مجلّة

المجمع الجزائري للّغة العربيّة

مجلة لغوية علمية محكمة تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية

العدد26 السنة الرابعة عشرة / ربيع الأول - ربيع الثاني 1438 - 1439هـ - الموافق ديسمبر 2017 م

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة لغوية علمية محكمة يصدرها المجمع الجزائري للغة العربية

مؤسس المجلة

د.عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس التحرير

عثمان شبوب

اللجنة العلمية

د. محمد صاري

د.أحمد حساني د. تواتي بن التواتي

د. بشير إبرير د. عبد الجليل مرتاض

عنوان المراسلة : 06 شارع العقيد محمد بوقرة-الأبيار – الجزائر

البريد الإلكتروني: académie@aala.dz

هاتف: 90 07 23 021 213 الفاكس: 81 07 23 021 213 / 71 07 23 021 213

* المقالات التي ترد إلى المجلة لا تعاد إلى أصحابها نشرت أولم تنشر

* كل باحث مسؤول عن آرائه

محتويات العدد

1 -الكلام والخطاب ودور القرائن في الفهم وفي إدراك المقاصد التبليغية من منظور العرب القدامى

أ.د عبد القادرهني 9

2 -لسانيات البنية و لسانيات الخطاب في النظرية الخليلية الحديثة – تكميل أم تبديل-.

أ. محمدعثماني.....33

3 -تعليم اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية و مستجدات الدرس اللساني.

أ.سميرة وعزيب.....55

4 -منهج «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» في معالجة بنية اللفظ المقترض على مستوى اللواصق (suffixes).

أ. بلال الحباس.....73

5 -الدراسات الأسلوبية لظاهرة التكرارفي القرآن الكريم-قراءة نقدية.

د.عبد الحليم ربوقي.....97

6 -الكناية وخصائصها التداولية: *القزويني أنموذجا*.

د. زوليخة قادة.....153

7 - مُراعاة الأدب مع الله في الإعراب عند النُّحاة

د. عبد الرحيم بوقطة.....171

8 -تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق النحو التقليدية والحديثة -مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا-.

أ. أمينة سعد الدين.....195

الكلام والخطاب ودور القرائن في الفهم وفي إدراك المقاصد التبليغية من منظور العرب القدامى

أ.د عبد القادر هني
قسم اللغة العربية وآدابها
-جامعة الجزائر-2

إن من يُنعم النظر في استخدامات النحاة العرب الأولين لمصطلحي «كلام» و «خطاب»[1] يلفت نظره أن هؤلاء النحاة يميزون تمييزًا واضحًا بينهما من حيث معانيهما وامتداد رقعتيهما. فللكلام عندهم مدلولات تتجاوز أحيانا من حيث سعتها ما يدل عليه الخطاب، فكثيرا ما يصادفنا عندهم مثل قولهم «كلام العرب»[2] «كلام العجم»، وهم يريدون من مثل هذه الاستعمالات لمصطلح «كلام»، طريقة العرب وطريقة «العجم» في استخدام اللغة التي يتكلمونها ويتواصلون بها، وهذه دلالة لا يؤديها مصطلح «خطاب».

وهناك عند سيبويه استعمال آخر لمصطلح «كلام»، فمما ورد عنده بهذا الخصوص قوله «الكلام المستغني» الذي يريد به الجملة المفيدة كما بيّن الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في أثناء متابعته دلالات هذين المصطلحين عند قدماء العرب. والكلام بالنسبة إليهم ليس من شروطه أن يكون موجهًا إلى مخاطب معين، بهذه الصفة تحدثوا عن كلام النائم وعن كلام المجنون مثلا. فالنحاة الأولون وإن لم يغفلوا وهم يتدارسون الكلام النصَّ على المتكلم والمخاطب والالتفات إلى ما يحدث في صيغة الكلام من تصرف بالحذف وبالزيادة ومن تنوع في تراكيبه فسروه انطلاقا مما تقتضيه مجريات المخاطبة وسياقاتها، فإنهم اهتموا ببنية الكلام وصياغته غير ناظرين إلى دورهما في

عملية التخاطب، بينما «الخطاب» وما يتصل به كـ «المخاطِب» و«المخاطَب» والمخاطبة، فإن هذه المصطلحات –خلافا للكلام- تستخدم عندهم عندما يتعلق الأمر حقيقة بالمخاطبة، يقول القاضي عبد الجبار: «المخاطبة مفاعلة ولا تستعمل إلا بين متخاطبين يصح كل واحد منهما أن يخاطب ابتداء وأن يجيب صاحبه عن خطابه»[3]، لذلك قال الأستاذ الحاج صالح في سياق كلامه عن الخطاب عند القدامى، إنه: «... لا يتصور إلاّ في حال خطابية مع مخاطب معين»[4]

غير أن الكلام وإن دلَّ على ما يدل عليه الخطاب في بعض السياقات كالتي ذكرناها، فإننا نلاحظ أحيانا تطابق دلالتيهما في بعض استعمالات القدامى، فتراهم يستخدمون مصطلح «كلام» وهم يريدون الخطاب، أي ما يجري بين المتخاطبين، بهذا المعنى استخدمه الزجاجي فقال: «إن الله عزَّوجل إنما جعل الكلام ليعبربه العباد عما هجس في نفوسهم وخاطب به بعضهم بما في ضمائرهم مما لا يوقف عليه بإشارة ولا إيماء»[5] إن ما يقوله الزجاجي يفيد أن الكلام يستخدم ليخاطب به الناس بعضهم بعضا، مثلما أن الخطاب – كما تقدمت الإشارة- يستعمل في حالة خطابية بين متخاطبين. وقد أكد الزجاجي هذا الترادف بين المصطلحين في موضع آخر من الإيضاح عندما قال : «... لأن الكلام إذا كان مقصودًا به الإبانة عن الضمائر ومحتاجا إليه للخطاب والمحاورات»[6]، معنى هذا أن الكلام مثله مثل الخطاب يُستخدم هو أيضا في حالة خطابية، لذلك يحتاج إليه «للخطاب والمحاورات»، فما يجري بين المتخاطبين مثلما أنه خطاب فهو كلام أيضا. هذا الترادف الذي سمحوا به بين الكلام والخطاب يقابله ترادف آخر يؤكده وهو استخدامهم «المتكلم» للدلالة على «المُخَاطِبِ» كما يُظهره قول ابن قيم الجوزية: إن «المخاطبين وإن اختلفت أسماؤهم الظاهرة، فكل واحد منهم متكلم ومقصود في الكلام»[7] فالمخاطب حسب كلام ابن قيم متكلم يتوجه بخطابه إلى مقصود في الكلام، أي إلى المخاطَب الذي سيصبح بدوره متكلمًا ويصبح شريكه في التواصل

مخاطبًا أو مقصودًا في الكلام، على أساس من تبادل الأدوار الكلامية بين المتخاطبين لأن «.... كل واحد منهم متكلم ومقصود في الكلام»، على أساس أن الخطاب (أو الكلام) ليس من إنجاز طرف واحد ممن يتبادلون الحديث إنما هم شركاء فيه، بهذا المعنى قال ابن قيم «لما كان المخاطب مشاركًا للمتكلم في حال معنى الكلام، إذ الكلام مبدأه المتكلم ومنتهاه عند المخاطَب ، ولولا المخاطَب ما كان كلام المتكلم لفظا مسموعا»[8]

على الرغم من هذا الالتقاء بين دلالتي «الكلام» و«الخطاب»، فإننا نلحظ في بعض الاستخدامات إندراج الكلام في الخطاب الذي يجري بين المتخاطبين فيغدو كلام المتكلم وحدة بنائية في الخطاب الذي يُسهم معه في إنجازه شريكه في عملية التواصل، وهذا مؤدى قولهم « الكلام الواحد لا يكون أبدًا إلا جزءًا من تخاطب»[9]، وفي هذه الحالة يصبح الكلام هو الجملة المفيدة، على اعتبار أن المتكلم يحادث شريكه بما يحسن السكوت عليه، أي بالكلام المستغني حسب تعبير سيبويه الذي يقول بهذا الصدد: «لو قلت» كان عبد الله « لم يكن كلامًا، ولو قلت: «ضُرب عبد الله «كان كلامًا»[10] وقال أيضا «ألا ترى لو قلت : «فيها عبد الله» حسن السكوت وكان كلامًا مستقيما كما حسن واستغنى في قولك: «هذا عبد الله[11]. فمراد سيبويه بالكلام المستغني في مثل هذه السياقات الجملة المفيدة. بوصفها وحدة تبليغية يُحَصِّلُ المُخاطَب منها فائدة على أساس أنها (أي الجملة) «أقل ما يكون الكلام في عملية تبليغ المعلومات باللغة، أي فيما يجري من حديث بين محدِث ومُحدَّثٍ»[12].

بناء عليه يصبح الكلام المستغني بمعنى الجملة، وحدة خطابية يتشكل الخطاب من تآلفها مع مثيلاتها في بنيته. ويجب ألا يُفهم من تحديد الكلام المستغني بأنه أقل ما يدخل في الجملة من مكونات لفظية مع شرط الإفادة أن ما قد يدخل عليها من زوائد لمقتضيات تواصلية يخرجها عن كونها كلامًا بالمفهوم الذي سبق تحديده، أي بوصفها وحدة تبليغية تتم بها إفادة المخاطَب بأمر ما، لأن ما يزيد على ما يمكن السكوت عليه مع مراعاة ضوابط

معينة، لا يغير من صفة الجملة، لأنه منها مادامت هذه الزوائد لا تنتمي إلى جملة أخرى من الجمل المتضافرة معها في بنية الخطاب، فالجملة نواة كانت أم نواة وزوائد تبقى دائما وحدة خطابية[13].

وقد شاع هذا الاستخدام لمصطلح «كلام» حتى عند من جاؤوا بعد سيبويه، فمن معاني الكلام عند ابن جنى «كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه نحو ..... زيد أخوك وقام محمد .... وصَهْ، ومَهْ وأُفٍ».[14]

المراد بالكلام –كما تؤكده أمثلة ابن جني- الجملة المفيدة، أي ما يحسن السكوت عليه ووظيفته كما يلح سيبويه على ذلك «إعلام المخاطَب بشيء يحسب المتكلم أنه قد جهله».[15] وقد استخدم المتأخرون مصطلح الكلام بهذا المعنى نفسه وإن تغيرت وظيفته عند بعضهم عما كانت عليه عند سيبويه ومن سلك مسلكه في عصره وبعده، كما لاحظ الأستاذ الحاج صالح، فالكلام عند ابن أجروم «هو اللفظ المركب المفيد بالوضع»[16]، فما ركز عليه ابن اجروم في تعريفه الكلام هو التركيب وإفادة معنى من دون أي تمييز منه بين الجانبين الدلالي والإعلامي للكلام، فكأنهما في نظره شيء واحد وليس الأمر كذلك كما سيتبين من حديثنا عن هذين العنصرين في الخطاب فيما سيأتي.

إن ما يتبين من معنى الكلام من حيث هو الكلام المستغني أو الجملة المفيدة، هو أن هذه الوحدة التبليغية الإفادية بالنسبة إلى الخطاب الذي تكون عنصرا في بنيته هي صنو أصغر وحدة دالة في الجملة مع فارق الإفادة أي إن الكلام بهذا المعنى يغدو أصغر وحدة دالة تحمل فائدة ينتهي إليها تحليل الخطاب إلى مكوناته، لذلك يقول الأستاذ الحاج صالح : «فأقل ما ينحل إليه الخطاب من الوحدات ذوات معنى وفائدة هو هذا الكلام المستغني، وعلامته صحة أو حسن الوقف عليه من قبل المتكلم وهذا ما لا سبيل إلى تحقيقه في الوحدات التي هي دون الجملة».[17]

تأسيسا على ما تقدم يضحى الخطاب حسب أحد معانيه عند العرب القدامى أوسع من الكلام عندما استخدم للدلالة على الجملة المفيدة،

فهو (أي الخطاب) في هذه الحالة بنية لغوية تنتظم وتتآلف في أثنائها أصغر الوحدات الدلالية الإفادية التي ينتهي إليها تحليلها إلى مكوناتها وهي الجمل المفيدة (أو الكلام المستغني). والخطاب بهذا المعنى وبحسبه محصلة ما يجري بين المتخاطبين من حديث مثله مثل الوحدات المكونة له، الأصل فيه ألاّ يشتمل على معنى فحسب بل أن يؤدي فائدة أيضا بما يحتوي عليه من معانٍ، فمضمونه الإفادي هو ما يتم من خلاله إعلام المخاطَب بما لم يكن له به علم قبل تلقي الخطاب، وفي هذا تمييز واضح بين المضمون الدلالي والمضمون الإفادي أو الإعلامي للخطاب ، وعليه فإن المضمون الدلالي للخطاب (أي معناه) قد تُحَصَّلُ منه فائدة وقد لا تُحَصَّلُ، لهذا يقول عبد القاهر الجرجاني: إن «الإخبار عما يعرف لا يفيد ... وعلى هذا النحو يجري في كل مُعرَّفين «زيد أخوك»، لأن المخاطب لو كان يعلم أن زيدًا أخوك ثم أخبرته فقلت: زيد أخي كنت مُحيلا، إذ الإخبار بما أحاط علمه به خارج عن الصواب ولهذا لم يجز أن يقول :الثلج باردٌ والسماء فوقنا «لأن ذلك معلوم»[18]، فالخطاب إذا كانت هذه هي حاله بالنسبة إلى المخَاطَب فإن فائدته حينئذٍ تكون معدومة أي مساوية لـ «الصفر»[19].

إن هذا التمييز بين معنى الخطاب وفائدته ورد بوضوح عند سيبويه وعند عدد من القدامى كما وقف على ذلك الأستاذ الحاج صالح عندما تناول هذه المسألة عندهم وعند سيبويه بوجه أخص ، قال: التخاطب «لا ينحصر فيما يتناقله المتخاطبان في مضمون الكلام الدلالي بل أيضا في مضمونه الخبري والإفادي، وهذا المقصود من كل كلام أيًّا كان وهو تبليغ الأخبار والأغراض، فالمفيد منه إذن هو ما يزيل بالفعل جهلاً أو شكًّا يتصف به المخاطب في وقت معين حول موضوع معين بقطع النظر عن معنى الكلام ومراد المتكلم»[20]، يترتب عن هذا أن المرجع في الحكم على الخطاب من هذه الناحية هو المخاطَبُ وليس المخاطِب وعليه فإن نفس الخطاب قد يكون مفيدا بالنسبة إلى طائفة من جمهور المتكلم ولا يكون كذلك بالنسبة إلى طائفة أخرى تتلقى

معها الخطاب في عين المكان وفي نفس الزمان، ومنه يكون (أي هذا الخطاب) متضمنا محتوى دلاليًا ومحتوى إعلاميا بالنسبة إلى الفئة الأول، في حين يكون محتواه دلاليا ليس إلاَّ بالنسبة إلى الفئة الثانية.

نعتقد أن الوعي بالفرق بين المحتويين الدلالي والإعلامي أو الإفادي للخطاب هو ما حدا بالجاحظ لأن يشترط على المتكلم من أجل نجاعة خطابه أن يوازن بين أقدار المعاني وبين أقدار المستمعين: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما... ولكل مقام مقال»[21] وإن كان هذا الذي قاله الجاحظ يشير إلى قضية أخرى من قضايا التواصل على قدر كبير من الأهمية وهي مراعاة الكفاءة التواصلية للمتلقي، ففي الحالة التي لا يتوافر فيها الجمهور على الكفاءة المطلوبة لفهم الخطاب فإن محتوييه الدلالي والإفادي كلاهما يبقيان ملبسين عليه، فيكون معدوم الدلالة والإفادة في آن معا بالنسبة إلى هذا الجمهور.

إن هذا التمييز الدقيق بين المحتويين الدلالي والإفادي أو الإعلامي الذي تنبه له النحاة الأولون، لا سيما سيبويه، سينحرف عن مجراه –مع الأسف- مع بعض ممن تلوه، فقد جعلوا الإفادة مرادفة للمعنى، بسبب عدم تمييزهم بين الخبر ومضمون الخبر، وقد حصل هذا مع ابن السراج وشيخه المبرد كما لاحظ الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح[22]، والشاهد عليه قول المبرد بهذا الخصوص: «ألا ترى أنك لو قلت : كان رجل قائما وكان إنسان ظريفا لم تُفد بهذا المعنى، لأن هذا مما يعلمه الناس»[23]. واضح من كلام المبرد أنه يجعل المعنى والإفادة غير متمايزين فالمعنى وما يعلمه الناس أو لا يعلمونه شيء واحد عنده، أي أن لا اختلاف في تقديره بين المعنى والمحتوى الإعلامي أو الإفادي في كلام المتكلم بينما هما في واقع الأمر شيئان مختلفان وإن كان الكلام يؤديهما معا[24] ، وما يؤكد خلط المبرد بين الأمرين على النحو الذي ألمحنا إليه ورود كلمة «فائدة» عنده للدلالة على ما يؤديه الكلام من معنى، قال بهذا

الخصوص، «إذا قلت:» زيد يوم الجمعة» فلا معنى لهذا ... فلما لم يكن له فائدة قال النحويون: «لا تكون ظروف الزمان للجثث»[25]، قال الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في تعليقه على كلام المبرد: «ومن سياق الكلام نعرف أنه يعلم جيدا أن الإفادة هي إعلام المخاطب إلا أن العبارات التي لا يكون لها معنى من جهة العقل مثل التي ذكرها: «زيدٌ يوم الجمعة» لا يكون لها بالتالي فائدة: أي لا علم يستفاد منها وهي السبب في تسويته (العارض عنده) بين تأدية المعنى والإفادة لأنه عممّ ما لاحظه من تلازم المعنى المحال بعدم الفائدة. وهذا صحيح إلا أنه لا يوجد تلازم بينهما إلا هذا ... وصار كل العلماء يقولون عن اللفظ أنه يفيد معنى كذا أو كذا أي يدل عليه ويؤديه. وتغلب مفهوم الدلالة على الإخبار في الإفادة لدراستهم الكلام خارج التخاطب الحقيقي الذي يقوم فيه مفهوم علم التخاطب وجهله دورًا مهما جدًا»[26] وهذا مخالف للتمييز الذي رأيناه عند سيبويه مثلاً بين المحتوى الدلالي للخطاب وبين محتواه الإفادي أو الإعلامي المرتبط بعلم المخاطب أو جهله بما يقدمه له مخاطبه.

لكن ما تجب الإشارة إليه في هذا السياق هو أن المحتوى الإعلامي أو الإفادي لا يتلقاه المخاطَب في جميع الأحوال مما يدل عليه لفظ الخطاب، مثلما يحدث عندما يتلازم فيه مع المحتوى الدلالي، ففي هذا المضمار هناك حالتان، الحالة الأولى هي تلك التي يصل فيها المُخاطَبُ إلى ما لا يقوله الخِطابُ بالمدلول المباشر للفظه بالاعتماد على قدرته على تحويل المحتوى الدلالي للخطاب إلى دال يفيد غير ما يفيده لفظه، فالمخاطب في هذه الحالة لا يعرف «المعنى من اللفظ ولكنه يعرفه من معنى اللفظ» كما يقول عبد القاهر الجرجاني الذي قال في توضيح : «أولا ترى أنك إذا قلت: «هو كثير رماد القدر»، أو قلت: «طويل النجاد» أو قلت في المرأة: «نؤوم الضحى»، فإنك في جميع ذلك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ، ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يوجبه ظاهره، ثم يعقل السامع من ذلك المعنى، على سبيل الاستدلال، معنى ثانيا هو غرضك، كمعرفتك من «كثير رماد القدر» أنه مِضياف، ومن

«طويل النجاد» أنه طويل القامة، ومن «نؤوم الضحى» في المرأة أنها مترفة مخدومة لها من يكفيها أمرها».[27]

أما الحالة الثانية فيستشف فيها المُخاطَب من مدلول اللفظ محتوى لا يلتقي مع المقصد التبليغي للمخاطِب، وذلك نتيجة طبيعة الظروف الحافة بعملية التخاطُب. بما فيها الصورة التي يكوّنها المخاطَب عن المتكلم، إضافة إلى عناصر أخرى ذات صلة بأفقه الثقافي مما لا يشترك في معرفتها جميع الناس أينما كانوا ومن أي جنس هم، ولا تكون من المستقر في عقولهم وعاداتهم، وهذا كله يترتب عنه في كثير من الحالات انحراف فهم المخاطَب عما قصده المتكلم، وهو ما كان القدامى على وعيه به، لأنهم وتجنبا لحدوث مثل هذا الانحراف في الفهم تجاوزا في تناولهم كيفية حصول التفاهم بين المتخاطبين الاعتماد على ما يدل عليه الخطاب بلفظه وحده لهتموا بما هو خارج عنه، أي بالقرائن، وهي الأدلة غير اللفظية التي تقترن بها عملية التلفظ بالكلام، فهذه هي التي تعين المخاطَب على إدراك المقصد التبليغي للمتكلم، على اعتبار أن ما يرد عليه من لفظ قد لا يفصح عما أراده مخاطِبه، وقد يكون كذلك محتملاً لأكثر من معنى[28].

