ذِكرٍ خَلَّدْ, ومن فخرٍ تَقلَّدْ, ومن صعبٍ راضْ, وجناحِ فتنةٍ هاضْ, ولم يَزل بنجادِ تلك الخلافة مُعتَقِلاً, وفي مطالِعها مُنتقِلاً, الى أن توفي الحَكم, فانتُقضَ عقدهُ المحْكَمْ, وانبرت اليهِ النوائب, وتسددت اليهِ من الخُطوبِ سِهامٌ صوائب)).

فتراكيبُ النص كُلُها مبنيةٌ على فن التقديمِ والتأخير مما جعلها تنزاح عن قوانين التركيب المعيارية في اللغة الاعتيادية, وللكشف عن فاعلية هذه الانزياحات وأثرُها الفني في النص لابد لنا من إرجاعها الى اصولِها كما في الجدول الآتي:

ت	الأصل	الانزياح
1	ما خلّدَ من ذكر	من ذِكرٍ خَلَّدْ
2	ما تقلّد من فخر	من فخرٍ تَقلَّدْ
3	ما راضَ من صعب	من صعبٍ راضْ
4	ما هاضَ من جناح فتنة	جناحِ فتنةٍ هاضْ
5	لم يزل معتقلا بنجاد تلك الخلافة	لم يَزل بنجادِ تلك الخلافة مُعتَقِلاً
6	منتقلا في مطالعها	في مطالِعها مُنتقِلاً
7	انبرت النوائب اليه	انبرت اليهِ النوائب
8	تسددت سهامٌ صوائبٌ إليه من الخطوب	تسددت اليهِ من الخُطوبِ سِهامٌ صوائب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فالتراكيب في الحقل الاول من الجدول بُنيت في ضوء القواعد المعيارية المؤسسة على تقديم المبتدأ على الخبر والفعل والفاعل على المفعول بهِ وكل هؤلاء على شِبهِ الجُملة, والتمعُن في الحقل الثاني من الجدول يكشفُ عما اصاب تراكيب النص من تغيير, وما طرأ عليها من تقديمٍ وتأخير لغاياتٍ فنية يقتضيها نسيجُ النصِ كاملاً ولاسيما البُعد الشكلي فيه, فلو اعدنا تشكيل النص في ضوء حقل التراكيب الاول في الجدول السابق لانعدمت ميزةٌ نغميةٌ ايقاعية تأتت لهُ من السجع الناتج عن تشابُه نهايات الفقرات, وهذا يدلُنا على الغرض الاساس من اختيار هذا الشكل للتراكيب وبنائها بصورتِها الشكلية الحالية وهو (مُراعاة نَظم الكلام), والعناية بالبُعد الموسيقي الايقاعي فيه, وهذه ظاهرة تتجلى في الكتابةِ النثرية التُراثية في الاساليب التي تَميلُ الى التصنع, وتُعنى بالشكلِ على حساب المعنى, فتأخيرُ الافعال (حَلّد, تقلد, راض, هاض), والخبرين (مُعتقلاً, مُنتقلاً), والفاعِل (النوائب), وصفة (سهام): (صوائب) كُلهُ جاء ليُلبي رغبةً جامحةً في إفشاء موسيقى السجع, واشاعة الجو الايقاعي الراقص في النص, وهذا انزياحٌ على المستوى الصوتي, ينحرفُ بالنص التاريخي من وظيفتهِ التوصيلية الرئيسية الى وظيفة جمالية يكونُ هدفُها الاساسي التأثير في المتلقي واثارتهِ عن طريق حاسة السمع, ويأتي توصيل المعنى فيها بالدرجةِ الثانية, مما يُعطي خصيصةً إيقاعية للاسلوب التاريخي عند ابن خاقان.

ثانياً: عيّنة التركيب البلاغي البياني المُنزاح:

ان اهم الظواهر التركيبية البلاغية البيانية المنزاحة التي شاعت في نصوص الكتاب العيّنة تمثّلت بظاهرتيْ (الاسناد) و (التحديد), وكلاهُما وظائف نحوية تؤديها التراكيب, الا انها انزاحت انزياحات بلاغية, حَرَفَتها عن منطق اللغة المعيارية, فالاسناد مثلاً واحدٌ من الوظائف النحوية التي يمكن ان تؤديها وحدةٌ كلامية/ تركيب, فـ(التركيب) (الافكار الخضراء بلا لون تنامُ بِعُنف), يبدو صحيحاً نحوياً تركيبياً الا انهُ غير منطقي؛ لذلك نجد ان:(جون كوهن): استبدل مُصطلح:(نحوية الجملة) بمصطلح: (منطقيتِها) وكذلك مصطلح:(لا نحوية الجملة) بمصطلح: (لا منطقيتِها), أي ستكون هناك اما ملائمة دلالية بين المسند والمسند اليه او مُنافرة دلالية بينهما، واللغة الفنية قائمة على المنافرة الدلالية بين المسند والمسند اليه, وهو ما عُرف بـ (الانزياح الاسنادي), أي انه انزياحٌ عن القواعد المنطقية للتواصل المنطقي, ولا نجدُ فيهِ خرقاً للتركيب النحوي للجملة, بل يكون الخرق فيهِ مُتمثلاً بالمنافرة الاسنادية؛ إذ ليست هُنالك أي ملائمة دلالية بين

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المسند والمسند اليهِ, فلو اخذنا مثلاً المثال الاتي: (ماتت السماء) فلن نجد فيهِ خرقاً للتركيب النحوي للجملة: (فعل + فاعل) بل يكونُ الخرق فيهِ مُتمثلاً بالمنافرة بين المسند والمسند اليه, إذ ليست هنالك أي ملاءمة منطقية دلالية بين الفعلِ والفاعل[28].

فمن التراكيب المنزاحة انزياح اسناد في نصوص ابن خاقان التاريخية قولهُ :((**فسُرَّ بهِ المنصورُ وأُعجِب, ولم يَغِبْ عن بصرهِ ساعةً ولا حُجِبْ, وكان لابي عبدة بعد هذهِ المُدة, حين أدجتِ الفتنةُ ليلها, وأسجتْ إبلَها وخيلها**...))[29], فالتركيب هنا صحيحٌ نحوياً إذ أسند على المستوى النحوي الفعل (دجا) الى (الفتنة) التي هي الفاعل والتي وقع تأثيرُ فعلِها على (الليل) في (ليلِها), وكذلك على (ابليها) و (خيلِها), وبهذا الاسناد تم التركيب نحوياً معيارياً إذ تشكّل على وفق قاعدة الرُتيب النحوية: (فعل+ فاعل+ مفعول بهِ), إلا ان التركيب كسر القواعد المنطقية للغة عِبر هذا الاسناد, فلا مُلاءمة منطقية دلالية بين الفعل(أدجت) والفاعل(الفتنة),لان:((الدُّجى وهو سوادُ الليل مع غيمٍ...دجا الليلُ اذا تمّتْ ظُلمتهُ))[30], فقد اسندَ فعل (ادجاء الليل) الذي هو ظاهرة طبيعية محسوسة نتلقاها بحاسة البَصر الى (الفتنة) التي هي مُتصَوّرٌ معنوي, وأسند فعل (الازجاء) في قولهِ (ازجت ابلها وخيلها) أي ساقتهُم, وهكذا اسنادات تكشُفُ عن الخرق الدلالي لمنطق اللغة على الرغمِ من معيارية التركيب وتشكيلهِ في ضوء قواعد اللغة الاعتيادية, وهي تمنح النص بُعداً جمالياً يحولهُ من حقل التاريخ التقريري الى حقل النص التاريخي الجمالي التي تُهيمن على لُغتهِ وظيفة الجمال وتتقدم على وظائف اللغة الاخرى.

وأما انزياح التحديد فهو يعمل بوصفهِ وظيفةً تركيبية على تحديد الشيء من بين اشياء اخرى مُمكنة الاختلاط بهِ, ولهُ صيّغ مُتعددة اهما (الاضافة والنعت), فاذا اخذنا المثال الاتي:(ان النفسَ الكئيبةَ تُضفي بشكلٍ ما الحُزنَ على الاشياء الاكثر إثارةً للغبطة), فأننا نجدُ في ضوء هذا المثال ان (الانزياح التحديدي) قائمٌ على المنافرة الدلالية المنطقية بين المحدِّد والمحدَّد, فقد وصِفت (النفس) بالنعت (الكئيبة), وفي الحقيقة ان النفس عنصرٌ معنوي غير ظاهر, وان الكآبة عنصرٌ ظاهرٌ بالفعل, أي اننا نكشفُ عن كآبة الشخص لا كآبة النفس عِبر بعض المظاهر التي تتجلى في سلوكهِ[31], فمن امثلته في الكتاب العيّنة ما قالهُ ابن خاقان في نصّه الآتي: ((**اذا لاحَ رأيتَ المجدَ مُجتمعاً, واذا فاهَ أضحى كُلُّ شيء مُستمعاً, تكتحلُ منهُ مُقَلُ المجدِ, وتنتحلُ المعالي أفعالهُ انتحالَ ذي كلفٍ بها ووجدِ**))[32], فيتركز انزياح التحديد هُنا بخاصية (الاضافة) في

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

قولهِ (مُقل المجد) التي اتاحت للتركيب خروجاً عن النسق المنطقي للغة, فالمنافرة بيّنة بين المضاف (مُقل) والمضاف اليه (المجد), إذ تجعل هذه الاضافة للمجدِ مُقلاً مُكتحِلة, وهي من الصفاة الجسدية والتزيينية للبشر, ومنحُها للمجد ينحرفُ بالتركيب الاضافي عن نسق اللغة المنطقي الذي يقتضي مُراعاة المعنى وتشكُلهِ في ذهن السامع, ولما كان الخطاب التاريخي في الكتاب العيّنة مؤسَساً على الاسلوب الجمالي فان نصوصهُ كُلِها مبنيةٌ على انزياحات تنعطفُ باللغة عن مسارها الاعتيادي المتواضع عليه الى مسارات مجازية خيالية ترتفعُ فيها نسبة الشعرية.

المحور الثالث

المستوى الايقاعي

يُعدُ الايقاع حركة الموسيقى المتعاقبة خلال الزمان, أي انهُ النظام الذي تسيرُ على وفقهِ الانغام في حركتِها المتتالية, ويغلبُ على الايقاع عنصر التنسيق او التنظيم المطّرد؛ ذلك لان الايقاع هو (تكرار) ضربة أو مجموعة من الضربات بشكل مُنتظم على نحوٍ تتوقعهُ معهُ الأُذن, فالايقاع تنظيمٌ زمنيٌ لحركة اللحن, بحيث يتناوب خلال هذهِ الحركة عنصر التأكيد المتوتر, وعنصر اطلاق هذا التوتر وتخفيفهِ[33].

وكلمةُ (الايقاع) مُشتقةٌ من اليونانية بمعنى الجريان او التدفُّق, والمقصود بهِ عامةً التواتُر المتتابع بين حالتيْ الصوت والصمت او الحركة والسكون او القوة والضعف او الضغط واللين او القصرِ والطول او الاسراع والابطاء او التوتر والاسترخاء, فهو يُمثل العلاقة بين الجُزء والجُزء الاخر, وبين الجُزء وكل الاجزاء الاخرى للأثر الادبي, ويكون ذلك في قالبٍ مُتحركٍ ومُنتظمٍ في الاسلوب الادبي او في الشكل الفني[34] .

ويتشكّل الايقاع في الخطاب التاريخي الجمالي في الكتاب العيّنة من وسائل تشكيل بديعية أسهمت مُجتمعةً في شيوع التواتُر النغمي الموسيقي المتأتي من خاصية الترديد المنتظم, والتكرار المتتابع على أطوال زمنية مُتباينة, عِبرَ تكرار حرف في (السجع), او تكرار مُفردة في (الجناس), أو تكرار تركيب في (التوازي), فمن خلال ((التدقيق والتأمُّل ينبيَّن أن مجموعة الاشكال البديعية ترتبط بعلاقة عميقة تكادُ تُسيطرُ عليها, وتوجه عملية انتاجِها للمعنى, وهذهِ العلاقة تتمثلُ في البُعد (التكراري) الذي تجلى على مستوى السطح الصياغي, وعلى مُستوى العُمق الدلالي, أي أن التكرارَ هو مُمثلُ البُنية العميقة, ولا يُمكن التحقق من هذا الفرض, إلا بتتبُع البِنى البديعية في مستواها السطحي, ومستواها العميق))[35].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وفيما سيأتي سنُحاول رصد اهم الظواهر الايقاعية التي شكّلتها التشكيلات البديعية مُكتفينَ بما مثلت ظاهرةً ايقاعية لافتة للنظر ك (السجعِ والجناسِ), في محاولة منا للكشف عن اثر الايقاع في انتاج المعنى, وتشكيل الخطاب التاريخي تشكيلاً يُسهمُ في اشاعة المؤثرات الصوتية الجمالية التي تعمل على محورين هما: المحور الشكلي الظاهري الملموس, والآخر الباطني العميق.

أولاً: السجع:

لقد هيمنت التشكيلات البديعية السجعية على نصوص الخِطاب التاريخي الجمالي في كتاب (مطمح الانفس), هيمنةً واضحةً بحيث شكّلت نسقاً صوتياً ايقاعياً مُتميزاً في النصوصِ كُلِها, إذ التزم بهِ المصنف في نصوصهِ الترجمية كُلِها, وكان لهُ دورٌ فاعلٌ في انتاج المؤثرات الصوتية الايقاعية على مستوى الشكل, إذ أسهمَت التشكيلات السجعية في صياغة الكلام النثري على نحوٍ مُعتدل يجذبُ المتلقي المعاصر للنص؛ لأنهُ يُلبي لديهِ رغبة النظم في النثر عِبرَ موسَقة الكلام وإفشاءِ النغمِ فيه, وهذهِ هي وظيفة السجع في هذهِ الحقبة في المشرقِ والمغرب على السواء, فـ((الاصلُ في السجع انما هو الاعتدال في مقاطع الكلام, والاعتدالُ مطلوبٌ في جميع الاشياء, والنفسُ تميلُ اليه بالطبع))[36].

ويقفُ ضياء الدين بن الاثير عند فلسفة السجع وتوظيفهِ في النص النثري فيقول: ((ومع هذا فليس الوقوف في السجعِ عند الاعتدالِ فقط, ولا عند تواطؤ الفواصلِ على حرفٍ واحدٍ _ إذ لو كان ذلك هو المرادُ من السجع لكان كُلُ اديبٍ من الادباء سجّاعاً, وما من احدٍ منهم _ ولو شدا شيئاً يسيراً من الادب إلا ويُمكنهُ ان يؤلفَ الفاظاً مسجوعةً, ويأتي بها في كلامهِ, بل ينبغي ان تكون الالفاظ المسجوعة حلوةً حارةً طنانةً رنانةً, لا غثةً ولا باردةً, واعني بقولي: "غثةً باردةً " ان صاحبها يصرف نظرهُ الى السجع نفسهِ من غير نظر الى مفردات الالفاظ المسجوعة, وما يُشترط لها من الحُسن, ولا الى تركيبها, وما يُشترط لهُ من الحُسن, وهو في الذي يأتي لهُ كمن ينفُشُ اثواباً من الكُرْسُف[37], او ينظمُ عِقداً من الخزف الملون...فاذا صُفّي الكلام المسجوع من الغثاثة والبرد فان وراء ذلك مطلوباً اخر, وهو ان يكون اللفظ فيه تابعاً للمعنى, لا ان يكون المعنى فيه تابعاً للفظ, فانه يجيئُ عند ذلك كظاهرٍ مُمّوه, على باطنٍ مشوّه, ويكونُ مثلهُ كغِمدٍ من ذهب على نصلٍ من خشب))[38].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

يعتني ابن الاثير في نصهِ السابق بوظيفة السجع الدلالية وفاعليتهِ في صناعة النص النثري صناعةً تعتني بالمعنى وتصدرُ عن نسيجٍ مسبوكٍ تأتي فيه الالفاظ صادرةً عن المعاني ولا تكونُ فيه المعاني تابعةً للألفاظ, وهذا يكشفُ عن الرؤية الجديدة التي انطلق منها ابن الاثير في قراءة السجع وفاعليته في النص النثري, والتي تقترب من المنظور المعاصر, فثمة آفاقٌ جديدة ذات قيّمة فنية لتلك الظواهر البلاغية في ضوء المعالجات اللسانية الحديثة التي رأت ان الصفة ((الاساسية القارّة في النص هي صفة الاطّراد او الاستمرارية وهي صفة تعني التواصل والتتابع والترابط بين الاجزاء المكونة للنص, وبصيغة اخرى تعني انه في كل مرحلة من مراحل الخِطاب نقاط اتصال بالسابقةِ عليها وهذه الاستمرارية تتجسدُ في سطحِ او ظاهر النص, ونعني بظاهر النص الاحداث اللغوية التي ننطُقُ بها او نسمعُها في تعاقُبِها الزمني, والتي نخطُّها او نراها بما هي كمٍّ متصلٍ على صفحة الورق، وهذه الاحداث او المكونات ينتظم بعضها مع البعض تبعاً للمباني النحوية, ولكنها لا تشكل نصاً الا اذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص مُحتفظاً بكينونتهِ واستمراريتهِ)) [(39)], ومن هنا فإننا نذهب الى ان (السجع) هو اهم وسيلة من وسائل خلق السبك في النص, عبر ترديد اواخر الكلمات في فِقرٍ مُتقاربة وهذا الترديد ليس ترديداً شكلياً فحسب بل يتصلُ بالإيحاء الصوتي للحرف المكرر مما يجعل (السجع) آليةً مهمةً من آليات انتاج المعنى فضلاً عن كونهِ عُنصراً فاعلاً في انتاج الجرس والنغم والايقاع, وهذا ما سيظهر في المقاربة الاتية:

من النصوص الترجمية التي بُنيت على السجع ما قالهُ ابن خاقان : ((**واحدٌ دونهُ الجمع, وهو للجلالةِ بصرٌ وسمع, روضةُ عُلاه رائقةُ السنا, ودوحةُ بهاه طيبةُ الجنا, لم يأتزر بغير الصون, ولم يشتهر بفسادٍ بعد الكون, مع نفسٍ برئت من الكِبْر, وخلصت خلوص التِبر, مع عفافٍ التحف بهِ بُروداً, وما ارتشف بهِ ثغراً بَرود, فعفّت مواطنهُ, وما استرابت ظواهرهُ ولا بواطنهُ**)) [(40)].

ان خاصية التكرار هنا تجلّت في تكرار (العين والالف والنون والدال والنون) في سلسلة صوتية متعاقبة, وهذا التكرار ادى وظيفةً فاعلةً على مستوى (انسجام النص واستمراريتهِ), فأنتجَ نصّاً مسبوكاً شكلاً ومُتلائما معنى, فضلاً عما أشاعَ من مناخٍ ايقاعي صوتي نتجَ عن التكرار الحاصل على مُددٍ زمنيةٍ مُتقاربة حيث ترددت الدوال الصوتية في صورة ثُنائية, فخلقت لنا ثُنائيات تحملُ ايحاءاتٍ صوتية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وعلى صعيد الصياغة الفنية للسجع المنتَج في النص السابق ومُطابقتهِ لمعايير الجودة الفنية التي اشار اليها ابن الاثير في نصهِ السابق فإننا نجدُ ان ابن خاقان هنا قد تعسفَ صناعة السجع, واعتنى بالشكلِ والصياغة قبل العناية بالمعنى, ولكنهُ على الرغمِ من ذلك أسهمَ في إنتاجِ نصٍ مُترابط المباني مُنسجم الصياغات ذي سبكٍ رائق, فضلاً عن انه حقق معياراً مهماً من معايير السجع الحَسِن وهو: ((ان تكون كل واحدة من الفقرتين المسجوعتين دالة على معنى غير الذي دلّت عليهِ اختُها))[41].

ومما يُلحظ ان كل الثنائيات المسجعة في النص السابق جاءت على نمط (التسجيع المتوازي) الذي: ((تتفقُ فيهِ اللفظة الاخيرة من القرينة مع نظيرتِها في الوزن والروي))[42], مما يُنتجُ لنا مظهرا ايقاعيا فاعلا، وخاصيةً موسيقية جديدةً هي خاصية التوازي الذي يراد به ((تماثُل او تعادل المباني او المعاني في سطورٍ مُتطابقة الكلمات...))[43]، فالتماثل حاصلٌ هنا على نحو مزدوج (صوتي وصرفي)، يتصّل الأول بتماثل (الصوت) الناتج عن ترديد أواخر المفردات على مسافات زمنية قصيرة في السجع، والثاني بتماثل (المبنى الصرفي) الناجم من ترديد البنية الصرفية نفسها في نهايات الفِقر، وقد حصل (التوازي الصرفي) بين مفردات : (جمع وسمع)، و(سنا وجنا)، و(صون وكون)، و(الكِبْر والتبْر)، و(بُرُودًا وبَرُودًا)، و(مواطن وبواطن)، ولا شكّ في أن انتاج هذه الثنائيات المتوازية صرفيًّا على مستوى البناء، المتماثلة نغميًّا على مستوى الصوت، يُشيع في النصِّ جَوًّا موسيقيًّا صاخبًا، ووقعًا نغميًّا عاليًا، على الرغم من أنّ التوافق حاصلٌ على المستوى السطحي لا العميق، إلا أنّ التشكيل بهذه الصورة ساعدَ على توافق حركة السطح، وأسهم في ربط العناصر المتماثلة صوتياً وصرفياً بعلائق شكلية منحت النصَّ انسجامه واستمراريته وصورته الشكلية الخاصة .

إنّ انتاج النص التاريخي على هذا النحو من الأسلوب الفنّي الجمالي يُسهم في تفعيل (البعد الإشهاري) على مستوى تلقي النص، ويعمل على إنجاح تسويقه، ويزيد من الإقبال عليه، لاسيما أن المتلقي في ذلك المناخ الثقافي – أي في القرنين الخامس والسادس الهجريين – منجذبٌ إلى الشكل الفنّي والصياغة المنمّقة، واقعٌ تحت تأثير سحر الصخب الموسيقي للغة، والضجيج الإيقاعي لها، وهذا بحدّ ذاته يُعدُّ نجاحًا للمُنتِج؛ فإرضاء رغبات الجمهور الخاص والعام، والصدور عن معايير العصر الفنية، يجعَل المُنْتَجَ منسجمًاً مع روح العصر، غير غريب عنها، وهي روحٌ تجنحُ نحو الزخرف المفتَعَل، والضجيج الظاهر، وصخب الحياة المادية المدوّي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ثانياً: الجناس:

وهو من اهم البِنيات البديعية ذات الطابع التكراري التي تعتمد التماثُل السطحي, وهذا ما يشي بهِ اسمُها, وقد اخذ تحديد هذه البِنية اتجاهين احدهما المستوى السطحي الذي يتصلُ بحاستين ,حاسة السمع التي تستطيع تَتّبُع ايقاع الاحرف عند تجاورها لتكون كلمة او بعض كلمة, وحاسة البصر التي تستطيع تتبع رسم الحروف, وما بينها من توافق او تخالف, والآخر: المستوى العميق, وفيه يتم تدقيق النظر في حركة الذهن واختيارها لنُقط ارتكازٍ تتشابهُ على مستوى الصياغة, وتتغايرُ على مستوى الدلالة؛ لذا يُلاحظ ان المتلقي في هذه البِنية يؤدي دوراً بالغ الاهمية في إنتاج الدلالة التجانُسية, وذلك باستحضار حاسة التوقع عنده, وهو توقعٌ يقتضي ان يُنتِجَ التماثُل السطحي تماثُلاً عميقاً, وهنا يخالف الناتج هذا التوقع إذ يقود التماثُل الى التخالف, وبهذا تتكاثر المنبهات التعبيرية التي تؤكد شعرية الصياغة[44].

وقد شاعت هذه البِنية في الخطاب المقروء بشكلٍ لافت بنسبةِ شيوعٍ تأتي في التسلسل الايقاعي بعد نسبة (السجع), وتنبعُ اهمية هذه البِنية من كونها: ((الوسيلة الابرز من وسائل الخلق الموسيقي في النص النثري؛ إذ يوازي موسيقى الوزن والقافية في الشعر من حيث تحقيقهِ البُعد الموسيقي الجمالي للنص))[45], عِبرَ فاعلية تكرار بِنيتين مُتشابهتين مُتماثلتين أو شُبه مُتشابهتين في المبنى مُختلفتين في المعنى, ويأتي التعامُل مع بِنية التجانُس عموماً على مستويين: المستوى الاول: تتسلط عملية (الاختيار) على مُفردتين مُتطابقتين صوتياً, وفي مثل ذلك يكون المنبه التعبيري أقوى تأثيراً نتيجةً للهزة الدلالية التي يتلقاها المتلقي بمُخالفة التوقع؛ لان اللفظَ المشترك اذا حُمِلَ على معنى ثم جاء والمراد بهِ معنىً آخر كان للنفسِ تشوقٌ اليه, والمستوى الآخر: الذي فيهِ تتسلط عملية (الاختيار) على مُفردتين بينهما من التماثل اكثر مما بينهما من التخالُف, وقد أطلقَ البلاغيون على هذا اللون اسم (الجناس الناقص), والتعامُل الغالب مع بِنية التجنيس هو المستوى الثاني؛ إذ ان المخزون المعجمي للمستوى الاول محدود بالنسبة لمفردات اللغة[46] .

وقد سجل هذا النمط – أعني التجنيس الناقص – حضوراً لافتاً في نصوص الخِطاب المقروء, ومن بين تلك النصوص ما قاله ابن خاقان في تاريخ علمٍ ما ((**فانتقل الامرُ الى ابنهِ ابي بكر, فناهيك من أي عُرفٍ ونُكر, قد أربى على الدُهاة, وما صبا الى الظبيةِ ولا الى المهاة, واستقلَّ بالهَول يقتحمهُ, والامر يُسديهِ ويُلحِمهُ, فأيَ نديً أفاض, وأيَ أجنحةٍ بِمدىً هاض, فانقادت اليه الآمال بغير خِطام, ووردت**

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

من نداهُ ببحرٍ طام, ولم يزلْ بالدولةِ قائماً, وموقِظاً من بهجتِها ماكان نائماً, الى ان صار الامر الى المأمون بن ذي النون, أسدِ الحروب, ومَسدِّ الثغورِ والدروب, فاعتمدَ عليهِ واتكل, ووكل الامر الى غير وكل, فما تعدّى الوزارةَ الى الرياسة, ولا تردّى بغيرِ التدبيرِ والسياسة, فتركهُ مُستبداً, ولم يجد من ذلك بُدّاً, وكان ابو بكرٍ هذا ذا رفعةٍ غير مُتضائلة, وآراءٍ لم تكُن آفلة, أدركَ بها ما أحب, وقطعَ غارِبَ كُلِ مُنافسٍ وجَب, الى ان طلّحهُ العمرُ وأنضاه, وأغمدهُ الذي إنتضاه))[47].

ينهضُ النص التاريخي السابق على وسائل تشكيل جمالية توزعت على مستوياتهِ كُلها, لاسيما المستوى الايقاعي والتصويري, مما أدخلهُ في ميدان الخطابات الجمالية ذات الشعرية العالية التي انزاحت به عن الخطابات التاريخية التقريرية, وكان للتجنيس فيه اثرٌ في افشاء لغة الايقاع, واشاعة النغم الصوتي الناجم عن الثُنائيات التجنيسية التي انتهت بها كُلُ فقرتين من فِقرِ النص مثل: (مهاة / دُهاة) و (يقتحم / يُلحم) و (أفاض / هاض) و (خِطام / طام) و (قائماً / نائماً) و (أسد / مسد) و (حروب / دروب) و (اتكل / كَل) و (رياسة / سياسة) و (مُستبداً / بُداً) و (أنضاه / إنتضاه), إذ أسهمت هذهِ الثُنائيات بشحنِ النص بطاقةٍ موسيقيةٍ عاليةٍ تأتت من عُنصر التكرار المصاحب لتكرار الحروف المتماثلة في الثُنائيات السابقة, على الرغمِ من ان التجانس لم يكن تجانُساً تاماً على المستوى السطحي, إلا ان التماثُل الحاصل بين حروف تلك الثُنائيات جاء بنسبة اعلى من الاختلاف بين حروفها, فـ (مهاة) لا تختلفُ عن (دُهاة) إلا بـ (الدال) و (الميم), و (خطام) لا تختلف عن (طام) إلا بزيادة (الخاء), وشُبه التماثُل هذا منحَ مُفردات النص التي انتجت الدلالة التجنيسية قوةً ايقاعيةً رفعت مناسيب شعرية النص على مستوى المكون الايقاعي, مما جعل النص يقتربُ كثيراً من الخِطاب الشعري القائم على الغنائية الايقاعية.