صحيح أن العرب القدامى منحوا اللغة –حقا- أهمية لافتة للنظر في التخاطب فجعلوا من شروط نجاحه أن يشترك المتخاطبون في معرفة وضع اللغة التي يجري بها التخاطب، وبهذا الخصوص قال القاضي عبد الجبار «فلو لم يتواضعوا عليها (أي اللغة) لما صحَّ في اللغة أدلة تفهم بها الأغراض ويقع بها التخاطب»[29]. وفي نفس هذا السياق قال الرضي الاسترابادي «... لا يحسن أن يخاطب بلسان من الألسنة إلا من سبق معرفته لذلك اللسان»[30]، ولكن ليس مرادهم من مثل هذا الكلام أن تكون هناك مطابقة بين الحصائل اللغوية للمتخاطبين أو أن لكل واحدٍ منهم معرفة كاملة بوضع اللغة، فمثلما يقول الزجاجي «ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل في ذلك طبقات يتفاضلون فيها»[31]. فقد عُنوا وهم

يتحدثون عن إدراك المخاطَب فحوى الخطاب الموجه إليه بوجوب معرفته عادات أهل اللغة في الكلام وطرائقهم في بنائه، وإلاَّ عزَّ عليه فهمه وإدراك مقاصد مخاطبه، فعليه مثلاً أن يعرف المواطن التي اعتادوا فيها إضمار بعض عناصر الخطاب على سبيل الاختصاروالتخفيف مع بقاء معناها في نية المخاطب ومقصودًا في الخطاب، ففي قول القائل «مرحبًا» أو «أهلا»، يقول سيبويه: «فإنما رأيت رجلا قاصدًا إلى مكان أو طالبا أمرًا فقلت : مرحبًا وأهلاً، أي أدركت ذلك وأصبت، فحذفوا الفعل لكثرة استعمالهم إياه، وكأنه صار بدلا من «رحبت بلادك وأهلت»... ويقول الراد: «وبك وأهلا وسهلا وبك أهلا»[32]. كما نبهوا إلى أن جهل المخاطَب أساليب أهل اللغة في مخاطباتهم يحول بينه وبين فهم مُرَاد مُخاطبه، في هذا السياق روى عبد القاهر الجرجاني حادثة بيَّن من خلالها أهمية معرفة المخاطَب بما ذكرناه لإدراك فحوى الخطاب، جاء في دلائل الإعجاز أن الكندي الفيلسوف ركب إلى أبي العباس المبرد وقال له:»إني لأجد في كلام العرب حشوًا فقال له أبو العباس : في أي موضع وجدت ذلك؟ فقال: أجد العرب يقولون: «عبد الله قائم» ثم يقولون «إن عبد الله قائم»، ثم يقولون : «إن عبد الله لقائم»، فالألفاظ متكررة والمعنى واحد فقال أبو العباس : بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فقولهم : «عبد الله قائم» إخبارعن قيامه وقولهم : «إن عبد الله قائم» جواب عن سؤال سائل، وقوله: «إن عبد الله لقائم» جواب عن إنكارمنكر قيامه، فقد تكررت الألفاظ لتكرُّر المعاني...» [33]. وتعقيب عبد القاهر على ما دار بين الكندي والمبرد يبيّنُ أن السبب في ما اعتقده السائل (الكندي) لا ضرورة له لأن المعنى واحد في ما استشهد به هو عدم درايته بأساليب العرب في الكلام، فكل بنية تركيبية في الجمل المستدل بها تبلغ مقصدًا لا تؤديه غيرها من البُنى، بمعنى إن هناك مناسبة بين بنية كلام المتكلم في الحالات المذكورة وبين مقاصده وهو ما لم يدركه الكندي على حدِّ قول عبد القاهر: «وأعلم أن هَهُنا دقائق لو أن الكندي استقرى وتَصفَّح وتتبَّع مواقع «إنَّ» ثم ألطف النظر وأكثر التدبر، لَعَلِمَ عِلَم

ضرورة أنْ ليس سواءً دخولها/ وأن لا تَدْخل»[34]. فهناك لإذا في عرف القدامى علاقة وطيدة بين طريقة بناء الكلام والغرض التبليغي للمتكلم، على اعتبار أن كل حالة خطابية تستوجب انتظاما معينا للعناصر اللغوية في التركيب، فما يؤديه تأخير بعضها لا يؤديه تقديمها، ومقتضيات اعتماد تنكير بعض عناصر الكلام غير مقتضيات تعريفها وهكذا، فالمخاطِب يضع في حسابه الأغراض الذي يعتزم إفادة مخاطبه بها فيختارلها الدلائل المناسبة ويصوغها الصياغة الكفيلة بأداء تلك الأغراض، بهذا المعنى يجب –في تقديرنا- فهم تعريف السكاكي دراسة النظم بأنها «تتبع خواص التراكيب في الإفادة»[35]، فكل انتظام للعناصر يؤدي معنى أو ضربا من المعاني وفقا للأغراض التبليغية للمتخاطبين، فالانتظام المخصوص لأوضاع اللغة حسبما تقتضيه تلك الأغراض هو الذي يجعل المعاني الوضعية تتحول في الخطاب إلى معانٍ خطابية، معنى هذا أن المعاني الأصول (وهي المعاني الوضعية) تتفرع عنها عند الاستعمال معانٍ أخرى هي المعاني الخطابية كما بين ذلك ابن فارس في سياق كلامه عن الاستخبار الذي يريد به الاستفهام، فهو (أي الاستخبار) يكون في الخطاب «استخبارًا والمعنى توبيخ...»[36] فالتعجب والتفخيم والتوبيخ وغيرها من المعاني الفرعية الأخرى إنما تتولد من المعنى الوضعي للصيغة الأصلية للاستفهام، ولكن ذلك لا يكون إلى في الخطاب حسب ما يتوافرلدى المخاطب من معرفة بأوضاع اللغة ومن قدرة على استغلالها الاستغلال الذي يتيح له تحقيق أغراضه الإفادية وإيقاع التأثير الذي ينوي إحداثه في نفس مخاطبه.

إن تأكيد العرب القدامى على ما لأوضاع اللغة وأساليبها المبنية على اللفظ من أهمية في التخاطب لم يحل دون وعيهم بأن المخاطِب بحاجة إلى ضرب آخر من الأدلة حتى يؤدي كلامه المقاصد التي يتوخى تبليغها إلى شريكه (أو شركائه) في عملية التواصل، إدراكا منهم أن اللفظ الدال مهما كانت حمولته الدلالية فإنه لا يفي أحيانا بما يريد المتكلم تبليغه على وجه التحديد هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الكلام نفسه قد يحتمل معاني كثيرة، فلا يدري

المخاطَب بالاعتماد على اللفظ وحده ماهو المعنى المقصود تحديدًا ويعزُّ عليه (أي المخاطَب) إدراك ما يحمله الكلام من أغراض بالرجوع إلى اللفظ دون سواه خاصة في الحالات التي يعتري فيها الخطاب نقص بسبب تصرف صاحبه في بنيته بالاستغناء عن بعض ألفاظه مثلما يحدث عندما يحذف بعض العناصر كالأفعال والأسماء أو حتى الجمل، فإذا ما خلا الخطاب حينئذ من الأدلة الخارجة عن اللفظ (أي القرائن)، فإنه يعتريه لبس فيتعذر على المخاطب فهمه وإدراك ما يحمله من مقاصد، ولا يحصل له ذلك إلا بالاستعانة بأدلة أخرى غير لفظية «لا تقع إلا في الاستعمال الفعلي للغة» على حد تعبير الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح الذي يضيف مؤكدًا ضرورة توافر القرائن في مثل هذه الوضعيات لرفع اللبس وتيسير الفهم: «أشد ما يكون الخطاب احتياجًا إلى المزيد من القرائن هو عند سقوط شيء من ألفاظه بحذف المتكلم له، فالحاجة إليها هنا هي متوقفة على هذا النقص قبل كل شيء ولا يكون فقط بسبب الإبهام الوضعي للألفاظ خاصة، بل تكون نتيجة لحاجة الخطاب الناقص اللفظ إلى القرائن ليتم الإفهام»[37]، بهذه الكيفية، فإن المخاطب لا يصل إلى الغرض التبليغي الذي يتضمنه الخطاب مما تفيده به الدلائل الوضعية فقط، إنما بالتظافر الحاصل بينها وبين القرائن الملازمة ضرورة للخطاب من أجل رفع اللبس وتحديد ما لم يتحدد باللفظ، يقول القاضي عبد الجبار بهذا الخصوص: «فيجب على ما قدمناه أن لا يدل الكلام إلا على ما يعلم بظاهره من الحكم أو يعلم بقرينة لغوية، فيعلم بذلك بمجموعهما وما عدا ذلك فإنما تدل القرينة على مالم يرد بالكلام أو على الوجوه التي تقع عليه تصاريف الكلام»[38]، فما «لم يرد بالكلام» حسب تعبير صاحب المُغْني هو ما يُحَصَّلُ من الخطاب بأدلة خارجة عن اللفظ، وهي القرائن المصاحبة للكلام، ولها وظيفة أساسية في رفع الحُجُب عن المسكوت عنه وفي تيسير فهم الخطاب ومنه في تبليغ ما يحمله من مقاصد. وحسب ما وَرَدَ عند سيبويه وعند عدد من القدامى، فإن الأدلة الخارجة عند اللفظ أو

القرائن التي تنهض بهذه الوظيفة في الخطاب متظافرة مع أوضاع اللغة التي يسخِّرها المخاطب في خطابه لتأدية أغراضه هي[39]:

- مايرى المخاطب من الحال (أو شهادة الحال بتعبير ابن جني).
- ما جرى من الذكر (أو تقدم الذكر حسب ما ورد عند المبرد).
-علم المخاطب السابق.

إن وظيفة هذه الدلائل غير اللفظية كما اتضح للنحاة العرب القدامى لا سيما سيبويه ومن سار على نهجه منهم خاصة هي تمكين المخاطب من إدراك المعنى المتوارى في الخطاب خاصة بسبب ما يعتري بنيته اللفظية من نقص كما أسلفنا.

بالنسبة إلى «شهادة الحال» وقيامها بدلا من اللفظ بتحديد المعنى وتبيانه، فإن مرادهم من هذه «الحال»، الحالة التي يكون عليها المشاركون في عملية التواصل أو أحدهم، وما يمكن إدراكه بالمشاهدة مما يتصل بأحوالهم أثناء التخاطب، فالمتخاطبون بهذا المعنى يبينون عن أغراضهم مما تدل عليه الحال، فتصير (أي شهادة الحال) بدلاً من اللفظ ويضرب ابن جنى مثالا لذلك بقولهم «كيف أصبحت فيقول (يعني المخاطَب) «خير عافاك الله» أي بخير وتحذف الباء لدلالة الحال عليها لجري العادة والعرب بها»[40] ويضرب مثالا آخر بخصوص نيابة هذه القرينة عن الكلام المحذوف في الإبانة عن غرض المخاطِب فيقول: «القرطاس» ! أي أصاب القرطاس الآن»، وهو في حكم الملفوظ به البتة وإن لم يوجد في اللفظ، غير أن دلالة الحال عليه نابت مناب اللفظ به ... لو قلت إصابة القرطاس ! ... لم يجز من قبل أن الفعل هنا قد حذفته العرب وجعلت الحال الشاهدة دالة عليه ونائبة عنه، فلو أكدته لنقضت الغرض لأن في توكيده تثبتًا للفظه المختزل»[41].

إن هذه الحالة الشاهدة هي التي تكتسب في سياقها الإشارات والإيماءات التي تصاحب الخطاب دلالات غير معبر عنها باللفظ فيستدل منها المخاطب مقاصد مخاطبه، قال ابن قيم الجوزية: « معنى الإشارة تدل عليه قرائن

الأحوال من الإيماء باللحظ ... وهيئة المتكلم، فقامت تلك الدلالة مقام التصريح بلفظ الإشارة، لأن الدال على المعنى إما لفظ وإما إشارة وإما لحظ»[42]. وفي هذا السياق نفسه يقول الثمانيني: «فقد ترى هذه الأشياء وسعة اللغة كيف تقع بعضها موقع بعض ويفهم أغراضها بالأدلة والقرائن، فأما المتخاطبان فيما بينهما فكل واحد منهما يعلم غرض صاحبه وهذا بالضرورة لأنه ينظر إلى أسرار وجهه وإشارته فيستدل على مقاصده، ولهذا إذا خاطب الواحد بصيرا وأعمى كان البصير أسرع إلى فهم غرضه»[43]، فشهادة الحال هي التي يستخلص منها المخاطب مراد المتكلم من مثل هذه الإشارات والإيماءات، فيهتدي من ثمَّ إلى مقصده التبلغي ، مثلما يحدث، مثلا، عندما يذكر المخاطب شخصا في خطابه على سبيل الذم، فيزوي وجهه ويقطبه ليعهم مخاطبه أن هذا الذي ذكره إنسان لئيم، لكن من دون أن يقول ذلك باللفظ[44]. فما دلت عليه شهادة الحال في هذه الحالة هو ما أغنى المتكلم عن الإعراب عن مراده باللفظ، وهذا ما يحدث أيضا عند استخدام المخاطب الدلائل المبهمة في خطابه، كأسماء الإشارة والضمائر والظروف المبهمة، فكون هذه الأدلة التي يطلق عليها الأستاذ الحاج صالح «أدلة من الدرجة الثانية»[45] من حيث أنها تقوم مقام دلائل أخرى وتؤدي ما تؤديه فكانت لذلك دلائل على دلائل، أقول كون هذه الأدلة مطلقة الإبهام وشديدته في الوضع فإنها لا تدل إلا في الاستعمال (أي في الخطاب) وتحصيل دلالاتها متعذر من دون وجود قرائن كشهادة الحال وغيرها حسب المقتضي، فألفظ من مثل «أنا» «أنت» «أنتِ» «أنتم» «نحن» «هذا» «هذه» «هنا» «هناك»، «اليوم» «الآن» «غدًا» ...إلخ إذا استخدمها المتكلم في خطابه فإن مخاطبه لا يصل إلى مدلولها إلا من خلال الحال الشاهدة فيعلم أنه هو المقصود بـ «أنتَ، أنتِ» وأن المتكلم يقصد نفسه بـ «أنا» وأنه يريدُ «هذا» الشخص أو الشيء الذي يشير إليه أثناء جريان الخطاب وأنه يقصد بـ هنا» المكان الذي يوجد فيه وهو يتكلم وبـ «الآن» الزمن الذي يتكلم فيه وهكذا، بمعنى إن المخاطَب لا

يمكنه أن يصل إلى مدلولات مثل هذه الأدلة إلا مما يراه من الحال (أي الحال التي يكون عليها هو ومخاطِبه) ومنه يصل إلى فهم غرض مخاطِبه وإلا بقي الكلام ملبسا عليه، لذلك يقول النحاة عند تعرضهم للإضمار مثلاً إن اللبس فيه يرتفع بحضور المتكلم والمخاطَب وتقدم الذكر(في الغائب) فيغني ذلك عن إظهار الاسم[46] ويقول المبرد عن استخدام اسم الإشارة على النحو الذي تحدثنا عنه «وإذا جاء في هذا، فقد أومأت له إلى واحد بحضرتك وبحضرتك أشياء كثيرة، فإنما ينبغي أن تبين عن الجنس الذي أومأت إليه ليفصل ذلك عن جميع ما بحضرتك مما يراه»[47]. وهكذا يؤكد القدامى دائما أن الحال الشاهدة في الوضعيات المماثلة مع مثل هذه الأدلة هي التي ترفع الإبهام عنها فتنكشف للمتكلم دلالتها فيفهم من ثَمَّ قصد مخاطِبه ومن دونها لا يتبين المخاطَب مراد مخاطِبه، فيبقى الكلام غائما عليه لذلك يقول ابن السراج فيما يخص الإضمار «الذي لا يحسن إضماره ما ليس عليه دليل من لفظ ولا حال شاهدة[48]».

وهناك نوع من القرائن المقالية يدرجها النحاة القدامى في الحال الشاهدة، وهذه القرائن وإن كانت لفظية، بيد أنها غير مؤلفة مثل اللفظ من حروف، ويقترن بها اللفظ أثناء التخاطب للتعبير عن غرض المخاطب الذي لم يخصص له لفظا في بنية خطابه، يقول ابن جني عن حالة من حالات الاستغناء عن ذكر الصفة، اتكالاً على دلالة هذا النوع من القرائن على المعنى الذي يحمله القسم المحذوف من الكلام: «... سير عليه ليل ! يريد ليل طويل ... وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك»[49].

إن ما قدمناه عن الحال الشاهدة ودورها في فهم الخطاب وتبيان مقاصد المتكلم، يؤكد علاقتها بمفهوم المقام الذي منحه القدامى، لاسيما الجاحظ، أهمية كبيرة في فهم المخاطب الكلام الموجه إليه وإدراك أغراض صاحبه التي تؤهله كفاءته التأويلية لاستشفافها منه، سوى أن المقام أوسع وأشمل من

الحال الشاهدة من حيث إنه تعتبر فيه أشياء أخرى لا علاقة لها بها، لأنه (أي المقام) حال الخطاب الذي تحتسب فيه منزلة المخاطَب في المجتمع بمفهوميه الخاص والعام، كما يشمل كذلك المتكلم وما يجب أن يحققه من مناسبة بين خطابه شكلاً ومحتوى وبين مخاطَبِه (أو مخاطبيه)، فكما قال الجاحظ: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلامًا ولكل حالة من ذلك مقامًا ... ولكل مقام مقال»[50].

إن المعتبر بالنسبة إلى المقام هو المخاطِب وما يتوافر عليه من قدرة على المناسبة بين خطابه ومتلقيه، وكذا المخاطَب من حيث ثقافته ومنزلته الاجتماعية بالإضافة إلى مجمل الظروف الحافة بعملية التخاطب، على اعتبار أن كل خطاب إنما ينتج في مقام معين له خصوصياته التي تميزه عما سواه من المقامات وفي ظرف زمني معين. ولا يجب الخلط أيضا بين الحال الشاهدة التي رأينا أنها غير المقام وبين مصطلح آخر ورد عند بعض المتأخرين[51] في سياق تعريفهم الكلام البليغ على أنه «مطابقته لمقتضى الحال مع بلاغته» وشرح التفتازاني ما قصده القزويني من هذا المصطلح فقال: « الحال هو الأمر الداعي للمتكلم إلى أن يعتبر مع الكلام الذي يؤدي به أصل المراد خصوصية ما وهو مقتضى الحال» وهناك كلام آخر للقزويني يتبين منه أن مقتضى الحال أقرب ما يكون من قول الجاحظ «لكل مقام مقال» فقد قال: « فإن مقامات الكلام متفاوتة فمقام التنكير يباين مقام التعريف ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد ومقام التقديم يباين مقام التأخير»، واضح من كلام القزويني أن الأمر لا يتعلق –فيما يخص مقتضى الحال- بتمكين المخاطب من فهم الخطاب وإدراك مراد صاحبه مثلما يحصل مع الحال الشاهدة» إنما يتعلق بالمناسبة بين الأسلوب والمقام لذلك قال التفتازاني في شرح كلام القزويني «يعني أن المقام الذي يناسبه تنكير المسند إليه أو المسند يباين المقام الذي يناسبه التعريف».

إن المسألة ههنا لا علاقة لها أصلا بالحال الشاهدة التي تعين المخاطَب على إدراك ما لم يعبر عنه باللفظ أو على إعطاء معنى لمثل الألفاظ الشديدة الإبهام الوارد ذكرها في ما تقدم والتي لا تدل إلا في الخطاب بتوفر القرينة المناسبة، إنما لها صلة بقضايا تعليمية هدفها تلقين الطرائق التي تتحقق للكلام باتباعها بلاغته وتجنب الوقوع في الخطأ، بصرف النظر عن الاهتمام بالخطاب الذي يجري بالفعل بين المتخاطبين في واقع الحال وبطبيعة الأدلة المكونة لبنيته وبما قد يقوم به المخاطب من تصرف في هذه البنية حسب أغراضه التبليغية ووفقا لأصول التخاطب وقوانينه والأعراف السائدة عند أهل اللغة.

لا يقل أهمية عن الحال الشاهدة في فهم الخطاب وإدراك أغراض المتكلم، في نظر القدامى، الدور الذي يؤديه تقدم الذكر(أو ما جرى من الذكر) فالمُخاطَب يتوسل أيضا بهذه القرينة للاهتداء إلى معنى الخطاب الموجه إليه بإزالة الإبهام عنه، فالكلام المتقدم، حسبهم يعين المخاطَب على فهم ما يأتي بعده أثناء التخاطب ويرفع عنه ما قد يعتريه من لبس، بهذا المعنى قال ابن جني»قد يصلون إلى إبانة أغراضهم بما يُصحبونه الكلام مما تقدم قبله...» [52]

وقال المبرد بهذا الخصوص : «ولو قلت على كلام متقدم:»عبد الله» أو «منطلق» أو «صاحبك» أو ما أشبه ذلك جاز أن تضمر الابتداء إذا تقدم من ذكره ما يفهمه السامع»[53]، بمعنى إن مراد المتكلم في مثل هذه الأحوال يتحدد من خلال ما يكون قد مرّ على سمع المخاطب في كلام متقدم، وهو ما يأمن عليه اللبس على الرغم مما جرى من حذف في ما تلاه، فتقدم الذكر في هذه الحالة هو الشرط الأساس الذي يرخص للمخاطِب إسقاط ما أسقطه من اللفظ من كلامه، وبغياب هذا الشرط يحدث الالتباس فيعزُّ على المخاطِب الاهتداء إلى ما يقصده مُخاطِبه. وتأكيدًا على هذا الشرط يقول المبرد:» ولا يجوز الحذف حتى يكون المحذوف معلوما بما يدل عليه من متقدم ذكر أو مشاهدة حال»[54].

ويستعين المُخاطَب أيضا بتقدم الذكر لفهم المراد من الكلام عندما يعتمد المخاطِب الإضمار في خطابه، فهناك من الضمائر ما يصل إلى دلالتها بالاعتماد على شهادة الحال (أي بحضور المتكلم والمخاطَب) كما رأينا وهي ضمائر الحاضر أما ضمائر الغائب. فإن تَحْصِيلَهُ دلالاتها رهن بتقدم الذكر، ودونه يبقى المقصود ملبسًا عليه، فابن يعيش يقول عن ضمير الغائب في سياق كلامه عن استغناء المضمرات عن الصفات: «... وتقدم الذكر للغائب تغني عن الصفات»[55] فاستخدام الأدلة التي تحيل على ما هو غائب عن الأنظار لا يدرك المخاطَب دلالاتها إلا إذا تقدم ذكر مراجعها في الخطاب ، بهذه الكيفية لا يمكن في هكذا حالات الاستغناء عن هذا الصنف من القرائن في ما يجري من كلام بين متخاطبين لأن المخاطب حينئذ لا يكفيه ما يصل سمعه من ألفاظ في اللحظة لفهم خطاب شريكه في عملية التواصل، بل لابد له ضرورة من الاستعانة في ذلك بما سبق وروده على مسامعه من كلام فهو الذي يعينه على تحديد المعنى المقصود من الكلام المتصرف فيه على النحو الذي ذكرناه، يقول ابن السراج بهذا الصدد: «لو قلت: زيدًا وأنت تريد كلم زيدًا فأضمرت ولم يتقدم ما يدل على كلم ... لم يجز ... إنما يجوز إذا عَلمتَ أن الرجل مستغنٍ عن لفظك بما يُضمر»[56]

هناك قرينة أخرى غير القرينتن السابقتين تكتسي أهمية كبرى هي الأخرى، في عرف القدامى، في فهم الخطاب وإدراك أغراض صاحبه وهي ما أطلقوا عليه «علم المخاطب» ويقصدون به كما يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح جميع المعارف السابقة التي حصَّلها المخاطَب منذ نشأته الأولى، سواء أكانت هذه المعارف فطرية أم مكتسبة، بما في ذلك التجارب التي اكتسبها في حياته وخبرته العملية باللغة والتي بوساطتها يعرف مواضع الكلم في الكلام والمواطن التي يكثر فيها المتكلمون بهذه اللغة من الحذف والإضمار حتى أصبح ذلك عادة في كلامهم. وهذه المَوَاطِن غير تلك التي تدل فيها «الحال الشاهدة» على اللفظ المحذوف، وغير تلك التي يرفع فيها «ما تقدم من الذكر» اللبس

المترتب عن الحذف الذي سبق أن أوردنا عنه قول المبرد: «ولا يجوز الحذف حتى يكون المحذوف معلومًا بما يدل عليه من متقدم ذكر ومشاهدة حال» أو قوله كذلك: «ولولا دلة الحال على ذلك لم يجز الإضمار، لأن الفعل إنما يُضمر إذا دَلَّ عليه دال كما أن الاسم لا يضمر حتى يُذكر، وإنما رأيته في حال قيام في وقت يجب فيه غيره فقلت منكرًا: أقيامًا وقد قعد الناس»[57]، وهو ما أكده تلميذه ابن السراج أيضا في كلام سابق عرضناه مفرقا في موضعين حسبما اقتضاه سياق حديثنا، قال: «الذي لا يحسن إضماره ما ليس عليه دليل من لفظ ولا حال شاهدة، لو قلت: «زيدًا، تريد كَلِّم زيدا، فأضمرت ولم يتقدم ما يدل على كَلِّم ولم يكن إنسان مستعدًا للكلام لم يجز ... إنما يجوز إذا علمت أن الرجل مستغن عن لفظك بما تضمر». فالحذف أو الإضمار الذي يدخل في علم المخاطب السابق – بمفهوم القدامى- هو ما درج أهل اللغة على إجرائه من دون لبس، لأنه أضحى جزءًا من الملكة اللسانية للمتكلمين، وهو مما اختزنوه في ذواكرهم، فهو علم غير نظري، لأنه ذو علاقة بكيفية استعمال اللغة كما يضيف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، يقول سيبويه عن هذا الإضمار الذي يتّكل فيه المخاطِب على علم المُخاطَب السابق به: « وإنما أضمروا ما كان يقع مظهرًا استخفافا، ولأن المُخَاطَب يعلم ما يعني، فجرى بمنزلة المثل كما تقول «لا عليك» وقد عرف المخاطَبُ ما يعني، فجرى بمنزلة المثل كما تقول «لا عليك» وقد عرف المخاطَب ما يعني أنه لا بأس عليك ولا ضرَّ عليك، لكنه حُذف لكثرة هذا في كلامهم و لا يكون هذا غير عليك»[58]، ويقول في كلامه أيضا عن الإضمار مؤكدًا هذه الخبرة العملية للمخاطب التي تسمح له بإدراك موضع اللفظ المحذوف في الخطاب الموجه إليه: «لأن المخاطَب يعلم أن هذا الموضع إنما يضمر فيه هذا الفعل لكثرة استعمالهم إياه»[59]، فعلم المخاطَب المسبق الذي يشمل –كما قدمنا- جميع المعارف من أي نوع كان التي حصلها طوال حياته، هو الآخر قرينة من القرائن التي تدل –كما قال القاضي عبد الجبار في كلام سبق التمثيل به- «على ما

لم يرد بالكلام أو على الوجوه التي تقع عليها تصاريف الكلام»، فهو (أي علم المخاطَب)، مثل القرينتين اللتين توقفنا عندهما ينوب عن اللفظ المستغنى عنه في الخطاب فيستشف المخاطَب بالاعتماد عليه مُرَادَ مخاطبه الذي «يعلم أن المخاطَب له علم بشيء يتعلق بما يحتوي عليه كلامه فيجرؤ حينئذ على اختصاره وحذف ما هو مستغن عنه بعلم المخاطب ...(لأن علم المخاطَب) هو في الحقيقة معرفة المتكلم والمخاطب المشتركة لأشياء كثيرة تخص العالم وتجربتها... [60].

إن محاولتنا تبيان الأهمية التي منحها العرب القدامى هذه القرائن في فهم الخطاب وفي إدراك مقاصده لا يهون البتة من الدور الذي يؤديه اللفظ في نظرهم في عملية التواصل، فقد أكدوا دائما على أهمية المدلول الوضعي في الوصول إلى المعنى المقصود وفي حصول التفاهم، وهو مؤدى قول القاضي عبد الجبار السابق إيراده : «فلو لم يتواضعوا عليها (أي اللغة) لما صح في اللغات أدلة تفهم بها الأغراض ويقع بها التخاطب»، وهو ما يفهم أيضا من قول عبد القاهر الجرجاني يتحدث عن المعرفة اللغوية المشتركة بين المتكلم والمخاطب «ومحال أن تكلمه بألفاظ لا يعرف هو معانيها كما تعرف»[61] معنى هذا أن اللفظ الدال عندهم هو الأصل والمنطلق في رحلة البحث عن معنى الخطاب، سوى أن ذلك لم يحل بينهم وبين اعتبار القرائن، أي الأدلة «الخارجة عن اللفظ المقطع على حروف» مما لا يمكن أن تستغني عنه عملية التواصل، فالمخاطَبُ بالنسبة إليهم لا يتأتَّى له فهم الخطاب الذي يتلقاه في ظروف زمانية ومكانية معينة والوصول إلى المقاصد التبليغية لمخاطبه بالاعتماد فقط على ما تدل عليه الألفاظ المؤتلفة في نسيجه البنائي الذي كثيرا ما يعرف أضربا من تصرفات المخاطِب تجعل اللبس يخيم عليه، فيحوج ذلك إلى وسائل أخرى للوصول إلى معناه وإدراك مغزاه، وليست هذه الوسائل سوى هذه الأدلة غير اللفظية التي تقترن مع اللفظ للتمكين من فهم الخطاب واستشفاف مراد صاحبه وهو ما يلخصه كلام القاضي عبد الجبار

الذي نعيده مرة أخرى في ختام مقالنا، قال: «فيجب على ما قدمناه أن لا يدل الكلام إلا على ما يُعلم بظاهره من الحكم أو يعلم بقرينة لغوية فيعلم بذلك بمجموعهما وماعدا ذلك فإنه تدل القرينة على ما لم يرد بالكلام أو على الوجه التي تقع عليها تصاريف الكلام».

فالقرائن بالنسبة إلى العرب القدامى، تلازم الخطاب ضرورة لدواع تواصلية ومن دونها يتعذر فهمه والوصول إلى مقاصد صاحبه فتتعطل الوظيفة الأساسية للتخاطب التي اقتضاها الاجتماع البشري وهي حاجة الناس بعضهم إلى بعض، وهي صفة لازمة في طبائعهم على حد تعبير الجاحظ.

المراجع:

1- ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر(د.ت) ص.16 - 17 وسنعتمد عليه كثيرا في محاصرة معاني هذين المصطلحين عند القدامى، وسنهتدي ببعض النصوص الواردة في الكتاب في مقالنا لكن مع العودة إلى نقلها من أصولها.

2- ينظرعبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.16 - 17.

3- القاضي عبد الجبار، المغني: خلق القرآن، تحقيق إبراهيم الأبياري، القاهرة 1961،7/29.

4- عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص.16 - 17

5- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، القاهرة 1959، ص.42.

6- الزجاجي، الإيضاح، ص.45.

7- ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد، القاهرة(د.ت)، 2 /178.

8- ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد، 2 /176.

9- ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد، 2 / 176 .

10- سيبويه، الكتاب، طبعة بولاق، 1 /262.

11- سيبويه، الكتاب، 1 /261.

• - لاحظ الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أن مصطلح الجملة لا أثرله في كتاب سيبويه وكذلك عبارة «جملة مفيدة»، ينظر : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر 2007، 1 /290.

12- عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص.14.

13- عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص.14.

14- أبو الفتح ابن حني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، طبعة القاهرة 1/17. وينظرعبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1/291.

15- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1/291.

16- ابن أجروم نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1 /291.

17 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1 /292.

18 - نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.71.

19 - يُنظر عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.173 هامش 1.

20 - عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.70 - 71.

21 - أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة 1984، 1 /138 - 139.

22 - يُنظر عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.151.

23 - أبو العباس المبرد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة 1385 - 1388هـ 4 /88 ويُنظر أيضا عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص.151.

24 - ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.151.

25 - أبو العباس المبرد، المقتضب 4 /328 وقد اعتمدنا في إبراز هذا الخلط بين المعنى والفائدة عند المبرد على كلام الأستاذ الحاج صالح، ينظر الخطاب والتخاطب ص.151 - 152.

26 - عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.151 - 152.

27 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة ودار المدني بجدة، الطبعة الثالثة 1992م ص.262.

28 - ينظر ما كتبه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح وهو يتحدث عن اهتمام النحاة الأولين بالأدلة التي تقترن بها عملية التلفظ بالكلام، الخطاب والتخاطب ص.44.

29 - القاضي عبد الجبار، المغني 16 /309 - 310 وينظر عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.52.

30 - الرضي الأستراباذي، شرح الكافية طبعة استنبول 1275هـ ص.128.

31 - الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص.92.

32 - سيبويه، الكتاب، 1 /149.

33 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص.315.

34 - عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز تح محمود محمد شاكر، ص.315.

35 - نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص.123.

36 - ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها طبعة القاهرة 1 /152.

37 - عبد الرحمن الحاج، الخطاب والتخاطب، ص.65.

38 - القاضي عبد الجبار، المغني، 16 /354.

39 - عن هذه القرائن وتسمى أيضا الدلائل الخارجة عن اللفظ، ينظر: سيبويه، الكتاب 1 /141 - 142، ابن جني، المنصف، تحقيق ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى بابي الحلبي، الطبعة الأولى، مصر 1954، 1 / 255، الرضي الاسترابادي، شرح الكافية ص.129.

40 - ابن جني، الخصائص، 1 /285، وينظر أيضا في ما يخص شهادة الحال ابن جني، المنصف، 1 /255.

** معنى هذا أنه على المتكلم أن يرعى عادات أهل اللغة في كلامهم في بناء خطابه.

41 - ابن جني، الخصائص 1 / 284 - 285.

42 - ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد 1 /183.

43 - الثمانيني، شرح اللمع لابن جني، نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب ص 58.

44 - ينظر ما قاله ابن جني بهذا الخصوص في الخصائص 2 /37.

45 - ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص.255.

-46 ينظر مثلا ابن يعيش، شرح المفصل في صناعة الإعراب طبعة القاهرة (د.ت)

47 - أبو العباس المبرد، المقتضب، 4 /220.

48 - ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق الفتلي، بيروت 1985، 2 /247.

49 - ابن جني، الخصائص، 2 /37.

50 - الجاحظ، البيان والتبيين، 1 /138 - 139، وقد استفدنا في التمييز بين الحال الشاهدة وبين المقام من كلام للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، ينظر، الخطاب والتخاطب ص.57.

51 - اعتمادنا هنا سيكون على ما قدمه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بهذا الخصوص، وقد اعتمدنا كذلك على النصوص التي أوردها، ينظر الخطاب والتخاطب ص62 - 63.

52 - ابن جني، المنصف، 1 /255.

53 - أبو العباس المبرد، المقتضب، 4 /129.

54 - أبو العباس المبرد، المقتضب 2 /81.

55 - ابن يعيش شرح المفصل في صناعة الإعراب طبعة القاهرة (د.ت)، 3 /84.

56 - ابن السراج، الأصول في النحو، 2 /247.

57 - أبو العباس المبرد، المقتضب، 3 /228.

58 - سيبويه، الكتاب 1 /114، وقد اعتمدنا كثيرًا في تناول «علم المخاطب» على كلام الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، ينظر الخطاب والتخاطب ص.57 وص.288.

59 - سيبويه، الكتاب 1 /353، وينظر الخطاب والتخاطب ص.57.

60 - عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص.228.

61 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز تح. محمود محمد شاكر، ص.412.

لسانيات البنية ولسانيات الخطاب
في النظرية الخليلية الحديثة - تكميل أم بديل-

أ. محمد عثماني
جامعة بومرداس-الجزائر-

ملخص:

نحاول في هذه هذه الدراسة تتبع ما تقدمه النظرية الخليلية الحديثة من رؤية جديدة في دراسة الكلام، إذ نجد أن النظريات الحديثة التي تستهدف دراسة الكلام تتباين فيما بينها تباينا كبيرا، والملاحظ يجد أنّها تنقسم إلى قسمين كبيرين هما:

النظريات البنوية التي تروم مقاربة الكلام في إطاره المغلق وبشكل صوري. ولا ترى العلمية إلا في تلك المقاربة، وتُقصي ما سواها.

والنظريات التداولية التي تروم مقاربة الكلام في إطاره المفتوح وفي شكله الاستعمالي الخطابي. ولا ترى العلمية إلا في هذه المقاربة، وتُقصي ما سواها.

أمّا مقاربة النظرية الخليلية الحديثة فهي مقاربة تجمع بين المقاربتين السابقتين جاعلة لكل مقاربة مجالا وميدانا وأسسا ومناهج تباين بها المقاربة الأخرى، وكلاهما لا بدّ منه. فترى أنّ المقاربة البنوية تصلح لدراسة البنى الصورية المجرّدة التي تتحكم في الكلام في بعده المغلق هذا من حيث الموضوع، أمّا من حيث الأسس والمناهج فهي تعتمد مبادئ الرياضيات والمنطق وعلم الحاسوب لصلاحيتها لمثل هذه المهمة. وترى أنّ المقاربة التداولية تصلح لدراسة الكلام في بعده الاستعمالي الخطابي فتنظر في الأسس والاستراتجيات المتحكمة في الكلام في بعده المفتوح هذا من حيث الموضوع، أمّا من حيث الأسس والمناهج فهي تعتمد المبادئ الاجتماعية للظاهرة الكلامية.

مقدمة:

النظرية الخليلية هي نظرية في اللسانيات العربية، تحاول بعث ما أنتجه الخليل وسيبويه من بناءات نظرية في تحليل الظاهرة اللغوية لما له من قيمة علمية عظيمة لدراسة اللغة العربية اليوم، والمساهمة في تطويرها بما يصبو إليه كل واحد من أهلها. وقصدنا هنا هو بيان ما تتميز به النظرية الخليلية الحديثة من أسس وأدوات تدرس بها الكلام في بعديه البنوي والخطابي (الاستعمالي أو التداولي).

إذ تنبني كل نظرية -كما هو معلوم- على مجموعة من المفاهيم والتصورات التي تحقق وجودها وتميزها عن غيرها من النظريات في المجال نفسه، ولها للدلالة على تلك التصورات مجموعة من المصطلحات الموضوعة إزاء كل مفهوم أو تصور للتعبير عنه بدقة ووضوح. ونحن هنا سنقدّم هنا مجموعة من المفاهيم والتصورات التي تقدّمها النظرية الخليلية فيما يتعلق ببحثنا هنا، وهو ما يتعلق بدراسة الكلام في بعديه السابقين، وليس ما يتعلق بما تقدمه من تصورات ومفاهيم نظرية وتطبيقية في شتى الميادين اللغوية.

أمّا الإشكالية المركزية المؤطرة لهذه الدراسة البحثية فهي: كيف تنظر النظرية الخليلية الحديثة إلى الكلام من حيث هو بنية ومن حيث هو خطاب؟. وقد نتج عن هذه الإشكالية المركزية أسئلة فرعية مرتبطة بها ارتباطا وثيقا هي: ما الأسس والأدوات التي تتوسلها النظرية الخليلية الحديثة لتحليل الكلام بالنظر إلى هذين البعدين؟ وما الجديد الذي تقدمه في هذين الميدانين (البنية والخطاب)؟ وما الذي يميزها عن غيرها من النظريات التي درست الكلام سواء من حيث كونه بنية أو من حيث كونه خطابا؟.

وللإجابة عن هذه الإشكالية المركزية وما نتج عنها من أسئلة فرعية رأينا أن نقسّم البحث إلى أربعة عناصر هي: الأول منها يتناول التمييز الذي وضعته النظرية الخليلية الحديثة لدراسة الكلام في بعديه البنوي والخطابي. أمّا العنصر الثاني فتناول بيان ماهية دراسة الكلام كبينية مجردة لا تعلق لها

بالاستعمال، وما تقدمه النظرية الخليلية الحديثة من أسس ومبادئ لمقاربة هذا الجانب. أمّا العنصر الثالث فتناول بيان ماهية دراسة الكلام كخطاب في بعده الاستعمالي أي كحدث إعلامي يجري في وقت وزمن معينين، وما تقدمه النظرية الخليلية الحديثة من أسس ومبادئ لمقاربة هذا الجانب. أمّا العنصر الرابع والأخير فتناول ما تتميز به النظرية الخليلية الحديثة في مقاربة الكلام في بعديه البنوي والخطابي عن بقية النظريات اللسانية الأخرى.

هذا، وقد اعتمدنا في ورقتنا هذه الرجوع إلى ما قاله الأستاذ الحاج صالح هو نفسه في مختلف كتبه التي صدرت مؤخرا تباعا من سنة 2007 إلى سنة 2016 وليس إلى ما كُتب عنه أو ما تأولناه نحن من كلامه أو تأوله غيرنا قصد الدنو من فكر الأستاذ قدر الإمكان.

1 - التمييز الحاسم بين النظرتين إلى الكلام عند الأستاذ الحاج صالح[1]:

ينطلق الأستاذ الحاج صالح من التمييز الحاسم والدقيق بين نظرتين مختلفتين إلى الكلام، مختلفتين من حيث الهدف والغاية، ومن حيث آليات الدراسة وإجراءاتها. وهاتان النظرتان هما: النظرة البنوية والنظرة الخطابية. هو في هذا الطرح يقدم قراءته المتميزة لما خلّفه العلماء العرب القدامى في ميدان دراسة الكلام.

يقول الأستاذ الحاج صالح –مبرزا التمييز بين النظرتين انطلاقا من قراءته لجهود العلماء العرب القدامى في دراستهم الكلام-: «إنّ سيبويه والخليل بن

1- ويعدّ هذا المقال المنشور في الجزء الأول من هذا الكتاب اللبنة الأولى التي بنى عليها الأستاذ الحاج صالح كتابيه التاليين: الأول هو « الخطاب والتخطاب في نظرية الوضع والاستعمال»، والثاني هو «البنى النحوية العربية». وهما يعدّان بيانا مفصلا تاما لهذا المقال، حيث فصل فيهما الأستاذ ما أجمله في مقاله من رؤى وأفكار تخص التمييز بين النظرتين وكيفية معالجة كل نظرة لموضوعها.

أحمد قد انفردا مع أكثر النحويين الأقدمين بنظرية اندثرت بعدهم وصارت بعد غزو المنطق اليوناني خاصة، لا يتفطن إليها إلّا الأفذاذ من النحاة مثل السهيلي والرضي الاسترابادي. ومن أهم المبادئ التي بنيت عليها هذه النظرية نذكر تمييزهم الصارم في تحليلهم للغة بين الجانب الوظيفي من جهة وهو الإعلام والمخاطبة من جهة، أي تبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق وسامع، وبين الجانب اللفظي الصوري من جهة أخرى، أي ما يخص اللفظ في ذاته وصيغته بقطع النظر عمّا يؤديه من وظيفة في الخطاب غير الدلالة اللفظية. (عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، 2007،ص311).

إذ يوجد دلالة اللفظ ودلالة المعنى وهما دلالتان تختلف كل منهما عن الآخرى كما هو معلوم. وقد تنبّه لهذه القضية المهمة اللغوي المعروف ابن جني حيث فرق بين دلالات ثلاثة في كتابه الخصائص، وهي:

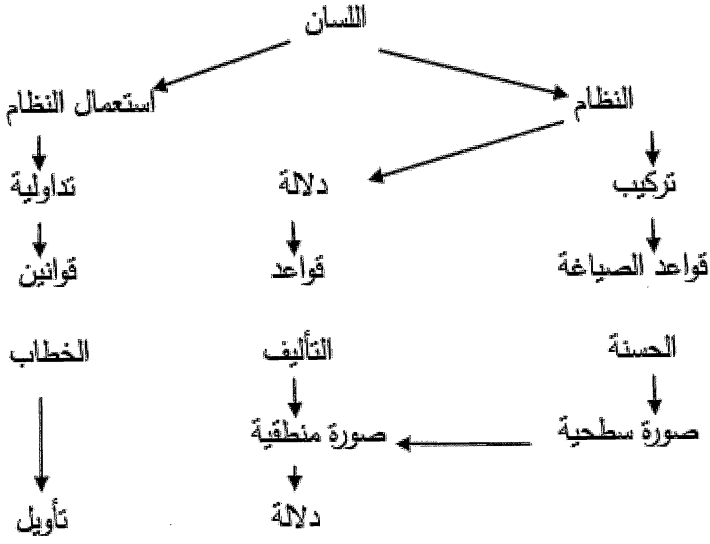
1 -**الدلالة اللفظية:** وهي الدلالة المستفادة من اللفظ نفسه دون النظر إلى أمر آخر، مثالها: الفعل إذ دلالته على حدثه أو مصدره دلالة لفظية، أي مجموع حروفه المنطوقة والمرتبة ترتيبا معينا تدل على المصدر المأخوذ منه.

2 -**الدلالة الصناعية:** وهي الدلالة التي تستفاد من الصورة التي يرد عليها اللفظ، مثالها: الفعل إذ دلالته على الزمن دلالة صناعية، أي مجيئه على صورة معيّنة وهيأة معيّنة تدل على الزمن الذي وقع فيه.

3 -**الدلالة المعنوية:** وهي الدلالة التي تستفاد من اللفظ المنطوق بنوع من أنواع الاستنباط والاستدلال، ومثالها: الفعل أيضا إذ دلالته على الفاعل دلالة معنوية، لأنّه عند الدلالة على الفاعل لا بدّ من النظر نظرا عقليا، وذلك بأن تقدّم مقدّمة هي: لا بد لكل فعل من فاعل، ثمّ بهذه المقدمة تصل إلى استخراج الفاعل من الفعل الذي بين يديك. (ابن جني: الخصائص، ج3، ص98).

وفائدة هذا التفريق عظيمة جدا، وذلك ببيان أنّ التحليل القائم على اللفظ ليس هو التحليل القائم على المعنى، فالأول نظر إلى الكلام نظرة بنوية شكلية صورية لا علاقة لها بما تؤديه في الأحوال الخطابية المختلفة. والثاني نظر إلى اللغة نظرة تواصلية خطابية تبليغية تعتبر الأحوال المختلفة للخطابات التي ترد فيها. «فأول ما يدعو إليه النحاة الخليليون هو اكتشاف هذه البنية فهي كالهيكل العظمي للجملة، ثم يجب بعد ذلك أن يبحث أولا عن المعاني التي تدل عليها هذه الصيغة بالوضع (في الcode) وهو غير البنية اللفظية وفوق ذلك المعاني التي تستلزمها هذه المعاني الوضعية في أحوال كثيرة من الخطاب (وهو موضوع البلاغة)». (الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،2007، ص311 - ص312).

هذا التمييز الحاسم قد تفطن له الدرس اللغوي الغربي متأخرا إذ يقول جاك موشلر -تحت عنوان (نظام اللسان واستعمال نظام اللسان)-: «...إنّ الاختلاف إذن بين التركيب والدلالة من جهة والتداولية من جهة أخرى إنّما هو تقابل بين نظام (اللسان) واستعمال هذا النظام.



فمهمة التداولية أن تتم الدلالة اللسانية، أي أن تقدم تأويلا تامّا للجملة التي كانت موضوع إلقاء أي قول. وحين نتحدث عن التأويل فإنّنا نحيل على العملية التي تسند إلى قول ما قيمة معيّنة هي القيمة التي تمّ تبليغها» (موشلر وروبول، 2010، ص30).