الخاتمة

في ختام هذا البحث يُمكن لنا أن نخلصُ من كُلٍّ مما تقدّم الى القول بأن (الخطاب التاريخي الجمالي) خطاب فني ذو شعرية عالية, تحقّق عِبر وسائل تشكيل توزّعت على مستويات لُغتهِ كُلِها في محوريْ الافراد والتركيب, كـ(المعجم – التركيب – الايقاع), ولنا أن نُلخص تشكّله هذا بالنقاط الآتية:

1-اشتمل معجم (الخطاب التاريخي الجمالي) على مفرداتٍ ذات طاقة جمالية اشتغلت على زيادة نسبة الجمال والشعرية فيه, سواءٌ اكانت مُنفردة ام في سياق النص الذي اندرجت فيه.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

2-انطلق ابن خاقان في بناء معجمهِ النثري, ومستوى الكتابة الافرادية في خطابه التاريخي الجمالي من قاعدة (لكل مقامٍ مقال), فطوّع اللغة ومُعجمِها للموضوع المراد ايصاله.

3-وجد البحث ان الكلمة المفردة قد تكونُ مفتاحاً دلالياً لقراءة النص على المستوى المعجمي حتى وان كانت مُنعزلةً عن سياقِها, لما تحملُ من ظلالٍ دلالية اكتسبتها عبر مراحل تاريخها المعجمي.

4-شاعت في الخطاب التاريخي الجمالي في الكتاب المقروء, مظاهرٌ نحوية وبلاغية كسرت قواعد اللغة المعيارية, وانزاحت عنها, ففارقت منطق اللغة في مألُوفها الاعتيادي.

5-خرج البحث بوجهة نظر لعلها تكون جديدة, في قراءة المستويات الاسلوبية للغة النص, تمثّلت بمحاولة الدمج بين مستويين هما: (المستوى التركيبي النحوي) و (المستوى التركيبي البلاغي) الذي اعتادت الدراسات الاسلوبية على دراستهِ في (المستوى الدلالي او التصويري).

6-وجد البحث ان عنصر (السجع) كان من اهم الوسائل الايقاعية التي ساعدت في تحقيق سبك النص واستمرارهِ عبر ترديد اواخر الكلمات المسجوعة لأنها جاءت مُرتبطةً بعضها بالبعض الآخر بالأصوات المكررة.

7-ان انتاج النص التاريخي الجمالي على هذا النحو الايقاعي اسهم في زيادة نسبة الشعرية فيه, الامر الذي يؤدي الى تسويقهِ وزيادة الاقبال عليه في ساحة التلقي آنذاك.

8-سجل التجنيس الناقص حضوراً لافتاً في نصوص الخطاب التاريخي الجمالي في الكتاب العيّنة, وكان لهُ تأثيرٌ ايقاعيٌ فاعلٌ انتج شعرية الايقاع والنغم.

هوامش البحث

(1) ينظر: الاسلوبية مفاهيمُها وتحلياتُها: 26-29

(2) الاسلوبية: 17.

(3) ينظر: علم الاسلوب: 116.

(4) الاسلوبية مفاهيمُها وتحلياتُها: 9.

(5) ينظر: البِنى الاسلوبية_ دراسة في انشودة المطر للسياب: 30 .

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(6) تُنظر ترجمتهُ في: معجم الادباء, ارشاد الاريب الى معرفة الاديب: 5/ 2163, المطرب من اشعار اهل المغرب: 25, وفيات الاعيان وأنباء ابناء الزمان: 4/ 23, معجم الادباء من العصر الجاهلي حتى سنة 2002: 4/ 426.

(7) ينظر: المطرب من اشعار اهل المغرب: 25.

(8) ينظر: مطمح الانفس, القسم الاول,(مقدمة التحقيق): 129.

(9) مطمح الانفس ومسرح التأنس في مُلح اهل الاندلس: 131.

(10)الخطابُ التاريخيُّ الجمالي ، تأسيسٌ وإجراء، كتابُ [دُرَرِ السّمط في خبرِ السّبط]، لابن الأبّار (ت658هـ) أنموذجا، بحث قدمه الباحثون : م.د.جليل صاحب خليل، و م.د.صباح حسن عبيد، و م.د.علي فاروق محمود عبد الله، للمشاركة في المؤتمر العالمي الموسوم بـ(قراءات في العلوم الانسانية... رحلة عبر الثقافات المشرقية والمغربية) المزمع عقدهُ في العاصمة تونس للمدة من 6-8 نيسان ابريل 2020, وقد تم قبولهُ ضمن اعمال المؤتمر.

(11) يُنظر: الاسلوبية: 191-192.

(12) الأسلوبية بوصفها مناهج, الرؤية والمنهج والتطبيقات: 207.

(13) مطمح الانفُس: ق1/: 154.

(14) نبا جنبهُ عن الفراش أي لم يطمأن. ينظر لسان العرب: مادة (نبا).

(15) مطمح الانفُس: ق1/ 166.

(16) البِنية التركيبية في الخِطاب الشعري_قراءة تحليلية للقصيدةِ العربية في القرنين السابع والثامن الهجريين""العصر المملوكي"", د. يوسف اسماعيل, منشورات اتحاد الكُتاب العرب, دمشق, سلسلة الدراسات(10), 2012: 12.

(17) jean dubois et autres, dictionnaire de linguistique, libraine larousse, 1974, p: 480.

(18) يُنظر: شعرية الجُملة في الشعر العربي المعاصر: 5.

(19) يُنظر: البلاغة والاسلوبية : 268.

(20) الجملة في الشعر العربي: 8.

(21) البلاغة والاسلوبية: 271-272.

(22) ((راضَ الدابَّة يَرُوضُها رَوْضاً ورِياضةً وطَأَها وذلَّلها أَو عَلَّمها السيْر)). لسان العرب: مادة (روضَ).

(23) ((هاضَ الشيءَ هَيْضاً كسَره وهاضَ العظمَ يَهِيضُه هَيْضاً فانْهاضَ كسَره)). لسان العرب: مادة (هيضَ).

(24) مطمح الانفس: ق1, 137-138.

(25) المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر: 2/ 211.

(26) سورة الفاتحة : الآية (5).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(27) المثل السائر: 2/ 212.

(28) يُنظر: بِنية اللغة الشعرية : 115, و اتجاهات الشعرية الحديثة الاصول والمقولات: 134.

(29) مطمح الانفُس: ق1/ 177.

(30) لسان العرب: مادة (دجا).

(31) يُنظر: اتجاهات الشعرية الحديثة: 134-135.

(32) مطمح الانفُس: ق1/ 179.

(33) يُنظر: التعبير الموسيقي: 21.

(34) يُنظر: مُعجم المصطلحات العربية في اللغة والادب: 71.

(35) البلاغة العربية قراءةٌ اخرى: 352.

(36) المثل السائر: 1/ 212.

(37) الكُرْسُف: القُطن, لسان العرب, (كَرْسفَ).

(38) المصدر نفسهُ: 1/ 212-213.

(39) البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية: 76.

(40) مطمح الانفس: ق1/ 187.

(41) معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: 2/ 148.

(42) المصدر نفسهُ: ق1/ 152.

(43) البديع والتوازي: 7.

(44) يُنظر: البلاغة العربية قراءة اخرى: 272-273.

(45) عِلم لُغة النص(النظرية والتطبيق): 130.

(46) يُنظر: البلاغة العربية قراءة اخرى: 373-374.

(47) مطمح الانفس: ق1/ 151.

مصادر البحثِ ومراجعه

1-اتجاهات الشعرية الحديثة الاصول والمقولات, يوسف اسكندر, دار الشؤون الثقافية العامة, بغداد, ط1, 2004م.

2- الأسلوبية بوصفها مناهج, الرؤية والمنهج والتطبيقات, د. رحمن غركان, الدار العربية للعلوم ناشرون, ط1, 2014م.

3- الاسلوبية مفاهيمُها وتجلياتُها, د. محمد ربابعة:, دار الكندي, الاردن, ط1, 2003م.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- الاسلوبية, بيير جيرو, ترجمة: د. منذر عياشي, دار الحاسوب, حلب, سوريا, ط2, 1994م.

5- الاسلوبية, جورج مولينيه, ترجمة د. بسام بركة, المؤسسة الجامعية, بيروت, لبنان, ط1, 1999م.

6- البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية, د. جميل عبد المجيد, الهيئة المصرية العامة للكتاب, 1998م.

7- البديع والتوازي, د.عبد الواحد حسن الشيخ, مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية, ط1, 1999م.

8- البلاغة العربية قراءةٌ اخرى, تأليف الدكتور محمد عبد المطلب, الشركة المصرية العالمية, لونجمان, طبع في دار نوبار للطباعة, القاهرة, ط2, 2007م.

9- البلاغة والاسلوبية, الدكتور محمد عبد المطلب, مكتبة لبنان ناشرون, بيروت, لبنان, الشركة المصرية العالمية للنشر, لونجمان, طُبع في دار نوبار للطباعة, القاهرة, ط1, 1994م.

10- البِنى الاسلوبية_ دراسة في انشودة المطر للسياب_, د. حسن ناظم, المركز الثقافي العربي, الدار البيضاء, المغرب, ط1, 2002م.

11- البِنية التركيبية في الخِطاب الشعري_قراءة تحليلية للقصيدةِ العربية في القرنين السابع والثامن الهجريين""العصر المملوكي"", د. يوسف اسماعيل, منشورات اتحاد الكُتاب العرب, دمشق, سلسلة الدراسات(10), 2012م.

12- بِنية اللغة الشعرية، جون كوهن, ترجمة: محمد الولي, محمد العمري, دار توبقال, المغرب, ط1, 1986م.

13- التعبير الموسيقي, تأليف الدكتور فؤاد زكريّا, دار مصر للطباعة, 1956: 21.

14- جذوة المقتبس في ذكرِ ولاة الاندلس, تأليف الحُميدي ابي عبد الله محمد بن ابي نصر فتوح بن عبد الله الازدي المتوفى 488هـ, الدار المصرية للتأليف والترجمة, 1966م.

15- الجملة في الشعر العربي, تأليف الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف, مكتبة الخانجي, القاهرة, ط1, 1990: 8.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

16- رايات المبرّزين وغايات المميزين, لابي الحسن علي بن موسى بن سعيد الاندلسي ت685هـ, حققهُ وعلق عليه الدكتور محمد رضوان الداية, دار طلاس, دمشق, ط1, 1987م.

17- شعرية الجُملة في الشعر العربي المعاصر, د. رابح بن خوية, عالم الكُتب الحديث, إربد, ط1, 2017م.

18- علم الاسلوب, د. صلاح فضل, دار الشروق, القاهرة, ط1, 1998م.

19- عِلم لُغة النص(النظرية والتطبيق), د. عزة شبل محمد, مكتبة الآداب, القاهرة, ط1, 2007م.

20- لسان العرب، لأبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري (ت711هـ)، تحقيق : عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م.

21- المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر لضياء الدين بن الاثير المتوفى 637هـ, قدمهُ وعلق عليه الدكتور احمد الحوفي والدكتور بدوي طبانة, دار نهضة مصر للطبع والنشر, ط2, 1973م.

22- المطرب من اشعار اهل المغرب, لابن دحية ذي النسبين ابي الخطاب عمر بن حسن المتوفى سنة 633هـ, بتحقيق الاستاذ ابراهيم الابياري والدكتور حامد عبد المجيد والدكتور احمد بدوي, راجعهُ الدكتور طه حسين, دار العِلم للجميع, بيروت, لبنان, 1955م.

23- مطمح الانفس ومسرح التأنس في مُلح اهل الاندلس, للفتح بن خاقان, القسم الاول, تحقيق د. هدى شوكت بهنام, مجلة المورد, مجلة تُراثية فصلية تُصدرُها وزارة الثقافة والاعلام, دار الجاحظ للنشر, الجمهورية العراقية, مج10, ع 2, 1981م.

24- معجم الادباء من العصر الجاهلي حتى سنة 2002, كامل سلمان الجبوري, دار الكتب العلمية, بيروت, لبنان, ط1, 2003م.

25- معجم الادباء, ارشاد الاريب الى معرفة الاديب, تأليف ياقوت الحموي الرومي(ت626هـ), تحقيق الدكتور احسان عباس, دار الغرب الاسلامي, بيروت, لبنان, ط1, 1993م.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

26- معجم المصطلحات البلاغية وتطورها, تاليف الدكتور احمد مطلوب, ج2, مطبعة المجمع العلمي العراقي, 1986م.

27- مُعجم المصطلحات العربية في اللغة والادب, مجدي وهبه, كامل المهندس, مكتبة لبنان, بيروت, ط2, 1984م.

28- وفيات الاعيان وأنباء ابناء الزمان, لابي العباس شمس الدين احمد بن محمد بن ابي بكر بن خلّكان(ت 681هـ), حققهُ الدكتور احسان عباس, دار صادر, بيروت, لبنان, د.ت.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The Effect of Using Multiple Intelligences Strategy on Developing Fourth Grade's Achievement on students' text book passages"

Asst. Lecturer Asan Arjumand Qader
Kirkuk General Education Directorate \ Iraq
asmaya2079@gmail.com
Asst. Lecturer Mithaq Fizaa Ibraheem
mithaqfizaa@gmail.com
Salah al- deen Genral Education Directorate \ Iraq.

Deposit date: 09/10/2020, Arbitration date: 20/10/2020, Publication date: 15/11/2020

Abstract :

The current study aims to expose The Effect of Using Multiple Intelligences Strategy on Developing Fourth Grade's Achievement on students' text book passages . The research sample consisted of sixty-two female students from Kirkuk High school \ Iraq. They were divided into two groups: the experimental group and the control group. Then they were equalized in their grades in English for the previous academic year (2018-2019) and Raven IQ test.

The present study aims to know the following:

1 \ The impact of multiple intelligence (MI) on the achievement of the students in English

2 \ Is there any significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre and post test in the English language subject.

These aims have been achieved through verifying the following hypotheses:

1\There is no any significant difference between the experimental group and control group in the post test

2 \ There is no any significant difference of the Experimental group in both test pre and post

Keywords: Effect , Multiple Intelligence , Developing , text book

مجلة آداب في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد .06بتاريخ .2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

اثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس قطع الكتاب لطالبات الصف الرابع الاعدادي

م.م أسن أرجمند قادر الصراف

مديرية تربية كركوك \ العراق

asmaya2079@gmail.com

م . م ميثاق فزع ابراهيم العزاوي

مديرية تربية صلاح الدين \ العراق

mithaqfizaa@gmail.com

الملخص بالعربية:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن اثر استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس قطع الكتاب لمادة اللغة الانكليزية لطالبات الصف الرابع الاعدادي. حيث تكونت عينة البحث من ثلاثة وستون طالبة من ثانوية كركوك للمتميزات \ العراق. وتم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين : المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة . ثم كوفئوا من حيث: درجاتهم في مادة اللغة الانكليزية للعام الدراسي السابق (2018 -2019) واختبار رافن للذكاء .

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مايلي :

1 \ معرفة تأثير الذكاء المتعدد على تحصيل الطالبات في مادة اللغة الإنكليزية

2 \ معرفة فيما اذا كان هناك فرق معنوي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في مادة اللغة الانكليزية.

وقد تم تحقيق ذلك من خلال التحقق من الفرضيات التالية:

1 \ لايوجد أي اختلاف كبير بين المجموعة التجريبية ومجموعة التحكم في الإختبار البعدي

2 \ لا يوجد أي فرق معنوي في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الكلمات المفتاحية: اثر, الذكاءات المتعددة, قطع الكتاب

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Aims of the studyThe study aims at finding out:
1. The impact of multiple intelligence (MI) on the achievement of the students on English .
2. Is there any significant difference between the mean score of experimental group in pre and post test in English language subject.
Hypotheses :The aims of the study are supposed to be achieved through verifying the following hypotheses:
1. There is no any significant difference between the experimental group and control group in the post test
2. There is no any significant difference of the Experimental group in both test pre and post
Value of the study :The study is valuable to :-
1- It meets the needs of students inside classroom to improve their achievement in English.
2- It stimulates specialists supervisors and curriculum design to modify , organize and enrich English language curricula with activities based on multiple intelligences in English..
3- It helps English language teachers to organize effective teaching . Learning environment in the light of implementing multiple intelligence to English.
Limits of the study :
1- This study is limited to the fourth year EFL students at Kirkuk preparatory school in Kirkuk \ Iraq.
2- The four kinds of MI which they are (lingual , visual , interpersonal , interpersonal (social)
Definition of Basic Terms:
Effect :
Effect means "something produced on action or cause which produced usually more or less immediately"
The operational definition : Effect means the influence of MI as a teaching technique on the achievement of the fourth year preparatory students in English ..
Multiple intelligence

Gardener (1999 : 33-34) defined intelligence as " a bio psychological potential process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or products that are value in a culture" [1]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The researcher adopt four kinds of intelligences which are : lingual, visual , interpersonal and social to teach English.

Operational definition

The researcher adopt this definition because it suits to the research's aims

Developing: the process in which someone or something grows or changes and becomes more advanced"

Text book: Fourth preparatory text book which is confirmed by Iraqi Ministry of education .

Reading comprehension: Is the process of making meaning from text, the goal, therefore ,is to gain an overall understanding of what is described in the text rather than to obtain meaning from isolated words or sentence . [2]

Plan of the study: The steps below are going to be followed for the purpose of achieving the aims of the study:

1. Selecting a sample of fourth – year students from the Kirkuk high school.
2. Divide the selected sample into two groups , experimental and control group.
3. Teaching the two groups of the students English reading comprehension for a period of twelve weeks . The control group is going to be taught according the traditional method , whereas the experimental group is going to be taught by using MI.
4. Constructing an achievement test.
5. Subjecting the two groups of the students to achievement test.
6. Collecting the required data and analyzing it statistically.
7. Obtaining results and stating some recommendations and suggestions

SECTION TWO

General Overview of Multiple Intelligences strategy

""The concept of intelligence has been the core of interest for scholars, scientists through scientific research area as in a way that aims to understand the reality of human intelligence and its development" [3] Those tries have ended up in a countless number of researches, theories, and studies to reach a vivid perception about the nature of human intelligence in terms of its components, specifications, expressions and measurements" [4]

Shekhar states that specialists and scholars are interested in studying the concept of intelligence since it is related to life of individual . Concerning

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

the human intelligence , there are two historical point of view , the first one concerns the mental ability ,these abilities are innate and the second view demonstrates that intelligence is multiple dynamic process, which is assumed as a series of mental process such as thinking" [5]

MI Concept

"Intelligence as the general potential ,independent of prior knowledge .Individual like Howard Gardener stated that it is the bio psychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products [6]"

Multiple Intelligence strategy and other theories of TFL

Howard Gardener focus on psychological aspects of intelligence. Gardener based his "strategy on a set of criteria as follows:

- Potential isolation by brain damage.
- Support from experimental psychological task.
- A distinctive development trajectory , culminating in expert performance .
- An identifiable core operation or asset of operations.
- Evidence from psychometric finings [7]

Multiple intelligence associates with different areas of psychological , physical , biological and social domains people have more than one intelligence . There are a strong relationship between MI and many other theories as follows:

Multiple intelligence and Cognitive theory

MI system depends on psychological thoughts , Armstrong states that MI technique depends on intellectual thoughts; it gives a perfect setting to appearing well and good out of understudies' intellectual aptitudes. "Intellectual hypothesis is keen on how individuals get material, disposition and ability to learn ,and learning style .MI is like psychological hypothesis as it is a piece of MI on the grounds that Multiple Intelligence intrigued mostly in helping students get and cooperate with information through furnishing students with data"[9]

Multiple Intelligence and Piaget

As for Gardener ,Piaget is for the most part "keen on utilizing the knowledge of youngsters in a beginning phase , Piaget is worried in the purposes for an inappropriate answers so as to locate the best answer hence"[10] ,"Piaget hypothesis centres around examining insight corresponding to embryogenesis

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

,the advancement of the mind mental capacities relies upon physical development[11]

- "Some instructive part of Piaget are like a few sorts of MI.
- Piaget hypothesis urge to utilize solid props as visual guides (spatial knowledge
- Piaget manufactures hinder for more perplexing aptitudes, for example, perusing comprehension(linguistic intelligence)"[12]

Multiple Intelligence and learning style

Learning style refers to how gathering knowledge in a particular manner. It includes visual , auditory and kinaesthetic learners. It is based on modalities -a channel by which human expression can take place and is composed of a combination of perception and memory. Modalities can be divided into three categories: visual-sights, pictures, diagrams, symbols; auditory-sounds, words; kinesthetic-taste, touch, and smell".[13]

Kinds of intelligence

"Gardner argues that a different set of assumptions is more likely to be educationally effective. Learners learn in ways that are identifiably distinctive. The broad range of learners - and perhaps the society as a whole - would be better served if disciplines could be presented in many ways and learning could be assessed through a different of means[14,,14]

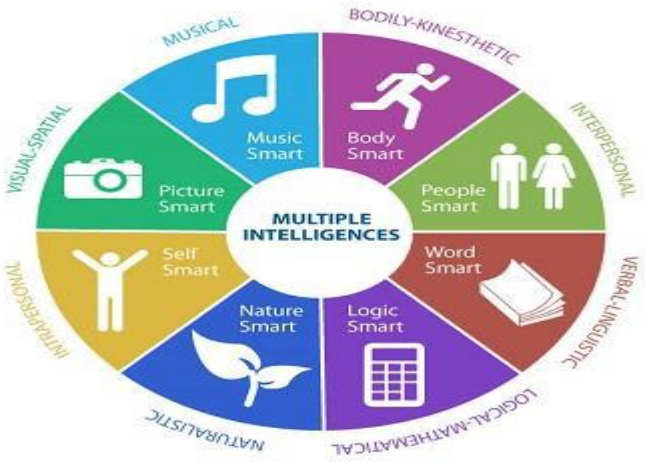
- "Visual-Spatial - think regarding physical space. They like to draw, do puzzles, read maps, dream. They can be educated through drawings, verbal and physical symbolism. hardware incorporate models, illustrations, outlines, photos, drawings, 3-D demonstrating , video, videoconferencing, TV, sight and sound, messages with pictures/diagrams/charts". [15]
- "Bodily-kinaesthetic –Bodily-kinesthetic intelligence is the capacity to utilize one's entire body or parts of it to take care of issues, make something, and perform mental capacities to facilitate substantial developments. This knowledge is found in individuals who are athletic or who are in the performing expressions in move and theater" [16] In real sensation insight, the utilization of the whole body or some portion of it is intended to make items or to take care of an issue [17]
- "Musical -" It is the ability to see, segregate, change and express melodic structures. This insight incorporates affectability to the mood, pitch or song, and tone or tone shade of a melodic piece"[18]. Fierros states that "melodic knowledge empowers understudies to make correspondence and

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

comprehend the importance of the outside sound. Additionally, it assists with comprehension and welcome the votes to get the rhythms and tunes, concordance and homogeneity with full[19]

- Interpersonal –" It is the capacity to comprehend the expectations, inspirations, and wants of others. It permits individuals to work viably with others" [20] "Relational knowledge is characterized as the chance of recognizing and understanding the mind-set, needs and inspirations and goals of man or lady" [21]
- Intrapersonal –"It is the internal aspects of one's own feeling discriminate among them to guide behavior; knowledge of one's own strengths, weaknesses and desires" [22]
- Linguistic –"It is the ability to use words effectively either in an oral or verbal structure[23]. Linguistic intelligence provides people with opportunities to understand the world by the use of language[24,,24]
- Logical -Mathematical – "It is the ability to recognize patterns, work with abstract symbols [25]

Figure (1) Multiple Intelligence [26]



Reading as receptive skill "

Perhaps the greatest test confronting perusing educators is the way to show perusing appreciation not just evaluating it. Perusing will be a functioning procedure if the perusing perception questions are expandable and adaptable to plate by the students about what the content methods and if data in the content is investigated for more noteworthy comprehension" [27]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

"Texts are understood through the learners interpretation of the larger organization structure , which can be demonstrated to the learners fairly easily , and they can offer students important insights into understanding and learning from texts[28]

Importance of Reading Comprehension and Strategies

"An emphasis on perusing cognizance has for quite some time been a subject of concern. In the past, the educating of perusing equalled the instructing of new students in junior rudimentary, and the view was that perusing didn't need to be educated unequivocally when the understudies realized how to peruse"[29] . Many instructors appear to have underestimated that the understudies' perusing understanding will increment naturally as they get more practice" [30]

Improving Reading Comprehension

Learners need practical guidance before they read .these are some stepes to improve students reading significantly.

1- "Discuss Reading Comprehension .
2- Practise what you preach
3- Discuss each assignment
4- Urge Thinking before Reading
5- Teach goal setting
6- Urge thinking while reading
7- Urge note taking
8- Plan a head
9- Recommend Visualizing
10- Assign summaries[31]

SETION THREE

Experimental Design

The quasi – experimental nonrandomized control group pretest – posttest design is adopted for exploring the effect of MI on the EFL students' as shown in table (3.1)

Table (3.1)The Experimental Design of this study

Group	Independent variables	posttest
Experimental	Multiple Intelligence strategy	Posttest
Control	Traditional Method	Posttest

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Population and Sample

The whole population of the present study includes 120 fourth year students of Kirkuk high school for distinct students ,During the academic year 2019-2020.The sample of the study is (69) students who were chosen randomly.

The students are grouped into two sections : (A and B) . Section (A) with 34 students and (B) with 35 students.as shown at table(3.2).

Table (3.2)

The population and sample of the study

Groups	No.of Population	No.of repeaters	No. of Pilot Students	No. of Sample students
Experimental	34	0	3	31
Control	35	0	3	32
Total	69	0	6	63

Equalization in *Raven Intelligence Test

the researcher made equalisation between the two groups in their scoring in the preivious year ,their pre test score and their intelligence by using Raven test.The test indicates no significant difference between the two groups, as shown in table (3.5) and appendix (4)

Table (3.5)The Mean, Slandered Deviation, and T – Value of Students in Raven Intelligence Test

Group	No.	Mean	SD.	T. Value		DF	Level of Significance
				Computed	Tabulated		
Experimental	31	32.26	10.257	0.62	0.62	61	0.05
Control	32	32.09	10.645				

Instructional Material and Students' Instruction

The material which has been taught to the two group of student is Reading Comprehension .All the passages of Reading Comprehension are thirty , The researcher chooses only eight passages during the period of the experiment.

The experiment of this study has been done in the first semester of the academic year 2018 – 2019 . The instruction of both groups of students began on seventh of October, continued for about ten weeks, and ended on the twenty first of January 2019.The experiment group is taught by the using MI strategy , while the control group is taught by using the traditional methods as follows:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Lesson Plan for the Experimental Group
Date : Monday , November 12th 2019.
Class and section: Fourth year (A)
Topic : Reading Comprehension from text book
Aim: To develop students' four skills (listening , reading , writing and speaking)to help students to acquire knowledge , as well as, identify and discuss structure of the Reading Passage.
Steps of presenting the lesson material:
1- Assign some students to read the passage from reading comprehension , identifying the main idea of the test.
2- Discuss the students' view or answers questions by the teacher group work
3- The student will answer the instructions ,questions , they will contrive ideas through pictures .
4- Advice the students to start designing M.I. individually or as small groups concerning the ideas which are obtained through the events of the reading passage .
5- Ask them questions such as:
a- Why were reading and writing difficult for the blind before Braille's invention ?
b- Name two disadvantage of the dot system. How have these advantages been overcome?
c- Work in group and write a summary in not more than 90 words

Lesson Plan for Control Group
Date : Monday , November 12th 2019.
Class and section: Forth year (A)
Topic : Reading Comprehension text book
Aim: To develop students' four skills (listening , reading , writing and speaking)to help students to acquire knowledge , as well as, identify and discuss structure of the Reading Passage.
Steps of presenting the lesson material:
1- Assign some students to read the passage from reading comprehension , identifying the main idea of the test.
2- Discuss the students' view or answers questions by the teacher group work
3- The student will answer the instructions ,questions

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

4- Ask students to give meaning of difficult vocabulary.