والملاحظ لمختلف الدراسات اللغوية الحديثة يجد أنّها تغلب جانبا على جانب في اهتمامها، فما من نظرية من النظريات إلا وهي تهتم بجانب البنية وتهمل الاستعمال وتجعله غير جدير بالبحث والدراسة خاصة ما نجده عند المدرسة الأمريكية (بلومفيلد وتشومسكي) من إقصاء للمعنى واتجاه نحو الصورنة أو الشكلنة المجردة (انظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، 2012، ص239 - 280). أو العكس بالاهتمام بالخطاب وإهمال البنية وجعلها تابعة للاستعمال أو تابعة للوظيفة كما نجده عند سيمون ديك ومن تبعه من الوظيفيين كالمتوكل (انظر: المتوكل، 2016، ص381وما بعدها). بخلاف ما يقدمه الأستاذ من الجمع بين النظرتين على صعيد واحد مع مراعاة ما تقتضيه كل نظرة.

2 - النظرة البنوية الصورية للكلام عند الأستاذ الحاج صالح:

ينطلق الأستاذ الحاج صالح من بيان أهميّة هذه النظرة للكلام، وأنّ مهمة الدراسات اللغوية هي تحليل وتفسير البنى اللغوية، وأنّ العلماء العرب القدامى قد أجادوا وأبدعوا في هذا الجانب، فيقول: «إن الدراسة العلمية للبنى اللغوية هي من أهم ما تتكفَّل به بالدراسة علوم اللسان الحديثة، وهي أيضا من أهم ما تطرق إليه وأبدع فيه علماء العربية من جيل الخليل وتلميذه سيبويه وكل من سار على منهجهما. فما جاء به كتاب سيبويه ليس مجرّد عرض لقواعد العربية كما هو معروف، بل هو عمل تحليلي علمي لأنه

دراسة موضوعية «لمجاري كلام العرب» كما ورد على ألسنة العرب وكما سمعه وجمعه العلماء قبله وفي زمانه. فهو عمل علمي لأنه وصف **تحليلي وتصنيفي وتفسيري** لهذه المجاري من جهة، ومحاولة لضبطها بضوابط دقيقة من جهة أخرى. وهذا يقتضي النظر في الآلاف المؤلفة من الأنحاء (أو النحوّ) بعد حصرها وتبويبها ثم استنباط ما استمّر منها في كل باب وما شذ منها».(عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية العربية، 2016، ص5).

يقول في موضع آخر مبينا أنّ العلماء العرب القدامى قد قصدوا هذا المعنى في تحليلاتهم للكلام انطلاقا من تفريقهم بين نوعين من التسمية لعنصري الكلام المستغني أو الجملة، وهما المسند والمسند إليه من جهة، والمبتدأ والمبني عليه من جهة أخرى، فيقول: «إنّ الكلام المستغني له عند سيبويه والنحاة الأولين صيغة لفظية خاصة وليست هي الصيغة الخطابية المتكونة من مسند ومسند إليه، وإلا فلمَ احتاج أولائك العلماء إلى تسمية أخرى مثل المبتدأ أو المبني عليه؟ ولماذا احتاجوا إلى تصور عنصر لفظي هام هو العامل وما يتعلّق به من معمول؟» (عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج1، 2007، ص295).

وإذا تقرر هذا فقد ورد عليه مواضع في كتاب سيبويه توهم أنّ هذا الأصل غير صحيح، وأوّل هذه المواضع هو قول سيبويه: «المبتدأ مسند والمبني عليه مسند إليه» (سيبويه، ج2، ص78). وكأنّ سيبويه يسوي بين المسند والمبتدأ وبين المسند إليه والمبني عليه. غير أنّ هذا الموضع ليس كما فهمه بعضهم من التسمية والمطابقة بل مقصود سيبويه شيء آخر غير ما فهموا، إذ مقصوده أن يبيّن أنّ المبتدأ مهما كان مدلوله الخطابي الإعلامي فإنّه بمنزلة الفعل والفاعل. يقول: «فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم

الأوّل بدّ من الآخر في الابتداء» (سيبويه، ج1 ،ص23). وأيضا: «فالمبتدأ كلّ اسم ابتدئ ليبنى عليه كلام» (سيبويه، ج2 ،ص126). فنجد هناك تطابقا في مستوى الخطاب والإعلام لا غير. ومن أجل هذا الأمر قسّم النحاة من بعد سيبويه الجملة إلى جملة اسمية وجملة فعلية، حيث يقول المبرد: «إنّما كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب. فالفاعل بمنزلة الابتداء والخبر، إذا قلت: (قام زيد) فهو بمنزلة قولك: (القائم زيد)» (المبرد: المقتضب، ج1، ص146). وهذا من حيث الإفادة لا من حيث البناء.

إذ نجد أنّ صيغة اللفظ الذي يحمل المعنى والفائدة لا يطابق بالضرورة صيغة الخطاب من مسند ومسند إليه. وقد بنى النحاة العرب الأوَل ذلك البناء الصوري على منهج علمي بديع، وهو ما يسمونه بالحمل، وهو حمل شيء على شيء أو إجرائه عليه من أجل اكتشاف الشيء الجامعة بينهما، والشيء الجامع بينها هو البنية التي تجمع بين أنواع من الجمل. ونجدهم يبدؤون التحليل انطلاقا من أبسط أشكال التركيب، وهو المتكون من عنصرين اثنين: (زيد منطلق) فنجدهم يحملون عليها تراكيب أخرى تكون بالزيادة على التركيب البسيط حيث تظهر كيف تتحول البنية البسيطة بالزوائد، وهذه الطريقة بنوية في الأساس لا علاقة للدلالة والخطاب والإفادة، بل أساسه النظر المجرد الصوري لا غير. وهو ما يعرف في الرياضيات بتطبيق مجموعة على مجموعة. فينتج لنا الشكل الآتي:

1	Ø	زيد	منطلق
2	إنّ	زيدا	منطلق
3	كان	زيد	منطلقا

فالموضع الذي نجد فيه الزوائد يقابله في التركيب النواة أو التركيب البسيط موضع فارغ، وهذا الفراغ يسمّيه النحاة بالابتداء، وهو الذي يتحكم فيما بعده لفظا ومعنى، وهذا هو مفهوم العامل عند النحاة العرب الأوَل. يقول سيبويه: «ضرب زيد عمرا، هو الحدّ لأنّك تريد أن تعمله [أي الفعل] وتحمل عليه الاسم كما كان الحدّ: ضرب زيد عمرا، حيث كان (زيد) أوّل ما تشغل به الفعل وإن قدّمت الاسم [أي المفعول] فهو عربي، كما كان ذلك عربيا جيدا، وذلك قولك: (زيدا ضربت)» (سيبويه، ج،1ص80).

فقول سيبويه: «أوّل ما تشغل به الفعل»: «ملاحظة خطيرة جدّا لأنّنا نعرف بذلك وبما يقوله في أماكن أخرى من كتابه أنّ عنصرين اثنين لا تكاد تخلو منهما أبدا البنية اللفظية للجملة وهما: العامل والمعمول الأوّل الذي أشار إليه سيبويه بأنّه أوّل ما تشغل به الفعل ثمّ يقول سيبويه: «(عبد الله) في : (عبد الله ماكث) يرتفع بالابتداء كما ارتفع بالفعل حين قلت: (كم رجل ضرب عبد الله)» (سيبويه، ج2، 159 - 160). ويقول أيضا: «أمّا (ضربت) و(قتلت) ونحوهما فإنّ الأسماء بعدها بمنزلة المبني على المبتدأ» (سيبويه، ج2، ص387). فاتّضح بهذا الكلام أنّ الفعل كعامل يقع موقع الابتداء، وأنّ المفعول به يقع موقع المبني على المبتدأ أي الخبر، فالتوازي (القياس) أو التناظر هو خاص ببنية اللفظ وليس له أي علاقة بصيغة الخطاب» (عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،ص295 -ص297). وعلى هذا الأساس نستطيع أن نوسع الجدول الحملي السابق هكذا:

فهذه الصياغة الصورية المجردة تخص الكلام المستغني أو الجملة باعتباره بنية مجرّدة، وليس باعتباره حدثا إعلاميا خطابيا يرد في وقت محدد ومكان معين.

حدّ الكلام المستغني وقياسه (الحاج صالح، 2016، ص148)

الأصل1	ع= الابتداء أو كلمة واحدة[1]		م1	م2	
	∅		زيدٌ	منطلقٌ..	#
	كان[2]	-	زيد	منطلقًا..	#
	كنـ	تْ	-	منطلقًا..	#
	إن	-	زيدًا	قائم..	#
	إنـ	ـهْ	-	فائم..	#
	ضرب	-	زيدٌ	عمرًا	#
	ضربْ	تْ	-	عمرًا	#
	مرّ	تْ	-	بعمرٍو..	#
	عامل واحد مركب			المبتدأ في الأصل	الخبر في لأصل
الأصل2	ع=فعل يتعدى إلى مفعولين		م1	م2	م3
	أعطى	-	زيدٌ	عمرًا	مالا #
	أعطيـ	تْ	-	عمرًا	مالا #
الأصل3	ع(= أكثر من كلمة[3])	-	م1	م2 (المفعول1)	م3(المفعول2)

تصرف بناء الكلام

[1] – فعل ناسخ مثل كان أو فعل غير ناسخ مثل ضرب.

[2] – وإن وأخواتها وهي حروف تنصب الاسم وترفع الخبر.

[3] – كلفظة (حسبتُ) أو كزوج مرتب فيه اسم مظهر.

3 - النظرة الخطابية للكلام عند الأستاذ الحاج صالح:

ينطلق الأستاذ الحاج صالح في بيان أنّ العلماء العرب القدامى قد امتازوا عن غيرهم من الأمم الأخرى في الاهتمام بهذا الجانب من دراسة الكلام، وأنهم بلغوا الغاية في ذلك، وأنّ هذا الميدان لم يستبد به علماء اللغة فقط، بل تعداهم الاهتمام به إلى غيرهم من التخصصات الأخرى كأصول الفقه مثلا.

يقول الحاج صالح: «أمّا الكلام والخطاب فاهتمام العلماء العرب به كثير جدا خلافا لسوسور وربما لم يماثله إطلاقا ما قالته الأمم الأخرى في شأنه. والسبب واضح فاحتياج المسلمين إلى فهم ما جاء في القرآن والسنة من الأوامر والنواهي ولوازم المعاني وغير ذلك أدّى علماءهم إلى بذل الجهود العظيمة المفيدة في هذا الميدان. ولم يختص به فريق واحد بل اشترك في دراسة الخطاب اللغوي النحوي منهم والبلاغي كما اهتم به المفسر والمتخصص في أصول الفقه وكثيرا ما يجمع الباحث في الخطاب بين ميدانين اثنين أو أكثر من هذه الميادين». (عبد الرحمن الحاج صالح: الخطاب و التخاطب 2012، ص202). ويؤكد على أنّ ما جاءت به الدراسات الغربية الحديثة في دراسة الكلام كخطاب أوكاستعمال هو قريب مما عمله العرب وليس مثله، بل بينهما فروق جوهرية كثيرة تظهر لمن تأمل النموذجين.(انظر: عبد الرحمن الحاج صالح: الخطاب و التخاطب، 2012، ص208).

ثم نجد الأستاذ الحاج صالح يبين المقصود بهذه الدراسة، أي دراسة الكلام كخطاب أو كاستعمال، يقول الحاج صالح: «إنّ الكلام المستغني أو الجملة المفيدة هو أقلّ ما يكون عليه الخطاب إذا لم يحصل فيه حذف. ويمكن أن يحلل -كما فعل سيبويه- إلى مكونات قريبة على حدّ تعبير علماء اللسانيات، تكون خطابية لا لفظية صورية أي عناصر لكلّ واحد منها وظيفة دلالية إفادية. وهذه العناصر في الحقيقة عنصران: المسند والمسند إليه»(الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،ج1، 2007،

ص293). حيث نجد سيبويه يصفهما بأنهما «ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدّ» (سيبويه، ج1،ص23).

وعلى هذا الأساس فإنّ المسند إليه (ويطلق عليه سيبويه مصطلح المسند) باعتباره محدثا عنه لا يكون إلّا اسما من الناحية الخطابية التداولية، أو ما ينزل منزلته أو ما هو بمنزلته على حد تعبير سيبويه مثل «وأن تصوموا خير لكم». ويمكن أن يكون المسند (ويطلق عليه سيبويه مصطلح المسند إليه) اسما أو فعلا أو ما ينمزل منزلتهما أو ما هو بمنزلتهما على حد تعبير سيبويه (الظرف والجار والمجرور وغير ذلك) ولا يوجد في الدنيا كلام في أي لغة من اللغات إلا وفيه محدث عنه ومحدث به في أي شكل كان الكلام.

«هذا كلّه يخص الجانب الخطابي أي التبليغي الدلالي. وهذا لا يمنع من أن يكون التحليل قابلا للصياغة، فإن الصياغة شيء والفرق بين اللفظ والمعنى شيء آخر، إذ كلاهما قابلان للصياغة ومثال ذلك صياغة الجملة المفيدة كخطاب إلى مكونات قريبة هي المسند والمسند والمسند إليه» (عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، 2007،ص294).

وسيبويه لا يكتفي بتعريف هذه الأشياء في كتابه فحسب بل نجده يعتمد عليها لتفسير الكثير من الظواهر اللغوية وخاصة الظواهر المتعلقة بالتبليغ والتداول، إذ لها قوانين خاصة يعتمد في تفسيرها على هذا التحليل للخطاب باعتباره حدثا تبليغيا تداوليا يقع في زمن ومكان معينين. ونحن هنا سنعرض بعض الأمثلة لنوضح حقيقة وجود هذا المظهر في كتاب سيبويه. ونحن هنا سنكتفي بإعطاء مثالين اثنين يُظهران اعتماد سيبويه على هذه النظرة في تحليله للكلام.

الأول: يقول سيبويه -وهو يتحدث عن المواضعة التي لا يجوز فيها الحديث عن النكرة-: «فإذا قلت: (كان زيد) فقد بدأت بما هو **معروف عنده** فإنّما **ينتظر الخبر**. فإذا قلت: (حليما) فقد **أعلمته** مثل ما علمت. فإذا قلت: (كان

حليما) فإنّما ينتظر أن تعرفه صاحب الصفة، فهو مبدوء به في الفعل وإن كان مؤخرا في اللفظ. وإذا قلت: (كان حليم) أو (رجل) فقد بدأت بالنكرة، ولا يستقيم أن تخبر **المخاطب** عن المنكور» (سيبويه، ج1ص48-47). فنجد سيبويه يحلل الكلام كخطاب أي كحدث إعلامي في وضعية تخاطبية.

الثاني: يقول سيبويه -وهو يتحدث عن المواضع التي يجوز فيها الإخبار عن النكرة- : «وذلك قولك: (ما كان أحد مثلك)، و(ما كان أحد خيرا منك)، و(ما كان أحد مجترئا عليك). إنّما حسن الإخبار ههنا عن المنكور، حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء أو فوقه، **لأنّ المخاطب قد يحتاج إلى أن تعلمه مثل ذلك.** وإذا قلت: (كان رجل ذاهبا)، **فليس في هذا شيء تعلمه به كان جهله.** ولو قلت: (كان رجل من آل فلان فارسا)، حسن لأنّه يحتاج إلى أن تعلمه أنّ ذاك في بني فلان وقد جهله. ولو قلت: (كان رجل من قوم عاقلا)، لم يحسن لأنّه لا يستنكر أن يكون في الدنيا عاقل وأن يكون في قوم» (سيبويه، ج1،ص54). فنجد سيبويه هنا يحلل ويفسر الكلام بالنظر إلى علم المخاطب وجهله به.

فمثل هذا التحليل يستند إلى ملابسات تخص الخطاب في وقت معيّن ومكان معيّن وكونه صادرا من متكلّم معيّن وموجّه نحو مخاطب معيّن.

4 - الفروق الجوهرية بين ما يقدمه الأستاذ الحاج صالح وبين ما يقدمه غيره من اللسانيين:

نحاول في هذا العنصر من هذه الدراسة أن نقدّم ما تميّزت به نظرة الأستاذ الحاج صالح عن مختلق النظرات والرؤى الأخرى. ورأينا أنّ هذه الفروق تتفرع إلى ثلاثة أنواع: الأوّل يخص الفرق بين النظرة الثنائية التي قدّمها الأستاذ وبين النظرة الأحادية التي قدمها غيره، والثاني يخص الفرق النظرة البنوية التي قدّمها الأستاذ والتي قدّمها غيره. والثالث يخص النظرة الخطابية التي قدّمها الأستاذ والتي قدّمها غيره.

4 - 1 - الفرق بين النظرة الثنائية للأستاذ وبين النظرة الأحادية لغيره:

نجد أنّ الأستاذ الحاج صالح قد قدّم نظرة ثنائية لدراسة الكلام، وهي نظرة تختلف تمام الاختلاف مع ما قدّمه غيره من نظرات لدراسة الكلام إذ كلهم قدّموا نظرة أحادية تغلب جانبا وتهمل الآخر. يقول الأستاذ في هذا السياق: «إن هذين الجانبين من الدراسة العلمية للغة انفرد بالجمع بينهما العلماء العرب المتقدمون. ولم يستطع أي جيل من العلماء غير العرب إلى غاية الآن، أن يجمعوا بينهما أي بين النظر في اللغة كظواهر والنظر فيها كنظام ضوابط. فمن البيّن أن الكلام هو في ذاته مجموعة من الظواهر المحسوسة تشاهد بالسمع وبالبصر في مختلف أحوال التخاطب إلا أن اللغة هي أيضا أداة معقدة بتكوّنها من بُنى تتداخل فيما بينها على مراتب، وهي أيضا معيار خاص بالناطقين بها فهي تخضع لما تواضع عليه الناطقون باللغة، وخاصة النظام البنوي فيه». (عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية العربية،2016، ص4).

ويرى كذلك أنّه لم يقدّم أي باحث من الباحثين اللسانيين شرقا وغربا أن يُعطوا كلا الجانبين حقه من الاعتبار والدراسة إلا ما نجده عند الخليل وسيبويه من الجمع التام بين النظرتين في دراسة الكلام يقول في هذا السياق: «والمشاهد منذ بداية القرن العشرين الميلادي في عالم اللسانيات غربا وشرقا هو العجز الشامل للسانيين عن إعطاء كلا الجانبين حقّه من الاعتبار والأهمية في الدراسة العلمية. فهذا الاهتمام لم يحصل إلا قديمًا في عهد الخليل وسيبويه. والسبب في ذلك هو تغليب المحدثين أحد الجانبين على الآخر إما باحتقار الجانب الآخر، وجعله غير علمي لأن النحو عندهم لا يكون

تقريريا معياريا بالمعنى التعسفي. وحصل أول ما حصل ذلك في الغرب ابتداءً من سوسور[1]،

وإما بالبقاء على الاعتقاد أن النحو هو علم يقتصر كله على إكساب المتكلم المهارة على استعمال اللغة السليمة ليس إلا، وتجاهل ما كان لعلم النحو عند النحاة المتقدمين من المزايا التي تخص العلم النظري التجريبي، وهو الموضوعية التامة. فهذا التجاهل حاصل عند الكثير من المثقفين العرب». (عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية العربية،2016، ص5).

4 - 2 - الفروق في مستوى النظرة البنوية:

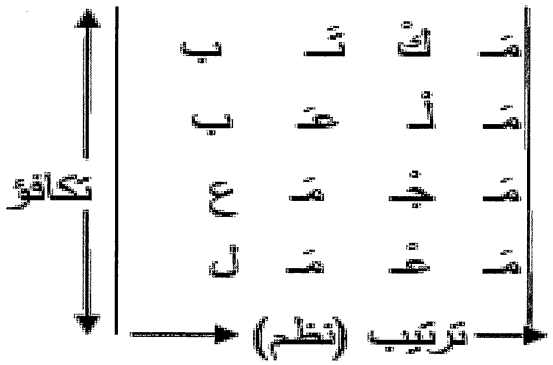
يعطي الأستاذ الحاج صالح مجموعة من الفروق الجوهرية والأساسية بين ما يقدمه كقراءة لأعمال العلماء العرب القدامى وبين ما يقدمه الفكر اللغوي الغربي في صيغته البنوية. ونحن هنا سنقدم فرقين جوهريين نوجزهما فيما يلي:

أوّلا: النظرة الحملية للعناصر اللغوية على مستوى البنية المجردة.

هذه النظرة تختلف تمام الاختلاف عن النظرة الاندراجية التي تقول بها النظريات اللغوية الغربية المتأثرة بالنظرة الأرسطية القائلة بالتمايز والتماثل بمجرد الصفات. بل تتميز النظرة الخليلية بأنّها تجمع وتفرق بالبنية المجرّدة التي تحصل للدارس بحمل بنية لغوية على بينة لغوية أخرى. وخير ما نسوقه كمثال هنا هو مفهوم (المثال) في النظرية الخليلية الحديثة كما يقدمه الأستاذ الحاج صالح:

1- وقد حاول تشومسكي أن يعيد الاعتبار لجانب الضبط في»النحو التوليدي والتحويلي» بجعله على صيغة رياضية منطقية إلا أنه أهمل جانب الاستعمال ومصير اللفظ والمعنى فيه فكان الرّد على ذلك من اللسانيين الآخرين مبالغًا فيه، فقد ردوا عليه بمبالغة أخرى، وهو الإقبال – والتهافت- على البحث في ميدان الخطاب والابتعاد تماما من كل صياغة ضابطة (بل وإهمالها، أو إخضاعه للوظيفة البيانية).

إذ يُعد مفهوم المثال من المفاهيم التي لها خطورتها في عملية التحليل اللساني في النظرية الخليلية الحديثة، وهو المجموعة من العناصر التي تنتمي إلى فئة أو صنف وتجمعها بنية واحدة، وكونها مجموعة بالمعنى المنطقي الرياضي لا مجرد جنس وفصل بالمعنى الأرسطي. إذ أنّ القدر المشترك بين أفراد المثال الواحد ليس هو مجرد الصفة، بل بنية تحصل وتكتشف في نفس الوقت بحمل كل فرد على الآخرين لتتراءى فيها البنية، فهذه العملية ليست تجريدا بسيطا يؤدي إلى كشف فئة بسيطة هي الجنس بل عملية منطقية رياضية تسمى قديما حمل الشيء على الشيء أو إجراؤه عليه أو اعتبار شيء بشيء. وحديثا تسمى تطبيق مجموعة على مجموعة أخرى تؤدي إلى إظهار بنية تشترك فيها جميع العناصر، وهي أقرب إلى ما يسمى بالمصفوفة، كما يوضحها الشكل التالي:



فهذا فئة اسم المكان الثلاثي مثلا، ومثاله (مَفْعَل).

تكافؤ ⟵ فئة + ترتيب (نظم) = فئة اسم المكان – أي بابه ومثاله (مَفْعَل).(انظر:عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، 2007، ص319).

وهذه العمليات المجرّدة التي يقوم بها الباحث لا نجد لها أثرا في النظريات اللغوية البنوية الغربية على اختلاف توجهاتها وتنوع مدارسها.

ثانيا: التحليل الأفقي والعمودي في الآن نفسه مما اختصت به النظرية الخليلية.

وهذا الفرق هو متمم للذي قبله إذ لا يحصل التحليل المبني على التطافؤ على مستوى البناء المجرد لا الصفات «إلا بالاعتماد على **التحليل الأفقي والعمودي (وهو شيء انفرد به العرب): المؤديان إلى إثبات المادة الأصلية والصيغة**»(عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية العربية، 2016، ص44).

ويعتمد الأستاذ هنا على نص لابن جني يبنى عليه هذه القراءة لتصرفات العلماء اللغويين العرب القدامى في تحليلهم للكلام المبني على تحليل البنية مجردة عن كل شيء غير البنية، يقول ابن جني: «باب في الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية...ألا ترى إلى (قام) ودلالة لفظه على مصدره ودلالة بنائه على زمانه ودلالة معناه على فاعله... وإنما كانت الدلالة الصناعية أقوى من المعنوية من قبل أنها -وإن لم تكن لفظا- **فإنها صورة يحملها اللفظ** ويخرج عليها ويستقر على المثال المعتزم بها. فلما كانت كذلك لحقت بحكمه وجرت مجرى اللفظ المنطوق به فدخلا بذلك في باب المعلوم بالمشاهدة. أما المعنى فإنما دلالته لاحقة بعلوم الاستدلال. وليست في حيّز الضروريات. ألا ترى حين تسمع (ضرب) قد عرفت حدثه وزمانه ثم تنظر فيما بعد فتقول: هذا فعل، ولابد له من فاعل... إلى أن تعلم الفاعل من هو، وما حاله من موضع آخر لا من مسموع (ضرب)» (ابن جني، 3ص98).

يقول الأستاذ الحاج صالح: «**فالدلالة في مستوى الكلمة هي ثلاثة دلائل:** ما يدل عليه لفظ الكلمة، ويعني به ابن جني المادة الأصلية أو أصل الكلمة وجذرها لأنه يقابلها بناؤها وصيغتها. أما ما يدل عليه بناء الكلمة أو وزنها وهو الصيغة التي صيغت عليها فهو من أهم ما أثبته علماؤنا. فالتحليل الذي أدى اللغوي العربي إلى اكتشاف كيانين اثنين تتكون منهما الكلمة العربية المتصرفة غير الجامدة، وهما الأصل الحرفي من جهة أو الجذر **وبناء الكلمة**

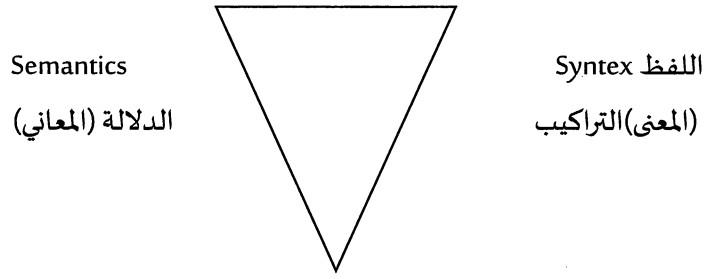
من جهة أخرى لا يمت بسبب إلى تحليل الكلام إلى وحدات دالة بطريقة العلماء الغربيين في اللسانيات الحديثة» (عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية العربية، 2016، ص44).

4 - 3 - الفروق في مستوى النظرة الخطابية:

يعطي الأستاذ مجموعة من الفروق الجوهرية والأساسية بين ما يقدمه كقراءة لأعمال العلماء اللغويين العرب القدامى وبين ما يقدمه الفكر الغربي الحديث في ميدان البراگماتيك كما يسميه، ونخص بالذكر فرقا واحدا جوهريا فيما يلي:

قسمة ميادين دراسة العربية ثنائية وليست ثلاثية كما نجدها عند الغربيين.

يلاحظ الأستاذ الحاج صالح أنّ الدراسات اللغوية التي تُعنى بدراسة الخطاب أو البراگماتيك كما يسميها هو قد عملت على تقسيم الدراسات اللغوية إلى ثلاثة ميادين: علم التراكيب (النحو)، وهو دراسة ارتباط الأدلة بعضها ببعض. وعلم الدلالة وهو دراسة ارتباط الأدلة بمدلولاتها. وعلم الاستعمال وهو دراسة ارتباط الأدلة بمن يستعملها. ويمكن وضع رسم لها على النحو الآتي:



(انظر: عبد الرحمن الحاج صالح:الخطاب و التخاطب، 2012، ص212)

يقول -معلقا على هذه القسمة التي التزمها الغربيون في تقسيم ميادين دراسة اللغة-: «**والخلاصة أنّ الثلاثية الغربية: تراكيب/ دلالة/ استعمال (أو لفظ/ معنى/ استعمال) يقابلها عند قدماء النحاة ثنائية رُكناها هما الوضع واستعماله لفظا ومعنى: فلا ينفرد اللفظ والمعنى بل يوجدان ضرورة في كل من الوضع والاستعمال ولا يوجدان إلا فيهما.** فهناك لفظ وضعي خالص ومعنى وضعي خالص وإن كان كلاهما مجردا. كما أنّ هناك لفظا خطابيا ومعنى خطابيا بتحول الوضعي منهما إلى ما هو عليه في الاستعمال (ولا بدّ أنت يُصاب بتغيير حتى ولو جاء على أصله). وليس هناك تقابل بين اللفظ والمعنى من جهة وبينهما وبين الاستعمال من جهة أخرى كما هو واقع في الثلاثية الغربية.» (الحاج صالح:الخطاب و التخاطب، 2012، ص215).

ونقدّم هنا الرسم التوضيحي للقسمة الثنائية العربية:

الثنائية العربية			
وضع		استعمال	
لفظ	معنى	لفظ	معنى

ففي هذا الجدول نجد عدة مفاهيم عربية يجدر توضيحها لتكون هذه القسمة قابلة للفهم والنظر:

1 - اللفظ الوضعي: وهو عند العرب ما يدل على المعنى هو وحده ولم يدخله عارض من عوارض الاتساع في الاستعمال.

2 - المعنى الوضعي: وهو عند العرب ما يُدل عليه باللفظ وحده دون شيء آخر غيره.

3 - اللفظ الاستعمالي: وهو عند العرب ما يدل على المعنى مع تغيير قد دخله من جهة الاتساع الصوتي.

4 - المعنى الاستعمالي: وهو عند العرب ما يُدل عليه لا باللفظ وحده بل به وبما يصاحبه من قرائن.

وهذا ما يركز عليه الأستاذ الحاج صالح دائما من أنّ اللغة وضع واستعمال وهي لفظ ومعنى في كل من الوضع والاستعمال (انظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، 2007، ص301).

الخاتمة:

قد حاولنا في هذه الدراسة الإجابة عن إشكالية مركزية، وهي البحث عمّا تقدّمه النظرية الخليلية الحديثة من رؤى ونظرات في دراسة الكلام كبينية وفي دراسته كخطاب فكانت النتائج كالآتي:

1 - تتبنى النظرية الخليلية الحديثة دراسة الكلام في بعديه البنوي والخطابي معا، ولا تُقصي أحدهما لمعالجة الآخر بل ترى أنّ الكلام كبينة له أسس وأدوات يُدرس بها، وللكلام كخطاب أسس وأدوات يُدرس بها.

2 - قدّمنا ما تتبناه النظرية الخليلية الحديثة في دراسة الكلام كبنية ورأينا أنّها تدرسه في بعده المجرد خارج الاستعمال، أي في بعده الصوري، وقدّمنا ما تقترحه من أدوات وأدوات لدراسته من هذه الحيثية.

3 - قدّمنا ما تتبناه النظرية الخليلية الحديثة في دراسة الكلام كخطاب ورأينا أنّها تدرسه في بعده الاستعمالي داخل عملية التواصل، أي في بعده التداولي كما اشتهر عند الدارسين اليوم، وقدّمنا ما تقترحه من أسس وأدوات يُدرس بها من هذه الحيثية.

4 - قدّمنا ما تفترق فيه النظرية الخليلية الحديثة في دراسة الكلام كبينية وكخطاب عن غيرها من النظريات اللسانية الأخرى سواء كانت بنوية أو خطابية (تداولية)، وظهر لنا الفروق الجوهرية الكثيرة التي تباين بها هذه النظريات من حيث الرؤية ومن حيث المنهج.

هذا ما أردنا بيانه في هذه الدراسة البحثية مع ضيق الوقت وما تتطلبه الورقة من عدد يسير من الصفحات إضافة إلى صعوبة ووعورة ما يقدمه الأستاذ الحاج صالح من رؤى ومفاهيم نرجو أن نكون قد وفقنا لتفهّمها وبيان المغزى منها. والحمد لله أولا وأخيرا.

**قائمة المصادر والمراجع:

1 - أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، 1437هـ2016-م، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1.

2 - جاك موشلر وآن روبول، القاموس الموسوعي للتداولية، 2010، تر: مجموعة من الباحثين بإشراف: عز الدين المجدوب ومراجعة: خالد ميلاد، المركز الوطني للترجمة -تونس-، ط2.

3 - ابن جني، الخصائص، 1952 - 1956، تحق: محمد علي النجار، القاهرة.

4 - سيبويه، الكتاب، 1408هـ- 1988م، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3.

5 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر.

6 - عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، 2016، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر.

7 - عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، 2012، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر.

8 - ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، 2012، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1.

9 - المبرد، المقتضب، 1385هـ- 1388هـ، تحق: محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة.

تعليم اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية ومستجدات الدرس اللساني

أ . سميرة وعزيب
– المجمع الجزائري للغة العربية-

ملخص:

يعتبر الإصلاح التربوي من بين أكثر المواضيع حساسية وأهمية في أي مجتمع، باعتبار أن النهوض بالتعليم هو نهوض بالمجتمع وبناء لقواعده وتهيئة لإطاراته وكفاءاته.

وقد عرفت الجزائر منذ استقلالها عدة محاولات لإرساء قاعدة تعليمية وتربوية متينة تستند عليها الدولة المنهكة بفعل الاستعمار الطويل الذي عمل طوال ما يزيد عن القرن وربع القرن على طمس معالم هوية هذه الدولة وشعبها.

وعليه، سنحاول من خلال هذه الدراسة تتبع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وذلك من خلال الإصلاحات التربوية وقراءة الوثائق الرسمية الصادرة عن الوزارة الوصيّة، راصدين مختلف المقاربات التي تبنتها المنظومة التربوية لتعليمها، مركزين على المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ثم المقاربة النصية كنتيجة حتمية للتغيرات التي شهدتها الدراسات اللسانية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: تعليم - اللغة العربية - المقاربات التعليمية – الإصلاح التربوي.

مقدمة:

شهد الوضع اللغوي بالجزائر حتّى مطلع الألفية اضطرابا واضحا وتشتتا بين اللغة الرسمية وبين واقع الممارسة لهذه اللغة، الأمر الذي أدى إلى خلق هوة عميقة بين النموذجين، تلك الهوة التي تعمقت من جهة لأسباب اجتماعية معروفة كان التعدد اللغوي أحدها، ومن جهة أخرى كان للمقاربات التعليمية - التي عملت على تعليم لغة شفاهية حوارية تقتصر على تبادل الجمل معزولة عن سياقها- اليد الطولى في تعميقها، وقد انجر عن ذلك حسب أحد الباحثين <<اختلاف خطير في النظرة إلى اللغة العربية وفي درجة الاهتمام بها في واقع العمل المؤسسي>>[1] وهو الوضع الذي أنتج حسب الباحث نفسه <<مفاهيم لها خطورتها على النسيج الاجتماعي لكونها تتعلق بمن ينتمي للنخبة ومن لا ينتمي إليها>>[2] ، مما شكّل تحدّيا للمدرسة الجزائرية آنذاك حيث كان لزاما عليها أن تتخطَّ هذا الوضع وأن تعمل على تقديم نموذج لغوي راقٍ قابل للتوظيف في الحياة اليومية، وتقليص تلك الفجوة بين اللغة والواقع الاجتماعي والنفسي للفرد الجزائري، خاصة وأن اللغة هي أساس التفكير والتواصل، والتمكن منها هو التمكن بالضرورة من آليات التفكير والكفاءة التواصلية.

1 - إصلاح النظام التربوي الجزائري:

كانت اللغة العربية إبان الاستعمار من بين المقومات المستهدفة إلى جانب الدين الإسلامي حيث عملت السلطات الفرنسية على طمسها بسياسة تجهيل الشعب، وعملت على تدريسها باعتبارها لغة أجنبية، الأمر الذي دفع بالجزائر منذ الاستقلال إلى البحث عن أنجع السبل والطرائق لتعليمها وإعادة الاعتبار لها والقضاء على النظام التعليمي الموروث عن السلطات الاستعمارية والذي

1- بشير إبرير، «اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير»، في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، السنة الأولى، ع01، ماي2005، الجزائر ص.185.

2- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

كان يخص أبناء المعمرين بصفة خاصة، وبعض الأهالي الجزائريين ممن ساعدتهم الظروف على التّمدرس قصير المدى.

وبناء عليه فإن الحديث عن إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية يبدأ منذ الاستقلال أي منذ سنة 1962، ونظرا للظروف التي كانت تعيشها البلاد لم تكن اللغة العربية تدرس وفق طرائق تعليمية مؤسسة على نظريات معينة بل كان الاجتهاد الشخصي للمعلمين والمكونين سيد الموقف، وبعد سنوات من التدريس ظهرت طريقة «مالك وزينة» التي طبقت في الأصل لتعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها، والتي تستند إلى البنوية السلوكية التي شكلت الأساس النظري للمنهجيتين السمعية الشفهية والسمعية البصرية[1] وهي طريقة << اهتمت بتعليم اللغة الشفهية بواسطة الحواراعتمادا على السند البصري >>[2] وقد تعرضت لانتقادات القائمين على الشؤون التربوية آنذاك.

وكانت سنة 1976 السنة التي عرفت تحولا في مسار القطاع التعليمي، حيث صدر الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل 1976 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين، وبذلك دخلت المنظومة التربوية في إصلاحات جادة وشاملة لأول مرة بعد عمليات إصلاحية اقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية، وقد كرست الأمرية مجموعة من المبادئ أهمها الطابع الإلزامي للتعليم ومجانيته وتأمينه لمدة تسع سنوات كاملة، وتعريب القطاع التعليمي وجزأرته، وقد شرع في تطبيق أحكام هذه الأمرية ابتداء من السنة الدراسية 1980 - 1981، وكان طموح الدولة الجزائرية آنذاك إقامة نظام جديد يبنى أساسا على أصالة المنظومة التربوية في مضامينها وإطاراتها وبرامجها، متفتح على العلوم والتكنولوجيا.

1- انظر حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الإصلاح، دار هومة، ط2، 2016، الجزائر. ص13 وما بعدها.

2- المرجع نفسه، ص.14.

وهكذا طبقت المدرسة الأساسية تدريجيا على مدى سنوات، غير أن الرياح لم تجر كما اشتهتها المنظومة التربوية حيث وبعد سنوات من الجهود المبذولة والنقلة الجبارة المحققة في المجال التعليمي، حدث ما يُعرف بأزمة التعليم أين كثرت التقارير السلبية المنادية بإصلاح القطاع التعليمي الذي يتدهور يوما بعد يوم.

ونظرا لحساسية القطاع أصبح لزاما على الدولة الجزائرية أن تراجع نفسها وتنظر في إصلاح شؤونها، ولتشخيص الواقع التعليمي تم تنصيب لجنة وطنية بناء على المرسوم الرئاسي الصادر في 09 ماي 2000 حيث تأخذ على عاتقها << إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم>>[1]، وبتنصيب اللجنة فتحت عدة ورشات تعنى بالتخطيط والتنسيق ومنها: تكوين المكونين، التجديد الجذري للبيداغوجيا، تقوية ودعم اللغة العربية، ترقية الأمازيغية والتفتح على اللغات الأجنبية، وبعد أشغال دامت قرابة عشرة أشهر، قدمت اللجنة تقريرها في مارس 2001، وتمّ الشروع في تطبيق الإصلاح سنة 2003 حيث تم الأخذ في عين الاعتبار كل المستجدات في الاقتصاد والاجتماع والسياسة والعلوم الإنسانية والتربوية وعمل على تبني القيم الجديدة لتكوين مواطن القرن الواحد والعشرين.

2 - المقاربات التعليمية الناتجة عن الإصلاحات :

إن الانتقال من مقاربة تعليمية إلى أخرى يعد ضرورة يقتضيها الفشل الحاصل في الميدان التعليمي من جهة ومستجدات النظريات التربوية والتعليمية والنفسية وغيرها مما له علاقة بالعملية التعليمية/التعلمية من جهة أخرى، وسنقتصر فيما يلي على نتائج الإصلاحات الكبرى للنظام

1 - المرسوم الرئاسي رقم 101 /2000 المؤرخ في 05 صفر 1421 الموافق 09 ماي2000.

التعليمي الجزائري والمتمثلة في اعتماد المقاربة بالأهداف التي سايرت المدرسة الأساسية ثم اعتماد المقاربة بالكفاءات كخيار استراتيجي والمقاربة النصيّة كخيار منهجي مع إصلاح 2003.

2 - 1 - المقاربة بالأهداف:

تأسست المقاربة بالأهداف على مرتكزات معينة أهمها النظرة السلوكية المنبثقة عن المدرسة السلوكية، التي تَعتبر سلوك المتعلِّم هو استجابة لمثير ما عن طريق الارتباط به (التواصل البيداغوجي)، فلا بدَّ إذًا مِن مثير فاعل وهو (المدرِّس) يتحكَّم في إحداث السلوك التعلُّمي لدى المتعلم (المعرفة والمهارة).

أما المنهج التعليمي في التدريس بالأهداف فيقوم على مبدأ صياغة جملة من الأهداف حول المَعارف والمهارات التي يتعيَّن تعليمها (أو تدريسها) من قِبَل المدرِّس وحفْظها واكتِسابها من قبل الطالب ثمَّ تقويمها، وهذه الأهداف كفيلة بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات والأوضاع التعليمية حسب النظرة السلوكية، وعليه كان التركيز في هذه المقاربة على تلقين المعرفة وعرض المهارات من قبل المدرِّس على المتعلِّمين الذين يستقبلونها ويَختزنونها أكثر من التركيز على عملية التعلُّم، أي أنها تقصي كل أنواع التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية: المعلم- المتعلم والمعرفة.

2 -1-1- مبادئ تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف:

تستند هذه المقاربة في تعليم اللغة العربية على لسانيات الجملة، وهي الدراسات التي تعتبر الجملة المحور الرئيسي الذي تُعلّم من خلاله كل الفروع اللغوية، نحوا وصرفا وإملاءً، ما جعلها تقدم اللغة للمتعلم مجزأة، وهو ما أدى حسب المختصين، إلى تشتيت ذهن المتعلم وعدم قدرته على استيعاب اللغة ككل، حيث يُدرّس كل فرع منها بشكل منفصل، بل <<الفرع في بعض الأحيان يُدرّس قبل الأصل، فالفعل المبني للمجهول مثلا يدرس قبل الفعل

الصحيح والفعل المعتل والفعل المضارع المرفوع>>[1].

ينطلق تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى من التعليم الأساسي (السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة) من المستوى الصوتي، بحيث يتعرف المتعلم على الأصوات التي يمكنه نطقها بسهولة مثل الأصوات الشفوية، ثم وبعد أن تتشكل لديه معرفة بهذه اللغة والتي يكتسبها عن طريق الإدراك السمعي والتكرار، ينتقل إلى مستوى المقاطع والجمل، ثم النصوص.

أما النصوص القرائية فتقدّم في شكل حوار قصير بين شخصيتين أو أكثر وذلك من خلال طريقة «هيا نتحدث»، وأغلب الشخصيات يتكرر ذكرها في كل النصوص، فتصبح بذلك مألوفة لدى التلميذ ومنها: ليلى– مصطفى– خالد– عمر ...، وتهدف هذه الطريقة حسب المختصين إلى << تصحيح لغة التلاميذ وتنظيمها بغرض إكسابهم القدرة على التعبير والتخاطب، وتدريبهم على الاستعمال العفوي والصحيح للغة>>[2] .

يقتصر التخاطب إذن وفق نموذج التدريس بالأهداف على الحوار، دون الاهتمام ببقية الأنماط النصيّة التي تسهم في إكساب المتعلم كفاءة تواصلية بشقيها التلقي والإنتاج، ويعتمد تدريس اللغة عن طريق الحوار على السندات البصرية وهي عبارة عن صور ذات حجم كبير تتضمن مشاهد مختلفة، يضعها المعلم على السبورة ليعبر المتعلم عن مضمونها، وتكون مواضيعها منسجمة مع دروس القراءة.

أما التمارين الموظفة في هذه المرحلة فأغلبها تمارين بنوية هدفها <<تدريب الأطفال على فهم البناء اللغوي، وعلى معرفة بعض الصيغ التركيبية بطريقة

1 - صليحة مكي، كريمة أوشيش، حبيبة بودلعة، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسي الجزائرية – الطور الثالث نموذجا- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز، ع 03، 2006، الجزائر، ص.11.

2 - حفيظة تزروتي كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الإصلاح، ص.32.

تعتمد الملاحظة والاستعمال>>[1]، ورغم مناسبتها لسن المتعلمين إلا أن الملاحظ هو أنها تمارين مكررة ولا تترك لهم مجالا للإبداع، تقوم معظمها على تكملة الجمل أو وضع الكلمة المناسبة من بين عدة كلمات في موضعها.

عرف نموذج التدريس بالأهداف عدة اختلالات وتعرض للكثير من الانتقادات، فهذا أحد الباحثين يقول: << لقد أدّت المبادئ التي يقوم عليها مدخل الأهداف إلى جعل المتعلم عنصرا سلبيا، يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكا فيهما، فيخضع لتوقعات المدرّس، منفذا لتعليماته، مكتسبا في النهاية تعلما محددا ومشروطا وغير نافع>>[2].

وعليه لم تعد المقاربات التي تعتمد على الجملة كوحدة كبرى في الدرس التعليمي تتوافق وطموحات المنظومة التربوية، بل كان من الضروري إعادة التفكير في البرامج التربوية والمقاربات والطرائق وحتى الأساليب المستعملة في عملية التدريس والبحث عن مقاربة جديدة تعلّم اللغة من خلال النصوص لا الجمل، ذلك أن النص يرتبط باستعمال الناس للغة وتعاملهم بها تلقيا وإنتاجا.