Construction the Posttest

An achievement test has been constructed in term of the content and behavioural objective of the instructional material. The test includes five questions. The first question is consist of four items and is given four marks, i.e. each item takes one mark. The second question consist of four items and is given four marks, i.e. each item takes one mark. The third question has four items and given eight marks each item is given two marks. Each of question four and five consist of only one item and is given twelve mark ,as shown in table (3.6). the posttest has been simultaneously administrated to both groups (the experimental group and the control group)on the (7th of January) The allocated time for answering the test was (120) minutes. Later on , the test papers have been collected in order to be scored.

Table (3.6)

The Specification of the Content, Behaviours, Items, and Marks of the Posttest

	No.Of question	Content	Behaviours	No.of Items	Marks
	1	Interpersonal and visual intelligence	Choose the correct choice	1 2 3 4	1 1 1 1
	2	Lingual Interpersonal Visual	Fill the blanks with words from a list below	1 2 3 4	1 1 1 1
	3	Lingual Interpersonal Visual	Answer questions from the given text	1 2 3 4	2 2 2 2
	4	Interpersonal	Write a summary for the given passage	1	12
	5	social	Work in group and write summary	1	12
T	5			14	40

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Scoring Scheme of the Pre and Posttest

The first three questions scored by the researcher himself, whereas the last two questions have been scored by a committee which consist of three members, the researcher and two other instructors taking into consideration the subject questions which are scored according to certain criteria,

For each of question number four and five , one mark is given for the title, one mark given for hand writing, one mark for spelling , two marks for grammar ,two for punctuation ,two marks for organization and three marks for vocabulary. Also, the scores are required to score each of the subjective questions individually and the summation of the given scores is divided by three.

Validity of the test

The test has been exposed to a jury of specialist in the field of methods of teaching English,

Pilot Administration of the test

the test has been conducted on (6) students randomly selected from the two involved sections,

Test Reliability

the same achievement test has been administrated to the pilot sample of (6) students .

Difficulty Level

The difficulty level of the items of the posttest in the current study ranges between (0.32) to (0.69)

Discrimination Power

The obtained discrimination power of the items ranges between (0.35) to (0.62)

Final Administration of the Posttest

the posttest has been applied on the (7th of January 2018) for both experimental and control groups. The test papers have been distributed to the involved testees who are required to read instructions carefully and put their answers clearly on their test papers within the limited time of the test.

After that, all the test papers have been collected to be scored according to the designed scoring scheme.

Statistical Means

The statistical tools which have been utilized in the present study for the purpose of analyzing the collected data are as, follows:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

1- T – Test for Two independent Sample This test is used to find out the significance between the two groups in the equalization of intelligence and scores of previous year . It also used to find out the significance of difference between the two groups in the posttest

$$t=\frac{\overline{X_1}-\overline{X_2}}{\sqrt{\left(\frac{(N_1-1)S_1^2+(N_2-1)S_2^2}{N_1+N_2-2}\right)\left(\frac{1}{N_1}+\frac{1}{N_2}\right)}} \quad 32$$

2- Chi^2 it is used to find out the significance of differences in the variable of parent's education

$$X^2=\sum\frac{(O-E)^2}{E} \quad 33$$

3- Alpha Cronbach: It is used to calculate the reliability of the tests

$$A=\left[\left(\frac{n}{n-1}\right)\left(1-\frac{\sum Si_2}{SX_2}\right)\right] \quad 34$$

4- The standered deviation is used as a second step to reach the final t – value score.

$$SD=\sqrt{\frac{\sum(X-\bar{X})^2}{N-1}} \quad 35$$

5- Difficulty Level : It is used to mesure the difficulty of the posttest items.

$$P=\frac{Tu+Ti}{2(n)(s)} \quad 36$$

6- Discrimination Power : It is used to measure the discrimination powerof the test items.

$$D=\frac{Tu+Ti}{(n)(s)} \quad 37$$

SECTION FOUR

Comparison Between the Achievement of the Experimental Group and that of the Control Group in the Posttest .

To find out whether there is any significant difference between the experimental group and control group in the post test. Students' mean scores at the experimental group as shown in appendix (8) is (53.03)score in pre test while for the control group is (53.013) with slandered deviation (2.302) and (2.235) respectively . The researcher used T test for two independent sample , It has been found that the computed t - value is found to be (0.490) this means the computed is lower than the tabulated at the degree of freedom (61) and at level (0.05) level of significant . This result indicates

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

that there is no significant difference between the two group in their pre test as shown in table (4.1)

This indicates that there is a significant differences between the mean scores of the experimental group and that of control group, and for the benefit of the former. This means that the achievement of the experimental group which has been taught by MI technique is better than the achievement of the control group which has been taught by traditional technique . Thus , the first hypothesis is rejected.

Table (4.1) Students' Scores for both Experimental and Control Group in the pre test

Group	No.	Mean	SD.	T- Value		DF	Level of Significance
EG.	31	53.03	2.302	computed	Tabulated		
CG.	32	53.013	2.235	0.490	2.000	61	0.05

Comparison between the pre and post test for Experimental Group

In order to find out whether there is any significant difference of the Experimental group in both test pre and post test. The Results show that there is a statistical significant difference at level (0.05) among the mean scores of experimental group whom taught MI strategy at pre and post test , by using t-test formula for two independent samples the computed value is found to be (20.95) while the tabulated t- value is found to be (2.04) at the degree of freedom (30) and the level of significant (0.05) , as shown in table (4.3).So as the results show that we reject the nul hypothesis (i.e there is no statistical significant differences at significant level (0.05) among the mean scores of experimental group in pre and post test

Table (4 . 3)The Mean Scores, Standard Deviation and T – Value for the experimental group in pre and posttest

Ex. Group	No.of Students	Mean scores	SD	T-value		DF	Level of Significance
				Computed	Tabulated		
Pre	31	10.23	0.532	20.957	2.04	30	0.05
post.							

Discussion of the Obtained Results

The Obtained results of the current study show that students' achievement of the experimental group who has been taught by MI technique is better than those of control group who has been taught using the traditional

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

method in teaching Reading Comprehension by using MI strategy could be attributed to the following:

1- MI strategy interests in students needs.

2- MI motivates students and encourages low achieving students to participate.

3- MI helps teachers to teach variety of materials , skills, activities, lesson strategy and methods which must be incorporative in the daily lesson plan.

Finally , results show that there is no any significant difference between control group and experimental group's achievement in Reading Comprehension . This result could be caused by the fact that both groups were positively affected by MI strategy

SECTION FIVE

Conclusions

According to the obtained results of the study , the following points have been concluded :

1- The students of the experimental group have performed better than the students of the control group which indicates that those students have positively responded to the suggested technique and that MI is an effective technique that stimulates students creativity in generating and organizing their ideas. The technique encourages brain storming , and arose motivation by using colours ,images..etc.

2- Using MI helps the students to understand and imagine the given passage .It is a student centred learning so teaching by using MI technique provides an active role for student

3- Students show a positive response to words MI since it is easy and simple to use.

Recommendations

In term of the obtained results and drawn conclusions , the following recommendations are put forward:

1- Curriculum designers in the Ministry of Higher Education a Scientific Research are invited to adopt MI technique in teaching Reading Comprehension.

2- Schools should use any new or modern technology in teaching Reading Comprehension such as videos , recorders , pictures...etc. They should encourage students to work in groups and share their ides

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3- Curriculum designer are in needed to employment MI through technology. Collage faculty of Reading Comprehension should be involved in in-service training work shop on the employment of the MI technique inside the class room .They should encourage their students to summarize all the elements of the MI technique inside class room situation.

Suggestions for Further Studies

For further work , the following studies are suggested to investigate :

1- The Role of using MI for developing English Grammar .

2- The effectiveness of using MI for developing EFL to preparatory students.

3- The impact of using MI in developing oral skills

End Notes

1- Gardner H. (1999). Intelligence Reframed, London: Basic Books

2- Woolleye, G (2011). Reading Comprehension :Assisting children with learning difficulties,Springer Science – Business Media available at DOI 10-11-91

3- Legg, S. and Hutter, M. (2007) p2. A Collection of Definitions Intelligence. British Press

4- Pentland, A. (2007). On the Collective Nature of Human Intelligence.Journal of Adaptive Behaviour. Steele, P. (2010). Advancing Strategic Thought Series of Human Intelligence: All humans, All minds, All the time Cambridge : Cambridge University Press.

5- Shekhar, A. (2011). Intelligence and Aptitude. Retrieved 16 Apr, 2014 http://numerons.files.wordpress.com//intelligence-and-aptitude.pdf

6- Denig, S.j (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions. Niagara university .The teacher collage record

7- Gardner H. (2007)p5. The Theory of Multiple Intelligences. New York Press.

8- Armstrong, T. (2009)p161. Multiple Intelligence in the classroom (3rd Ed.).Virginia: ASCD Publications.

9- Armstrong, T. (2009)p162. Multiple Intelligence in the classroom (3rd Ed.).Virginia: ASCD Publications.

10- Gardner H. (2007)p22-29. The Theory of Multiple Intelligences. New York Press.

11- Woolfolk, A (2013). Educational psychology. Pearson Twelfth edition:New York

12- Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. London: Routledge &Kegan Paul. London press

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

13- Fu, J. (2009). A Study of Learning Styles, Teaching Styles and Vocabulary Teaching Strategies in Chinese Primary School.
14- Gardner H. (1999). Intelligence Reframed, London: Basic Books
15- (//www.teachingenglish.org.uk/article/numerous insights)
16- Lunenburg, F. (2010). Teachers' Use of Theoretical Frames for Instructional Planning: Information Processing Theories Sam Houston State University schooling volume 3, number 1, 2012.
17- Fierros, G. (2004). How Multiple Intelligences Theory Can Guide Teachers' Practices: Ensuring Success for Students with Disabilities. Arizona: Arizona state university
18- Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligence in the classroom (3rd Ed.) ,Virginia: ASCD Publications.
19- -Fierros, G. (2004). *How Multiple Intelligences Theory Can Guide Teachers' Practices*: Ensuring Success for Students with Disabilities. Arizona: Arizona state university
20- Lunenburg, F. (2010). Teachers' Use of Theoretical Frames for Instructional Planning: Information Processing Theories Sam Houston State University schooling volume 3, number 1, 2012.
21- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., and Gardner, H. (2009).TheTheory of Multiple Intelligences. Retrieved Jan 25, 2019
22- . Woolfolk, A (2013). Educational psychology. Pearson Twelfth edition:New York
23- Lunenburg, F. (2010). Teachers' Use of Theoretical Frames for Instructional Planning: Information Processing Theories Sam Houston State University schooling volume 3, number 1, 2012.
24- -Fierros, G. (2004). *How Multiple Intelligences Theory Can Guide Teachers' Practices* Ensuring Success for Students with Disabilities. Arizona: Arizona state university
25- Armstrong, T. (2009)p6-7. Multiple Intelligence in the classroom (3rd Ed.).Virginia: ASCD Publications
26- (//www.teachingenglish.org.uk/article/multiple-intelligences)
27- Woolfolk, A (2013). Educational psychology. Pearson Twelfth edition:New York
28- Smith, L. G. and Smith, J. K. (1994) Lives in Education. A narrative of people and ideas 2e, New York: St Martin's Press
29- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N.,& Furnham, A.(2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. British Journal of Educational Psychology, 75, 239–255

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

30- Roe, A. (2014). Reading Education after the first reading Tutorial New York ,Martin Press.
31- www.readingrockets.org/reading-topics
32- Glass, G. and Stanley, J.(1970) Statistical Methods in Education and Psychology. Prentice – Hal, Inc
33- Healy , J.F. (2012) Essential of Statistics : a Tool for Social Research.Belmont : Word Worth Learning.
34- Cronbach , L.J. (L. J) (1951). "Coefficient alpha and the internal structure tests".Psychometrika 16 , 297 – 334.
35- Alderson, J. ; Clapham , C. and Wall , D. (1999) Language Test Construction and Evaluation.Cambridge University Press.
36- Hinton , Perry R.(2004) . Statistics Explained New York : Routledge
37- Hinton , Perry R.(2004) . Statistics Explained New York : Routledge

References:

1-Alderson, J. ; Clapham , C. and Wall , D. (1999) Language Test Construction and Evaluation.Cambridge University Press.
2-Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligence in the classroom (3rd Ed.) ,Virginia: ASCD Publications
3-Cronbach , L.J. (L. J) (1951). "Coefficient alpha and the internal structure tests".Psychometrika 16 , 297 – 334.
4-Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., and Gardner, H. (2009).TheTheory of Multiple Intelligences. Retrieved Jan 25, 2019
5-Denig, S.j (2004). Multiple Intelligences and LearningStyles: Two Complementary Dimensions. Niagara university .The teacher collage record
6-Fierros, G. (2004). How Multiple Intelligences Theory Can Guide Teachers' Practices Ensuring Success for Students with Disabilities. Arizona: Arizona state university
7-Fu, J. (2009). A Study of Learning Styles, Teaching Styles and Vocabulary Teaching Strategies in Chinese Primary School.
8-Gardner H. (1999). Intelligence Reframed, London: Basic Books
_____ (2007). The Theory of Multiple Intelligences. New York Press.
9-Glass, G. and Stanley, J.(1970) Statistical Methods in Education and Psychology. Prentice – Hal, Inc.
10-Healy , J.F. (2012) Essential of Statistics : a Tool for Social Research.Belmont : Word Worth Learning.
11-Hinton , Perry R.(2004) . Statistics Explained New York : Routledge
12-Legg, S. and Hutter, M. (2007) p2. A Collection of Definitions Intelligence. British Press.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

13-Lunenburg, F. (2010). Teachers' Use of Theoretical Frames for Instructional Planning: Information Processing Theories Sam Houston State University schooling volume 3, number 1, 2012.
14-Pentland, A. (2007). On the Collective Nature of Human Intelligence.Journal of Adaptive Behaviour
15-Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N.,& Furnham, A.(2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. British Journal of Educational Psychology, 75, 239–255
16-Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. London: Routledge &Kegan Paul. London press
17-Roe, A. (2014). Reading Education after the first reading Tutorial New York ,Martin Press.
18-Shekhar, A. (2011). Intelligence and Aptitude. Retrieved 16 Apr, 2014 http://numerons.files.wordpress.com//intelligence-and-aptitude.pdf
19-Smith, L. G. and Smith, J. K. (1994) Lives in Education. A narrative of people and ideas 2e, New York: St Martin's Press
20-Steele, P. (2010). Advancing Strategic Thought Series of Human Intelligence: All humans, All minds, All the time Cambridge : Cambridge University Press.
21-Woolfolk, A (2013). Educational psychology. Pearson Twelfth edition:New York
22-Woolleye, G (2011). Reading Comprehension :Assisting children with learning difficulties,Springer Science – Business Media available at DOI 10-11-91
Net References
(//www.teachingenglish.org.uk/article/multiple-intelligences)
(www.readingrockets.org/reading-topics)

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 15/11/2020م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Linguistic Concepts in Filmmaking World: A Study on Selected English Movies and Series

Raja'a Hamid Salih
Asst.Inst. at Ministry of Education, Iraq
General Directorate of Education in Anbar
Al-Wefaq Secondary School for Boys
rajaahamid222@anbaredu.org

Wala'a Hashim Mohammed
Ph.D. Student at Babylon University, Iraq
College of Education for Human Sciences
English Department
walaa.h.mohammed@gmail.com

Deposit date: 31/10/2020, Arbitration date: 06/11/2020, Publication date: 15/11/2020

Abstract:

In the globalized world of today, English movies and series have seen a high turnout and people are having real interest in them. Movies and series are worlds of language use just like the real world human interact in; yet the language used in movies and series is not spontaneous. Writers plan their scripts pretty consciously to produce the best product that they can. In doing so, as the current study hypothesizes, writers of movies and series make use of some well-studied concepts in the field of linguistics to create some of their scenes. Those concepts can be for instance some semantic concepts (such as lexical relations, wordplay, etc.) and some other pragmatic notions (such as Grice's maxims, implicature, politeness, etc.). Writers do build whole scenes on linguistic concepts utilization.

Highlighting the different linguistic concepts that are utilized in filmmaking, the current study finds it to be useful in two ways: (i) it, on the one hand, provides insights on the way filmmaking world benefits from linguistic studies and (ii), on the other hand, gives insights to teachers of English linguistics in universities to benefit from such movies and series in clarifying some of their lessons to students and well attract their attention by something (movies and series) that they have interest in.

Keywords: Film, movies, wordplay, Grice's maxims, implicature, politeness

1. Introduction

Movies and TV-shows in general are main interest to the young of this age. That is why they represent a main source of learning on many life dimensions and sides, one of them can be the educational and the academic side. On the base of this hypothesis, the current study suggests making an investigation of some of the main linguistic concepts that are mainly utilized in shaping scenes in movies and series, which is in turn something that can be of great benefit to teachers. Teachers can enrich their lectures and make

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

them more attractive to their students by quoting scenes from movies as examples to linguistic concepts.

Accordingly, the current study is planned to start first with presenting a short theoretical review on some of the main semantic and pragmatic concepts of English linguistics that are hypothesized to be utilized in creating scenes in movies and series. Then, numbers of scenes randomly are selected from several movies and TV-shows to be analysed. The analysis will try to show how writers of movies and series get benefit from concepts in the field of linguistics to create their ideas and, at the same time, how movies can serve the field of linguistic studies as well.

2. Language and Filmmaking

Making a film is making a coherent and integral representation of some messages (serious or funny), expressed by means of verbal and non-verbal signs, organised in accordance with the concept of a collective functionally differentiated author using cinematographic codes, recorded as a sequence of frames and intended to be shown on the screen for individual or collective audiovisual perception by the viewer (Zaichenko, 2019 :632).

The language of movies is a language having certain features; the use of metaphors, playing on words, certain pronouns, the art of spin and rhetorical devices, which may distinguish it from other uses of language.

Adhering to linguistic rules or violating them can be a central feature of movies and series language. The essential point to such a use of language is to convey the message of the movie or show or series and to picture the story as accurate as possible and in the best way that fits its aim (Tahir, 2010: 4593). Therefore, the current study finds movies as a rich area of linguistic notions that can be well explored and adopted in teaching.

3. Linguistic Concepts: a Theoretical Background

It is a very difficult, if not impossible, thing to cover almost all the linguistic concepts. This is justified by two reasons. The first is that linguistics as a field is rich of notions and a dictionary-like book cannot still cover them all. The second reason is that it will take a very long time to investigate unlimited set of movies and series as data for analysis. Therefore, the current study limits itself in two terms: number of movies and series (this will be

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

explained later) and linguistic concepts. The linguistic concepts the current study is limited to are the following:

i. Pragmatic Concepts

On the level of pragmatics, the following concepts are of interest:

a. Grice's Maxims

Grice (1975) represents within his cooperative principle four maxims which he believes to be the principles of achieving cooperation in any conversation. Those are:

Quality Maxim: "Do not say that which you believe to be false"
Do not say for which you "lack adequate evidence"
Quantity Maxim: "Make your contribution as informative as is required (for the current purposes)
Make your contribution not more or less informative than is required"
Relation Maxim: Be relevant.
Manner Maxim: Be clear, brief and orderly. (cited in Yule,2010:147)

b. Implicature: Gazdar (1979:38) defines implicature as the "proposition that is implied by the utterance of a sentence in a context even though that proposition is not a part nor an entailment of what was actually said." So, implicating a meaning is saying it without saying it literally. Moreover, implicature is related to Grice's co-operative maxims. It is part of them.

c. Rhetorical Questions: Rhetorical questions are the kind of questions that typically have the structure of a question but the force of an assertion. Thus, they are questions that neither seek nor elicit information or answer.

d. Politeness: Politeness is tackled my many linguists, but the current study sticks to Brown and Levinson's notion of face. Face is defined as "the public self-image" that every person has. It is treated or acted in two ways: saved or threatened. The two acts of saving and threatening faces are also sub-divided into positive and negative acts. (for more details see Brown and Levinson's (1978, 1987) politeness theory)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ii. Semantic Concepts

On the semantic level, on the other hand, the following concepts are of interest:

a. Wordplay: wordplay is a form of semantic ambiguity in which lexical or even "structural features of the language used are exploited in order to bring about a communicatively significant confrontation of two (or more) linguistic structures with more or less similar forms and more or less different meanings" (Delabastita,1996:128). Some of the language features that are used to play on words, according to (ibid), are some lexical relations such as homonyms, homophones, homographs, polysemy and idioms

b. Semantic Change: Campbell (2006:256) explains that the processes of semantic change are usually results of metaphorical extensions. Words meanings are changed as they are used in a metaphorical way. A metaphorical extension means that a word is being used in a way that a new sense of it is linked to its original one. So, the new sense of the word may replace, change or add to the original sense. Tobing (2010) states that semantic changes can fall into four types: generalization, specialization, pejoration and amelioration. Generalization refers to the process of broadening the meaning of the word while specialization refers to the opposite, that is , the process of narrowing the meaning. Amelioration refers to the process whereby a positive meaning is associated with a word whereas in pejoration a negative meaning is associated with a word.

4. Data Analysis

Analysing the data of this study is going to follow the same steps of the theoretical part. This means that the analysis will be pointed ahead by the pragmatic notion analyses and then followed by the sematic ones. Extracts are going to be selected randomly from the following movies and series:

1. Rush Hours2, 2001 : (a movie where two detectives , carter and lee, are in a vacation in Hong Kong, but things take a different turn because of an explosion and they find themselves obliged to investigate).
2. The Invention of Lying, 2009: (a movie where the main character Mark invents lying and starts for the first time to lie and things get changed in the imaginary world that he used to live in where no lying exists).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3. Mind Your Language, 1977: (a comedy series where a teacher teaches migrant studes English as a foreign language).
4. Sherlock, 2010 : (a series where Sherlock , an eccentric characher, solves crimes with the help of his flat mate Dr. Watson).

a. Pragmatic notions:
The pragmatic concepts to be analysed are the following:

- **Grice's maxims**

- **(i) Quantity maxim**

***(1) MARK**: I feel awkward now about being early .*
***JENNIFER**: Yeah, I'm disappointed that you're early and not really looking forward to tonight in general"*

In the above extract which is from the movie of "The Invention of Lying", two characters, namely Mark and Jennifer, are on date. The former comes and feels awkward for being a little early and expresses his awkwardness to Jennifer. The latter replies with a bitter comment, saying "yes" which is still relevant. She, but, flouts the maxim of Quantity by keeping talking and saying more than what is required. She adds that she is not really looking forward to their date, which is something that is more informative than is required by both the context and the listener.

The writer utilizes the quantity maxim flouting feature to show the unordinary and discomfortable atmosphere that may arise when the rules of interacting are flouted.

- **(ii) Quality maxim**

(2) *KIDS: They wouldn't let us see granddad when he was dead, is that because he had gone to heaven?*
***SHERLOCK**: people do not really go to heaven when they die. They are taken to a special room and burned.*

The above extract is taken from "Sherlock". It is a famous show on a private detective with a unique character. In the above scene, Sherlock is having a conversation with two kids. The kinds are telling him about their Granddad

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

and how they have not seen him after his death as he has gone to heaven. Sherlock comments on that rejecting the kids belief (that their Granddad has gone to heaven) and tells them that there is no heaven! In his speech, Sherlock flouts the maxim of quality by saying one of his own beliefs as if it were a well-known fact. He is imposing his belief on the kids.
In such kind of speeches, the flouting of the maxim can serve to do two things: (i) communicating an implicature to the audience on a religious point, that is there is no heaven and thus there is no God, (ii) picturing the unordinary imposing character of Sherlock.

- **(iii) Relevance**

***(3) SHERLOCK**: possible suicides; four of them; so quite; sitting at home; there is finally something fun going on!*
***MRS. HUDSON**: what pick you all happy! It's not decent.*

The above extract is again taken from the famous series "Sherlock". Again for the purpose of building and shaping his unordinary, imposing, rude, somehow psychopath character, the writer makes him flout maxims more often than ordinary characters.
In the above scene, Sherlock comments with "There is finally something fun going on" describing a suicide case as something fun! In the usual conversations, the listener expects a sad comment or a sympathic one to consider it as relevant. A comment showing happiness has no relevance in such a context! Thus, the maxim of relevance can be said to be flouted intentionally by the writer to form a language that fits the meant character for Sherlock.

- **(iv) Manner**

***(4) ANDERSON**: "That's the end of it, we don't know where they went from here. Tells us nothing after all."*
***SHERLOCK**: "You're right, Anderson, nothing. Except his shoe size, his height, his gait, his walking pace."*

This is another extract from Sherlock which is a conversation between the ordinary detective Anderson and the unordinary clever detective Sherlock.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The former negatively comments on the benefits of some evidences found by Sherlock for a case and the latter replies; Sherlock flouts the maxim of manner in his reply as he mixes both agreement and disagreement at the same time which raises a kind of unclarity. The first part of Sherlock's comment " You're right, Anderson, nothing." shows an agreement while the other part which is " except his shoe size, his height, his gait, his walking pace" shows a disagreement.

Definitely, the flouting of manner maxim is done purposely by the series writer. It is meant to add humor and sarcasm to Sherlock's character.

- **Implicature**

***(5) Mark**: Mum, listen to me. Listen carefully. You're wrong about what happens after you die. It's not an eternity of nothingness .*
***Mom**: Huh ?*
***Mark**: You go to your favorite place in the whole world", etc.*

This extract is taken from "The Invention of Lying" Movie. The writer, through the main character Mark, implicates the idea of atheism. It is interpreted by the flouting made to the Quality maxim. The writer shows his audience through the context that what is said by Mark at the moment is only a lie to lessen the mom's fear of death and what comes after death. Thus, interpreting the meaning of the speech in accordance with the context, audience will understand the implicature that there is nothing called heaven and, therefore, there is no God.

Implicature is a very important concept to movies and series writers. It helps them to convey whatever they want to avoid saying directly and whatever they feel afraid stating clearly.

- **Rhetorical Questions**

(6) *A **WOMAN**: Who are you?*
***SHERLOCK**: Sherlock Holmes*
*A **WOMAN**: How much should I be impressed?*

The extract above is obviously taken from "Sherlock". In this scene, Sherlock meets a woman for a case solving matter for the first time and he acts so

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

confidently. The woman asks a rhetorical question. She seeks no answer. She rather makes sarcasm and underestimates him as a detective and as a person.

- **Politeness**

- Positive face threatening act:

(7) **FRANK**: Hi Mark. How's it going?
MARK: Not so good. Last night I went on a date with a girl I've had a crush on for years who will most likely never call me again and I'm pretty sure I'm going to get fired today .You?
FRANK: I spent the whole night throwing up pain killers because I'm too afraid to take enough to kill myself.
Mark: See you tomorrow.

- Positive face saving act:

(8)"**MARK**: Things are gonna be okay .
FRANK: They are ?
MARK: Yeah. You're gonna meet someone. You're gonna be happy .
FRANK: I shouldn't kill myself?
MARK: Definitely not."

These two extracts are two scenes that involve two different conversations of the same topic between two friends, Mark and Frank. The difference between the two scenes is that the former is meant to be before inventing lying whereas the latter is after inventing lying, which is the main story of the movie. That is, the former is meant to be a conversation between two people who do not know how to lie or compliment or soften speeches; so, they say whatever comes to their mind directly even if it is a harmful or bitter comment; In other words, the conversation takes place in an imaginary world where no lying or complementing exists; people do not plan their thought; they just say what they think of. The latter extract (No.8) is meant to be in an opposite situation, a situation picturing the real everyday ways of communication. It is a kind of conversation in which people are mostly supposed to choose their wordings carefully and avoid saying bitter or bothering things.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The above two quotes from "The Invention of Lying" Movie are instance of politeness acts. A clever utilization of this linguistic notion (politeness) is done here to create a story of "before and after lying". The whole idea of the movie is built on the language used, specifically the kind of politeness acts and strategies are utilized by the movie writer and, thus, the characters.