لقد أثبتت المدرسة الأساسية فشلها ولم يقتصر ذلك على اللغة العربية فحسب بل على كل المواد الدراسية، سواء من حيث طرائق التدريس أو المحتويات وكذا عجزها عن تحقيق أهدافها وتكوين مواطن مواكب للتطورات الحاصلة في العالم، وقد صرّح (القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04، 2008) بذلك حيث جاء في ديباجته بأن <<إصلاح المنظومة التربوية أصبح إذن أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني

---

1 - فوضيل عبد القادر، الجلاصي عبد الجليل، «أقرأ « السنة الأولى من التعليم الأساسي، الكتاب2، المعهد التربوي الوطني، 1981-1980، الجزائر، المقدمة.

2 - عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2015، الرباط، المغرب.، ص.79.

والعالمي>>[1]، ومن هنا تبنى إصلاح 2003 المقاربة بالكفاءات التي تقوم أساسا على وظيفية التعليم وعلى تحقيق البعد التواصلي، والتي ينصبّ اهتمامها على إعداد المتعلم من خلال وضعيات تعلمية، لمواجهة مجموعة من المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية، وتبني المقاربة النصية كخيار تعليمي لتدريس اللغات.

2-2 المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة:

تأسست المقاربة بالكفاءات على مجموعة من نظريات علم النفس المعرفي الحديثة على غرار نظرية جون بياجيه (Jean Piaget) البنائية التي أفاد منها حقل التعليم والبيداغوجيا في محاولة لتكييف واستخدام أفضل الوسائل التربوية التي يمكن التعامل بها مع الأطفال، وذلك عن طريق فهم المرحلة العمرية التي ينتمي إليها الطفل، وبالتالي تحديد الأهداف والمعارف التربوية التي تناسبها، وقد كان لأفكار بياجيه حسب الباحثين << الفضل في لفت الانتباه إلى ضرورة المواءمة بين نمو الطفل ونشاطات التعلم المراد اقتراحها، فقد كانت المدرسة التقليدية تفرض على الطفل اكتساب مفاهيم في وقت لا استعداد لقدراته الفكرية على تفهمها>>[2]، وهو ما ساعد على تحديد نوع العمليات العقلية التي يستطيع الطفل أن يقوم بها انطلاقا من تحديد مستوى نموه.

ويرى الباحثون أيضا أن << بياجيه ببنائه نظريته على قاعدة تفاعلية يكون قد أعطى للمتعلم دورا فعالا وأساسيا في التعلم، ومن ثمة فقد أمدّ المهتمين بعمليتي التعلم والتعليم بمبادئ هامة، تتعلق باختيار الأهداف البيداغوجية

---

1 - وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، الديباجة.

2 - حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، د.ط، 2003، الجزائر.، ص.72.

وتنظيم البرامج الدراسية واختيار المواد للمستويات المدرسية المختلفة>>[1] هذا، وقد كان لنظرية التفاعل الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotski) التي تأخذ في الاعتبار المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر في عملية النمو المعرفي، دور هام في تحسين وتطوير العملية التعليمية/التعلمية حيث أصبح التعليم يأخذ حسب هذه النظرية بعدا اجتماعيا يسمح للمتعلم بالاندماج والتفاعل في المجتمع في عملية نمو موازية أو مصاحبة لفعل التعلم[2]

ويتكون مصطلح المقاربة بالكفاءات من لفظتي: المقاربة والكفاءة:

يُقصد بالمقاربة في الاصطلاح البيداغوجي <<كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية>>[3] وهي أيضا << أساس نظري يتكون من مجموعة مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية و استراتيجيات تعليمية وتقويمية>>[4] وهي بذلك تختلف عن مفهومي الطريقة والاستراتيجية اللذين قد تتداخل معهما في بعض التعريفات.

أما مصطلح الكفاءة فله عدة تعريفات وذلك حسب المجال الذي استعمل فيه، وقد استخدم المصطلح أول الأمر في ميادين الشغل والتكوين المهني، أما عن مفهومه البيداغوجي فهو يحيل حسب معجم الديداكتيك

1 - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

2 - حفيظة تزروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2012-2011، الصفحات ص.102-98.

3 - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، المغرب ، ص.21.

4 - محمد بوعلاق، الطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، 2014، الجزائر ص.92.

على <<مجموع السلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية والحس حركية) التي تسمح للفرد بممارسة نشاط يعتبر عموما مركبا >>[1].

فالكفاءة هي مجموع قدرات تمكّن الفرد من تجاوز صعوبة أو حل وضعيات مشكلة بكيفية فعالة وناجعة، إنها تعني التصرّف إزاء هذه الوضعيات أي<<التفكير و التحليل و التأويل و التوقع واتخاذ القرارات والتنظيم والتفاوض>>[2] وهو ما يتطلب وجود معارف قابلة للتجنيد في مواقف تواصلية.

وقد قدمت المقاربة بالكفاءات تصورا جديدا لأقطاب العملية التعليمية/ التعلمية الثلاث: (المعلم/ المتعلم/ المعرفة) حيث أصبح التفاعل بين هذه الأقطاب هو الذي يحكم العلاقة بينها، وهي علاقة تعليم وتعلم وتكوين، وذلك بشكل تفاعلي يسمح للمتعلم ببناء معارفه بشكل ذاتي مما يرسخ لديه الشعور بالثقة والمسؤولية، فهو عنصر فعّال متفاعل يسهم في بناء المعرفة وليس مجرد متلقّ سلبي كما كان من قبل، لقد أصبح المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية و<<مسهما فعالا في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب قدرات ومهارات ومعارف و معارف فعلية و سلوكية>>[3].

1- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, pédagogie dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, Formation, Psychologie cognitive) ESF, paris, 1997, p.76.

2- فليب بيرينو، المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟ في المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية، ترجمة: مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع34 الجزائر.ص.04.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، 2005، الجزائر ص.13.

أما دور المعلم فيتمثل في التوجيه و الإرشاد حينا والتصحيح حينا آخر، وهو يعمل على[1]:

- تنشيط الدروس بإثارة المعلومات القديمة على اعتبار أنها القاعدة التي ستُبنى عليها المعارف الجديدة.
- تنشيط الفعل التربوي بجعل المتعلم يكتسب معلومات و مهارات واتجاهات وقيم.
- تدريب المتعلم على التفكير بوضعه في مواقف حل المشكلات

ولعلّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات يجرّنا بالضّرورة للحديث عن المقاربة النصية كخيار منهجي لتعليم اللغات والتي اعتمدتها المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية، والمقصود بالمقاربة النصية هو <<مجموع طرائق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية>>[2] ، أو هي مقاربة تعليمية تهتمّ بدراسة بنية النص ونظامه، فالنص وفق هذه المقاربة يعد النموذج التعليمي الأول الذي تُدرّس من خلاله كل الأنشطة اللغوية، وذلك بالنظر إليه في كُليّته وشموليته يؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التواصل، والهدف من هذه المقاربة التي تقوم أساسا على التّلقي والإنتاج، هو أن يستطيع المتعلّم إدماج هذه المستويات (التركيبي والصرفي والدلالي ..الخ) والمعارف في الوضعيات المختلفة، والتّعبير كتابة ومشافهة في مختلف الأنماط النصيّة لتحقيق الكفاءة التّواصلية.

3 - دواعي اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية:

إن اعتماد المقاربة النصيّة في تعليم اللغة العربية كان وليد التغيرات الحاصلة في الدراسات اللسانية الحديثة والتي << تجاوزت مفهوم البنية اللغوية الصغرى المتمثل في «الجملة»، إلى مفهوم آخر، هو البنية الكبرى أو

1- المرجع نفسه، ص.15.

2- محمد بوعلاق، الطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص.92.

«النص» حيث بقي علم نحو الجملة إلى وقت قريب مهيمنا على الدراسات والنشاطات اللغوية بوجه عام إلى أن أصبحت الحاجة ملحة للكشف عن علاقات أخرى لا يمكن بأي حال أن تتجسد في الجملة، وهذا ما دعا إلى البحث عن مساحة أكبر للتحليل لا يوفرها سوى «النص» الذي يعد الصورة المتكاملة المتجانسة التي يتم من خلالها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية>>[1]. ولعل هذا الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص لم يقتصر على الدراسات اللسانية اللغوية وكذا الدراسات الأدبية النقدية التي تهتم بتحليل الخطاب/ النص، بل تعداه إلى مجال الدراسات البيداغوجية حيث شكل تحولا جذريا في حقل تعليمية اللغات والدراسات التربوية، وذلك بتكييف هذه النظريات اللسانية وتطبيقها في مجال التعليمية بما يسهم في تحسين طرائق التعليم ونوعية البرامج وتقديم المادة العلمية وفق معايير مدروسة تكفل نجاح العملية التعليمية/التعلمية، انطلاقا من التقاطع المنهجي بين الدرس اللساني وعلم النفس التربوي وكذا السياسة التربوية.

إن ما يؤكده المتجاوزون لنحو الجملة هو أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة بل في سلسلة أو متتالية من الجمل التي تتسم بالترابط والتماسك أي أننا في الحقيقة لا نتواصل بجمل بل بنصوص، و يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص لكونه مجال الدرس، وهذا ما دعا إليه فاينريش و هارتمان وغيرهم[2].

---

1 - سميرة وعزيب، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية، السنة الأولى من التعليم الثانوي انموذجا، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر2، كلية الآداب واللغات واللغات الشرقية، قسم اللغة العربية وآدابها، 2015، ص.46.

2- للتوسع انظر: هاينه من فولفجانج ، فيهفيجر ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية الكتاب رقم 115، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1999، ص .-19 22.

ورغم هذا الاختلاف الجوهري الذي يتراءى لنا من الوهلة الأولى بين نحو الجملة الذي ينطلق من الجملة في تحليلاته ولسانيات النص التي تنطلق بالمقابل من النص، فإن البعض من الباحثين يذهب إلى أن العلاقة بينهما ينبغي أن تكون علاقة تكاملية لأن <<دراسات علم اللغة الجملي ما هي إلا تمهيد ضروري لأبحاث علم اللغة النصي، ويمكن لهذا الأخير أن يتجاوزها باعتباره الأكثر شمولا>>[1]، فظهور اللسانيات النصية التي تُعنى بكل ما يتعلق بالنص كنموذج تواصل كلي لا جزئي، لا يلغي الجملة بقدر ما ينطلق منها للبحث في العلاقات التي تحكمها.

3 - 1 - مبادئ تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصيّة:

تقوم المقاربة النصية أساسا على التلقي والإنتاج قصد تمكين المتعلم من إدماج مستويات اللغة والمعارف المكتسبة في مختلف الوضعيات التعلمية، بل أكثر من هذا في حياته اليومية، ذلك أن التعليم المنشود من وراء هذه المقاربة هو تعليم وظيفي بالدرجة الأولى << يركز أساسا على الإفادة لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ولاسيما إذا كان التعليم للغة مرتبطا بالحياة المهنية، وفي هذا السياق لا ينبغي أن يُوجه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة، إنما إلى التحكم في استخدامها>>[2] ، ولا يتم ذلك بتقديم رصيد لغوي بعيد عن الممارسة الواقعية ومعجم أدبي لا يوظفه المتعلم بأي حال من الأحوال بل لابد من معجم وظيفي آني يساير الحياة اليومية التي يعيشها المتعلم.

---

1 - هاينه من فولفجانج، فيهفيجر ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص.08.

2 - شريف بوشحدان، «لغة وظيفية أم تعليم وظيفي»، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع 03، أكتوبر 2002، الجزائر ص.140.

هذا ويتم التعليم وفق المقاربة النصية بالتدرّج في حركة حلزونية لا تراكمية انطلاقا من النص الذي هو بؤرة النشاطات اللغوية المختلفة كالقواعد والبلاغة والعروض والإملاء، فاللغة نظام وهذا النظام لا يتجزأ مما يعني تعليم هذه الأنشطة من حيث هي كل منسجم وليست فروعا مستقلة، وتحقيق الانسجام بين هذه الأنشطة ضروري من أجل بناء لغة تواصلية سليمة، وعليه يقوم تعليم اللغة العربية انطلاقا من نصّ يكون مشتملا على القاعدة النحوية والصرفية والإملائية، متبوعا بشرح للمفردات، وبمجموعة من الأسئلة التي تستهدف فهم بنائه الفكري والإحاطة بموضوعه العام، وتكون هذه الأسئلة في صميم الموضوع وفي متناول مجمل التلاميذ لأن الإجابة عنها تكون مباشرة من النص، وتتنوع النصوص المنتقاة بين القصة والحكاية والرسالة والمقال القصير...الخ، وذلك قصد إكساب المتعلم كفاءة تواصلية ولا يتأتى ذلك إلا بتعريفه على مختلف الأنواع النصيّة وأنماطها.

وترمي هذه المقاربة إلى الوصول بالمتعلم لاكتشاف قواعد الاتساق والانسجام النصي، وأيضا اكتشاف معاني النص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى - فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج العبارات الفنية وتحليل الصور- كما تُدرّس النصوص بالتركيز على النمط الذي تنتمي إليه (السردي، الوصفي، الإخباري، التفسيري، الحجاجي) بحيث يكتشف المتعلم مزايا كل نمط وخصائصه مما يُساعده على الإنتاج والصياغة على منواله ومنه توظيف ذلك في حياته اليومية التي كثيرا ما تضعه أمام مواقف تتطلب منه أن يكتب نصا معينا كرسالة إدارية أو طلب خطي (في أي إدارة) أو شكوى ...الخ.

نخلص في الأخير إلى أن تبني المنظومة التربوية لهذه المقاربة يعد خطوة ضرورية وجد هامة، فإذا كانت المقاربة التواصلية في المجال التعليمي ترمي إلى جعل المتعلمين يتحكمون في نظام لغوي ما، بشكل وظيفي يظهر على مستوى

الاستعمال الفردي في إطار العملية التواصلية، فإن ذلك لا يتحقق إلا من خلال تعليمية النصوص باعتبارها النموذج التواصلي الأول، ومن هنا تتفق النظريات التربوية المعاصرة على أهمية إكساب المتعلم آليات التحليل والبُنى النصية (الخطاطات) اللازمة التي تُعينه على تلقي النصوص وفهمها بطريقة جيدة ومن ثمّ إعادة إنتاجها وفق ما تلقاه مستخدما تلك الأدوات والبُنى في إنتاجه الخاص.

خاتمة:

لقد كان النظام التربوي الجزائري أحد الأنظمة التي تبنت التوجه النصي في تعليم اللغات وحاول أن يستفيد منه وذلك بإعداد مناهج جديدة وتحديد مضامين وفق ما يتماشى وهذا التوجه، ومما لا شك فيه أن مجال التعليم قد سجل نقلة نوعية باستثماره لنظريات اللسانيات النصية واستفادته من الدراسات التي جعلت من النص موضوعا لها، حيث شكلت فارقا جوهريا في تعليم اللغات وتعليم النصوص، بما قدّمته من آليات لتحليلها و دراستها بعيدا عن الممارسات القديمة التي اعتبرتها وعاء ينضح بالثروة اللغوية من مفردات و ألفاظ تستلزم الشرح، أو الصيغ والتراكيب التي تمثل الأرضية الملائمة لتعليم القواعد النحوية والصرفية أو ما تحتويه أيضا من أساليب تسمح بتطبيق القواعد البلاغية عليها، كما أسهمت اللسانيات النصية في تخليص الدرس التعليمي من محدوديته التي كرستها المقاربات التعليمية السابقة وذلك بحصره في الدرس النحوي، وتسطير أهداف تتعلق أساسا بتصحيح لغة الطفل المنطوقة المحرّفة من خلال اعتماد الحوارلتعليم اللغة العربية و تجاهل مختلف الأنماط التبليغية الأخرى، ما أدى إلى عدم تثبيت المعارف والمعلومات لدى الطفل بل لا نكاد نغالي في القول إنها قتلت روح الإبداع لدى المتعلمين، ولهذا فإن تعليم اللغة عن طريق النصوص لا يُعد

مجرد بديل بقدرما هو ضرورة وحتمية ومجالا حاسم الأهمية في بناء نظريات المعرفة بوجه عام، فللنصوص دور هام في تجسيد المواقف التواصلية وهو الأمر الي لا يتيحه نظام الجملة.

المراجع:

1 -إبريربشير، « اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير»، في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، السنة الأولى، ع01، ماي2005، الجزائر.

2 - بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017، 2018، الجزائر.

3 -بوشحدان شريف، «لغة وظيفية أم تعليم وظيفي»، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع 03، أكتوبر 2002، الجزائر.

4 - بوعلاق محمد، بن تونس الطاهر، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، 2014، الجزائر.

5 - بيرينوفليب، المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟ في المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية، ترجمة: مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع34 الجزائر.

6 - تزروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، د.ط، 2003، الجزائر.

7 - تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2011 - 2012.

8 -كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الإصلاح، دار هومة، ط2، 2016، الجزائر.

9 - التومي عبد الرحمان، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2015، الرباط، المغرب.

10 - الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا

والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، المغرب.

11 - فوضيل عبد القادر، الجلاصي عبد الجليل، «أقرأ « السنة الأولى من التعليم الأساسي، الكتاب2، المعهد التربوي الوطني، 1980 - 1981، الجزائر.

12 - المرسوم الرئاسي رقم 101 / 2000 المؤرخ في 05 صفر 1421 الموافق 09 ماي2000.

13 - مكي صليحة ، أوشيش كريمة، بودلعة حبيبة، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسي الجزائرية – الطور الثالث نموذجا- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز، ع 03، 2006، الجزائر.

14 - هاينه من فولفجانج، فيهفيجر ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية الكتاب رقم 115، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1999.

15 - وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، الديباجة.

16 - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، 2005، الجزائر.

17 - وعزيب سميرة ، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية، السنة الأولى من التعليم الثانوي انموذجا، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر2، كلية الآداب واللغات واللغات الشرقية، قسم اللغة العربية وآدابها، 2015، ص.46.

18 - RAYNAL, Françoise; RIEUNIER Alain, pédagogie dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, Formation, Psychologie cognitive) ESF, paris, 1997

منهج «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» في معالجة بنية اللفظ المقترض على مستوى اللواصق (suffixes).

أ. بلال الحباس
جامعة بومرداس-الجزائر-

ملخص:

إن اقتراض بعض اللغات من بعض ظاهرة إنسانية أقام عليها فقهاء اللغة المحدثون أدلة لا تحصى، واللغة العربية واحدة من اللغات التي تجلت فيها هذه الظاهرة بوضوح، نظرا لاتصال العرب بغيرهم من الأمم المجاورة لهم، وقد تعاملت المعاجم اللغوية مع هذه الظاهرة بتفاوت من حيث التساهل في إدراج الألفاظ المقترضة في متونها أو التشدد في قبولها أو في كيفية التعامل معها، والمنجد في اللغة العربية المعاصرة من المعاجم التي أدرجت العديد من هذه المقترضات وكان لمؤلفيه رأي وجهد واجتهاد واضح في كيفية التعامل مع الألفاظ المقترضة على المستوى االصرفي، وهذا ما حاولنا إبرازه في مقالنا هذا وبالتحديد على مستوى اللواسق، إذ تتنوع اللواصق في اللغات الأجنبية المقتبَس عنها وتتعدد، وعند محاولة نقلها إلى العربية أو تعريبها يواجه المعربون ـ خاصة في اللغة العلمية ـ مشكلات عدة رغم ما بُذل ويُبذل من جهود، فمنها ما أمكن إيجاد المكافئ العربي له ومنها ما صعب إيجاد ما يقابله فالتُجئ غالبا إلى نقله كما هو أو مع بعض التحوير، بل إن منها ما صار يقتبس لوحده دون الجذر الأجنبي ويلصق مباشرة باللفظ العربي المقابل في مجالات علمية خاصة.

1/ التعريف بالمنجد ومنهجه.

أ/ التعريف بـ «المنجد في اللغة العربية المعاصرة»:

نرى بداية أنه من المفيد في أن نعرف ولو بإيجاز بالمعجم الذي سنتناول جزءا من مادته بالدراسة كإطار نظري للبحث، لنتعرف على أهم خصائصه وعلى الهدف من تأليفه ومنهجه بصورة عامة.

لو عدنا إلى سلسلة معاجم المنجد لوجدنا أن «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» امتداد لها، وهو ما أكدته مقدمته، لذا كان لزاما علينا التعرض لما سبقه، حيث كانت البداية مع اللغوي اللبناني الأب لويس معلوف[1]* الذي ألف سنة 1908م معجما مدرسيا متوسط الحجم أسماه «المنجد في اللغة»، وكان هدفه منه التيسير على متعلمي اللغة العربية وإضفاء طابع عصري على المعجم العربي، وإن كان أكثر اعتماده على المعاجم التراثية في إعداده.

لقي هذا «المنجد» منذ صدوره رواجا كبيرا لدى الطلبة وعموم المثقفين، فهو معجم قريب المأخذ، اعتمد الترتيب الألفبائي حسب الحرف الأول من الجذر فالثاني فالثالث، كما تميز بـ «غزارة المادة مع طرح فضول القول، والمظهر المناسب الذي ظهر به كنظرائه من المعجمات الأجنبية في الحجم والمحتوى»[2]، إضافة إلى تزويده بالصور الموضحة للمعاني التي يصعب فهمها إذ «سد هذا المعجم فراغا كبيرا في العصر الحديث لاحتوائه الرسوم والصور لتوضيح المعنى»[3]. ومع ازدياد الطلب عليه أجريت على الطبعات اللاحقة منه

1*. لويس معلوف(1876.1946م)، لويس بن نقولا معلوف اليسوعي، ولد في مدينة زحلة بلبنان، تعلم في بيروت ثم في أوربا، وهو من علماء العربية وأعلام النهضة الحديثة، حرر جريدة «البشير» زهاء ثلاثين سنة، من مؤلفاته «المنجد في اللغة». وانظر ترجمته مفصلة في هامش المعجمات والمجامع العربية، عبد المجيد الحر، ص120.

2. اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية، عبد اللطيف الصوفي، ط1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1986م، ص287.

3. المعجمات والمجامع العربية (نشأتها. أنواعها. نهجها. تطورها) ، عبد المجيد الحر، ط1، دار الفكر العربي، بيروت. لبنان، ص122.

تحسينات عدة فيما يخص الألوان والصور والجداول والخرائط، وألحق به معجم موسوعي في الأدب والعلوم، والذي بدأ إعداده في حياة لويس معلوف عام 1930م لكنه توفي قبل إنجازه «فأكمله الأب فردينان توتل بمعاونة نخبة من الأدباء والعلماء وذوي الاختصاص في العلوم والفنون جميعها مع الاعتماد على عدد من المراجع الهامة»[1].

رغم ما تميز به «المنجد» من إيجابيات منذ طبعته الأولى، وما خضع له من تحسينات مع توالي الطبعات، فهو لم يخل من بعض العيوب والنقائص، ومن بين ما أخذ عليه «وقوعه في بعض الأخطاء أثناء الشروح اللغوية»[2]، لكن أخطر ما وقع فيه يظهر في معجم الأعلام، إذ تضمن أخطاء بخصوص التاريخ الإسلامي والتراث العربي[3]، وأكثر أخطائه منقول عن المصادر الأجنبية التي اعتمدها الأب توتل[4].

مع ما في طبعات المنجد من العيوب والأخطاء التي نبه إليها اللغويون وغيرهم فصحح بعضها، يظهر لنا أن سلسلة معاجم المنجد التي سبقت «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» أتت في سياق محاولات جادة لتحديث المعجم العربي من خلال بعث التراث المعجمي في معجم عربي يساير مستجدات القرن العشرين ويستجيب لمتطلبات القارئ العربي اللغوية منها والعلمية والثقافية.

صدرت الطبعة الأولى من «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» سنة 2000م في لبنان عن دار المشرق، وتلتها طبعة ثانية سنة 2001م (وهي الطبعة

---

1. اللغة ومعاجمها، الصوفي، ص290. 291.

2. نفسه، ص292.

3. انظر: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، محمد المنجي الصيادي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت. لبنان، 1982م، ص274.

4. المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، ط2، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت. لبنان، 1414هـ. 1994م، ص53 (بتصرف).

التي اعتمدناها في دراستنا). وهو يقع في 1573 صفحة من الحجم المتوسط تضمنت أبوابه من حرف الهمزة إلى الياء، بالإضافة إلى صفحات المقدمة والمنهج (التنبيهات) وقائمة المصادروالمراجع، كما خصصت الصفحات الأخيرة لفرائد الأدب. وتكون فريق العمل فيه من عدد من اللغويين، فكان الإشراف لـ صبحي حموي والتحرير لـ أنطوان نعمة وعصام مدور ولويس عجيل ومتري شماس، وراجعه مأمون الحموي وأنطوان غزال وريمون رفوس، وهو قاموس متوسط الحجم توجهوا به إلى عموم المثقفين.

وجه القائمون عليه عنايتهم إلى اللغة العربية المعاصرة. سنحاول توضيح المقصود بالعربية المعاصرة بعد بيان منهج قاموسنا. فركزوا في جمع مادتهم المعجمية[1]* على الألفاظ الحية المستعملة في عصرنا هذا عموما والمحدثة منها بشتى الطرق خاصة، وبذلك فقد خالفوا واضعي معاجم أخرى معاصرة كـ «المعجم الوسيط» الذي سعى فيه أصحابه إلى التوفيق بين القديم والجديد.

أما عن الهدف من وضع هذا المنجد «الحديث» فقد وضحه واضعوه بعدما بينوا دور «المنجد في اللغة» في سد حاجة الطلاب وما أجري عليه من تحسينات، إذ جاء في مقدمتهم:»فكان لابد من أن نضع، إلى جانب المنجد في اللغة والذي يبقى في خدمة الذين يهتمون بالأدب واللغة القديمين، منجدا حديثا، أسميناه المنجد في اللغة العربية المعاصرة، يضم جميع المفردات والعبارات التي يحتاج إليها مثقف القرن الحادي والعشرين، حتى المأخوذة من أصل غيرعربي»[2]، اتضح إذا أن هناك اتجاها اتخذه المنجد نحو استقصاء (كل) مفردات وعبارات اللغة المعاصرة، فتجلى عنصر الحداثة في

1* . سنشير إلى الطريقة التي تم على أساسها جمع مادة هذا المعجم فيما يلي من الصفحات.

2. المنجد في اللغة العربية المعاصرة، لويس عجيل وآخرون، ط2، دار المشرق، التوزيع: المكتبة الشرقية، بيروت. لبنان، 2001م، المقدمة، ص، ز.

كثرة الألفاظ والمصطلحات المولدة والمحدثة، وترك الجانب التراثي من اللغة لـ«المنجد في اللغة» الذي يبرز فيه عنصر المحافظة أكثر.

يرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أن الفضل في الاهتمام باللغة المعاصرة يعود لأصحاب المنجد الأوائل في محاولتهم إدخال بعض الكلمات المولدة والدخيلة الشائعة في الاستعمال، مع رجوعهم إلى التراث[1]، وبذلك يكون مؤلفو المنجد قد تجاوزوا محاولة سابقيهم تلك، فقد جعلوا من تحديث المعجم اللغوي العربي غايتهم الأولى، وأغفلوا في سبيلها كثيرا من الألفاظ التراثية التي لم تعد متداولة في عصرنا هذا، إذا فتلك «محاولة جد إيجابية وسيكون لها أثر عميق في نشر الثقافة المعاصرة بالعربية»[2] كما يرى اللغوي السابق وإن عاب منهجهم في الجمع، إذ وصفه بالمتساهل وهو الاكتفاء بالمسح للمعاجم المزدوجة اللغة واختيار اللفظ العربي المقابل للفظ الإنجليزي أو الفرنسي بدون مقياس علمي يعتمدون عليه في الاختيار[3]، وهذا الرأي تسنده القائمة التي سردت فيها مصادر المنجد ومراجعه، إذ اعتمد المعاجم المزدوجة (عامة ومتخصصة) بكثرة.

وما دام المعجم جهدا بشريا (فرديا كان أم جماعيا) فلا مفر له من الوقوع في بعض المآخذ وإن بلغ من الإتقان درجة عالية، وبلوغه إلى مرتبة أعلى متعلق بمدى السعي إلى تحسينه وإصلاح عيوبه بما يقدم من آراء نقدية بناءة حوله.

---

1 . انظر: مجلة المجمع اللغوي الجزائري: المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، السنة 1، الجزائر، 2005، ص15.

2 . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 . نفسه، الصفحة نفسها وما بعدها.

ب/ منهج «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» في جمع مادته اللغوية وترتيبها:

.مصادر الألفاظ في «المنجد»(جمع المادة اللغوية):

سنعرض هنا لمسألة جمع المادة اللغوية[1]** المعروضة في متن المعجم كمداخل رئيسية وفرعية.

لقد عاد مؤلفو المنجد إلى مصادرومراجع شتى، استقوا منها المادة اللغوية التي سجلوها فيه، وتنوعت فيه بين مصادرعربية وأخرى أجنبية.

وتم توضيح الخطوات العملية في عملية الجمع في المنجد والتي كانت على مرحلتين كما جاء في مقدمته، إذ شملت المرحلة الأولى إعداد معجمين مزدوجي اللغة هما: المنجد الفرنسي العربي (1972م) والمنجد الإنجليزي العربي (1996م): «في هذه المرحلة، وجب على فريق العمل أن يجد في لغة الضاد الحديثة جميع المفردات والعبارات ذات المعنى الحقيقي أو المجازي، التي تقابل ما ورد في المعاجم الفرنسية والإنجليزية»[2]، أما المرحلة الثانية «فكانت البحث في المعاجم العربية الحديثة عن جميع المفردات والعبارات المستعملة في أيامنا، التي ليس لها مثيل في اللغتين الفرنسية والإنجليزية»[3]، وهذا التوضيح الوارد في المقدمة يكشف لنا عن نوعية المصادر والمراجع المعتمد عليها لإنجاز هذا المنجد الحديث وبالتالي عن طبيعة المداخل التي سنجدها فيه، أضف إليه عددا من الصفحات لسرد قائمة المصادروالمراجع.

1** ..للتفصيل في طرق جمع المادة اللغوية في المعاجم انظر: صناعة المعجم الحديث، لأحمد مختارعمر، ط1، عالم الكتب، مصر، 1418هـ. 1998م، ص 75، 76. والمعجم العربي المختص (حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري)، لإبراهيم بن مراد، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت. لبنان، 1993م، ص69 وما بعدها.

2. المنجد، المقدمة، ص، ز.

3. نفسه، الصفحة نفسها.

تنوعت هذه المصادر بين عربية وأجنبية، ولا نجد من بين كل ما رجع إليه القائمون على إعداد المنجد إلا مرجعا تراثيا واحدا وهو لسان العرب لابن منظور، أما بقية المراجع فكلها حديثة، من بينها تسعة مصادر ومراجع عربية، وأربعة مصادر أو مراجع أجنبية، تنوعت بين معاجم (أحادية اللغة وثنائية وحتى ثلاثية اللغة)، ومجلات (مقالات)، وموسوعات، لكن الصفة الغالبة عليها هي صفة المعاجم، والمعاجم المتخصصة منها على وجه الخصوص.

هذه النزعة الحداثية للمعجم، يفسرها هدفه الذي تحدد منذ البداية، فقد جاء في مقدمته في معرض الحديث عن التطور الحضاري الكبير الذي يشهده العالم اليوم وأثره في الوطن العربي، «أنه كان لا بد من أن نضع، إلى جانب المنجد في اللغة الذي يبقى في خدمة الذين يهتمون بالأدب واللغة القديمين، منجدا حديثا، أسميناه (المنجد في اللغة العربية المعاصرة)، يضم جميع المفردات والعبارات التي يحتاج إليها مثقف القرن الحادي والعشرين، حتى المأخوذة من أصل غير عربي»[1]، والعبارة الأخيرة تبين موقف «المنجد» من الألفاظ الأجنبية، وتكشف ـ مبدئيا ـ عن عدم تحفظه إزاءها، ولعلنا نجد تعليل كثرتها في اعتماده على المعجمين المزدوجي اللغة اللذين سبقاه وهما (المنجد الفرنسي العربي والمنجد الإنجليزي العربي)، إضافة إلى كثرة المعاجم المتخصصة (العربية والأجنبية) التي عاد إليها.

• ترتيب المداخل المعجمية في «المنجد»:

سنتناول منهج «المنجد» في ترتيبه العام لمداخله، مع الأخذ بعين الاعتبار أننا سنخص ترتيب الألفاظ المقتبسة فيه بالحديث أكثر من غيرها من الألفاظ لأنها تمثل صلب دراستنا.

تتفاوت المعاجم في عدد مداخلها وشمولها، وتختلف في نوعيتها إلى غير ذلك من الفوارق العديدة، فنجد منها الكبيرة والمتوسطة والوجيزة، والعامة والمتخصصة، والتاريخية...ورغم هذا التفاوت والاختلاف، فإن هناك أمرا

1. نفسه، الصفحة نفسها.

ينبغي أن يتوافر للمعجم وإلا فقد قيمته وأهم ما يميزه عن أنواع الكتب الأخرى ألا وهو الترتيب كيفما كان، فلا بد أن يقوم كل معجم على طريقة واضحة من طرق الترتيب، يتبعها في كل أبوابه حتى يسهل على مستعمله الوصول إلى الكلمة المطلوبة وشرحها.

عرف الفكر العربي منذ تأليف كتاب العين للخليل بن أحمد طرقا محددة في الترتيب المعجمي[1]* تتفاوت في السهولة والصعوبة، وتتمثل في نمطين أساسيين، يقوم الأول منها على الجانب اللفظي من المدخل وتندرج تحته أنماط فرعية، والثاني على الموضوع أو المعنى بذكر الألفاظ التي ترتبط بعلاقة دلالية، وقاموسنا المدروس يندرج تحت النمط الأول.

ما يعنينا هنا هو التعريف بمنهج «المنجد» في ترتيب مواده، فعدنا إلى مقدمته ونظرنا في متنه فوجدناه قد اعتمد منهجا متقاربا جدا مع منهج (المنجد في اللغة)، فقد رتبت الكلمات فيه بحسب الجذور، أي بتجريد الكلمة من الزوائد متبعا النظام الألفبائي العادي، ووزعت مواده اللغوية - بعد إرجاعها إلى أصولها - على أبواب ابتداء بالهمزة وانتهاء بالياء، ولا يُكتفى في هذا الترتيب - الذي كثر متبعوه من واضعي المعاجم الحديثة والمعاصرة - بمراعاة الحرف الأول من الجذر، بل يتعداه إلى الحرف الثاني فالثالث... ونشير إلى أن المضاعف الثلاثي يرجع إلى أصله في قاموسنا والمضاعف الرباعي جاء في ترتيبه الألفبائي العادي كما هو موضح في الصفحة «ط» منه.

هذا عن ترتيب المواد في القاموس، أما عن الترتيب الداخلي أي ترتيب المشتقات في المادة الواحدة فهو يقوم على منهج مضبوط إلى حد ما، إذ يبدأ

1* . للتعرف على طرق الترتيب في المعاجم، طالع الدراسات المعجمية الحديثة، انظر مثلا: المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، دار هومة، الجزائر، 2010، ص 160.154، والألفاظ المحدثة، ص148.147. والمجامع العربية وقضايا اللغة من النشأة إلى أواخر القرن العشرين، وفاء كامل فايد، عالم الكتب، 2004، ج1، ص17.

في ترتيب عناصر المدخل الرئيسي غالبا بتقديم الفعل اللازم متبوعا بمصادره ومشتقاته، ثم الفعل المزيد ومصادره ومشتقاته، لكن الابتداء بالفعل لا يطرد دائما.

في رأينا، هذا الترتيب هو الأوفق والأنسب لسهولته ووضوحه من جهة، ولاحترامه لخصائص اللغة العربية المبنية أساسا على الاشتقاق من جهة أخرى، فهو يسمح بإظهار الروابط الاشتقاقية بين كلماتها.

هذا عن الترتيب العام، أما اللفظ المقتبس فله خصوصيته المتعلقة بأصله ومادته، فانقطاع الصلة بين (اللفظ) المقتبس والجذر العربي يطرح إشكالا في مسألة الترتيب.

ينطبق المنهج العام لترتيب المداخل في قاموسنا على الألفاظ المقتبسة، وكذلك الترتيب الداخلي للمشتقات المقتبسة. كلما وجدت. وكما بينا سابقا فهو يقوم على أساس الجذر المعجمي لكون العربية لغة اشتقاقية يشكل فيها الجذر نواتها وأساس نظامها، ذلك أن «مجموعة من الألفاظ تظل مرتبطة شكليا بجذر معين في أصوله الثلاثة، أو الأربعة، وتظل دائرة في ذلك المعنى الأصلي الذي خصصته اللغة لهذا الجذر ليرتبط بالدلالة عليه»[1].

رتب «المنجد» مداخله المقتبسة (معربة ودخيلة، أصولا ومشتقات) وفق خطته العامة. مع بعض الخصوصية. أي بحسب الترتيب الألفبائي العادي، فيرد المقتبس. غالبا. في مكانه المتوقع من المعجم مع ذكر مصدره (لغته الأصلية) كلما أمكن ذلك.

حاولنا تتبع الطريقة التي دخلت بها المقتبسات قاموسنا فوجدنا أن منها ما دخل بنفسه كمدخل رئيسي، سواء كان له وزن مشابه للأوزان العربية أم لا وسواء اشتق منه أم لا، مثل: صلصة، لامة،... ومنه ما دخل تحت جذر ثلاثي أو رباعي (يؤخذ منه فعل في الغالب)، والجذر الرباعي أكثر اطرادا، مثل: مَتر، بَوْدَر، بنزن، نترج، لامرك(لا مركية)... وأحيانا تكون مادته خماسية أو

1. الألفاظ المحدثة، ص149.

سداسية أو أكثر وتخالف الأوزان العربية في أغلبها مثل: تومين، تورمالين... ومنه ما دخل تحت جذر عربي لمشابهة أصوله لجذر عربي أصيل، فاندرج ضمن مداخل عربية فرعية وكأنه من مادتها، حتى أن منه ما فصل بين ألفاظ عربية من أصل واحد ولها روابط دلالية مثل: كوك، وكوكائين، ونزا، نزوة، نازية، وجوافة في جوف، سترات في ستر...

إذا كان الأمر عاديا تماما ومقبولا بالنسبة للحالة الأولى، والثانية لا تثير إشكالا كبيرا، فإن الثالثة تجعلنا نطرح سؤالا: هل يصح أن يقحم اللفظ المقتبس الذي يكون قريب الشبه بأصل عربي ضمن مداخله الأصلية، حتى إن عجمته تكاد تخفى كليا على المطالع للمعجم؟

بحثنا في آراء اللغويين حول هذه المسألة لنقف على آرائهم في أصل اللفظ المقتبس وتعاملهم معه، وجدنا أن من علامات عجمة اللفظ ألا يكون له جذر عربي بمعناه «والمتوقع ألا تجري الكلمة المقترضة في كل الأحوال مجرى الكلمة العربية الأصل من حيث التصريف والاشتقاق وما ينبني عليه من اعتبار الأصلي والزائد»[1]، وقد واجه القدماء صعوبة تأصيل كثير من المقتبسات (من حيث مادتها الأصلية أو جذرها) واختلفوا فيه، فظهر أكثر ذلك في معاجم اللغة التي اضطر أصحابها إلى تحديد مواضع الألفاظ الأعجمية كل حسب اجتهاده، ومنها لسان العرب الذي أورد ألفاظا أعجمية تحت مادة عربية مثل: «جود: (...) الجودياء، بالنبطية أو الفارسية: الكساء، (...) جوز: (...) والجَوْزة: ضرب من العنب ليس بكبير، ولكنه يَصْفَرُّ جدًّا إذا أَيْنَع. والجَوْز: الذي يؤكل، فارسي معرب»[2] واليوم يواجه واضعو المعاجم مشكلة تحديد جذر اللفظ المقتبس والمادة اللغوية التي يحسن وضعه تحتها خاصة مع الاختلاف الكبير للنظام الصرفي للعربية وأنظمة اللغات المقتبس منها.

---

1. التعريب في القديم والحديث، محمد حسن عبد العزيز، ص52.

2. لسان العرب المحيط، ابن منظور، قدم له عبد الله العلايلي، دار الجيل. بيروت، دار لسان العرب. بيروت، 1408هـ. 1988م، مج1، (مادتا: جود وجوز).

نجد بعضهم . منذ القديم . من يدعي بأن لبعض المقتبسات جذورا عربية أو يصطنعون جذورا وهمية للمقتبسات بغية تسهيل البحث عنها في المعاجم، حتى وإن كان في ذلك نوع من التعسف لأن حروف الكلمة الأعجمية كلها أصلية . إذا ما حذفت منها الزوائد طبعا . فالقدماء كانوا أحيانا . كما يقول أحد الدارسين . ينسبون «بعضها إلى جذور عربية فقالوا: إن استبرق من (برق) وإن أرجوان من (رجو) أو (أرج)، أو افترضوا جذورا وهمية من لفظها فوضعوا باذنجان مثلا في (بذنج)، وبهرامج في (بهرمج)، وقد أثبتنا ما في ذلك من إجحاف للكلمة الأعجمية، لأن حروفها كلها أصلية، ولأن اللغات لا تشتق الواحدة منها من الأخرى، وإنما يشتق في اللغة الواحدة بعضها من بعض كما يقول ابن السراج»[1]. إذا كان هذا ما قيل في المقترضات القديمة حيث كانت اللغة العربية تأخذها من لغات قريبة من نظامها غالبا، فما بالنا اليوم وقد صارت تنهل من لغات عديدة وبعيدة كل البعد عن نظامها. وعلى ذلك فما ينبغي هو وضع الكلمات الدخيلة (المقترضة عموما) في مكانها حسب ترتيب حروفها مهما كان عددها، ذلك أنها لا تخضع لنظام اللغة العربية[2]، وبناء على هذا الرأي فالأفضل ألا تلتمس للمقتبسات جذورا من أصولها، ناهيك عن وضعها بين مشتقات جذر عربي أصيل يوهم المطلع (غير المتمكن) أنها ترجع إليه وإن شابهته في أصواتها وترتيب أصولها، ولعله الأقرب إلى منطق اللغة، ولكن يظهر من فعل بعض أصحاب المعاجم أن إدماج اللفظ المقترض في النظام العربي يقتضي معاملته كما يعامل اللفظ العربي الأصيل، زد على ذلك أن من الكلمات العربية . وإن قلت . ما لا يظهر رجوعها إلى جذر واحد من جهة الصلة الدلالية بينها، فلا ترتبط ببعضها بعضا إلا في صورتها اللفظية، والشكل وحده لا يكفي في هذه الحالة لاعتبارها من أسرة لغوية واحدة، ولعل

1 . المرجع نفسه، ص157.

2 . الدخيل في المعجم الوسيط (دراسة وصفية نقدية)، مذكرة ماجستير فهيمة قالون، إشراف: أحمد شامية، جامعة الجزائر، 2003 /2004، ص74(بتصرف).

ما جعل الصلة الدلالية واهية أو منقطعة في أكثر الأحيان، هو عامل الزمن وتطور دلالات الألفاظ، أو انتقال المعنى (المجازوغيره)، فهل ترى دلالة تجمع بين لفظ: ضرب والحيوان المعروف ضربان، أو بين التخمة وتُخْم الذي يعني الحد الفاصل بين بلدين أو أرضين، إذا فوجود لفظ مقتبس كمدخل فرعي ضمن مداخل عربية (جذرواحد) إن تشابهت الأصوات، لا يعني تداخله مع مشتقات هذا الجذرولا يتناقض مع قول الخفاجي:»ولا يصح الاشتقاق فيه (الأعجمي) لأنه لا يدعى أخذه من مادة الكلام العربي وهو كادعاء أن الطير ولدت الحوت»[1].

في ختام حديثنا عن طريقة ترتيب المادة اللغوية في المنجد، نرى أنه بإمكاننا القول عموما أنه قد خطا خطوة إيجابية في ضبط نظامه من حيث الترتيب العام لمداخله والترتيب الداخلي لعناصر المادة الواحدة، وإن شابته بعض النقائص.

ج/ طبيعة مداخل «المنجد في اللغة العربية المعاصرة»:

يمكن تقسيم المداخل المعجمية من حيث مدلولها إلى: كلمات عادية وألفاظ حضارية ومصطلحات علمية ومداخل موسوعية، كما وجدنا من قسم المداخل المعجمية من حيث الصنف إلى صنفين أساسيين هما: ألفاظ عامة (التي تنقسم بدورها إلى قسمين: ألفاظ لغوية عامة ومصطلحات خاصة) وألفاظ خاصة (الأعلام أو المداخل الموسوعية)[2]. سنحاول بصفة عامة أن نتبين طبيعة مداخل المنجد وفقا للتقسيم الأول الذي ارتأيناه فيما يلي:

1. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي، قدم له وصححه ووثق نصوصه وشرح غريبه محمد كشاش، ط1، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، 1418هـ ـ 1998م، المقدمة، ص33.

2. تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة ـ دراسة ـ، حلام الجيلالي، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999م، ص85.

- كلمات عادية أو مصطلحات خاصة: إن انتماء المادة المعجمية إلى اللغة العامة أو إلى فروع معينة من العلم هو ما يحدد لنا نوع المعجم، أهو عام أم متخصص، فالمعجم اللغوي العام. كما هو معروف. هو الذي يتناول المفردات اللغوية العامة، أي العادية بالشرح، وهو يخالف المعجم المتخصص الذي يقتصر على اللغة المتخصصة التي تنتمي إلى علم من العلوم أو فن من الفنون، فيفرد صفحاته لشرح المصطلحات العلمية كمصطلحات الطب والكيمياء وعلوم التربية...وغيرها. لكن الفصل بين الكلمات العادية والمصطلحات لا يصح دائما، فمن الألفاظ ما تتجاذبها اللغة العامة ومجال علمي محدد معا، ولعل أنسب تسمية لهذا النوع من الألفاظ هي الألفاظ الحضارية.