In extract (7), the way Mark ends his turn in the conversation shows no care about the other participant's emotion or feeling at all. Thus, the positive face is threatened. If the situation was in the real world, it is a kind of situation that requires the speaker to lie or compliment rather than to say the hurtful truth. The silence of Mark can be interpreted contextually like: yeah , life is tough and you have little chances to make it with life, so go and take the pain killer and commit a suicide!, which is a threatening and impolite reply.

However, in the second conversation, when Mark has started to learn about lying, Mark shows more concern to politeness acts. His speech is constructed in a way saves the positive face of his friend.

Accordingly, following and analysing the politeness strategies and acts used by the participant in the first half of the movie (before inviting lying) and the second half (after inventing lying) and contrasting them, we can see that the whole story is created on the base of language use, specifically politeness theory utilization.

- Positive face threatening act:

(9) ***WATSON****: I am just your friend*
SHERLOCK*: I do not have friends!*

- Positive face saving act:

(10) ***SHERLOCK****: I do not have friends. I just have one!*

The above two extracts (9 and 10) are taken from Sherlock and they are another example of how politeness theories can be utilized to create a whole story or a big move in a movie or series. In Sherlock, as he is defined as an unordinary character and detective, some of the main parts of Sherlock are shaped on the base of politeness theory. For instance, at the beginning of the his story , in the first few episodes, Sherlock is presented as someone who

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

cares in no way about friendship and thus he has no interest about the positive face of others. In extract 9, it can be seen how Sherlock threatens his (meant to be) best friends positive friend with a bitter comment. Later, in the upcoming episodes, his character is presented as being developed into one who has started to care about friendship. Therefore, his language and his use of politeness acts and strategies are changed too. In extract (10), it can be seen how Sherlock uses a language that saves his friends positive face by making a twist like" I do not have friends" and then completing by " I just have one" , implicating Watson.

b. Semantic notions

- **Wordplay:**

- **Homonyms**

(11) ***MR. BROWN:*** *Did you enjoy your break Ali?*
ALI: *l am not breaking anything –*

This extract is taken from the famous comic series "Mind Your Language". This series, as Fayadh and Mohammed (2019:39-58) discuss, is a kind of comic show that relies mainly on language use, specifically playing-on-words, as the means to create comedy and raise humor. Thus, movies and series depend on wordplay to create the comic effect that they want either in some scenes or the whole work.

In the extract above, Mr. Brown, the teacher of English as a foreign language suggests to his students to have a conversation on what did they do in the last holiday. So, MR. Brown in this scene asks one of his students (who does not know English well) about his "break". As the word "break" is a homonym that has more than one meaning, Ali misunderstands his question and gives the wrong reply that makes other laugh. This use of homonyms is defined as being intended by the series writer for the purpose of making humor or comedy.

- **homophones**

(12) ***CARTER****: Who are you?*
YU*: Yu*
CARTER*: no not me. You.*
YU*: Yes I am You*
CARTER *: Just answer the damn question. Who are you?*

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

***YU** : I have told you.*

This extract is taken from one of Jackie Chan's famous movies (namely Rush hours2). This scene itself is considered one of the most famous scenes in the world of movies ever as it is defined as a highly humorous one. It has nearly 9 million views on YouTube. It is completely based on the linguistic notion of wordplay. The two characters (Carter and Yu) raise fun and comedy because of the homophonic similarity between the name of Yu and the pronoun you. As the two words have the same pronunciation, a misunderstanding occurs which causes the comedy.

- **homographs**

(13) **Sherlock**: This is just a losing. (I am Sher Locked)

This is an extract from "Sherlock". This is one of the rare cases where wordplay is used for some other purposes than making comedy. Therefore, the study finds it interesting to cover. The series writer this time clearly uses wordplay to show intelligence and enthusiasm.

The above scene involves a long lasting competition between two clever characters, Sherlock Holmes and Irene Adler. A challenge is raised by Irene to Sherlock that the latter cannot find the password to a device containing

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

highly classified information. The password, which has been discovered by Sherlock at the last moments, is built on a homographic base as the picture above shows.

The password was meant to involve only four characters. At the last moments, Sherlock could understand that adding his name's first letters to middle of the wordings written on the screen (I am ……locked) will turn the world locked in to a similar word of the name "Sherlock".

- **Polysemy**

(14) TARO: *Went on fishing holiday*
MR. BROWN*: Good, did you catch anything?*
TARO: *Catcho heavy coldo*

This is another extract from "Mind Your Language" series. It is occurred in the same context of extract 11. It is also another instance of a purposeful utilization of wordplay.

Mr. Brown, the teacher, asks Taro, another student with weak English, a question on fishing. The question contains the polysemous word "catch" which has more than one meaning that are linked in extension. Taro, the student, misunderstands the word and a comic effect results.

- **Idioms**

(*15) MR. BROWN**:*** *l want much more effort from all of you You must all pull your socks up*
B*: suddenly a student pulls his socks up interpreting the idiom literally.*

This is one more extract from "Mind Your Language". IT is a sort of purposeful wordplay to raise comedy by means of misinterpreting an idiom.

The teacher, Mr. Brown, asks his students to work harder as they fail in their tests repeatedly. He uses the expression "pull your socks up" to idiomatically ask them to make more efforts to improve themselves. Some of the students interpret the meaning literally and react in a way that raises humor and fun.

- **Semantic change**
- **Generalization**

*(16)****MORYARITY****: You are ordinary. You are on the side of angels!*

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- ***Specialization***

*(17)**SHERLOCK**: Mrs. Hudson leaves Baker Street? England would fall.*

- ***Pejoration***

*(18) **SHERLOCK**: I have been thinking about you.*

- ***Amelioration***

*(19)**WATSON**: He better wrap up warm. There is an east wind coming*

All the above extracts are from "Sherlock". In the extract (16), Moryarity, an antagonist character, argues Sherlock, the main protagonist, about the latter's tendencies. He uses the word "angels" in its broadened sense referring to "the good people". He means that Sherlock is found to be on the side of good. In the original sense of the world, it has a more specified meaning that refers to spiritual beings with specific good characteristics.

In the other extract, No. (17), the writer utilizes the linguistic feature of narrowing by doing a "specialization" to the meaning of the expression "England would fall". In this context, it is used to mean something like "Mrs. Hudson is very important to us".

In extract (18), a pejoration is done. The expression "I have been thinking about you" with the specific tone that Sherlock adopted is usually used to indicate a kind of sentiment and love. In this context, it is used with a negative connotation.

In the final extract (19), the opposite process is done, that is amiloration. It is to associate a positive meaning to a word or an expression. In above, Watson, Sherlock's best friend, describes Sherlock as the "east wind" intending a positive connotation. He wants to express how much Sherlock is Tough to the bads and how good is he in solving the complicated cases, he is the one that the bad must be afraid.

5. Discussion

One of the main hypotheses of this study is predicting two benefits of studying some linguistic concepts in relation to movies and series. One of the two benefits of such a study is related to (i) the area of teaching and learning, while the other is related to (ii) the filmmaking world area. The analysis of the extracted scenes has shown the truth of the hypothesis and, thus , it has

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

been verified. Below some more details to support the verification of the hypothesis:

(i) The area of Teaching and Learning:

Investigating the above instances of the use of selected linguistic (pragmatic and semantic) notions in movies and series shows how beneficial, interesting and elaborative it can be to use them to enrich lessons of English Linguistics. To quote examples from movies and series will help students in the following ways:

1. It adds actual examples and clarifications to theoretical concepts and lessons; it thus helps students understand and learn those concepts (and others) easier and quicker.
2. It reminds and shows the students how much linguistics is close and practiced daily with no theoretical awareness.
3. It shows students to what degree languages control life events and almost everything is shaped by and linked to the way language is used (linguistics).
4. It helps student understand how much controlling language features and linguistic notions help writers to better do their job and create more creative works.
5. This way of teaching will prepare students to some methods of doing researches. They will have some experiences on ways of analysing data and linking theoretical notions to texts and videos.

(ii) Filmmaking Area:

On the other hand, this investigation highlights the different purposes that different linguistic notions are used to serve in movies and series making world. Some of those purposes are as follows:

1. Humor and /or Comedy: as it is shown, some tools can be used by writers to raise comedy. The data analysed shows that wordplay is one of the highly used linguistic notions to make humor and to raise comic effects. Also, maxims flouting can be another tool to make comedy in some different sense. Writers choose the kind of linguistic notion that better serves the situation that they want to involve humor.

2. Sarcasm: Linguistic concepts such as maxim flouting, rhetorical questions and politeness theories are found to be used to make sarcasm on topics or/ and specific characters.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3. **Implicating Sensitive Topics**: Movie and series writers depend highly on the linguistic notion of implicature in communicating sensitive topics, specifically the religious and political ones. They sometimes prefer implying ideas rather than saying it directly or literally. This can be for many reasons, ideological and/or social.
4. **Stylistic Touches:** Writers employ specific linguistic notions more than others, or they do certain utilization of specific notion in some unique way for the purpose of adding their own touch and planning a self-style.
5. **Vagueness and Ambiguity**: Maxim flouting and sometimes playing-on-words can serve in adding some ambiguous and/or vague atmosphere to the story or some scenes of a story.
6. **Fluctuations and Developments:** This is an important purpose. It is seen in extracts 7 to 10. This purpose can be served in many linguistic concepts, but politeness is seen as one of the most important and successful concepts of linguistics that serve showing and creating developments and fluctuations in some themes of a story of some characters.
7. **Correct Language use:** Movies and series can utilize the correct form of a specific linguistic notion or its violated/ wrong form to show people the different sense of the correct and wrong use of language rules. For instance, flouting maxims can show people how breaking rules of co-operative can lead to communication failure in many ways and, therefore, when a specific rule is violated or abandoned, there need to be a purpose behind it otherwise it leads to big misunderstandings.

6. Conclusions

The current study has concluded the following:
1. Movies and series writers make a great use from the knowledge of linguistic notions to give shape to their thoughts.
2. Movies and series present a good data for teachers to enrich their lessons and improve their methods of teaching because movies and series are good grounds for linguistic notions.
3. Each linguistic notion is purposefully utilized and the purposes can be easily interpreted.
4. The limited selected notions of linguistics that are analysed in the current study have found to be used to serve seven different purposes.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

5. Such kind of researches can be used as a guide to teachers in teaching linguistics.

REFERENCES

- Campbell, L. (2006). Historical Linguistics: An Introduction (2nd edition). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Delabastita ,D. (1996). The Translator : Volume 2 , Number2 : Wordplay and Translation: Essays on Punning and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Fayadh, A. and Mohammed, W. (2019) Playing-on-Words as a Strategy of Making Famous Comic TV Shows: Mind Your Language as a Sample. A conference paper. DOI: https://doi.org/10.31973/aj.v0i0,39-58
- Gazdar,G. (1979). Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form. London: Academic Press.
- Grice, P. (1975). "Logic and Conversation". In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts (pp. 41-58).New York: Academic Press
- Tahir,M. (2010). "Creation of Ideology Through the Language of Cinema: a Feminist Discourse Study of Media Education". In Procedia Social and Behavioral Sciences . 4592–4596.
- Tobing, S. (2010). Semantic Change and Meaning Shift Analysis on Film Making Terms. Diponegoro: University of Semarang.
- Yule , G. (2010) The Study Of Language (4th ed.). United Kingdom : The University Press, Cambridge.
- Zaichenko,S. (2019) .Film Discourse as a Powerful Form of Media and its Multi-Semiotic Features". In The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.02.74 ,629-35

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

HARRY POTTER: THE STRANGELY FAMILY INTERTEXTUALITY

Asst.Lec. Mousa Salman Dawood[1]& Lec.Dr. Mahmood, Hasan. Zghair. Al-khazaali[2]. Secondary Geniuses School for Outstanding Students. The General Directorate of Education-Al-Rusafa the Third. Ministry of Education. Baghdad, Iraq.

mahmood.hasan@dr.com

Deposit date: 15/10/2020, Arbitration date: 27/10/2020, Publication date: 15/11/2020

Abstract

Most locations in the Harry Potter series represent feelings, such as Hogwarts, as Harry's first real home, or Privet Drive, the pessimistic dimension of the unmagic universe. For other Harry Potter books and their respective partnerships, the development of the story is altered. Furthermore, these various places are part of Harry's attempt to build a better world that will eventually defeat his enemy, Lord Voldemort. Beauty had been the goal in classical antiquity. The good deeds, the positive stuff, the right things to do and the good skills in war and even the *Lovely Death* represent and represent even in the novels based on art. Though, some writers pursue to oddly draw the attention of the readers. The unusual work of Harry Potter is par excellence. Therefore, the research attempts to explain the idea of the outsider in selected famous writer by using his role as a tool or technique such as intertextuality, critical discourse, the concepts of shelter, place and beauty for the young reader in Harry Potter.

Keywords: Family Intertextuality, Critical discourse, Home, Place, Beauty

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد .06بتاريخ .2020/11/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

"هاري بوتر: عائلة التداخل النصي غير المألوفة"

م.م.موسى سلمان داود[1] & م.د. محمود حسن زغير الخزعلي[2]

ثانوية العباقرة للطلاب المتفوقين. المديرية العامة للتربية الرصافة الثالثة. وزارة التربية. بغداد، العراق.

mahmood.hasan@dr.com

الملخص بالعربية:

تمثل معظم المشاهد في سلسلة هاري بوتر مشاعر، مثل هوجورتس ،كأول منزل حقيقي لهاري ، أو برافيت ادرايفت ، البعد المتشائم للكون الغير خيالي. بالنسبة لكتب هاري بوتر الأخرى وشراكاتهم الخاصة ، تم تغيير تطور القصة. علاوة على ذلك ، تعد هذه الأماكن المختلفة جزءًا من محاولة هاري لبناء عالم أفضل سيهزم عدوه في النهاية ، اللورد فولدمورت. كان الجمال هو الهدف في العصور القديمة الكلاسيكية. الأعمال الصالحة والأشياء الإيجابية والأشياء الصحيحة التي يجب القيام بها والمهارات الجيدة في الحرب وحتى الجمال المميت المتمثل بالتوضيح السردي حتى في الروايات القائمة على الفن. رغم ذلك ، يسعى بعض الكتاب إلى لفت انتباه القراء بشكل غريب. العمل غير العادي لهاري بوتر بامتياز. لذلك يحاول البحث شرح فكرة الغريب في اختيار كاتب مشهور باستخدام دوره كأداة او تقنية مثل التناص والخطاب النقدي ومفاهيم المأوى والمكان والجمال للقارئ الشاب في هاري بوتر.

الكلمات المفتاحية: التناص العائلي ، الخطاب النقدي ، المنزل ، المكان ، الجمال.

Introduction

The Harry Potter Series from J.K. Rowling can be seen as one of the best-published book series. This is due to the development of a world dominated by adventures in the context of an internship by Rowling. In conjunction with the creation of "a world of fantasy" which is essential for magic, danger and the conflict of good and evil, Harry Potter's novels address a wide range of readership.

We know that beauty has seduced scholars, philosophers, critics and theorists from all areas of knowledge for many centuries. Since ancient Greece, the good and the beautiful, which was considered a virtue. Beauty was inseparable from politics, for example. The good to speak, the good to behave, as well as the good ability to fight; all of this is good and, consequently, beautiful.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

In fact, what is considered good and beautiful oscillates as we study different places and times. The standards of physical beauty can be fat during hunger and thin during abundance. Virtuous attributes can overcome ugliness and make the most horrendous the most beautiful of the beautiful. This sounds a little strange and it is this object that we look at.

Freudian psychoanalyst and researcher Lucia Maria Chataignier Arruda, in her thesis entitled "The Strange and the Double in the Creation Processes in Psychoanalysis and Literature", states that "unlike the sublime - which evokes something infinitely great by definition -, the Stranger clarifies the unexpected in opposition to the pleasure experienced by beauty"(Arruda, 2019).

If, on the one hand, antiquity, as we have seen, ceaselessly seeks beauty, modernity has fixed its eyes on the stranger and seeks not only to understand it, but to dominate it. The use of strangeness elements and procedures has been recurring especially in plastic, literary and cinematographic works since the 19th Century. It does not mean, obviously, that works prior to that moment were devoid of strange elements that would catch the viewer's attention.

One of the strangest modern works today is Harry Potter. We will stick to the initial volume of the J.K. Rowling book series in order to identify and understand how the Stranger becomes something organic and fluid in a literary and, in this case, also cinematographic work. We even observed the resumption of elements of classical antiquity that are camouflaged in the text, assuming a new identity and meaning.

We raised some questions that will guide this study. What is the Stranger? How does this influence the reader's eyes? When the author uses intertextuality, referring to familiar elements, is it possible to identify the Stranger? What is the relationship between the Stranger and the familiar? We emphasize that some of these questions go beyond the limits of this study, but should not be suppressed in any way.

Strange Theoretic

Studies on the subject were being developed. At least three scholars went against the beautiful and studied its opposite which, although not so well remembered, was no less important, dedicating itself to the study of strangeness. Sigmund Freud (1919, p.331) sought to conceive the concept of the Strange and to understand how the Strange and the familiar are closely

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

related. Walter Benjamin (1994a, p.125), in his infamous essay, entitled "The Work of Art in the Age of its Technical Reproducibility", looks at modernity and observes that the viewers of that time are divided into basically two groups: one that seeks in art - in the case of its analysis, cinema - something to be said, the interpretation of something subjective present in the work; the other group seeks in art a way to disconnect thought from its problems and tasks, finding in a film, for example, an object of leisure.

It cannot be categorically stated that Sigmund Freud (1919, p.366) was the first to think the Stranger, but his little production on the subject was and is of immense contribution. The psychoanalyst begins his journey by decomposing the term unheimlich in several applications until he finds its proximity to the reverse: the familiar. To arrive at this result, it analyzes several uses of the term in German lexically.

In addition, Freud points out that the wonderful elements used in classical antiquity, in epics, are no longer disturbing, but once camouflaged in modern works they are like a stone in the way screaming silently for the viewer's attention.

In an article published by Valteir Vaz presents a brief overview of Viktor Borisovich Chklovski and his studies on the Strange as an artistic procedure.

Chklovski thought that the search for the unusual, for the unfamiliar during the creation process would be able to free the viewer from mental lethargy, thus realizing the longed for aesthetic communication. According to him, the initial function of art would be to cause this type of perceptive estrangement in the audience. Thinking from this angle, artistic strangeness would, by definition, be exactly the opposite of alienation; something that should guide the creative artist during his work. (2014, p.45).

According to Chklovski, art - be it of any kind - is designed to be an image in the viewer's head. It is made to be seen and not recognized. However, when there is a foreign element, the attention is stolen and those seconds, in which the image is seen, become deeper and more lasting thoughts.

Art is made to give the feeling of the thing as a seen thing and not as a recognized thing; the procedure of art is the procedure of the unusual representation of things, it is the procedure of the confused form that increases

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

the difficulty and duration of perception, because in art the process of perception is an end in itself and must be prolonged; art is the way of living the thing in the process of its achievement, in art what is done has no importance. (1984, p.36).

From the understanding of art as a process or procedure of strangeness in order to provoke the prolongation of the dialogical relationship between spectator and text, we can observe with due clarity the questions raised by Walter Benjamin (1994a) in "The Work of Art in the Era of Technical Reproduction". If Freud tried to conceptualize the stranger and Chklovski theorized him, Benjamin, in turn, describes the effects of the strangeness procedures, above all, in a controversial time for art.

Benjamin (1994a, p.125) understands that there are two different ways of observing art: contemplation and non-contemplation. The first form of observation comes from a spectator who, standing in front of the work, only observes the superficiality, being able to laugh at some scene or find it horrendous, but without ambitions greater than entertainment. The second hypothesis presents us with another viewer who tends to look at the work and understand its references and associate values, building a mythic and, in many cases, mystical sense.

It is said that the masses seek distraction in the work of art, while the connoisseur approaches it with recollection. For the masses, the work of art would be an object of entertainment, and for the connoisseur, an object of devotion. Let's take a closer look at this criticism. The distraction and withdrawal represent a contrast that can be formulated in this way: whoever retreats before a work of art dives into it and dissolves in it, as occurred with a Chinese painter, according to legend, when finishing his painting. The distracted mass, on the contrary, makes the work of art plunge into itself, envelops it with the rhythm of its waves, absorbs it in its flow (Benjamin, 1994a, p.125).

Modernity is the time when workers are touched by cinema. We talk about people who spend long hours in exhausting and stressful work. Your free time is for entertainment. The same modernity also includes the intellectual who will not be willing to be entertained, but will try to immerse

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

himself in art. The work that reaches both readers can be considered successful.

The Strange In Harry Potter

It was already to be expected that a work like Harry Potter would be par excellence strange. A children's book for children, with more than 400 pages and without figures whose central theme is the learning of a child in the universe of witchcraft.

Mr. and Mrs. Dursley, were proud to say that they were perfectly normal, very well, thank you. They were the last people in the world who would be expected to get involved in something strange or mysterious, because they simply did not agree with this kind of nonsense. (Rowling, 2001, p.6).

As is evident, there is a search so exacerbated by normality that it is strange, as if the author herself told us in a metalinguistic way that everything next is Strange. Everything that is said to be normal is actually strange. A child sleeping in a closet under the stairs. Gradually, it becomes clear that this adopted child is not treated with love by his family. There is a strange contrast between him and another child who resides in the house. If on the one hand Dude receives 37 gifts on his birthday, no one remembers Harry. He receives the old, worn-out clothes from his cousin and is always carrying out tasks like a domestic slave.

This every day and strange world that is initially presented to us will serve as a contrast to the other universe to be introduced to the reader. Regarding this technique, C. Vogler says that [c] as many stories are journeys that take heroes and audiences to Special Worlds, most of them begin by establishing a Common World as the basis for comparison. The Special World of a story is only special if it can be contrasted to an everyday world, with the everyday issues, from which the hero is removed. The Common World is the context, the base, the hero's past. (1999, p.136).

Rowling contrasts this common world with the new world. It is unusual for eleven-year-olds to bring a witch's cauldron to school to learn potions, a magic wand or even an owl as a means of communication, however, this new world makes Harry in question experience feelings and love and friendship for first time.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Throughout the volumes and films, readers and / or viewers of Harry Potter become familiar with its contents, jargon and costumes. In other words, what was unheimlich becomes heimlich. This process, as we have seen, occurs with epic texts from classical antiquity. What calls our attention in Harry Potter is that in addition to this process of transforming the stranger into a familiar, there is the rescue of antiquity that is already familiar and becomes strange to modern eyes.

In terms of structure, Harry Potter can be considered a contemporary epic, a heroic narrative told in media res, surrounded by adventures and parallels that deserve our attention. In addition to Aristotle's guidelines, in A Poetical, we observed in Potter several intertextual references. The first is between Potter and Achilles. Maternal protection is highlighted in the stories of both and produces the same flaw: a physical point of weakness. Rowling writes that "she [mother] gave him lasting protection that he never expected, protection that still runs through his veins" (2003, p.513).

Similarly, Mario da Gamma Kury recalls that [p] at the time of Achilles' birth, his mother bathed him in the waters of the River Styx, one of the rivers of hell, whose water rendered everything that was wet in it invulnerable. However, the heel over which Textiles held him did not come into contact with the miraculous water and remained vulnerable. "(1999, p.46).

Physical descriptions are also provocative. The image of the Roman god Janus goes unnoticed by less familiar readers. Rowling describes that "where the back of Quarrel's head should be, there was a face, the most horrible face that Harry had ever seen" (2000, p.206). It is a metaphor that is only understood with a little suspicion in relation to the text. Quarrel was given the responsibility to monitor the boy's steps. Vigilance is one of Jano's main duties. Kury (1999, p.291) reminds us that the god was represented with two faces, one facing forward and the other facing backwards, suggesting constant vigilance.

The magic wand itself and the art of its use have one of its first appearances recorded in the Odyssey, when Circe turns Odysseus' crew into pigs (HOMERO, s / d., Canto X). In the following scene, a deep theoretical approach can be observed.

Now, do not forget that movement with the wrist that we practice! Said Professor Flitwick, shrill, as he perched atop the pile of books. - Spin and

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

shake, remember, spin and shake. And say the magic words correctly, it is very important, too, remember the wizard Barrufo, who said "s" instead of "f" and when he saw it he was on the ground with a buffalo on his chest. (Rowling, 1999, p.164).

In the last sentence, the importance of two elements stands out: the word said clearly and the gesture with the object. Ancient magic, seen as a technique, extols these two characteristics. In addition to being able to make magic filters, Circe has two characteristics that, according to A. Bernand, are the hallmarks of ancient magicians: the charm of the voice and the magic wand (Bernand, 1991).

Again, we are faced with the return to classical antiquity to build strange images. Note the wealth of similar details in Rowling's text:

He raised Hagrid's flute to his lips and blew. It wasn't really a song, but at the first notes the beast's eyes started to close. Harry didn't even take a breath. Slowly, the dog's growls stopped, he swayed on his paws and fell to his knees, then stretched out on the floor, completely asleep. (1999, p.244)

Hellenist Pierre Grimal describes Cerberus as a three-headed dog that succumbs to sleep when listening to music. As S. Freud observed, these familiar elements cease to be so in order to find a new form foreign to the public. We must, however, take into account that a considerable number of people are unaware of the works being referred to, such as Iliad, Odyssey and also classic authors from other times like Shakespeare.

The expression "Golden Snitch" in Harry Potter, for example, is used to refer to the "tiny ball, more or less the size of a walnut, made of polished gold and which had waving silver wings" (ROWLING , 1997,p.164). Antiquity understands the Golden Snitch as an object addressed to "the most beautiful", left by the goddess of discord, at the wedding of Peleus and Tetis, when the most vain deities were present, except for Discord, since it is obviously unwanted in a wedding ceremony. This confusion would then start the Trojan War. Rowling associates the Golden Snitch with Argonáutica, a text by Apolônio de Rhodes. Aphrodite's speech is then read, trying to convince Eros, his son, to launch an arrow at Medeia so that she falls in love with Jason. As a bargain object, he offers the youngster the “Zeus toy”.

If you do the job I say, I will give you the very beautiful Zeus toy, made by your dear caregiver Adrasteia, in the cave of Monte Ida when you were just a

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

child. You cannot have a ball that moves so quickly, from the hands of Hephaestus. Of real gold rings made. Double ties loop around each circle, but the seams are hidden and a tangle extends over it. So if you spear it with your hands, it moves like a star and draws a trail of fire through the air. I will reward you if you shoot an arrow so that the maiden daughter of Eetes will be enchanted by Jason. And don't delay! Otherwise, my gratitude will be weakened. The promise made by the mother pleased him. (Rodhes, s / d., Canto III, v.131-144 - our translation).

Intertextuality, in this case, implicit and stylistic, is one of the main resources for introducing the stranger into the text. In order to understand it as a process of strangeness, we must turn to Chklovski and his enthymes. According to the theorist, art is image. This in turn creates symbols. By appropriating an intertextual reference, the author creates a new image and, therefore, a new symbol. This implies that the image of Cerberus that appears in Harry Potter is not - never was or will be - the same as that observed in Greek mythology. We are discussing the possible results to be obtained through intertextuality, but after all, what is this? Let us observe the following words:
According to Beaugrande and Dressler, intertextuality comprises the different ways in which the production and reception of a given text depends on the interlocutors' knowledge of other texts, that is, it concerns the factors that make the use of a text dependent on one or more previously existing texts. (Koch; Travaglia, 1995, p.88)

Conclusion

It is highlighted in the excerpt above that intertextuality generates an interdependent relationship with the previously existing text, however, it is associated with the procedures of textual production and not of interpretation. In short, it is plausible that a reader is unaware of the previous text, however, is perfectly capable of reading and relating to the text. This is the case of the spectator reader of Harry Potter. If this reader, when developing his reading, has contact with the primordial text to which he refers, he starts to read the work in another way, always finding strangeness and new symbols. This proposal manifests itself according to Azeredo, who understands that “our textual memory acts on the fabric of our speeches, linking historical contexts and impregnating the texts we produce with meaning”.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

The Stranger draws our attention for breaking socially and culturally accepted standards. We are so used to the beauty that any point of light in the dark, any subtle sound on another frequency or any color in an unusual shade becomes strange. We do not refer in this study to strangeness per se, in a general sense, but to the Stranger's intention. We observed the studies of several theorists. First, Sigmund Freud (1919, p.366), who tried to understand in a more concrete way what the Stranger is and its relationship with familiarity. Viktor Borisovich Chklovski (2014, p.45), a Russian scholar who identified the Strange as a procedure within the literary theory to attract the reader's attention.

Finally, Walter Benjamin (1994a, p.125) contextualizes and analyzes the relationship between the reader and the work, showing that there is also a cause and effect relationship.

As we have seen, Harry Potter allows us to observe this theoretical contribution in practice. It is a strange work par excellence, and which, through intertextuality, evokes references from classical antiquity, giving them a new meaning. It cannot be guaranteed that the reader has all the readings to identify this intention on the part of the author, but there is the possibility of reframing the text as this reader, at first ignorant, knows the primordial texts. There is a whole poetics about Strangeness that has been developing since Russian formalism. Obviously, this cannot be considered the only way to grab the reader's attention. It is worth looking at the volumes of literary theory to get to know them in depth until they are no longer strangers.

****

References:

Arruda, Lucia Maria Chataignier (2019). The Strange and Double Disquieting in Creation Processes in Psychoanalysis and Literature. Curitiba: Apprise.

Freud, S. (1955[1919]) The 'uncanny'. In: J. Strachey (ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. 17.

Homero (2014). Odyssey. Christian Werner (Trad. And intro.). São Paulo: Cosac Naify.

Koch, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1995). Textual coherence. São Paulo: Context.

Kury, Mario da Gamma (2009). Dictionary of Greek and Roman mythology. Rio de Janeiro: Zahar.

Rowling, J. K. (2001). Harry Potter and the Philosopher's Stone. Rio de Janeiro: Rocco.

Spiropoulou, Angeliki. "Shklovsky, Viktor (1893–1984)." The Routledge Encyclopedia of Modernism. :Taylor and Francis, 2016.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Vaz, Valteir (2014). "In Defense of the Unusual: Viktor Chklóvski and Guimarães Rosa". RUS, São Paulo, 3 (3), p.44-52

Vogler, Christopher (1999). The Writer's Journey: mythical structure for writers. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Walter Benjamin, The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction, In: Illuminations, edited by Hannah Arendt, translated by Harry Zohn, from the 1935 essay New York: Schocken Books, 1969

_____ (1994a). "The Work of Art in the Age of its Technical Reproducibility". *Grey Room, 39*, 11-37.

_____. Magic and Technique, Art and Politics: essays on literature and the history of culture. Selected Works. São Paulo.

_____ (1994b). "The Narrator: considerations about the work of Nikolai Leskov". In:

_____. Magic and Technique, Art and Politics: essays on literature and cultural history. São Paulo.

****

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد 06بتاريخ 15/11/2020م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Online Learning Self-Efficacy of English Departments' Students in the Iraqi Universities

Hawra Ayad Khudhair
Researcher and Language Trainer
The Higher Committee for Educational Development
Hawra.elc@hcediraq.org
Zainab Ibrahim Abbas
Ph.D student
The Higher Committee for Educational Development
Zainab.elc@hcediraq.org

Deposit date: 29/10/2020, Arbitration date: 06/11/2020, Publication date: 15/11/2020

Abstract :

The widespread of Covid-19 has severely affected the educational process worldwide. The educational systems around the world have decided to adapt to the current situation by utilizing the only inevitable tool available, which is virtual learning. In Iraq, virtual learning is new to the learners and teachers. Therefore, new research studies are needed to address the recent learning issues that emerged in the online learning experience. The present study aims at finding out the level of online learning self-efficacy students have as well as the possible difference in the online-learning self-efficacy of students according to their gender, college stage, and prior experience in online learning. The study sample included 151 university students of the English language departments at the Iraqi University and the University of Baghdad. The researchers adopted the online learning self-efficacy scale to collect data. After the statistical analysis, the result proved the students of English language departments have a high level of online learning self-efficacy. It also showed that male students have higher level of online learning self-efficacy than females. The findings of the study encourage the educational system in Iraq to assign a bigger role to distance learning approach in the educational process.

Keywords: online learning, self-efficacy, Iraqi universities

Due to covid-19 outbreak in 2019 and its contagious spread throughout the country, all levels of studies in Iraq transformed teaching to distance learning following the example of the rest of the world. While there have been attempts at bended learning courses in some educational institutions, most classes were held purely online. The experience has been Iraq's first massive online teaching since the inception of online learning around the world. To enhance the quality of online leaning, understanding and analyzing the factors

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

that help students reach higher level of achievement is necessary. One of the factors with immense effect on high level academic achievement is student's motivation. On aspect influencing motivation is self-efficacy. Self-efficacy in online environment seems crucial and can help with boosting academic achievements. (Charles B. Hodges).

Because self-efficacy is "an individual's evaluation of own ability to achieve a goal or self-belief to do so", it may be implied that students with higher level of self-efficacy may have a better motivation and higher level of achievements in academia. This showcases the importance of understanding for the administration of higher education institutions to focus on enhancing online education.

Self-efficacy

Self-efficacy is a person's belief about himself/herself. Bandura (1994) defines self-efficacy as someone's beliefs "about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives" (p. 71). Self-efficacy is also about the quality of performing the action as Bandura (1977) mentions that it shows how well a person can act in a certain situation. Zimmerman (1995) emphasizes that self-efficacy involves an individual's judgments of his/her ability to carry out and succeed in a task. Self-efficacy can also be defined based on the context; however, in this paper, it is defined in general and not in its different types.

Online Self-Efficacy

Researchers such as (Hodges, 2008) claim that one of the crucial elements of academic success in any online teaching environment is self-efficacy. Supporting the same idea, Zimmerman and Kulikowich (2016) state that success in online learning is related to a high level of self-efficacy.

Based on the existing literature, a link can be created between students' achievements in online learning and the level of individual' self-efficacy. Based on the research on this matter, higher education institution can take into consideration the variables that affect the level of self-efficacy in students. In her study, Alqurashi (2016) contends that the majority of research in this area is focused on technology aspects of the online self-efficacy and there is a handful of studies that focus on learning dimensions of the online environment regarding this matter. Turkish Studies conducted by (So et al., 2012; Cussó-Calabuig et al., 2018) focus on ICT related self-efficacy.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Robbins et al., 2004; Richardson et al., 2012; Honicke and Broadbent, 2016 recently have attempted to focus on academic self-efficacy Related to this, academic self-efficacy has been reported to be an important factor to improve academic performance (Yokoyama, 2019). Yokoyama in his review of previous studies on academic self-efficacy in online learning reports that …

Online learning in Iraq is a fairly novel phenomenon. Research on the topic of self-efficacy has not been conducted so far in regard to online learning. Mnaather et al (2013) conducted a research on English language students' self -efficiency and attitude in higher education while using mobile phones. While there is a limited number of research papers on self-efficacy in general (e.g. Jubouri, 2019; Al-Jubouri, 2014; Sabti et al, 2019) in EFL settings, there is no research conducted on self-efficacy in online environment in any Iraqi higher education institution. The researchers intended to measure the level of online self-efficacy in EFL students in Iraqi universities and documented three variables (Gender, college stage, and prior experience) in relation to that.

Aims

The present study aims at finding out

- the level of online-learning self-efficacy among English Departments' students.
- whether or not a statistical significant difference exists in the online-learning self-efficacy of students according to their gender, college stage, and previous experience in online learning.

Method

Population and Sample

The population of the present study includes the students of the English language departments in Iraqi universities. The students have completed a six-month online course as an alternative for the face-to-face studying at the universities. The sample of the study consists of the university students of the English language departments at the Iraqi University and the University of Baghdad. The total number of the sample is 151 students.

Data Collection Tool

To collect information about the students' online learning self-efficacy, the Online-Learning Self-Efficacy Scale (OLSES) has been used. The scale has been developed by Zimmerman and Kulikowich in 2016 and it consists of 22

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

items. It is a 5-point likert scale and the responses are I completely disagree (1), I disagree (2), I am undecided (3), I agree (4) and I completely agree (5). The items in the scale belong to three subscales; learning in the online environment, time management and technology use

The face validity of the study instrument is achieved by exposing the instrument to a jury of (15) specialist in ELT. All the jurors acknowledge the instrument as suitable for the aim and the purpose of the study.

Item Analysis of OLSES

The significance of item analysis for a study instrument lies in its ability to develop a solid and reliable test. It gives precise information on the degree of difficulty of the instrument's items and defines the extent to which the items discriminate between low and high achievers (Singh, Sharma & Upadhya, 2008).

Item Discrimination Power

Item discrimination power is computed by using t- test formula for two independent samples. The result shows that all the items are significant at (0.05) level of significance while the critical t-value is (1.98) at (80) degree of freedom as shown in Table 1.

Table 1

Ranges of t-test Values of items in the OLSES

Scale	Range of Computed t-test Values	Tabulated t-value	Level of Significance	Degree of Freedom
OLSES	4.421- 14.695	1.98	0.05	80

Item-Total Correlation

To compute the item-total correlation of the items, Pearson formula is used and the result shows that all the computed coefficients are higher than the critical one. The result indicates that all the items in the scale are statistically significant as illustrated in Table 2.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Table 2

Ranges of Pearson Correlation Coefficients of Items in the OLSES

Scale	Ranges of Pearson Correlation Coefficients	Tabulated t-value	Level of Significance	Degree of Freedom
OLSES	0.385 - 0.761	0.161	0.05	149

Item-Subscale Correlation

Item-subscale correlation is used to compute each item degree to the total degree of its subscale. By using Pearson formula, it is found that all the items are statistically significant at (0.05) level of significance when the critical t-value is (0.161) at (149) degree of freedom as shown in Table 3.

Table 3

Correlation coefficients of items to their subscale

learning in the online environment		technology use		Time management	
Item	*r*	Item	*R*	Item	*r*
2	0.757	1	0.594	8	0.794
3	0.813	4	0.712	9	0.786
5	0.709	6	0.644	16	0.705
11	0.769	7	0.694	19	0.731
12	0.658	10	0.697	20	0.486
13	0.626	15	0.734		
14	0.720	18	0.774		
17	0.770				
21	0.680				
22	0.771				

Inter-scale Correlations

The inter-scale correlations are identified by finding the correlation between each subscale to the total sum of the scale and the correlation among the three subscales. Pearson formula is used and all the correlation coefficients are found to be statistically significant since their t- values are higher than the critical one (0.161) at (149) degree of freedom and (0.05) level of significance as illustrated in Table 4.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Table 4
Inter-Scale Correlations

Subscales	Total Sum	learning in the online environment	Time management	Technology Use
Total Sum	___	0.654	0.747	0.518
learning in the online environment	___	___	0.548	0.690
Time management	___	___	___	0.534
Technology Use	___	___	___	___

Reliability of OLSES

The reliability of the study instrument is checked by employing Cronbach's alpha formula. The result shows reliability coefficient of (0.93). Accordingly, the OLSES is reliable because the reliability coefficient is higher than (0.70) (Nunnally &Bernstein, 1994).

Data Collection Procedure

The data collection instrument consisted of the 22-item scale and some demographic information (gender, age distribution, stage at college, and information about their previous experience in online learning).

Because the current study was conducted during the summer holiday, and to adhere to the safety instructions and precautions, the scale was distributed to the sample electronically by using Google Forum. This procedure also helped in quickening the data collection process and in getting the required number of participants. The scale, which was completed voluntarily by students who completed a six-month course via distance learning, was kept open for responses for 5 days. 153 responses were collected; two of them were excluded because more than 5 items in the scales were unanswered.

Results

Level of Online-Learning Self-Efficacy

To fulfill the first aim of the study, Single Sample t-test has been used. The statistical manipulation revealed that the study participants have a high level of online-learning self-efficacy. As illustrated in Table 5, a statistical significant difference has been found as the computed t-value (8,030) is

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

higher than the tabulated one (1,96) at (150) degree of freedom and (0.05) level of significance.

Table 5

Statistical Results of the First Aim

Variable	N	AVE	SD	μ	Computed t-value	Tabulated t-value	LVL of Sig (0.05)
Online-Learning Self-Efficacy	151	77,179	17,107	66	8,030	1,96	Sig

Differences in the Online-Learning Self-Efficacy of Students According to Their Gender, College Stage, and Prior Experience in Online Learning.

To identify the differences in the perceived online learning self-efficacy with respect to the students' gender, stage, and prior online learning experience, 3-way ANOVA has been used. The results of the statistical manipulation are shown in Table 6.

Table 6

Statistical Results of the Second Aim

				F-value		
Source	Ss	Df	Ms	Computed	Tabulated	Sig (0.05)
Gender	1251.796	1	1251.796	5.048	3.84	Sig
Stage	1055.163	3	351.721	1.418	2.60	ns
prior Experience	134.558	1	134.558	0.543	3.84	ns
Gender * Stage	58.569	3	19.523	0.079	2.60	ns
Gender * Prior Experience	450.041	1	450.041	1.815	3.84	ns

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Stage * Prior Experience	581.970	3	193.99	0.782	2.60	ns
Gender * Stage * Experience	610.178	3	203.393	0.820	2.60	ns
ERROR	33474.060	135	247.956			
TOTAL	37616.335	150				

Data analysis of 3-way ANOVA has also shown the following results regarding the relationships among the variables of gender, college stage, and prior experience:

Gender

The computed f-value (5.048) has been found higher than the tabulated f-value (3.84) at (0.05) level of significance and (135.1) degree of freedom. This outcome indicates a statistical significant difference in the online-learning self-efficacy of students in favor of the males since the computed Mean value of males (82.418) is higher than that of the females (72.791). The result clearly shows that males have a high level of online-learning self-efficacy then females.

College Stage

No statistical significant difference has been found in the online learning self-efficacy in terms of the students' college stage. The computed f-value (1.428) has been found lower than the tabulated one (2.60) at (0.05) level of significance and (135.3) degree of freedom. The outcome indicates that all the students have the same level of online-learning self-efficacy regardless of the stage at college.

Prior Experience

It has been found that computed f-value of the prior experience variable (0.543) is lower than the critical one (3.84) at (0.05) level of significance and (135.1) degree of freedom. The result suggests that the students have the same level of online-learning self-efficacy regardless of their prior experience in distance learning.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Gender - Stage Interaction

The computed f-value for gender-stage interaction is (0.079) which is lower than the tabulated one (2.60) at (0.05) level of significance and (135.3) degree of freedom. This clearly indicates that no statistical significant difference has been found in the online-learning self-efficacy according to gender-stage interaction.

Gender - Prior Experience Interaction

The computed f-value for gender- prior experience Interaction is (1.815) which is lower than the tabulated one (3.84) at (0.05) level of significance and (135.1) degree of freedom. the results shows that no statistical significant difference has been found in the online-learning self-efficacy according to gender-prior experience interaction.

Stage – Prior Experience Interaction

It has been found that the computed f-value for the stage – prior experience interaction (0.782) is lower than the tabulated f-value (2.60) at (0.05) level of significance and (135, 3) degrees of freedom. Therefore, no statistical significance difference has been found in the online-learning self-efficacy according to stage – prior experience interaction.

Gender – Stage – Prior Experience Interaction

No statistical significant difference has been found in the online-learning self-efficacy according to the interaction of gender, college stage, and prior experience since the computed f-value (0.820) is lower than the tabulated one (2.60) at (0.05) level of significance and (135, 3) degrees of freedom.

Discussion

According to the results, students of English language departments in the Iraqi universities have a high level of online-learning self-efficacy. Giving the fact that online learning approach is relatively new to Iraqi students, the result is encouraging. It indicates the openness of the students to new methods and approaches as well as their desire to follow the modern techniques following their peers in the other countries.

No significant relation has been found according to interaction of age and prior experience to high level of online self-efficacy while as the data shows there is a relation between gender and online self-efficacy level. This calls for further investigation into this relationship and its dynamics.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Technology use seems to be relatively high among students as most students seemed to navigate the course with ease. Students showed a high level of technical efficiency by positively relying on items that target technology efficacy such as "I learn to use a new type of technology efficiently".

Time management ratings exemplified in the item such as "I meet deadlines with very few reminders" have received high ratings with more than 60% positive feedback. However, it is worth mentioning that a third of students have remained undecided regarding this item.

Students gave relatively low ratings when asked if they completed the group project online. This may suggest that teachers need to provide more instructions or give more time suitable for the completion of the project. The importance of this is reinforced through other items that ask about interaction. Peer collaboration and teacher presence's importance showcased in the items "I learn without being in the same room as other students" and "I learn without being in the same room as the instructor". While a little more than half of the students agreed that they are able to learn without instructors or peers, the rest remained undecided or have disagreed.

Most answers show students were confident in the learning environment regardless of the fact if they attended an online course prior to this or not.

According to the results, there are no substantial differences in the variables in this area in the formation of global satisfaction. However, Female students value the clarity of aspects of the course significantly higher than male students, while no significant differences are found in relation to the duration of the course or its objectives.

Conclusion

Numerous studies have been conducted on self-efficacy in the online environment however there is no significant work specific to Iraqi learners. Because of the importance of self-efficacy in students' learning experience in online classes, this paper attempted to raise awareness and shed light on some aspects of it in the face of rising challenges to the educational experience. While the result did not show any significant relationship between age, and previous online knowledge, gender seemed to present an issue related to the level of self-efficacy of the students. In addition to this, analyzing the percentage of replies showed online group work may represent a challenge for students which warrants special attention for future studies. Consequently,

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

more research is needed in Iraq to understand the relation between online self-efficacy and general learning skills.

Recommendation for future

A careful examination of items is needed to determine the causes of the low and high ratings for each item so a sound policy can be put into place. Research in this area is fairly new in Iraq so there needs to be some research on whether there is any relationship between high self-efficacy and perseverance in the face of difficulties in the process of learning. Also because this paper showed a difference in gender in relation to self-efficacy, the causes of this need to be investigated further in case the experience could be replicated. Further studies could cover the relationship between student satisfaction and self-efficacy, online self-efficacy, and academic achievement.

References

Al-Azawei, A., Parslow, P., and Lundqvist, K. (2016). Barriers and Opportunities of E-Learning Implementation in Iraq: A Case of Public Universities. International Review of Research in Open and Distributed Learning. Volume 17, Number 5.

Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. Contemporary Issues in Education Research, 9(1), 45-52. https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549

Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era [electronic version]. European Psychologist, 7(1), 2–16.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. Psychological Review, 84,191-215. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Cussó-Calabuig, R., Farran, X. C., and Bosch-Capblanch, X. (2018). Effects of intensive use of computers in secondary school on gender differences in attitudes towards ICT: a systematic review. Educ. Inf. Technol. 23, 2111–2139. doi: 10.1007/s10639-018-9706-6.

Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. Performance Improvement Quarterly, 20(3–4): 7–25 https://doi.org/10.1002/piq.20001

Honicke, T., and Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. Educ. Res. Rev. 17, 63–84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002

Jubouri, G. R. S. (2019). Internet addiction and its relationship with academic self-efficacy among students of the college of education for women. Journal of Tikrit University for the Humanities. Volume 26, Issue 12, Pages 438-472. https://www.iasj.net/iasj/article/177497

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Mnaathr, S., Basha, A. and Alkhuwaylidee, A. (2013). Investigating and Finding the Attitudes and Self Efficiency of Learners in Iraqi Higher Education by Using Portable Devices. international Journal of Engineering Research and Development. volume 6, Issue 12. 112-118.

Nunnally, J., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. 3rd Edition, New York: McGraw-Hill.

Richardson, M., Abraham, C., and Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. Psychol. Bull. 138, 353–387. doi: 10.1037/a0026838.

Sabti, A.A., Rashid, S. Md., Nimehchisalem, V. and Darmi, R. (2019). he Impact of Writing Anxiety, Writing Achievement Motivation, and Writing Self-Efficacy on Writing Performance: A Correlational Study of Iraqi Tertiary EFL Learners. Sage Journals, Volume: 9 issue: 4. https://doi.org/10.1177/2158244019894289

Siegle, D. (2000). An Introduction to self-efficacy, [on-line] available at: http://www. gifted.uconn.edu/siegle/self-efficacy/section1.htm1.

Singh, K., Sharma, K. & Upadhya B. (2012). Educational Technology: Techniques of Tests and Evaluation. New Delhi: APH Publishing Corporation

So, H. J., Choi, H., Lim, W. Y., and Xiong, Y. (2012). Little experience with ICT: are they really the net generation student-teachers? Comput. Educ. 59, 1234–1245. doi: 10.1016/j.compedu.2012.05.008

Yokoyama, S. (2019). Academic Self-Efficacy and Academic Performance in Online Learning: A Mini Review. Front. Psychol. 9:2794. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02794.

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. American Journal of Distance Education, 30(3), 180-191. https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Sciences du langage: maintes disciplines coexistent et interagissent pour de nouvelles perspectives de recherche.

Dr.Rima-Aida HASSANI Maitre de conferences
Université Abbes Laghrour Khenchela –Algérie-
ayda.ryma10@yahoo.fr

Date de dépôt: 31/10/2020, Date d'arbitrage: 08/11/2020, Date de publication: 15/11/2020

Résumé :

Les sciences du langage (également appelée «linguistique») representent une discipline qui est consacrée à l'étude du langage humain. Par conséquenles sciences du langage c'est découvrir une multiplicité de faits très variés et s'initier à des problématiques importantes concernant l'humain, les relations interhumaines, la pensée et la connaissance. Cet article traite que question qui est bien loin d'être close et classèe, qui est celle de la pluridiciplinaritè des sciences du langage, ces dernières ètant en vogue depuis plusieurs annèes de part l'èclatement et la confrontation de plusieurs pratiques de recherche très diverses au sein de cette discipline, cette multidiciplinaritè est complemetaire et continue à faire couler l'encre des linguistes.

Mots clès : Sciences du langage – pluridiciplinarité – complementaritè- perspectives de rechcrhe.

Language sciences: many disciplines coexist and interact for new research perspectives.

Dr.Rima-Aida HASSANI Maitre de conferences
Abbes Laghrour Khenchela university – Algeria -
ayda.ryma10@yahoo.fr

Abstract :

Language sciences (also called "linguistics") represent a discipline which is devoted to the study of human language. Consequently, the sciences of language are to discover a multiplicity of very varied facts and to initiate oneself in important issues concerning humans, human relations, thought and knowledge. This article deals with a question which is far from being closed and classified, which is that of the pluridisciplinarity of the sciences of language, the latter having been in vogue for several years due to the explosion and the confrontation of several very diverse research practices. within this discipline, this multidisciplinarity is complementary and continues to spill the ink of linguists.

Keywords: Language sciences - pluridiciplinarity - complementarity - research perspectives.

Pluridiciplinarité complementaire et constructive:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Les sciences du langage forment une discipline qui a pour objet l'étude des langues dans leurs différents aspects. Elles ouvrent des perspectives de recherche diversifiées qui nécessitent de se spécialiser en fonction des objectifs de la liaison du coté linguistique ainsi que de l'autre coté different (sociologie, neurologie, psychologie, anthropologie…etc)

Selon la définition de Saussure, les sciences du langage représente une discipline liée à la recherche linguistique. Elle détermine les conditions générales du rôle de la langue en tant que système dans ses diverses phonétiques, phonétiques, syntaxe, morphologie, sémantique, vocabulaire et pragmatique.

Ainsi en est-il du champ des sciences du langage qui se divise en différentes sous-disciplines (linguistique descriptive du langage, linguistique cognitive, sociolinguistique, ethnolinguistique, linguistique de la parole, etc.), mais impliquent toutes des signes, des formes et des significations, le symbolisme et l'ordre des paradigmes, un discours commun Concept / déclaration et procédures de collecte et d'analyse de corpus. Il en est de même pour la sociologie, l'anthropologie et l'histoire parfois, où s'instaurent, à l'intérieur de chacune de ces sous-disciplines, des courants disciplinaires proposant des hypothèses, des catégories et une démarche d'analyse spécifiques.

C'est le cas de la sociologie, qui présente l'interactionnisme, la compréhension et les tendances critiques compatibles avec le constructivisme social (Corcuff, 1995). L'analyse du discours est une sous-discipline dans le domaine de la science du langage, et il en est de même dans l'analyse du discours. D'autres communiquent mieux. Dans cet article, on mettera l'accent sur le fait que c'est tantôt « l'analyse du discours », tantôt la « linguistique du discours » qui est présentée comme « sous-discipline des sciences du langage ». Certains peuvent penser que l'analyse du discours elle-même fait partie intégrante de la «linguistique du discours» et est donc placée à un niveau supérieur. Mais c'est un point détaillé. L'un des problèmes juxtaposés aux «sous-disciplines» est qu'il tend à réduire son hétérogénéité. Cependant, en ce qui concerne la «linguistique descriptive du langage» et l'analyse du discours, les questions interdisciplinaires peuvent ne pas être soulevées exactement de la même manière. En fait, cette dernière, de par sa nature même, se situe à la frontière de diverses sciences

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

humaines et sociales, ce qui n'est le cas pour aucune sous-discipline des sciences du langage.

Saussure ⟶ la linguistique = détermine les conditions générales du fonctionnement des langues comme systèmes

A titre illustratif, la grammaire générative est toujours apparue comme une branche de la psychologie. Cependant, pour la plupart des praticiens, cela semble d'abord et avant tout un moyen de permettre aux propriétés des systèmes linguistiques d'être mieux modélisées que les autres tendances linguistiques. Dans ce cas, les considérations psychologiques jouent finalement un rôle marginal. Les linguistes français sont très sceptiques à l'égard de la «Linguistique» (Caresienne) (1966) de Noam Chomsky, qui n'a pas empêché le grand succès du modèle de génération et de transformation. Ce type de dissociation peut difficilement s'appliquer à l'analyse du discours qui, par nature, manipule des catégories hybrides, puisées à la fois dans la linguistique et dans diverses sciences humaines et sociales. Cela explique d'ailleurs en partie les difficultés que l'on rencontre quand on veut raconter les origines de l'analyse du discours : les nombreux auteurs qu'on peut identifier comme ayant joué un rôle dans sa fondation – si l'on peut parler ici de fondation – se trouvent placés dans des situations d'interdisciplinarité très diverses : Michel Pêcheux, par exemple, inscrit son entreprise d'analyse du discours entre la linguistique et une théorie de l'idéologie appuyée sur une conception althussérienne du matérialisme dialectique, Dell Hymes s'installe entre linguistique et anthropologie, etc.
L'étude de la langue et du langage a connu une évolution marquante depuis l'époque antique jusqu'au moyen âge et la Renaissance ; mais les facteurs qui ont contribué vraiment à l'essor de la linguistique moderne sont précisément l'ouverture de cette discipline sur d'autres branches de connaissances. Au 18 Siecle la linguistique a connu un éclatement de ses objectifs en donnant naissance à plusieurs sous-disciplines obéissant aux exigences déontologiques et épistémologiques de l'étude scientifique des langues. La prolifération sous-disciplinaire qu'a connue la linguistique, a favorisé son évolution en s'inspirant des recherches en d'autres domaines la biologie pour Schleicher, les mathématiques pour Hjelmslev et André Martinet, le raisonnement philosophique de Leibniz, les lois de la physique

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

et de la psychologie qui ont donné naissance au behaviorisme, mentalisme, la littérature avec Barthes …etc . C'est grâce à cette panoplie de théories non linguistiques, mais qui contribuent à l'étude de la langue, que la recherche scientifique sur le langage a pu se forger une carrière importante en donnant naissance aux sciences du langage.

- En s'ouvrant sur d'autres disciplines les sciences du langage du 21ème siècle semble plus confuses et complexes de part le dialogue entre les différentes disciplines au Carrefour des sciences du langage.
- Mais L'interconnexion et l'intercompréhension des enjeux de chaque discipline et approche ne ne sont que bénéfiques. Car les linguistes actuels tentent l'aventure de faire appel aux spécialistes des autres domaines afin de comprendre des phénomènes liés à la langue et au langage.
- On conclude que malgrè la complexitè de la proliferation des sciences du langage, cettre nouvelle science ne peut qu'ètre fructueuse et benifique en donnant aux chercheurs de ce domaine une palette variée de pistes de recherché en connectant plusieurs domaines avec le langage.

Et que dire d'auteurs comme Erving Goffman ou Harold Garfinkel qui situent leur démarche non dans l'orbite des sciences du langage mais dans celui de la sociologie ? L'objet de l'analyse du discours n'est de toute façon qu'une zone de contact, une frontière, comme nous le rappelle ce passage célèbre de *L'Archéologie du savoir* de Michel Foucault (1969 : 65) : « Ce dont il s'agit ici n'est pas de neutraliser le discours, d'en faire le signe d'autre chose et d'en traverser l'épaisseur pour rejoindre ce qui demeure silencieusement en deçà de lui, c'est au contraire de le maintenir dans sa consistance, de le faire surgir dans la complexité qui lui est propre. En un mot, on veut, bel et bien, se passer des "choses". Les "dé-présentifier" ». Ainsi, quand l'analyse du discours veut adopter une démarche foncièrement interdisciplinaire, peut-elle oublier qu'elle est elle-même prise dans une interdisciplinarité constitutive et que c'est précisément sur la manière de gérer cette interdisciplinarité constitutive que les grands courants d'analyse du discours divergent ? Autant dire que même l'inscription de l'analyse du discours dans l'orbite des sciences du langage ne peut aller de soi.

Bien avant le CLG (1916), l'étude de la langue et du langage a connu une évolution marquante depuis l'époque antique jusqu'au moyen âge et la Renaissance ; mais les facteurs qui ont contribué vraiment à l'essor de la linguistique moderne sont précisément l'ouverture de cette discipline sur

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

d'autres branches de connaissances telles les théories des signes et de la Logique avec la grammaire de Port Royal (1660) d'Antoine Arnauld et Claude Lancelot. Il importe de noter également le développement de la linguistique historique et comparative (vers la fin du 18ème s et au début 19ème s) dont l'objectif est l'étude de la parenté génétique entre les langues (Rask, Bopp, Schlegel, Grimm, Schleicher, Bréal, etc.). Après cette période marquée par le comparatisme et l'étude des concordances entre les langues, la linguistique a connu un éclatement de ses objectifs en donnant naissance à plusieurs sous-disciplines obéissant aux exigences déontologiques et épistémologiques de l'étude scientifique des langues.

De ce fait, la prolifération sous-disciplinaire qu'a connue la linguistique, a favorisé son évolution en s'inspirant des recherches en d'autres domaines comme la biologie pour Schleicher, les mathématiques pour Hjelmslev et André Martinet, le raisonnement philosophique de Leibniz, les lois de la physique et de la psychologie qui ont donné naissance au behaviorisme, mentalisme, mécanisme ou conduitisme (Watson, Pavlov, Skinner, Bloomfield, etc.), la littérature avec Barthes 1968, Maingueneau 2010, etc. Il faut noter alors que c'est grâce à cette panoplie de théories non linguistiques, mais qui contribuent à l'étude de la langue, la recherche scientifique sur le langage a pu se forger une carrière importante en donnant naissance aux sciences du langage.

En s'ouvrant sur d'autres disciplines les sciences du langage du 21ème siècle semble plus confuses et complexes de part le dialogue entre les différentes disciplines au Carrefour des sciences du langage.

Mais L'interconnexion et l'intercompréhension des enjeux de chaque discipline et approche ne ne sont que bénéfiques. Car les linguistes actuels tentent l'aventure de faire appel aux spécialistes des autres domaines afin de comprendre des phénomènes liés à la langue et au langage.

On conclude que malgrè la complexitè de la proliferation des sciences du langage, cettre nouvelle science ne peut qu'être fructueuse et benifique en donnant aux chercheurs de ce domaine une palette variée de pistes de recherché en connectant plusieurs domaines avec le langage.

Sciences du langage à la croisée des autres disciplines

Linguistique et sociologie : étude des caractéristiques externes de la langue.

- Linguistique et traduction : problèmes et théories récentes de traduction.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- Linguistique et littérature : apport de la linguistique pour l'étude des textes littéraires.
- Linguistique et philosophie : raisonnement philosophique en linguistique.
- Linguistique et informatique : apport des nouvelles technologies pour la linguistique.
- Linguistique et neurologie : programmation neurolinguistique, troubles du langage.
- Linguistique et psychologie : production du langage, comportement linguistique.

Alors, c'est bien beau tout ça! Mais, précisément, quel est le but de l'apprentissage des sciences du langage? Imaginez un grand nombre d'applications pratiques liées à ce domaine. Par conséquent, les linguistes (personnes engagées dans la science du langage) jouent un rôle important dans la société. Par exemple, ils participent à la synthèse et à la reconnaissance de la parole (SIRI, mot de passe vocal, avatar, etc.). Lors de la création du dictionnaire. De même, les linguistes participent au niveau de l'interface homme / machine et à l'optimisation des techniques d'apprentissage des langues (développement de la langue maternelle des enfants, apprentissage des langues étrangères, barrières linguistiques, etc.). Puisque vous pouvez utiliser la langue pour toujours où que vous soyez, vous pouvez trouver des applications pratiques de la science du langage dans divers environnements. Par conséquent, on peut certainement rencontrer des linguistes dans les laboratoires de recherche, mais pas seulement. Il peut également travailler dans des entreprises de traitement automatique de la langue, des associations anti-analphabètes ou, plus exotique, travailler le long du fleuve Amazone pour traduire des langues voie de disparition .

Critére de la pluridimentionalité :

Les sciences du langage, incarnent une ètude qui ne peut exister à l'état brute ,vierge, pur et élémentaire , vu qu'elle n'existe que sous forme d'amalgame avec différents autres diciplines dont on ne peut le dissocier, de ce fait l'approche en linguistique doit être pluridimensionnelle , en prenant en considération toutes les causes et les facteurs qui interagissent pour donner naissance aux sciences du langage .En outre on ne peut pas constater de critère objectif qui soit exclusivement distinctif de la linguistique ; et

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

pour conclure ,on cite les dires de Jean Marc Defays affirmant que hors approche pluridimensionnelle :

«*Figés dans leurs mouvements, le mot, l'anecdote, les figures des sciences du langage sont privés d'une large part de leur signification quand on les soumet à l'examen* »[1]

Une approche multidisciplinaire s'impose :

De part leur amphibologie, leur complexité, la difficulté de leur identification et leur définition instable ; les sciences du langage se retrouvent entourées de préjugés qui stipulent que leur analyse est aussi complexe que risquée.

Dans cette partie de cet article, nous nous attardons sur le caractère complexe des sciences du langage, leur complexité émane du fait qu'aborder ce domaine implique une étude à dimension multiples, vu la diversité des diciplines entrant en jeu dans la formation de cette « science ».

En peinant un paysage linguistique, le chercheur use d'une palette variée, qui contient maintes autres diciplines connexes qui cohexistent pour enrichier les sciences du langage et ouvrir d'autres perspectives de recherche. On ne peut parler des sciences du langage, sans èvoquer l'analyse du discours, cette dernière est une technique de recherche en **sciences** sociales permettant de questionner ce qu'on fait en parlant, au-delà de ce qu'on dit. Du point de vue de Maingueneau (2005), il s'agit de l'**analyse** de l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit.

De manière générale la notion d'analyse de discours, signifie une technique de recherche propre aux sciences humaines et sociales, cette technique permet de questionner ce qui est fait en parlant au-delà de ce qui est dit. Cette technique a acquis une place importante dans le paysage linguistique par le biais d'un nouveau champ de recherche qui a vu le jour à l'aube des années soixante, sous l'appellation d' « analyse du discours », cette dernière se définie comme étant une analyse de l'articulation du texte et du lien social dans lequel il se produit.

« *Il ne s'agit pas là d'une simple extension de la linguistique à des données qu'elle ne prenait pas en compte jusque-là ; comme si, pour reprendre les*

[1] Jean-Marc Defays et Laurence Rosier, 1999, Approches du discours comique, collection philosophie et langage, Pierre Margada, p : 16.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

termes de Saussure, une « linguistique de la parole » était venue compléter une linguistique de la « langue » ».[2]

En effet, cette piste de recherche est une entreprise intégralement transdisciplinaire, qui a pour objectif d'envahir et d'être omniprésente dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. L'enjeu de l'analyse du discours va à l'encontre des courants et des tendances qui stipulent la division du savoir en plusieurs domaines différents spécialisés.

Naissance de l'analyse du discours :

Des linguistes de diverses traditions intellectuelles commencèrent à converger vers deux idées-forces sur le discours reliées entre elles : 1) l'idée selon laquelle la structure des expressions et des phrases est déterminée en partie par la manière dont elles fonctionnent dans les conversations et dans les textes, et 2) l'idée que les textes et les conversations sont modelés, tout comme les phrases, sur des modèles de structure reproductibles qui pourraient être considérés comme une « grammaire », et ces questionnements sont les prémices de la réflexion des annalistes du discours.

La naissance d'une discipline mettant au centre de sa réflexion le discours s'inscrit en effet dans la rupture épistémologique avec le structuralisme Saussurien et les courants issus de ce dernier jusqu'aux années soixante du siècle dernier. Appuyé sur la délimitation des grandes dualités, Saussure situe clairement l'objet de la linguistique: la langue, définie comme un système de signes et constituant, par opposition à la parole, un objet abstrait et homogène exempté de tous les facteurs qui lui sont extérieurs.

La langue s'oppose à la parole qui s'incarne, selon Saussure, dans l'utilisation concrète des signes linguistiques. La parole, de par sa nature aléatoire et trop changeante, ne peut constituer un objet d'étude fiable.

Saussure a donc le privilège d'attribuer à la linguistique le statut d'une science autonome et indépendante et s'interdit, par voie de conséquence, à toute conception fusionnelle à d'autres disciplines.

C'est à partir des années soixante que des linguistes ont vu la nécessité de repenser ce que Saussure appelle langue et ils se sont rendu compte qu'on ne saurait étudier la langue indépendamment du contexte social dans lequel elle se construit.

[2] Dominique Maingueneau, Discours et analyse du discours, p : 11

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Dans cette perspective, William Labov remet en cause le concept de langue telle qu'elle est conçue par Saussure et affirme que les changements y sont intrinsèques. Il considère en effet «*qu'il est impossible de comprendre un changement durable si l'on ne se réfère pas à la vie sociale de la communauté où il se produit*»[3]

Cette mise en évidence de l'aspect social n'est pas pour autant nouvelle. Mikhaïl Bakhtine en fait déjà «*l'épicentre de l'ensemble complexe qui constitue le langage*» et il affirme qu'outre les sphères physique, physiologique et psychologique qui constituent la langue, cette dernière «*doit avant tout être insérée dans un complexe plus large et qui l'englobe, c'est-à-dire dans la sphère unique de la relation sociale organisée*»[4]

S'appuyant sur la relation sociale, Bakhtine propose une définition purement interactionnelle de la langue, une définition qui sous-tend pratiquement tous les courants linguistiques modernes:

«La véritable substance de la parole n'est pas constituée par un système abstrait des formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de la production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations, l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue»[5]

Reconnaître le rôle primordial de l'aspect social de la langue, c'est réhabiliter l'extralinguistique et redéfinir, par conséquent, l'objet de la linguistique dans une perspective interdisciplinaire. C'est précisément l'analyse du discours qui est objet de notre travail.

Donc, l'analyse du discours est née en réaction à une double situation ; d'un côté la tradition philologique des études de textes et, de l'autre côté, la linguistique de la langue cantonnée dans la description de la phrase en tant que plus grande unité de la communication.

[3] William Labov, 1974 Sociolinguistique, p 47

[4] Mikhaïl Bakhtine, *Le Marxisme et la philosophie du langage* .p :72

[5] Mikhaïl Bakhtine, *Le Marxisme et la philosophie du langage* .p :75

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Qu'est ce que l'analyse du discours ?

Les linguistes spécialisés en analyse du discours investiguent ce que nous apporte et nous apprend l'analyse de l'usage du langage, sur le langage lui-même ainsi que sur les usagers de ce dernier (locuteurs).

Par opposition au principe des linguistes du courant Chomskyen, ce champ de recherche analyse des textes écrits (y compris aussi la transcription de discours oraux et le langage des signes), au lieu de se fonder sur leurs propres intuitions grammaticales, l'analyse du discours s'occupe de la structure et du fonctionnement des fragments du discours, au-delà de la phrase,

« *Elle examine comment la structure des phrases est influencée par leur fonctionnement dans les contextes linguistiques et sociaux dans lesquels elles se déploient* »[6]

Comme maints courants de la linguistique contemporaine, l'analyse du discours, aussi, s'appuie sur la philologie du dix-neuvième siècle, en d'autres termes, elle prend racine dans une étude diachronique du langage qui a comme objet l'exégèse des textes. L'analyse de discours par « discours » « *entend des exemples réels de conversation, d'écrits ou de communication linguistique dans d'autres media.* »[7], de là, l'analyse du discours est le champ de recherche qui tente d'unir et de relier les caractéristiques du discours pris dans l'acception qui précède ,avec les aspects de ce que les spécialistes de la tradition foucaldienne appelle le « discours » : «*des corpus d'idées et de pratiques sociales en circulation pouvant inclure des façons de parler*. » ,aussi il serait injuste de ne pas souligner que d'autres chercheurs en analyse du discours ont d'autres des manières différentes d'analyser l'objet d'étude de l'analyse du discours ; en effet, d'autres ont des objectifs différents :ils peuvent s'intéresser aux types de questions auxquelles les linguistes se sont toujours confrontés : comment le langage est-il représenté dans l'esprit, quelle est la meilleure manière de modéliser la production et l'interprétation du discours, comment le langage s'acquiert, change, etc. D'autres explorent les liens entre les phénomènes discursifs et sociaux dans une grande variété de contextes, comprenant la

[6] Barbara Johnston, L'analyse du discours et les études rhétoriques, p : 8

[7] Barbara Johnston, L'analyse du discours et les études rhétoriques, p : 20.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

communication institutionnelle, la construction discursive de l'identité et de la mémoire, le discours politique, le comportement organisationnel, la communication au sein de la famille etc.

L'utilisation de l'analyse du discours, quelle qu'en soit sa définition, comme méthode d'analyse systématique et approfondie est devenue de plus en plus interdisciplinaire. Les manuels ne partent plus du présupposé selon lequel tous les spécialistes d'analyse du discours sont des linguistes ; une formation en analyse du discours est parfois proposée dans le contexte de programmes « d'études du discours » dans le cadre de diverses spécialisations universitaires ; et des périodiques comme *Discourse Studies, Discourse in Society, Disourse and Communication* et *Text and Talk* publient les travaux de chercheurs relevant de filiations disciplinaires variées.

L'approche interactionnelle :

« *L'approche interactionnelle a été favorisée par l'essor des grammaires de l'oral, revendiquant leur spécificité par rapport aux grammaires existantes souvent tributaires de l'écrit*. »[8]

L'approche interactionniste est née suite à la volanté des grammaires de l'oral de sortir du carcan des normes et des standards imposés par les grammaires de l'écrit. Elle a vu le jour dès les années 80, marquée par une attention pour les discours oraux, constatés et enregistrés dans diverses situations sociales.

En effet, cette approche réclamant une place et une reconnaissance dans le paysage linguistique, dans le but de répondre aux besoins de la diversité des contextes d'énonciation, des contraintes sociales et cognitives et aussi discursives, liées aux situations et aux phénomènes de l'oral.

La linguistique considère le discours oral comme étant le fruit d'une interaction entre les différents facteurs et éléments qui sont en jeu dans l'usage de la parole .Selon Kerbrat Orecchioni , l'approche interactionnelle va au delà de ce qu'on qualifie d' « art de la conversation », pour la linguiste lors d'une analyse l'objet d'investigation est inchangé, tous discours

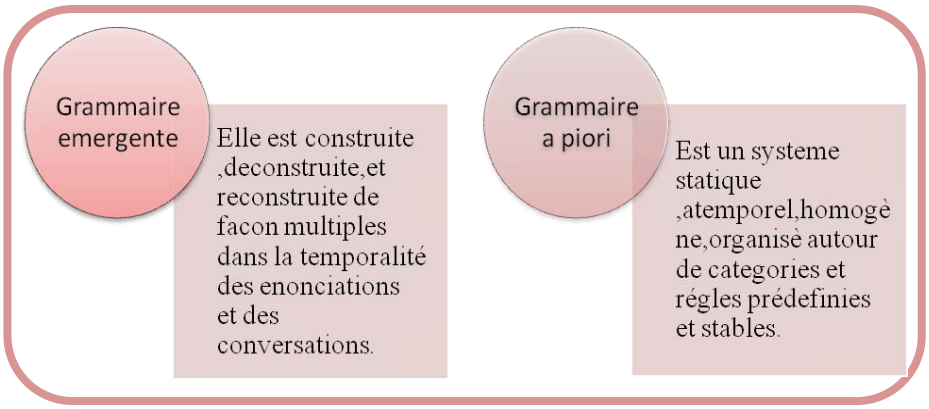
[8] Lorenza Mondada,2001, Pour une linguistique interactionnelle ,p :12

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

quelque soit son genre est produit et conçu au sein d'un discours interactif, ce qui varie c'est les instruments d'analyse utilisés par les chercheurs ;
« *l'objet l'investigation est inchangé à savoir tous les types de discours, et il s'agit toujours d'en explorer le fonctionnement en mettant à profit certains des instruments d'analyse aujourd'hui disponible, retenus pour leur efficacité descriptive, quel que soit, par ailleurs, le cadre théorique qui leur a donné naissance* »[9]
Dans cette conception on peut qualifier cette approche d'être *éclectique* de part le fait appel : « *aussi bien la linguistique interactionniste que l'analyse du discours et la pragmatique, qui sont utilisées dans une perspective à la fois critique et constructive* »[10]
Donc l'analyse interactionnelle dépasse le contenu du discours à analyser pour se référer à l'ensemble des ressources qui prennent leurs sens dans l'interaction ;vu que toute représentation langagière n'est pas un simple stock de formes figées et passives, dont on peut se baser pour chercher le sens , mais analyser un phénomène langagier nécessite le prise en considération des activités qui s'ordonnent de façon accomplie dans l'interaction , au lieu de se contenter des formes et des règles qui les régissent.
L'approche interactionnelle d'un corpus est clairement présente dans la conception du linguiste Hopper, qui est le père de la « *grammaire émergente* », qu'il différencie de la « *grammaire à priori* », sa conception on la résume comme suit :

[9] Kerbrat Orecchioni,1994, les interactions verbales, Paris : Collin, p : 208
[10] Mokhtar Ferhat, 2010,Analyse du verbal, du paraverbal et du non-verbal, thèse de doctorat, p :42.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128



Figue : Le bourgeon de l'approche interactionnelle chez Hopper.

Cette approche trouve aussi racine et appui dans l'ethnologie de la communication, discipline propre à Gumperz, elle représente l'union des ressources verbales et des règles d'interaction et de communication au sein d'une communauté linguistique donnée. Donc, dans cette perspective on peut dire que le langage n'est pas une fin en soi, mais il ne peut être analyser que comme étant une pratique fondée sur des assises sociales :

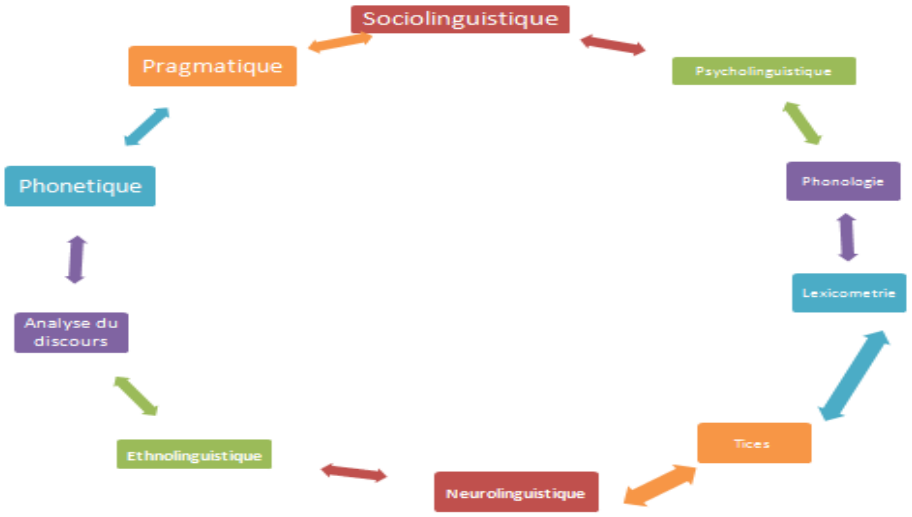
La compétence communicative selon la dimension linéaire désigne la capacité à produire et interpréter des énoncés, la linguistique interactionnelle divorce avec cette conception , en lui reprochant de se limiter à l'aptitude former des phrases grammaticales sans plus, la nouvelle conception adoptée dans l'approche interactionnelle assouplie et élargie davantage celle citée précédemment : « *En linguistique interactionnelle le code linguistique est un ensemble de virtualités assez floues qui ne prend corps que dans l'interaction* »[11]

Aucun autre être vivant ne parle, même si, à l'évidence, les animaux communiquent entre eux. La faculté de langage implique tout à la fois la capacité d'articuler des sons en les reliant à des significations, une maîtrise de la pensée abstraite et réflexive, et une créativité permettant de produire et de comprendre un nombre infini de phrases nouvelles

[11] Kerbrat Orecchioni,2005, le discours en interaction ,Paris :Colin, p :230.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

On peut conclure en disant que c'est la complexité du langage humain et sa relativité qui ont donné naissance aux sciences du langage , car ces dernières ont pour principal objectif: l'étude des variations langagières dans l'ensemble des contextes possibles et sous les différents angles qui puissent avoir lieu.



References bibliographie :

- Auroux, Sylvain, 2000, *Histoire des idées linguistiques*, Tome 3 : *L'hégémonie du comparatisme*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Baratin, Marc, 1989, *La Naissance de la syntaxe à Rome*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Huot, Hélène, 1991, *La Grammaire française entre comparatisme et structuralisme, 1870-1960*, Paris, Armand Colin.
- Ildefonse, Frédérique, *La naissance de la grammaire dans l'Antiquité grecque* (coll. « Histoire des doctrines de l'Antiquité classique »), Paris, Vrin, 490 p.
- Ferdinand de Saussure (Translated by Roy Harris), *Course in General Linguistics*, La Salle, Illinois, Open Court, 1983 (1re éd. 1913), 23
- Robins, R.H., 1976, Brève histoire de la linguistique, de Platon à Chomsky, traduit de l'anglais par M. Borel, Collection Travaux linguistiques, Paris, Seuil.
- William Croft et D. Alan Cruse, *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

L'enjeu de la thématique « bien / mal » dans l'album jeunesse

Par : Haid Salima , Maitre de conférence
Université de Médéa (Algérie)
samou2578@yahoo.fr

Date de dépôt: 10/11/2020, Date d'arbitrage: 14/11/2020, Date de publication: 15/11/2020

Résumé :

La révolution de l'album jeunesse contemporain a renversé toutes les mesures. En effet, la subversion du conte moderne n'est pas soulignée seulement au niveau de la forme. La thématique c'est-à-dire le fond a pris aussi sa part de ce changement.

Ceci dit, nous conduisons à travers notre étude la conception thématique stéréotypée de la lutte des valeurs entre le bien et le mal considérée comme le topos le plus traité dans les contes classiques et voir, en même temps, les thèmes traités dans les contes modernes jugés plus réalistes. Remettant en cause, ainsi, cette catégorisation simple mais loin d'être simpliste.

Mots-clés : narratologie, sémantique interprétative, analyse sémique, isotopies, carré sémiotique, progression thématique, valeurs thymiques bien et mal.

The challenge of the « good/bad »thematic in the picture book

Doctor.Haid salima
university of Dr Yahia fares Algeria1
samou2578@ yahoo.fr

Abstract : The revolution of the contemporary picture book has reversed all measures. Indeed, the subversion of the modern tales is not emphasized only in terms of form, The structure has also taken its share of this change.
in that purpose, we conduct through our study the stereotypical thematic conception of the struggle of values between good and evil, considered as the most treated topos in classical tales, and at the same time we'll see the items treated in modern tales judged more realistic criticising , thus, this simplistic categorization.
Keywords: narratology, semiotic studies, semiotic square, thematic progression, thymic values good and bad, isotopy.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Introduction

Les contes de fée, cet héritage de la littérature orale a, depuis la nuit des temps, joué un rôle prépondérant dans la vie des communautés. Leur diversité est le résultat de l'influence du contexte socioculturel de chaque région dont ils s'inspirent.

On peut citer comme exception les contes *phares* qui, quant à eux, ont la même version partout dans le monde. Les contes de Grimm et de Perrault ont cette large notoriété : des contes comme *Blanche neige*, *Le petit chaperon rouge*, *Le petit poucet*, *La petite sirène* se racontent pratiquement de la même façon dans les quatre coins du globe.

Ces contes magiques nous introduisent dans un monde féerique dont l'imagination fertile a tissé une trame qui ne désemplit pas d'aventures extraordinaires et de personnages hors pair. Cependant, la diversité de la trame de ces histoires n'empêche pas leurs convergences sur des points omniprésents malgré leur différence d'un conte à un autre. En effet, dans tous ces contes il existe deux catégories de personnages bien déterminés, définis selon deux pôles : le bien et le mal.

Nous constatons que le Personnage méchant est souvent : magicien, sorcière, marâtre ou beau-père. Dont la laideur morale est accentuée par la laideur physique. Tandis que le Personnages gentil est souvent, garçon ou fille, victime de la méchanceté des protagonistes maléfiques .Les garçons sont généralement généreux, intelligent et courageux, les filles naïves et prudes.

Cette typologie des personnages des contes est valable jusqu'à nos jours, à moins que des modifications aient été portées pour donner de nouvelles versions. Effectivement, une évolution de cette catégorisation s'est faite sentir dont le fruit est dû à plusieurs facteurs, à commencer par l'évolution des modes de vie et les nouvelles technologies qui ont finies par rendre la tradition orale de moins au moins répandue jusqu'à ce qu'elle soit supplantée par le support écrit.

C'est ainsi que La BD par exemple adapte une narration basée sur les images et le dialogue. L'imagier, par contre, se contentera de faire exprimer l'image. L'album, quant à lui, disposera une narration entre texte et image. Toutefois, Cette nouvelle disposition du conte n'est pas le seul facteur qui contribuera à l'évolution voire la subversion de toute sa structure narrative.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Pour le définir, on peut dire que l'album d'enfants est un livre qui aménage texte et image pour qu'ils se complètent. Dans ce cas, l'image n'est pas présentée comme une simple illustration, elle a une fonction narratologique souvent plus importante que le texte.

Dans ce genre de livre texte et image sont décloisonné. Pour cette raison, ses concepteurs optent souvent à investir dans la double page pour avoir un espace plus étendu.

Sophie Van der Linden spécialiste des albums d'enfants explique l'originalité de ces livres dans son article « album en liberté » :

Renversement du rapport de prédominance du texte et sur l'image, dans l'album l'image est spécialement prépondérante le mode de communication de l'album est prioritairement visuel[1].

Nous remarquons que les thèmes des contes traités par les albums ont été le sujet de plusieurs évolutions par suite au changement de l'idée que se fait l'adulte de l'enfant qui a modifié le message qui lui adresse. Ainsi, la conception classique, voire archaïque, des contes classiques cédera la place à une nouvelle conception plus liée à la réalité, en sorte que les thèmes choisis touchent l'intérêt des enfants et traitent les sujets qui les intriguent d'une façon à les pousser à trouver, par un jeu de maïeutique, les réponses à leurs questions.

En outre, la nouvelle version des contes se base sur des études plus récentes des psychologues. Ces versions, explique Andréani[2], évoquent des nouvelles tendances morales et immorales qui coexistent chez les mêmes personnages et qui se manifestent selon les circonstances et les relations qui entretiennent avec les autres. Ce qui aidera les enfants à comprendre que les qualités physiques et morales ne sont pas stéréotypées chez chaque personnage.

L'activité des personnages, conclut l'auteure, n'est pas géré par une norme universelle mais un besoin pragmatique sous-tendu par la prise de conscience d'une forte interdépendance entre moi et autru[3].

Nous nous basons dans ce présent article à étudier la symbolique du bien et du mal revue dans les contes modernes. Nous tenterons, en ce sens, à répondre à la problématique suivante : Comment la nouvelle version des contes conçoit-elle la symbolique du bien et du mal ?

Pour ce faire, nous réservons nos recherches sur deux albums choisis comme échantillon, à savoir les albums suivants de la collection *Père castor :*

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- D'après Grimm, illustré par Pascale Wirth, *Hansel et Gretel*.[4]
- Capet. J, ill. Chevalier. M, Histoire *de la lettre que le chat et le chien écrivirent à leurs amies les petites filles*. [5]

Précisons que le choix de ce corpus n'est pas fortuit, du moment où le premier album reprend le conte de Grimm et se voit un bon exemple pour l'étude des contes classiques.

Rappelons que dans le premier album, il s'agit de l'histoire de deux enfants dont la marâtre voulant se débarrasser d'eux les envoya, un jour, à la foret et brouilla la piste pour qu'ils ne puissent pas retrouver le chemin du retour. Les enfants finirent par trouver une maison bâtie en friandises et pain d'épices appartenant à une vieille sorcière qui les a pris en otage et voulut les manger. Heureusement que la petite fille réussit à enfourner la vieille et sauver sa peau. Avec son frère, elle retourna à la maison en apportant à leur père un tas de bijoux et de diamants trouvés dans la maison de la vieille.

Le deuxième album est, également, à notre sens, un bon prototype du conte moderne : c'est l'histoire d'un chat et un chien anthropomorphes qui habitaient une maison et décidèrent un jour d'envoyer une lettre à leurs amies les petites filles, au retour, ils ne purent retrouver leur maison à cause de la neige qui a tout couvert. C'est grâce au flaire du chien qui renifla l'odeur du fromage laissé à la maison qui ont pu dépister la porte de leur maison et rentrer à l'intérieur.

2-Etude de la thématique du bien et le mal dans l'album jeunesse :

Le traitement de la thématique des deux modèles du conte implique une conception distincte des caractères des personnages : en effet, si la typologie des personnages des contes classiques, comme on l'a expliqué plus haut, est stable et stéréotypés, elle ne l'est pas dans les contes modernes.

nous avons remarqué que la nouvelle conception des contes écarte la version irréelle du monde humain offerte par le conte classique qui peut rendre l'enfant, en se comparant à ces parfaits personnages, un être indigne et le pousse à développer, par la suite, un complexe d'infériorité en un mot, La confrontation avec la vie réelle plus tard ne sera pas sans choc émotionnel et perte de repères d'identité.

Toutefois, il faut préciser que les contes classiques qui gardent cette tradition puisqu'elle fait l'essence même le ce genre est toujours d'envergure et sollicité par les parents et les enfants.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Voyons de prés les caractéristiques des personnages et relevons les thèmes qu'ils véhiculent dans les deux contes :

Il est facile de constater dans le conte de *Hansel et Gretel* qu'il s'agit d'une dualité du bien/mal. D'un coté, nous avons les personnages enfants : *Hansel et Gretel* et de l'autre coté *la vieille sorcière*. Donc, la dualité des personnages symbolise la dualité des deux valeurs universelles le bien/le mal.

En effet, si on relève les caractéristiques des personnages gentils nous relevons des lexèmes dans le passage ci-dessous qui indexent les sèmes **/gentillesse/, /appétissant/,/innocence/.**

Elle les vit dormir si gentiment avec leurs bonnes joues rouges. P18.

Cette phrase contient les lexèmes 'gentil', 'bonne joues rouges' qu'on vient de souligner. la propriété des lexèmes *des joues rouges* indexent le sème affèrent /innocence/ puisqu'il est symbole de la pureté et la pudeur. D'un autre coté, il peut référer à *la chair tendre, la santé* et *la fraicheur* des deux proies de la vieille qui entreprend le dessin d'en faire son repas succulent.

Pour les caractéristiques du personnage de la *vieille* nous relevons les passages suivants :

Une vielle plus vieille que la pierre. P14

C'était une méchante sorcière, des qu'il soit gras et dodu je le mangeraisP16

Les sorcières ont les yeux rouges et la vue si basse P16

Elle avait ricané méchamment P16

Le Hansel je le tue demain pour le manger P17

A partir des lexèmes soulignés nous pouvons regrouper dans les sèmes suivantes : vieille: /cannibalisme/ puisque le personnage s'octroie le pouvoir et le vouloir de manger la chair humaine, le lexème 'méchant' relevé plusieurs fois indexe le sème /méchanceté/, la présence du lexème 'vieille' indexe le sème /vieille/

Résumons les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Sémèmes des Actants véhiculant le Bien 'gentillesse'	Sémèmes des actants véhiculant le Mal 'méchanceté'
Jeunesse Innocence beauté proie (les joues rouges sont appétissantes)	Vieillesse Malice Horreur Prédateur (cannibalisme)

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Les deux catégories d'actants sont liées par l'action de 'manger' qui consiste à être au centre de la relation : effectivement, la relation entre les protagonistes du bien et du mal est caractérisée par la loi du plus fort (ici le mal) qui a le pouvoir et le vouloir de prouver cette supériorité par l'action de la *dévoration*. Autrement dit, *l'incorporation* des propriétés convoitées des protagonistes du *bien* notamment *beauté, jeunesse, innocence.*

Dans le deuxième album nous rendons compte de l'absence totale de la thématique du *bien et du mal,* remplacée par un thème plus réel qui est *l'amitié*.

Les protagonistes chat et chien sont des amis, ce qui est contre nature puisqu'ils sont connus dans le monde réel comme adversaires, ils ont une maison et portent des habits ce qui les rapprochent du mode de vie des humains. Ils ont de plus deux amies humaines ce qui renforce la thématique de *l'amitié*.

Nous relevons un autre point culminent qui différentie ce genre de conte du conte classique : si le lexème 'manger' est au centre de la relation entre protagonistes, comme c'est le cas du conte classique, il s'agit d'un autre sémantème que celui définie dans le conte classique.

Du moment où le conte moderne actualise le sème /s'alimenter/ qui indexe le sème spécifique/acte biologique/ pour remplacer le sème /dévorer/ actualisé dans le conte classique qui comprend le sème spécifique /l'acte sauvage/.

Si on observe la phrase suivante :

Le chien qui a retrouvé grâce à son flaire et son envie de manger le fromage , *Ce fromage nous a sauvé la vie .p20.*

Nous remarquons que le sème afférant /vie/ actualisé dans l'isotopie //manger// dans le conte moderne remplace du sème affèrent /mort/ de la même isotopie du conte classique.

Toujours en suivant la même logique nous concluons que le sème spécifique /rapport de force/ qui se trouve dans l'isotopie //manger/ /du conte classique est remplacé par le sème afférant /amitié /dans le conte moderne.

Résumons dans le tableau suivant les différents sémantèmes de l'isotopie //manger// dans les deux contes :

Sémantème de l'isotopie //manger// dans le conte classique	Sémantème de l'isotopie //manger// dans le conte moderne.
Cannibalisme /dévorer/	/s'alimenter/

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

/acte sauvage/	/acte biologique/
qui confirme un/rapport de force/ un prédateur *mange* d'une proie	/égalité/ les protagonistes *mangent* ensemble la même chose.
Donner la /mort/	Donner la /vie/

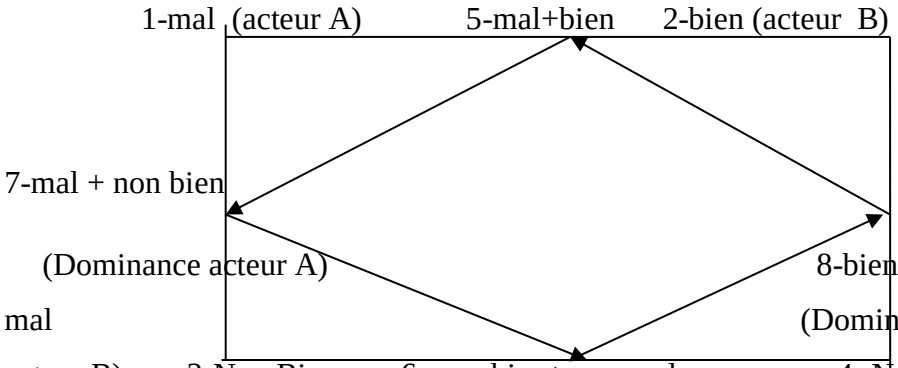
si le conte classique met en route la réalisation de l'acte de manger depuis le début du récit il ne sera pas réalisé au compte des personnages *méchants*. Les protagonistes *bons* sensés avoir moins de pouvoirs que les protagonistes méchants renversent l'action .voyons comment la tactique du conte classique est conçue.

3--Progression thématique du modèle conte classique :

Nous proposons d'abord, à appliquer le carré sémiotique qui est un dispositif très utile à notre étude puisque il regroupe les isotopies générale par opposition c'est le cas de notre recherche (bien/mal) pour les affiner en plusieurs combinaisons possibles.

Le carré sémiotique se veut à la fois un réseau de concepts et une représentation visuelle de ce réseau, généralement sous forme d'un « carré » (qui est plutôt un rectangle!). Courtés le définit comme la présentation visuelle de l'articulation d'une opposition[1]

Le carré sémiotique permet en effet de raffiner les analyses par oppositions en faisant passer le nombre de classes analytiques découlant d'une opposition donnée de deux (par exemple, vie/mort) à quatre (par exemple, vie, mort, vie et mort : un mort-vivant, ni vie ni mort : un ange), huit voire dix. Ce carré schématise la thématique du conte classique :



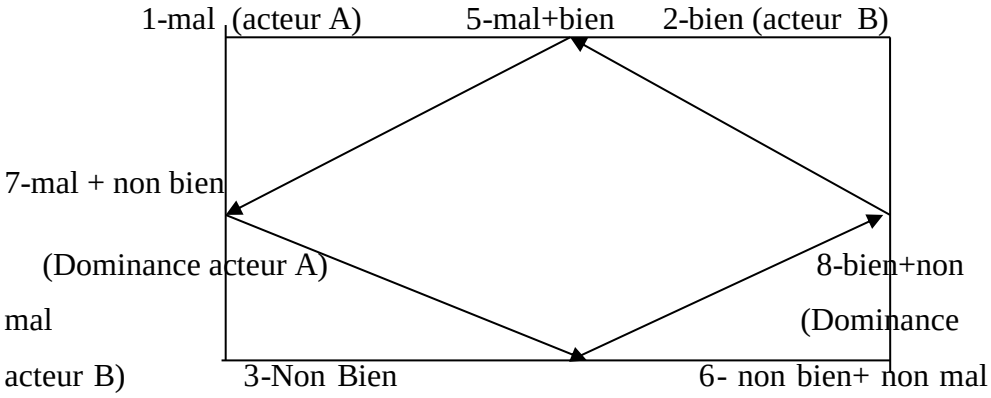
ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Carré sémiotique //Bien//vs//Mal//

La progression thématique est abordée selon la tactique du récit : la situation initiale est généralement une situation inerte ou rien de spéciale ne se produit, cette étape est généralement consacrée à la présentation des personnages c'est-à-dire à indiquer protagonistes gentils et méchants donc la progression thématique correspond au métathème (5) (bien+mal) la situation initiale s'évolue vers le thème (mal+non bien) où le protagoniste acteur A exerce son pouvoir et se voit supérieur au protagoniste Acteur B.

Cette évolution dans le récit est suivie par une période de résistance du protagoniste B qui anéantira toute les tentatives de l'acteur A, cette étape d'attaque et contre –attaque correspond au méta thème 6-non bien +non mal pour aboutir à la fin à la subversion des rôles. Ainsi la suprématie reviendra à l'acteur B, cette étapes correspond à l'élément bien+non mal.

L'évolution thématique des thèmes bien/mal est résumé dans le schéma suivant :



Ce schéma montre clairement que les thèmes du bien et du mal qui coexistent dans le contexte du conte ensemble la progression thématique nous montre les différentes évolutions qui se tracent par rapport à la ventilation des forces : tantôt pour l'un tantôt pour l'autre la valeur de l'une ne se donne que par opposition de l'autre.

4-Progression thématique du modèle conte moderne :

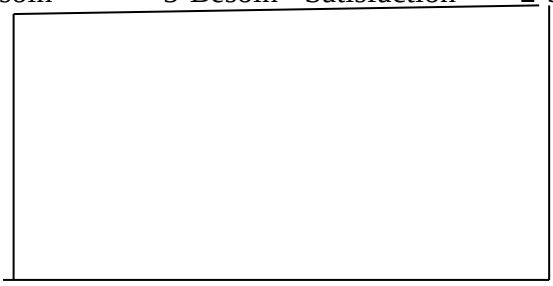
ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Dans le cas du conte moderne l'absence des valeurs prédominantes du bien et du mal qui existe dans le conte classique nous mène à proposer un carré sémiotique tout à fait différent du premier. Récapitulons d'abord les isotopies génériques figurant dans ce genre de conte :

Nous avons remarqué le non existence d'une opposition thématique comme c'est le cas du conte classique. Entre temps, nous avons remarqué la présence d'une quête pour la possession d'un gain qui portrait être matériel exemple ou moral exemple envoyer une lettre pour notre corpus .

Par ce constat nous relevons l'opposition thématique de Besoin vs Satisfaction du moment que les protagonistes recourent par besoin à conquérir l'objet par le biais d'une quête : nous schématisons cette opposition par le carré suivant :

1-Besoin 5-Besoin +Satisfaction 2-Satisfaction



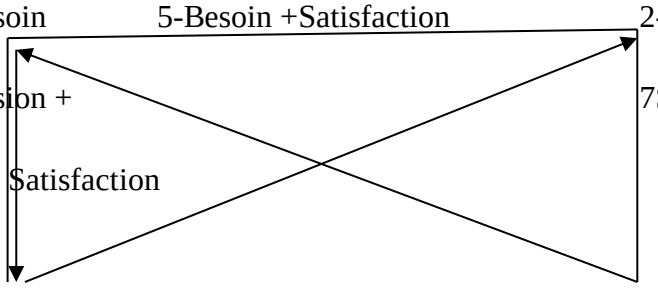
3-Non Satisfaction 6- Non besoin +Non Satisfaction 4-non besoin

Nous relevons la progression thématique suivante : d'abord une situation est mise en avant par laquelle un besoin se révèle incessamment donc on passe d'une situation de **Non Besoin** à la situation de **Besoin** puis la situation de **Non Satisfaction** est présentée par la quête de l'objet en question. Au cours de cette quête des déceptions ou des empêchements retardent l'obtention de l'objet désiré avant la réalisation du but de la quête et aboutir à la **Satisfactio**n finale. Nous résumons cette progression dans le schéma suivant :

1-Besoin 5-Besoin +Satisfaction 2-Satisfaction

8-Besion + 7Satisfactionesoin

NON Satisfaction



ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

3-Non Satisfaction 6- Non besoin +Non Satisfaction 4-Non Besoin

Conclusion :

L'analyse de la progression thématique des deux modèles de contes nous a révélé que si les contes classiques ne tolèrent que la présence des deux thèmes opposés ensemble les contes modernes se contentent de la présence d'un thème dans chaque séquence narrative ce qui révèle le non présence du dualisme.

1Van Der Linden. Sophie, « Album en liberté », in *littérature de jeunesse, incertaines frontières (*colloque de Cerisy La Salle), Gallimard jeunesse, 2005.

[2] Pagoni-Andréani, Maria. « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans », *Le Télémaque*, vol. 23, no. 1, 2003, pp. 99-116.

[3]Idem

[4] D'après Grimm, illustré par Pascale Wirth, *Hansel et Gretel*, coll père castor, Edition Flammarion, paris, 2009

[5] Capet. J, ill. Chevalier. M, Histoire *de la lettre que le chat et le chien écrivirent à leurs amies les petites filles*, ©père castor Flammarion, 2008.

6 Hébert, Louis « Le carré sémiotique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp. consulté le 5/5/2018.

Bibliographie :

1. D'après Grimm, illustré par Pascale Wirth, *Hansel et Gretel*, coll père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
2. Capet. J, ill. Chevalier. M, Histoire *de la lettre que le chat et le chien écrivirent à leurs amies les petites filles*, ©père castor Flammarion, 2008.
3. Pagoni-Andréani, Maria. « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans », *Le Télémaque*, vol. 23, no. 1, 2003, pp. 99-116.
4. Hébert, Louis « Le carré sémiotique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp. consulté le 5/:5/2018.
5. Van Der Linden. Sophie, « Album en liberté », in *littérature de jeunesse, incertaines frontières (*colloque de Cerisy La Salle), Gallimard jeunesse, 2005

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 01العدد .06بتاريخ .15/11/2020م

ISSN: **2708-4663 DNNLD :2020-3/1128**

Les dimensions philosophiques et politiques dans le théâtre de Sartre *"Les Mouches"* est un exemple

Ahmed abed Abbas
Université de Babylone. Faculté des Lettres. Irak
ahmedabd1967@yahoo.com

Date de dépôt: 02/11/2020, Date d'arbitrage: 08/11/2020, Date de publication: 15/11/2020

Résumé :

Le XXe siècle a connu un nombre d´événements tragiques et catastrophiques influençant la vie quotidienne dans les sociétés humaines. Et par conséquent, ces événements tragiques et catastrophiques trouvent leur écho dans les œuvres de grands philosophes et écrivains épris de l´humanité. À travers la méthode descriptive- analytique, l'objectif de la recherche est de dévoiler les dimensions philosophiques et politiques dans la pièce "Les Mouches" pour être un terrain de notre recherche intitulée : Les dimensions philosophiques et politiques dans le théâtre de Sartre "Les Mouches" est un exemple.

La problématique de la recherche suscite des questions telles que : En quoi la pièce de Sartre présente -t-elle une réflexion sur destin humain ? Que 'est-ce qui caractérise le théâtre de Sartre ? Comment a-t-il cristallisé sa Conception de la liberté ? Cette pièce considère-t-elle un moyen de l'engagement à l'égard du destin humain ? Quel est le message que Sartre veut véhiculer aux lecteurs ? Quelle est la symbolique de cette pièce ? La recherche qui tente de trouver des réponses aux questions mentionnées ci-dessus se compose de quatre axes précédés d'une introduction et poursuivie des conclusions auxquelles nous arrivons.

Mots clés: Sartre. l'existence. l´homme. liberté. volonté. politique .théâtre.

The philosophical and political dimensions in the theatre of Sartre "The Flies" is an example

Ahmed abed Abbas
University of Babylon. College of Arts .Iraq
ahmedabd1967@yahoo.com

Abstract :

The twentieth century has witnessed many major tragic events that have thrown us Overshadowed by everyday images of life in human societies. In the end, it was clear that those tragic events resonate with the writings of philosophers and writers. In the end, it was clear that those tragic events resonate with the writings of philosophers and writers. Research through the analytical descriptive approach aims to reveal the most important philosophical and political dimensions of the play of flies. The problem of research raises questions such as: In what way does Sartre's play present a reflection on human destiny? What characterizes the Theatre of Sartre? How did it crystallize its Conception of Freedom? Does this play

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

consider a means of commitment to human destiny? What is the message that Sartre wants to convey to readers? What is the symbolism of this piece? Research that attempts to find answers to the above questions consists of four axes preceded by an introduction and continued by the conclusions to which we.
Keywords : Sartre. Existence. man. freedom. will.. politics. theater.

Introduction

La lecture attentive de certaines œuvres théâtrales nous montre de diverses positions philosophiques et politiques dans le théâtre français contemporain évoquant les idées concernant la condition humaine à travers les significations symboliques et philosophiques.

Les dramaturges trouvent dans l'histoire politique moderne de leur pays une matière féconde des questions qu'ils veulent évoquer dans leurs pièces riches en sens humains.

Dans notre recherche nous allons mettre en lumière l'expérience théâtrale de Jean Paul Sartre (1905-1980) à travers sa pièce qui se transforme en laboratoire expérimental de ses idées philosophiques. Le présent travail se propose d'étudier les dimensions philosophiques et politiques qui ont marqué la première pièce de Sartre "***Les Mouches***" publiée en 1943.

Dans cette pièce qui a vu le jour dans un contexte politique sombre de l'histoire de la France, Sartre évoque les souffrances et les douleurs de l´homme face à ses circonstances qui le dévorent sans cesse.

La problématique de la recherche suscite des questions telles que : En quoi la pièce de Sartre présente -t-elle une réflexion sur le destin humain ? Que 'est-ce qui caractérise le théâtre de Sartre ? Comment a-t-il cristallisé sa conception de la liberté ? Quel est le message que Sartre veut véhiculer aux lecteurs ? Quelle est la symbolique de cette pièce ?

Aperçu général sur le théâtre sartrien

Pendant les traumatismes de la guerre Jean Paul Sartre se consacre aux œuvres traitant de l'actualité politique et sociale. Il n'est alors pas surprenant pour Sartre d'écrire une pièce de théâtre dans laquelle les mouches dominent Argos à une époque où son pays est occupé par les forces allemandes. Dès lors, Sartre met son théâtre au service de la libération nationale. En fait, l'obscurité du destin humain pousse Sartre aux prises de position politique et morales qui font de lui un écrivain engagé. Son œuvre théâtrale occupe une importance prééminente dans l'histoire du

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

théâtre français contemporain qui se transforme en un moyen de prospection et de découverte (Surer. 1969 : 418).

La lecture attentive de ses œuvres théâtrales ***Huis clos, les Mains sales, le Diable et le Bon Dieu, les Séquestrés d'Alto na*** et ***les Mouches*** caractérisées par la clarté la concision et la tension dramatique nous dévoile un approche de réflexions philosophiques de Sartre sur l'existence de l'homme qui se trouve au centre de ses préoccupations . Ces œuvres théâtrales ((devaient contribuer à réaliser le projet de la littérature engagée que Sartre formule dès la Libération))(Galster.2001 : 1).

Elles nous mettent en relief un rapport étroit entre sa pensée philosophique et le climat politique vécue par la France au XXe siècle. C'est pourquoi nous ne pouvons guère isoler les œuvres de Sartre de leur contexte politique, historique et culturel. À l'instar de beaucoup de dramaturges français (Anouilh, Camus, Giraudoux) qui font recours aux pièces grecques Sartre inspire sa première pièce *Les Mouches* d'un mythe grec des Atrides et y introduit plusieurs modifications pour susciter l'intérêt et la réflexion du lecteur.

Du plus, Sartre fait recours au mythe grec qui se penche sur le destin de l'homme pour s´évader de la censure des autorités de l´occupation allemande et pour faire véhiculer ses idées aux lecteurs.

Selon Jean Paul Sartre ((le théâtre doit s'adresser aux masses, (…)leur parler de leurs préoccupations les plus générales, exprimer leurs inquiétudes sous la forme de mythes que chacun puisse comprendre et ressentir profondément))(Sartre.1992 : 63).

Sartre fait de ses personnages envisager des situations communes à tous dans circonstances limitées. Nous remarquons les personnages de la pièce ont la possibilité d'accepter ou refuser leurs conditions. Nous citerons ici à titre d'exemple la guerre qui impose à chaque individu de prendre une position claire : résister soumettre ou collaborer nous remarquons la même chose dans le comportement d'Oreste qui se trouve devant deux options:Choisir sa liberté ou choisir l'appartenance à Argos.

Ainsi "*Les Mouches*" est dotée de significations profondes selon les théories et les conceptions philosophiques de l'auteur qui nous présente ce qu'on peut appeler "le théâtre de Situations"pour que le lecteur y trouve une parente avec ses conditions. Nous trouvons Sartre met ses personnages en situations exigeant certaines prises de position. ((Il me semble que la tâche du dramaturge est de choisir parmi ces situations limites celle qui exprime le

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

mieux ses soucis et de la présenter au public comme la question qui se pose à certaines libertés.)) (Sartre. 1992 :20).

La situation et le lien avec l'autre.

Le titre du corpus de la recherche est "Les Mouches". Sartre choisit ce titre pour transmettre ses points de vue sur la vie humaine menacée par la mort et la destruction dans son époque. "Les Mouches" explicitement sont des insectes de petite taille à ailes courtes envahissent la ville d'Argos ,mais implicitement désigne d'autres questions. Sartre laisse son lecteur a découvrir le sens caché du titre de son œuvre théâtrale riche en notions existentialistes. Nous pouvons dire que Sartre dit quelque chose, mais il désigne une autre. Dans *Les Mouches* Sartre attribue à son protagoniste Oreste un rôle crucial pour représenter la liberté existentialiste. Le lecteur trouve dans la pièce un univers dominé par les scènes du meurtre, la trahison et le conflit intellectuel qui règnent les atmosphères de cette pièce qui s'articule autour de trois axes importants : L'assassinat d'Agamemnon et le retour de son fils Oreste pour venger et son départ de la ville Argos.

A son retour de la guerre contre Troie, Agamemnon roi d'Argos a subi un complot ourdi par sa femme Clytemnestre et son amant Égisthe qui le tue et s'empare du pouvoir. La trahison de Clytemnestre va engendrer l'assassinat d'Egisthe et le naufrage des habitants d'Argos dans le remords.

"Les Dieux" de la ville,de leur part, se contentent d'envoyer les mouches à Argos pour punir ses habitants qui n'ont rien fait ((quand ils ont entendu leur roi hurler de douleur dans le palais, ils n'ont rien dit encore, ils ont baissé leurs paupières sur leurs yeux retournés de volupté et la ville tout entière était comme une femme en rut))(Sartre.1947 :113). Sartre donne au meurtre d'Agamemnon et la trahison de Clytemnestre une dimension existentielle reflétant l'effondrement des valeurs morales et une dimension significative de la trahison de la patrie. .

Quinze années après, Oreste fils d´Agamemnon et de Clytemnestre revient à sa ville natale Argos pour venger l'assassinat de son père et pour libérer sa sœur de l´esclavage. Il trouve la peur et la mort sont omniprésentes dans la ville envahie par les mouches.

Les Argiens ,de leur part, vivent dans le deuil et le remords pour obtenir le pardon du ciel en repentissent Ils sont prisonniers de leurs passés amertume.

Oreste y trouve aussi ((des murs barbouillés de sang, des millions de mouches, une odeur de boucherie, une chaleur de cloporte, des rues

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

désertes, un Dieu à face d'assassiné, des larves terrorisées qui se frappent la poitrine au fond de leurs maisons et ces cris, ces cris insupportables))(Sartre.1947: 116).

Oreste décide de lutter et mettre sa vie en danger pour sauver sa ville natale et ses habitants du mal d'Egisthe et Jupiter. Pour entamer son projet, il décide de tuer Égisthe et sa mère Clytemnestre. Il pense que la vengeance du meurtre de son père lui rend libre sans aucun sentiment du remords. ((Des remords ? Pourquoi ? Je fais ce qui est juste.)).(Sartre,1947 : 205) Il est persuadé de la justesse de sa décision et ses justifications. Oreste a ainsi la conscience totale de ses actes et ses choix ((je fais mon acte(….) et cet acte était bon. Je le porterai sur mes épaules comme un passeur d'eau porte les voyageurs, je le ferai passer sur l'autre rive et j'en rendrai compte. Et plus il sera lourd à porter, plus je me réjouirai ,car ma liberté, c'est lui.))(Sartre.1947 : 210).

Nous remarquons les actes d'Oreste sont authentiques , planifiés et intentionnels. Il n' hésite pas à revendiquer sa responsabilité totale de ses actes. C'est pourquoi il refuse le remords. Nous voyons le dramaturge met en scène des caractéristiques existentialistes qui sont en accord avec les caractéristiques de sa protagoniste Oreste qui nous parle de lui-même: ((libre,et d'accord avec moi)) (Sartre.1947 :224).

Pour sa part, Jupiter symbole de l'autorité divine dans la pièce est conscient du danger que représente Oreste sur les traditions et les croyances politiques et religieuses d'Argos. Il lui propose le trône d'Argos à condition qu'il exprime sa soumission et son expiration de son acte. Mais Oreste refuse les propositions de Jupiter: ((Je suis condamné á n'avoir d'autre loi que la mienne Je ne reviendrai pas à ta nature :mille chemins y sont tracés qui conduisent vers toi, mais je ne peux suivre que mon chemin, Car je suis un homme Jupiter et chaque homme doit inventer son chemin.)) (Sartre.1947 :237). Oreste ajoute aussi ((Tu es le roi des Dieux, Jupiter, le roi des pierres et des étoiles, le roi des vagues de la mer. Mais tu n'es pas le roi des hommes ?))(Sartre. 1947 :234).

Par ailleurs, nous notons que la liberté d'Oreste nous révèle la faiblesse de l'ordre de Jupiter "dieu des morts et des mouches" qui s'avoue franchement son impuissance devant la liberté des hommes.((Quand une fois la liberté a explosé dans une âme d'homme, les dieux ne peuvent plus rien contre cet homme-là. C'est une affaire d'homme.)) (Sartre.1947 :203) .

Apres avoir accompli ses actes, Oreste décide de quitter la ville et ses habitants parce qu'il ((veut être un roi sans terre et sujets,))(Sartre.1947

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

:246).Il pense que les erreurs et les péchés sont toujours commis par les dieux et les rois. Enfin, nous remarquons le rideau tombe au moment où Oreste laissant derrière lui la population d'Argos en disant ((Adieu, mes hommes, tentez de vivre: tout est neuf ici, tout est à commencer. Pour moi aussi la vie commence))(Sartre.1947 :247).

En qualité d'un héros existentialiste, Oreste se transforme d'un personnage aliéné de sa liberté en personnage condamné à être libre grâce à sa révolte qui repose sur une volonté réfléchie et planifié contre les ordres de deux pouvoirs religieux et politique à Argos. Il pense que la situation générale à Argos exige un engagement collectif au lieu de la passivité collective afin de renverser l'ordre politique ,religieux et morale qui règne la ville depuis quinze ans. Pour atteindre ce résultat,il souhaite que son acte singulier se transformer en acte collectif et chaque individu doit décider lui-même de son destin pour se libère des croyances traditionnelles et les fables monstrueuses inventées par Egisthe et Jupiter. Les prise de position sont audacieuses, aussi bien sur le refus des ordres d'Egisthe que sur le refus des propositions de Jupiter. Il proteste contre leur politique et leur philosophique. À son avis, la population de cette ville doivent s'engager dans le chemin de la délivrance de la tyrannie et des idéologies politiques et religieuses qui les écrasent. Oreste tente ainsi d'ouvrir les yeux d'Argiens sur leur liberté perdue. Il leur affirme que la solution réelle de leur condition ne réside pas dans l'idée des confessions publiques et le remords inventés par Jupiter et Egisthe. La solution, à ses yeux réside dans leur liberté véritable. Ils doivent assumer leur responsabilité pour se transformer des bourreaux d'eux -même en hommes libres. Oreste le représentant de la fraternité et la solidarité humaine dans "Les Mouches" (Surer. 1969 :396) voit que la liberté de chaque individu se trouve en lui-même depuis sa naissance car la liberté est une affaire de volonté au moyen des actes de l'individu et sa responsabilité. Oreste dit :((Il y a des hommes qui naissent engagés. Ils n'ont pas le choix, on les a jetés sur un chemin, au bout de chemin il y a un acte qui les attend, (….)Mais moi…Moi, je suis libre .Dieu merci.)) (Sartre.1947 :123). Ce passage nous confirme que l'individu est un créateur de ses actes et ses options . Il nous représente aussi constitue une incarnation de la philosophie existentialiste de Sartre qui refuse la neutralité passive. Sartre nous montre ainsi son engagement à ses principes humains existentialistes authentiques à travers son œuvre théâtrale littéraire portant un message, une prise de politique et philosophique.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Il pense que ((la littérature est par essence prise de position))(Sartre.1948 :334) sur les questions des actualités politiques et culturelles qui préoccupent l'homme partout.

La base philosophique dans l'enquête de la liberté

À travers son roman *La Nausée* et son essai philosophique *L'être et le Néant* et sous l'influence des philosophes allemands Husserl et Heidegger, Sartre a construit sa doctrine existentialiste philosophique qui prend un grand retentissement au lendemain de la seconde guerre mondiale. L'Existentialisme est une doctrine philosophique stipulant le primat de l'existence. ((On désigne par ce nom philosophie qui porte son intérêt sur l'existence, comprise non comme l'être des choses, mais comme la subjectivité humaine))(Auroux et. Weil.1992 :135).

Selon cette philosophie l'existence précède l'essence. Cela signifie que l'être humain fonde l'essence de sa vie par sa propre liberté et ses actes réels et tangibles. C'est à dire l'individu se définit par ses actions et non par ses théories abstraites. La notion de la liberté joue un rôle fondamental voire crucial dans la pièce *Les Mouches*. Nous trouvons cette notion est tragique parce qu'elle est accompagnée par le meurtre comme dans le cas d'Oreste qui tue sa mère et Egisthe. Selon Sartre, l'individu doit vivre librement et choisir subjectivement ses actions dans son existence. Cet individu doit assumer les conséquences résultant de sa liberté. Autrement dit il est responsable de tous ses actes et ses choix dans sa propre vie. La liberté individuelle, selon Sartre est aussi la liberté des autres. Pour cette raison Oreste met l'accent sur l'importance de la liberté en vue de résister à toutes les idéologies intellectuelles entravant la liberté.

Pour notre part, nous disons que le sens de l'existence dépend de la volonté des individus eux-mêmes pour se libérer de toutes les pressions politiques, religieuses et sociales. C'est ce que fait vraiment Oreste face à un monde indifférent à ses plaintes. Il inaugure son chemin vers la liberté par son choix libre qui lui permet de diriger ses affaires personnelles au lieu d'accepter des situations imposées à lui de la part des autres.

Oreste sent qu'il est condamné à être libre malgré son désaccord avec son entourage. Cet héros se singularise par son rejet de l'ordre établit. il veut ((être un homme de quelque part, un homme parmi les hommes)) (Sartre.1947 :177) dans une ville gouvernée par le tyran Égisthe qui invente le sentiment de la culpabilité dans les cerveaux des Argiens.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Nous remarquons que malgré son sentiment d'angoisse résultant de sa responsabilité lourde envers lui-même et les autres, le héros de Sartre est libre totalement sans aucune influence religieuse, sociale ou politique.

Ses sentiments sont accompagnés par ses actes. Sa liberté est un des axes principaux de l'existentialisme considérant que l'homme ne peut être soumis ou programmé, selon les volontés des régimes idéologiques ou divins. En effet Sartre nous manifeste ainsi sa philosophie existentialiste dans son théâtre qui ((a repris et vulgarisé les idées-clés de sa philosophie en les situant le plus souvent dans notre époque violente et cruelle.)) (Surer.1969 :392).

Il affirme que l'individu doit être libre et responsable de donner un sens à son existence. C'est pourquoi nous remarquons dans ((chacune de ses pièces, Sartre entend donc adresser un appel au récepteur pour que celui-ci assume sa liberté et l'emploie à changer la réalité en vue de la liberté de tous)) (Galster.2002 :1).

Donc, la liberté de choix est fondamental pour chaque être humain afin de construire son existence. Mais cette liberté de choix exige un engagement et une responsabilité de sorte que l´homme doit accepter tous les résultats de cette liberté inhérente à son engagement. L'existentialisme s'articule autour de la liberté de l´homme et sa responsabilité de ses actes et ses options. Il manifeste aussi les résultats de ces idées sur les liens de l' individu avec sa communauté en général.

En tant qu'un bilan de conditions personnels, historiques, politiques et sociales, la conception "Être libre" chez Sartre ((ne signifie pas "obtenir ce qu'on a voulu",mais se déterminer à vouloir((au sens large de choisir pour soi–même.))(Sartre.1943 : 564*)* pour assurer et respecter la liberté des autres.

Comme nous avons déjà dit que les circonstances de deux guerres mondiales rendent Jean-Paul Sartre pessimiste au destin de l'homme. Mais, malgré son pessimisme, il conserve certain optimisme pour l'homme. À cet égard, nous observons Oreste se trouve en désaccord avec son univers insupportable, mais il conquiert son autonomie en rejettent la soumission aux ordres établis.

Le projet de Sartre est de prouver qu'il est possible de se libérer de tout ce qui entrave la liberté de l'homme contemporain vivant dans un monde dominé par les guerres et les idéologies extrémistes qui menacent son existence.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Nous pouvons constater que l'appel lancé par Oreste à la révolte collective contre les situations établies à Argos est semblable au message adressé par Sartre aux français qui se trouvent devant deux options : Collaborer avec l'occupation allemande ou résister contre elle.

Nous observons dans Les *Mouches* les personnages réagissent avec égoïsme et d'autres avec altruisme dans le cadre du conflit entre le bien répandant la liberté et le mal répandant la terreur dans la cité d'Argos dominée par les mouches. Chez Sartre, la liberté est un bilan de conditions personnels, historiques, politiques et sociales.

Cela signifie que Sartre veut que son héros doive affirmer sa liberté face à la barbarie et à l'absurdité de sa condition humaine. Dans cette perspective, Oreste ne cède pas aux influences qui lui pèsent. Il se décide par lui –même de les affronter sans rien risquer en basant sur sa volonté. Il sent qu'il est condamné à être libre. C'est pourquoi il triomphe de Jupiter et Egisthe. Oreste s'adresse à Jupiter: ((Je ne suis ni le maître ni l'esclave, Jupiter. je suis ma liberté)).(Sartre.1947 :235).Cette réplique nous précise qu'Oreste se réussit à se libérer de Jupiter et Égisthe grâce à sa liberté ses choix car ((la liberté n'est pas un être: elle est l'être de l'homme)).(Sartre.1943 :519) Sartre donne ainsi à la liberté de l'individu une dimension collective à travers sa protagoniste Oreste qui lie sa liberté et sa responsabilité individuelle à la collectivité.

Le conflit intellectuelle entre Oreste et Electre

Au début des évènements de la pièce, nous observons qu'Electre attend le retour de son frère pour venger ensemble le meurtre de leur père. Elle avait ainsi une tendance de révolte contre sa mère Clytemnestre et le roi Égisthe.

D'ailleurs, Electre ne se comporte pas comme ce qui stipule les ordres d'Egisthe lors de la cérémonie consacrée au retour des morts. Non seulement, elle refuse d'habiller une robe noire et soulever la population d'Argos, mais elle refuse de déclarer son remords.

Elle participe avec Oreste à les assassiner de sorte que les déesses du remords les entourent et s'abattent sur eux. Ils se réfugient ensuite au temple d'Apollon pour être à l'abri des hommes et des mouches.

Tout ce qui précède, nous affirme qu'Electre avait eu une attitude hostile au pouvoirs familiaux, politique et religieux dans sa ville. À l'opposé de ce qui de précède, nous remarquons que sa position change totalement depuis qu'Oreste tue Égisthe et Clytemnestre. Elle se montre une coupable de ce meurtre. En outre, elle se sent déchirée du remords et de la repentance

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

d'avoir participé à cet acte sanguinaire qui lui engendre le sentiment de culpabilité.

Devant les cadavres de sa mère Clytemnestre et Égisthe. Electre crie:

((je ne peux plus supporter ce regard. Qu'est-ce que je voulais donc ? Il l'a frappée. C'était notre mère et il l'a frappée. Voici: mes ennemis sont morts. Pendant des années, j'ai joui de cette mort par avance et à présent, mon cœur est serré dans un étau. Est-ce que je me suis menti pendant quinze ans ? Ça n'est pas vrai. Ça n'est pas vrai. Ça ne peut pas être vrai: je ne suis pas lâche. Cette minute-ci, je l'ai voulue et je la veux encore.))(Sartre:1947 :207)

Nous constatons à travers ce passage qu'Electre se trouve prisonnière de son mauvaise foi de sorte qu'elle s'abandonne de sa liberté planifiée avec Oreste. Elle préfère le remords et l´ordre établit à sa liberté. Elle se livre finalement à Jupiter pour la protéger contre son frère Oreste et contre lui –même :

Elle s'adressant à Oreste ((Je ne veux plus t'entendre. Tu ne m'offres que le malheur et le dégoût. Au secours ! Jupiter, roi des Dieux et des hommes, mon roi,

prends-moi dans tes bras, emporte-moi, protège-moi. Je suivrai ta loi, je serai

ton esclave et ta chose, j'embrasserai tes pieds et tes genoux. Défends-moi contre les mouches, contre mon frère, contre moi-même, ne me laisse pas seule, je consacrerai la vie entière à l'expiation. Je me repens, Jupiter, je me repens.)) (Sartre.1947 :241).

A l'encontre de ce qui vient d'être dit, Electre méprisait d'abord "la volonté divine "de Jupiter en critiquant ses ordres. Elle le qualifie de ((ce bonhomme de bois, ce Jupiter dieu de la mort et des mouches.)) (Sartre.1947:130). Ces contradictions et l'oscillation dans les situations multiples d'Electre nous révèlent la perte de confiance en sois et l'absence d'une vision mature.

Oreste tente de lui rappeler sa prise de position précédente contre Egisthe et Clytemnestre: Il lui dit : ((Électre !Vas-tu renier quinze ans de haine et d'espoir))(Sartre.1947:230).

Oreste lui précise aussi que son remords et sa soumission n'ont pas de sens. Il lui demande de continuer de lutter contre la tyrannie religieuse de Jupiter. Mais elle fait le contraire en niant sa responsabilité de l'acte accomplit contre Egisthe et Clytemnestre:

Oreste:((Électre, nous avons décidé ce meurtre ensemble et nous devons en supporter les suites ensemble.(…) Nous les avons tués))(Sartre.1947 :222).

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Electre lui répond:((Tu les as tués. C'est toi qui les as tués))(Sartre .1947: 219).
Oreste lui répond : ((Oui je les ai tués))(Sartre .1947 :220).
Comme nous l'avons déjà indiqué, la philosophie existentialiste sartrienne exige toujours la responsabilité totale de tout acte individuel sans aucune sentiment de culpabilité ou de remords .C'est pourquoi ,nous trouvons Oreste assume sa responsabilité de son crime en disant ((Oui , je les ai tués)) (Sartre .1947:220).
Electre s'oppose ainsi à Oreste .C'est- à -dire elle renonce à la responsabilité du meurtre de sa mère et son amant. Elle tombe finalement dans la culpabilité, et le repentir qui les dévore.
En revanche Oreste revendique sa responsabilité de tous ses actes et demeure fidèle à ses pensées et actes auxquelles il croit profondément.
A la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons dire qu'Electre n'est pas capable de jouir de sa liberté propre parce que elle ne veut pas assumer les conséquences de sa liberté. Elle fait recours aux justifications irréelles. Le couple liberté-responsabilité est absent totalement dans son comportement et sa vision envers les circonstances vécues. .
Elle est à l'encontre de son frère restant un héros existentialiste complètement libre.
C'est pourquoi, nous pouvons dire qu'Oreste nous représente le courant philosophique que Sartre nomme "l'être pour-soi " tandis qu'Electre représente l'autre courant "l'être en soi". ((Ainsi, le refus de la liberté ne peut se concevoir que comme tentative pour se saisir comme être en soi.))(Sartre.1943 :515).
Elle cherche finalement à fuir son existence et sa responsabilité via les prétextes de sa mauvaise foi. En effet, Electre devait choisir ses actes et revendique sa responsabilité au lieu de repentir. Ainsi elle a échoué dans l'enquête de son entité aliéné par Clytemnestre, Égisthe et Jupiter.
Elle est à l'encontre d'Oreste qui a construit son chemin pour se donner une essence de sa vie et celle des autres.
Le comportement d'Oreste s'inscrit dans le cadre du principe "l'être pour soi" qui lui permet de construire son existence en tant qu'un homme libre et responsable.
Oreste le porte-parole de Sartre se délivre courageusement de sa condition en choisissant sa propre manière pour décider son destin tandis que sa sœur demeure incapable de se modifier.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Nous voyons Oreste incarne l'action révolutionnaire réelle en illustrant son courage face au destin tandis que Électre se trouve conscient de son impuissance de continuer dans le chemin de la liberté. Ainsi,Oreste réalise son existence humaine tandis que Electre échoue à y parvenir à cause de sa mauvaise foi et ses arguments négatifs de ses choix. L'individu peut ainsi déterminer son "essence" par la voie ses choix et sa responsabilité de ses actes.

Pour conclure cet axe, nous disons que Sartre a pu présenter des personnages qui font face à l'oppression de leur entourage représenté par l'ordre politique, religieux et sociale. Les personnages se trouvent devant deux choix : la révolte ((Oreste)) ou la soumission ((Électre)).

Sartre nous montre de cette façon explicite la séparation intellectuelle entre Electre et son frère.

La symbolique politique et religieuse

L´homme moderne sous certaines idéologies dictatures et totalitaires pendant le XXe siècle est une victime de leurs influences. Dans ce cadre, Sartre s'est permis de critiquer sévèrement les régimes politiques occidentales et leur idéologies privant l'individu de sa liberté. Il illustre que cette liberté a besoin d'un sacrifice, d'une responsabilité et d'un prix. À cet égard Oreste se trouve isolé et abandonné par sa sœur Electre et les Argiens. Mais il a pu se gouverner lui-même grâce à sa confiance et sa liberté en dépit des répercussions religieuses ,sociales, et politiques notables.

L'auteur tente de substituer les idéologies diverses soit religieuses soit politique à la responsabilité de l'homme en marginalisant ces idéologies.

Sartre pense ((si Dieu n'existe pas, il y a au moins un être chez qui l'existence précède l'essence, un être qui existe avant de ne pouvoir être défini par aucun concept et que cet être c'est l'homme)).(Sartre.1996 :29)

Certains critiques commente cette attitude athées sartrienne dans "Les Mouches"en disant ((les dieux sont ainsi rabaissés à l'image des hommes et de leurs faiblesses(…) C'est bien effectivement le crépuscule des dieux que Sartre met en scène; les dieux sont même condamnés ,car la liberté et la justice deviennent des affaires d'hommes. En incarnant directement dieu sur scène, l'auteur accentue son échec en lui faisant constater par lui-même son incapacité devant sa créature.))(Beretta.1997 :48).

Il nous semble que Sartre essaye d'élargie l'idée "de la mort de dieu" répandue à son époque en glorifiant la révolte de sa protagoniste Oreste contre Jupiter "dieu des morts et des moches". Nous observons Oreste

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

n'accorde aucune importance à Jupiter et ses ordres. Il le méprise publiquement.:((tu es un dieu et je suis libre(….)la liberté a fondu sur moi et m´a transi(…) et il n´y a plus rien eu au ciel, ni Bien, ni Mal, ni personne pour me donner des ordres.)) (Sartre.1947: 236).

Oreste avoue que les idées du remords, la repentance, le péché et la confession qui constituent des aspects du christianisme catholique sont nuisibles à sa liberté.

Cela nous explique l'image méprisable de Jupiter de la part d'Oreste qui l'accuse de l'injustice: ((Je croyais les Dieux sont justes))(Sartre.1947 :112).Oreste dépouille ce "dieux" prétendu de tous les éléments méritant la divinisation et le respecte aux yeux des Argiens. Sartre va plus loin en faisant de Jupiter un dieu qui terrorise les habitants d'Argos en diffusant les sentiments de culpabilité et de la peur. À cet égard, il nous avère que Sartre a conclu à l'inexistence de la divinité à l'instar de beaucoup d'écrivains français et allemands (Camus et Nietzche). Si Dieu n'existe pas, alors l'individu se trouve en état de parfaite liberté((Sartre.1996 :29).

Pour ces motifs Sartre manifeste dans la pièce *Les Mouches* la fragilité de la divinité en diminuant son emprise sur l'homme. Il donne Jupiter et Oreste des rôles équilibres dans la pièce pour la mise en garde contre la politisation de certaines conceptions religieuses utilisées abusivement au détriment de la liberté de l'homme.

Selon Sartre toute dogme divine ou politique constitue un obstacle à la liberté individuelle considérée le thème-clé de la pièce *Les Mouches* .C'est pourquoi, Sartre fait d'Oreste un personnage libre de toute doctrine politique ou religieuse grâce à sa forte conviction.

A la lumière de tout ce qui précède, on peut dire que l'existentialisme athée de Sartre est la base principale des comportements du protagoniste écartant toute idée de divinité dans son existence.

Après avoir terminé la présentation de la symbolique religieuse nous passons à la symbolique politique que porte implicitement la pièce publiée dans un contexte historique brûlant.

En tant qu'un sauveur,Oreste dénonce la résignation des Argiens au autorité royale. Il dénonce aussi leur impuissance à se défendre et défendre leur roi légitime Agamemnon. Selon Oreste le peuple d'Argos a besoin d'être sauvés au lieu d'être repentis ou confessés.

Son rôle est d'ouvrir les yeux habitants d´Argos manipulés par la politique d'Egisthe qui leur demande de se confesser publiquement ((chacun connaît

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

par cœur les crimes des autres(…..) chacun crie ses péchés à la face de tous)) (Sartre.1947 :140)

Pour se maintenir au pouvoir, Égisthe qui symbolise l'occupant allemand dans la pièce invente l'idée de la résurrection des morts. C'est pourquoi il organisait annuellement les célébrations consacrée a cette idées. Il impose à chaque individu l'idée de se croire complice du meurtre d'Agamemnon. Il ordonne ses victimes,les habitants d'Argos d'annoncer publiquement leurs confessions d'un acte qu'ils n'ont pas commis contre Agamemnon.

Mais malgré tous ses plans pour se maintenir au pouvoir, Égisthe se trouve également victime de sa politique oppressive dans les derniers moments de sa vie. Il cède complètement à Oreste ((Je ne me défendrai pas. Il est trop tard pour que j'appelle et je suis heureux qu'il soit trop tard. Mais je ne me défendrai pas : je veux que tu m'assassines))(Sartr.1947 :204). Ainsi le tyran s'ébranle graduellement du fait de la liberté d´Oreste qui réussit à se libérer et libérer les Argiens de la manipulation imposée depuis quinze ans.

Sartre fait de sa pièce une tribune pour dévoiler la complicité entre les autorités françaises et l'occupation allemande dans les années quarante du siècle précèdent. Il essaye de mettre en lumières les allégations lancées par les régimes politiques, selon lesquelles les Français doivent se sentir le remords pour expire la défaite de leur pays dans la guerre contre l'Allemagne. À la lumière de tout ce qui précède, Sartre a pu présenter au moyen de sa pièce son message politique hostile au discours du Maréchal Philippe Pétain qui s'adressait aux Français le 17 juin 1940 en disant :((Vous souffrez et vous souffrirez longtemps encore, car nous n'avons pas fini de payer toutes nos fautes.)) (Grégoire.2004 :690). Nous voyons la position du régime de Vichy exploite quelques conceptions religieuses pour des fins politiques à l'instar d'Egisthe qui a obligé les Argiens à participer annuellement aux célébrations pour expier leur péchés et le meurtre de leur ex- roi Agamemnon.

Dans ce contexte, les Argiens s'adressent à leurs morts :

((Pardonnez-nous de vivre lors que vous êtes morts)) (Sartre.1947 :161))

Pour sa part Egisthe s'adressant à eux: ((rentrez chez vous, les morts vous accompagnent, ils seront vos hôtes tout le jour et toute la nuit. Faites leur place à votre table, à votre foyer, dans votre couche.)) (Sartre.1947:167). Nous pouvons aussi ajouter que les cérémonie consacrées aux morts d'Argos est une représentation de la France occupée tandis que Jupiter et Egisthe représentent le couple-le catholicisme et le régime de Pétain.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Les Mouches de Sartre a ainsi documenté certains exercices du régime de Vichy réclament le mutisme et la soumission des Français lors la période de l'occupation allemande. Sur ce point, nous pouvons partager l'avis de Nathalie Stevens qui a affirmé que le théâtre sartrien((dévoile au spectateur comment le régime de Vichy utilise quotidiennement le concept catholique de la repentance pour manipuler la population.(…..) La remise en question de l'hégémonie de Jupiter – et donc aussi du discours de Pétain, imbibé de catholicisme –ne se fait pas seulement en montrant son côté cruel et diabolique, mais également en dépréciant ses pouvoirs divins. (…) Sartre laisse entendre que Jupiter dépend autant des hommes qu'ils ne dépendent pas de lui. Autrement dit, l'homme est au fond toujours libre de ses choix, sa liberté ne dépendant que de sa capacité à s'en rendre compte)) (…).
Le message politique de Sartre se voulait donc clair : il met ses compatriotes en garde contre le discours manipulateur d'un régime qui n'hésite pas à se servir de concepts religieux pour dominer un peuple qui devrait être libre .En outre, il les incite à agir et à renverser de manière violente le règne des Vichyssois)).(Nathalie. 2008 :82 83-84).

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous pouvons dire qu'il est impossible de dissocier la production théâtrale de Jean-Paul Sartre grand défenseur de la liberté et de la solidarité de sa réflexion philosophique existentialistes. Elles sont étroitement liées. L´une influence l´autre et vice versa. La pièce *Les Mouches* est une allégorie du nazisme qui envahit l'Europe en général et la France en particulier dans la première moitié du XX siècle qui a connu les guerres mondiales. Sartre évoque le rôle de l'intellectuel et son engagement sur l'actualité politique et sociale. Son engagement prend la forme d'un texte littéraire riche en discours symbolique et philosophique. Dans son œuvre théâtrale *"Les Mouches"* considérée comme un laboratoire pour l'expérimentation de ses idées philosophiques, Sartre fait de la liberté un thème –clé. L'individu doit vivre librement et choisir ses actes subjectivement dans son existence humaine. Pour ces motifs, l'individu est condamné à être libre en se reposent sur sa volonté et sa responsabilité. La liberté, la responsabilité, l'engagement, l'angoisse et la solitude reviennent constamment dans la pièce riche de notions existentialistes cruciales. Elles sont, en effet des grands leitmotivs de la pièce qui nous montre ses

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

protagonistes confrontés au dilemme: révolte et solidarité ou retraite, défaite et solitude permanente. .

. .

Bibliographie :

-Bocquet, Guy (1966). Le théâtre historique moderne en France, Annales. Histoire, Sciences Sociales N2 (Mars. - Avril.) Paris.

-Beretta, Alain(1997,) Étude sur les Mouches par Sartre, Paris, Ellipses, coll. Résonances. Paris

- Gals ter, Ingrid(2001). Le théâtre de Jean Paul Sartre devant ses premiers critiques, Seconde édition, Harmattan. France. Paris.

-Sartre, Jean Paul.(1947). Les Mouches,Edition Gallimard,Paris.

- Sartre, Jean Paul.(1970).L'Existentialisme est un humanisme, Edition Nagel, Paris.

-Sartre, Jean Paul (1943). L´Être et le néant ,essai d´ontologie, phénoménologique Nerf ,9 édition. Paris.

-Sartre, Jean-Paul(1992). Un théâtre de situations, textes établis, rassemblés, présentés et annotés par Michel Contât , Gallimard, Paris.

-Sartre, Jean-Paul (1996).L'existentialisme est un humanisme, Gallimard (Coll. « Folio essais ».Paris.

Sartre, Jean-Paul.(1948).Qu'est-ce que la littérature ? Gallimard, Paris.

-S. Auroux et Y. Weil, (1991).Dictionnaire des auteurs et des théories de la philosophie, Hachette. Paris.

- Surer, Paul(1969). Le Théâtre français contemporain, Société d'édition et de l'enseignement supérieur. Paris.

Revues

-Stevens , Nathalie.(2008)." Résistance culturelle révolution nationale pétainiste: Les Mouches de Sartre comme dénonciation d'une religion aliénante sous la France de Vichy" .Magazine " Historia Actual Online ", Numéros. 17,Octobre 2008 ,p.81-86 .

-Vincent,Grégoire .(2004) "L'Impact de la repentance vichyssoise dans Les Mouches de Sartre et La Peste de Camus)). The French Review, Vol. 77, No. 4 (Mar., 2004), pp. 690-704 (15 pages)