إن نظرة فاحصة في طبيعة مداخل قاموسنا تثير لدينا حيرة عند تصنيفه، فنجده من جهة معجما عاما يهتم بالكلمات العادية التي تدرج في استعمالات الإنسان العربي المعاصر، ومن جهة أخرى ماذا يمكننا أن نقول بإزاء الكم الكبير من المصطلحات العلمية والتقنية التي حواها بين دفتيه؟ لكن لو نظرنا في هذه المصطلحات وأردنا تصنيفها لوجدناها منتمية إلى مجالات علمية وتقنية وفنية شتى، فلا يمكن معها استخلاص معجم خاص بفرع علمي واحد أو فرعين، وهو ما يخالف طبيعة المعاجم المتخصصة، ولعله يمكننا القول بأنه تراوح بين تطبيق فكرة المعجم اللغوي والمعاجم المتخصصة.

نرى أنه يجدر بنا القول هنا أن المنجد معجم لغوي عام لما حواه من كلمات عادية وألفاظ تناسب الحضارة الحديثة ومنجزاتها المادية، وما كثرة المصطلحات فيه إلا دليل على ميله إلى تجسيد روح العصر التي ميزها تطور العلوم والتقنيات ومداخلتها لحياة الإنسان العامة حتى يكون معجما حديثا بالفعل.

- **المداخل الموسوعية:** إن إدخال مواد موسوعية[1]** ضمن المواد اللغوية في المعجم اللغوي من شأنه أن يطرح إشكالا يواجهه المعجميون، إذ تباينت المواقف حوله بين داع إلى استبعاد المداخل الموسوعية ومؤيد لإدخالها[2]، ولا يتسع المقام هنا لاستعراضها، وحسب ما نرى فإنه ليس من طبيعة المعجم اللغوي أن يشرح مداخل موسوعية يتضخم بكثرتها، ذلك أن «ثمة معجمات أخرى تطرح المواد الموسوعية جانبا تاركة هذا الجانب لعمل مرجعي آخر وهو الموسوعة»[3]، وإن مالت بعض المعاجم العربية الحديثة كـ «المعجم الأساسي» إلى إدراج عدد منها لخصوصيته (فهو موجه لغير الناطقين بالعربية)، ومنها ما يصح إطلاق صفة معجم موسوعي عليه. ولعل درجة الاهتمام بإدراج المداخل الموسوعية في المعجم اللغوي، ترجع إلى حجمه ونوعه وكذا الهدف المتوخى منه.

حسب الموقف العام، هناك توجه لإدخال ما له صلة وثيقة بالمواد اللغوية والابتعاد عما لا يجنى منه إلا قليل فائدة بالقياس إلى توجهات المعجم وأهدافه كالحوادث التاريخية والمواقع الجغرافية وأعلام الأشخاص...فهي «في الأصل ليست من كلمات اللغة لأنها ليس لها معنى (un sens) بل لها مرجع (un référent)»[4]، ومع ذلك يمكن للمدخل الموسوعي أن يدخل متن اللغة عندما يصير اسما مشتركا عاما (un nom commun)، ومثاله اسم العلم

1** . والمقصود بها: الأعلام...أسماء شخصيات، قارات، بلدان، أنهار وغيرها...

2 . طالع هذه المواقف في كتاب: التطورات المعجمية والمعجمات اللغوية العامة والعربية الحديثة، صافية زفنكي، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 2007م، ص185 . 187.

3 . البحث اللغوي، محمود فهمي حجازي، دار غريب للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت، ص51.

4 . Introduction à la lexicologie (sémantique et morphologie), Alise Le...mann et Françoise Martin-Berthef, NAT université lettres sup, edition Nathan/HER, 2000, Paris. P5 .

دون جوان[1]* (Don Juan) وغيره، فتصير له مجازا دلالة على طبقة أو فئة في المجتمع، وكذلك عند تسمية المنتجات بأسماء أصحابها فالاستعمال يجعل العلم اسما عاما كغيره من الأسماء[2].

و «المنجد في اللغة العربية المعاصرة» كما يتضح لمطالعه، أهمل المداخل الموسوعية إلا ما كان له استعمال لغوي عام، مثل: لفظ دون كيشوت، أو تخصص مدلوله في أحد فروع العلوم مثل: لنفاكوخ (مصل السل الذي اكتشفه العالم الألماني كوخ). هذا إضافة إلى المشتقات التي ترجع إلى أسماء الأمكنة على وجه الخصوص، إذ تدخل الأعلام المعجم اللغوي من خلال مشتقاتها، والتي تتعلق بأسماء الأماكن (فرنسي . Français»، باريسي . Parisien...)[3]، والأمثلة على ذلك كثيرة جدا في المنجد من مثل: مندلية ومكيافلية...

إن قلة عناية «المنجد» بالمداخل الموسوعية تتفق والغرض من إعداده، فلم يورد إلا ما دعت ضرورات العصر إلى إدخاله، فهو ليس معجما موسوعيا كما يطلق اللغويون المحدثون على المعجمات التي تهتم بها ككثير من معاجمنا التراثية، وأشهرها في ذلك لسان العرب لابن منظور والقاموس المحيط للفيروزآبادي الذي حوى عددا كبيرا منها دون التمييز بين ما تدعو إليه الحاجة اللغوية وما كان مجرد استطرادات أو شرح ومعلومات إضافية كان الأفضل أن تذكر في كتب خاصة بها مثلما فعل ياقوت الحمودي عندما ألف معجمي «الأعلام والبلدان».

د/ ملاحظات أخرى حول منهج «المنجد»:

سنقف هنا على أهم السمات المميزة «للمنجد في اللغة العربية المعاصرة»

1*. ومثل دون كيشوت: رجل، على غرار دون كيشوت، بطل...المنجد، ص500.

2. Introduction à la lexicologie (sémantique et morphologie), Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthef, NAT université lettres sup, edition Nathan/HER, 2000, Paris. P5 .

3. IDEM, même page.

والتي بدت لنا من خلال مطالعتنا لمحتواه مرات عديدة، وسنحاول أن نستخلص أهم خصائصه، في عرضه لمادته اللغوية وشرحها من خلال الملاحظات التي تأتت لنا حوله، وهي كالتالي:

- يمتاز «المنجد» ـ إلى جانب كثير من المعاجم الحديثة والمعاصرة خاصة ـ باستعمال عدد من الرموز المفيدة، فقد استخدم بعض العلامات المساعدة على التنظيم والشرح منها: الاصطلاحات التي تختصر مجال الاستعمال في المدخل، أو تبين خاصيته الصرفية مثلا:

في العلوم: (أح) : علم الأحياء.

في اللغة: (ج) : الجمع.

ومنها وضع دائرة سوداء كبيرة في بداية المدخل الرئيسي، ودوائر سوداء صغيرة عند كل مدخل من المداخل الفرعية التي يجمعها جذر واحد، وقامت علامة (ا!) مقام الكلمة المشروحة وأغنت بذلك عن تكرارها، وكذا وضع التعبيرات السياقية بين مزدوجتين حتى يظهر استقلالها عن الشرح.

- أكثر «المنجد» من السياقات الشارحة لدلالات الكلمة الواحدة والأمثلة أو الشواهد الحرة على استعمالات الكلمة، وقد نص في مقدمته على أهميتها بقوله:»هناك مسألة الأمثلة، إذ لا يخفى علينا أن الاكتفاء بشرح الكلمة أو العبارة لا يفيد إلا قليلا، وأن إضافة مَثل أو أكثر يساعد كثيرا على فهم المعنى، وهذا ما حققناه بغزارة في المنجد في اللغة العربية المعاصرة»[1]. ومما يسترعي الانتباه بخصوص شواهده أنه لم يعتمد الشواهد المقيدة، كالأبيات الشعرية مثلما هو معمول به في معظم المعاجم اللغوية المتوسطة الحجم والكبيرة.

- لم يكتف المنجد بتوضيح دلالات الكلمة أو استعمالاتها من خلال إيراد الأمثلة والسياقات التعبيرية الشارحة، بل قدم صورا مساعدة في شرح بعض الكلمات التي تحتاج إلى ذلك، وقد وضعت تلك الصور في مجموعات ترتبط فيما بينها بعلاقة أو رابط كالجنس والنوع، وأحيانا يكون الحرف الأول

1. المنجد، المقدمة، ص: ز.ح.

من الجذر هو ما يجمع بينها، وتظهر في صفحة واحدة من القاموس، مثل: حيوانات المناطق الجليدية[1]، أو الطيور[2]، أو الثمار[3]، ويوضح كل عنصر من عناصر الصورة بإعطائه رقما يكتب في أسفل الصفحة مع اسمه، أو بوضع اسمه بجانبه.

- كثرت المشتقات المسجلة ضمن مداخله الرئيسية بصورة لافتة للانتباه، منها: اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم الآلة.... وكذا الصيغ التي شاع استخدامها في اللغة المعاصرة كالاسم المنسوب والمصدر الصناعي وغيره، وهو ما لم يتوفر. فيما نعلم. لمعجم لغوي حديث قبله.

- من خصائص «المنجد» أيضا أنه لم يهمل شكل مداخله، إذ نجده في الغالب يضبطها بالشكل بحيث يمتنع معه اللبس والغلط خاصة منها ما لا يتميز إلا بالحركات، من ذلك التمييز بين أَنْطُولُوجيا (مجموعة من مختارات شعرية أو نثرية أو موسيقية) وأُنْطُولُوجيا (قسم من الفلسفة مرادف لعلم ما بعد الطبيعة، يَبْحث في طبيعة الوُجود الأَولية، علم الوُجود، علم الكائن) بالفتحة والضمة على أولهما على الترتيب.

هـ/ كلمة في عبارة «اللغة العربية المعاصرة»:

يجدر بنا التعريف بـ «عبارة اللغة العربية المعاصرة» وشرح مقصودها، هذه العبارة التي اختيرت لتكون جزءا من عنوان قاموسنا المدروس.

توصف العربية المستعملة في عصرنا هذا بـ «اللغة العربية المعاصرة»، كما تنعت بـ «بالعربية الحديثة»، وهاتان التسميتان كثيرا ما تردان في سياق الحديث عما عرض للغة العربية من تطور مرتبط بالتطور الحضاري الذي لا محالة أثر فيها «وإذا عدنا إلى عربيتنا الحديثة وجدناها تزخر بمئات الألفاظ

1. المنجد، بين ص 604 و 605.
2. نفسه، ص1020. 1021.
3. نفسه، ص 1052، 1053.

الجديدة المولدة والمعربة وقد أخذت طريقها إلى الاستعمال...»[1]، كما وردت في المنجد عبارة لغة الضاد الحديثة[2].

ومن التسميات الأخرى التي تشير إلى المدلول نفسه، تسمية اللغة العربية المشتركة المعاصرة، والفصحى المعاصرة، واللغة العربية المشتركة[3]، وفصحى العصر، فاللغة العربية المعاصرة «هي فصحى العصر الذي نعيش فيه»[4]، إن في الإشارة إليها بـ «الفصحى» تأكيدا على أنها لم تخرج . في عمومها . عن الخصائص اللغوية لما هو معروف في الكتب التراثية إلا فيما أملته ضرورات الحياة المعاصرة ودواعي التغيير، خاصة فيما يتعلق بالمستوى الدلالي أو مستوى المفردات.

إن وسم اللغة العربية بالحديثة أو المعاصرة يستلزم أن تكون هناك لغة عربية قديمة أوكلاسيكية في مقابلها، وهوما ذهب إليه أحد الباحثين، فقسم العربية الفصحى إلى مستويين هما: لغة عربية فصيحة كلاسيكية، ولغة عربية فصيحة حديثة[5]، ويمكننا توضيح العلاقة بينهما من خلال التعريف الآتي:»العربية الحديثة: هي صيغة مستحدثة من العربية القديمة لتستوعب مباني (مبان) ومعاني (معان) معاصرة»[6]، ولم نجد قولا أدل على العلاقة التي

1 . التطور اللغوي التاريخي، إبراهيم السامرائي، ط3، دار الأندلس، بيروت . لبنان، 1983، ص76.

2 . المنجد في اللغة العربية المعاصرة، المقدمة، ص.ز.

3 . الألفاظ المحدثة، ص32.

4 . العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، عباس السوسوة، دارغريب، القاهرة، 2002م، ص14.

5 . L›emprunt en arabe moderne , Taieb. Beccouche, academie Tunisienne des sciences des lettres et des arts, université Tunis (les éditions du nord), 1994, p.39.

6 . اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته: الاختلافات اللغوية في العربية الحديثة، استقراء من خلال مدونة، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، ع11، ص81، الجزائر 2006.

تربط بين اللغة العربية الفصحى المعاصرة والفصحى القديمة من تشبيهها بعلاقة الابن بأبيه كما جاء في تعبير أحد الباحثين عندما قال: «وصلة العربية المعاصرة بالفصحى المثالية كصلة الابن بأبيه، يحمل الابن صفات وراثية وثقافية عن الأب، ويختلف عنه في أنه يعيش في زمن غير زمن أبيه، واختلاف الزمن يحمل في طياته اختلافا في الرؤية والتفكير وفي أمور الثقافة جميعا»[1]، ويعتقد أن التحديد التاريخي تسمية اللغة العربية المعاصرة يرتبط ببداية القرن العشرين[2]، الذي شهد فيه المجتمع العربي نقلة حضارية كان لا بد أن تظهر آثارها في لغته كما قلنا سابقا.

من أبرز سمات العربية المعاصرة أنها مكتوبة ومقروءة بالدرجة الأولى «فهي السجل المكتوب لثقافة العصر»[3] وإن كانت لا تخلو من بعض التجليات الشفوية والمرتجلة، وكثيرا ما تقترن بالصحافة، أما العربية في شكلها المنطوق، فهي مزيج من العربية الفصيحة والملحونة ولهجات أخرى[4]، وما يهمنا منها هو الشكل المنطوق باعتبار مدونتنا مستخرجة من معجم لغوي.

ومما يميزها أيضا أنها لغة التعليم في المدارس ومعاهد الأدب والعلوم الإنسانية دون العلمية منها إلا فيما ندر في الأقطار العربية، التي تتحد في أنها «تتخذ من العربية الفصيحة أداة للعلم والعمل وهي بهذا تؤلف وحدة طبيعية اجتماعية حضارية»[5]، ولا نعني بذلك أنها لا تختلف فيما بينها خاصة في المستوى المعجمي من بلد عربي لآخر، ولكنها اللغة التي تجمع بين الناطقين بها في مختلف أنحاء الوطن العربي الكبير، لذا تسمى اللغة العربية المشتركة.

1. العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، عباس السوسوة، ص14.
2. الألفاظ المحدثة، ص33.
3. العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، ص14.
4. مجلة اللسانيات: الاختلافات اللغوية في العربية الحديثة (استقراء من خلال دراسة مدونة)، أحمد عبد العلي، ع11، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2006م، ص81.
5. التطور اللغوي التاريخي، إبراهيم السامرائي، ص5.

ويظهر من التفاوت الكبير في الأداء لدى متعلميها ومستعمليها وقلة ممن يتقنها بحق في عصرنا هذا، أنها تعاني من قصور على المستوى المكتوب بله المنطوق ولا تحتل المكانة اللائقة بها بين أبنائها.

نخلص في الأخير إلى القول بأن التحديدات السابقة تعني أن اللغة العربية المعاصرة تشمل من حيث المستوى المعجمي الألفاظ المستعملة في العصر الحديث، سواء منها ما استعمل قديما واستمر إلى اليوم وما طرأ عليها في عصرنا هذا وهو ما اعتبر مولدا أو محدثا إن من حيث اللفظ و الدلالة أو الدلالة فقط.

2/ معالجة بنية اللفظ المقترض في «المنجد» على مستوى اللواصق (suffixes):

تتنوع اللواصق في اللغات الأجنبية المقتبَس عنها وتتعدد، وعند محاولة نقلها إلى العربية أو تعريبها يواجه المعربون ـ خاصة في اللغة العلمية ـ مشكلات عدة رغم ما بُذل ويُبذل من جهود، فمنها ما أمكن إيجاد المكافئ العربي له ومنها ما صعب إيجاد ما يقابله فالتُجئ غالبا إلى نقله كما هو أو مع بعض التحوير، بل إن منها ما صار يقتبس لوحده دون الجذر الأجنبي ويلصق مباشرة باللفظ العربي المقابل في مجالات علمية خاصة كالكيمياء...

سنسعى إلى بحث قضية اللواصق مع التركيز على أهم ما اشتملت عليه مدونتنا منها لأهميتها على المستوى الصرفي الذي يُعد من أهم مستويات النظام اللغوي التي تتضح فيها آليات اقتراض اللفظ أو تعريبه، وذلك انطلاقا من اللغة الفرنسية، فأغلب اللواصق مستعملة في الفرنسية ـ وإن كانت من أصول يونانية ولاتينية غالبا ـ أو مرت إلى العربية عبر الوسيط الفرنسي، وسنركز على اللواحق منها لأن بقية اللواصق غالبا ما تظهر في بنية اللفظ المقتبس وكأنها جزء مكوّن له فلا ينالها تغيير عند الاقتباس إلا نادرا، وبالتالي فهي لا تطرح إشكالا كبيرا في مقابل اللواحق خاصة عندما يتعلق الأمر بألفاظ اللغة العامة لا مصطلحات العلوم.

ورد من السوابق في عينتنا عدد قليل، وهي ـ مثلما أسلفنا الذكر ـ تُنقل كما هي في العادة، ومنها (Tri) في المقتبس تريلوبيت (Trilobites) التي شرحت بثلاثيات الفلق(ح) كمرادف لها، فقد اقتُبست هذه السابقة مع إمكانية ترجمتها بكلمة (ثلاثي)، وكذلك في طريرم (Trirème) المشروحة بثلاثي المقاذيف. ووجدنا أيضا السابقة (micro) التي اقتبست مع عدد من الجذور الأجنبية كـ: مكرو أوم (microhm) ومكروفون (microphone) ومكرومتر (micromètre) حتى إنها أُلصقت بكلمة عربية في المركب الممزوج مكروثانية، ومن السوابق أيضا وردت (mono) التي تترجَم في الاستعمالات العلمية بـ «أحادي» غالبا، وفي مدونتنا مقتبسة كما هي مع الجذر الأجنبي في «مونولوج»..

اقتباس اللاحقة «age»:

تستعمل هذه اللاحقة في صياغة المصادر، لم نجدها كثيرا في مدونتنا، إذ هناك حالة وحيدة ضمن الجرد أين احتُفظ بها إلى جانب الجذر الأجنبي وهي ماكياج (maquillage)، وقد قوبلت في لفظة فولطية (voltage) مثلما نرى بلاحقة المصدر الصناعي، والملاحظ أنه توجد إمكانية لاستثمار وزن المصدر الرباعي «فعللة» كبديل عنها، وذلك مثل: فرملة (freinage) كما ورد في «المنجد».

اقتباس اللاحقة «eur» و «euse»:

وردت هاتان اللاحقتان في الأمثلة المستخرجة من «المنجد» وكأنها جزء أساسي إلى جانب الجذر إذ لا يوجد في العربية لاحقة تكافئها، لكن تبقى هناك إمكانية لمقابلتها مع الجذر بلفظ عربي تستغل فيه دلالة الوزن، ومما ورد في عينتنا من المقتبسات المشتملة عليها: تراكتور (tracteur) الذي شرح بمرادفه العربي «جرّار» على وزن «فعّال» وهو هنا وزن اسم الآلة، وكذلك ترمستور (thermisteur/ thermistor) الذي يقابَل في العربية بصيغة اسم الفاعل «مقاوِم» مثلما جاء في «المنجد». أضف إلى ذلك متراليوز (mitrail-leuse) التي قوبلت بـ رشّاش وهو اسم آلة مثل جرّار. ووردت أيضا «غازوزة»

بزيادة تاء التأنيث على اللاحقة «euse»، ونتساءل هنا ما دام أن هناك من الأوزان العربية ما يدل دلالة كافية على المقصود ويؤدي الغرض فلم اللجوء إلى الاقتباس في مثل الحالات السابقة؟

وقد قوبلت اللاحقة «eur» في اسمين آخرين بالوزن العربي من خلال استثمار وزن «فعّال» الدال على الحرفة لصياغة اللفظ الأجنبي هذه المرة، فعُبّر عن (métreur) بالصيغة العربية المشتقة «متّار» وكذلك (malteur) بملّات أيضا.

اقتباس اللاحقة «at»:

أمكن مقابلتها بعلامة المصدر الصناعي لتأدية معنى مجرد وذلك في لفظة مركيزيّة (marquisat)، كما احتُفظ بها في نوغا (nougat) من خلال مد حركة الفتحة، وقوبلت أيضا بتاء التأنيث في المقتبس نفسه «نوغة» (صورتان إملائيتان لهذا المقتبس)، وما يلاحظ على هذه الأسماء كونها مذكرة في الأجنبية وأُنّثت عند اقتباسها.

اقتباس اللاحقة «ation»:

لا تقتبس أبدا كما هي وإنما تقابل بالصيغة المناسبة لها عندما يسهل الاشتقاق من الأصل الأجنبي لدلالتها على المصدر، فيتقولب هذا الأصل ضمن صيغة مصدر الفعل الرباعي «فَعللة» مثلما ورد في المدونة: تندلة (tyn-dallisation)، تيلرة (taylorisation)، ونترجة (nitrification)...

اقتباس اللاحقة «ier»:

كثيرا ما تستعمل هذه اللاحقة في الفرنسية لتسمية الشجر والنبات وقد قوبلت في العربية بتاء التأنيث غالبا كما يظهر من أمثلة «المنجد» الآتية: جاكية (jaquier)، جوافة (goyavier) وزامية (zamier) أو بألف مد مثل: جاكا (jaquier)، مغنوليا (magnolier)، منغا (manguier).

اقتباس اللواحق «logie» و «graphie» و «ique» الخاصة بتسميات العلوم:

تنقل اللاحقة «logie» كما هي في الغالب مع شيء من التحوير الصوتي لتناسب النطق العربي إن لم تترجم مع الجذر الأجنبي بالتركيب الإضافي: علم + مرادف الجذر، وقد وردت ضمن مدونتنا في أمثلة عديدة منها: جيولوجيا (géologie)، فيسيولوجيا (physiologie) التي أدمجت أكثر في وزن «فعللة» في فسلجة أيضا. وميتولوجيا (mythologie)، أو حتى بإنهائها بتاء التأنيث المربوطة في جيومرفولوجيَة (géomorphologie) وطوبولوجيَة (topolo-gie)... نستنتج من هذه الأمثلة أن أصحاب «المنجد» لم يعتمدوا طريقة موحَّدة في صياغة أسماء العلوم المنتهية باللاحقة «logie» إذ جاءت في أكثر من صورة، واقتباس هذه اللاحقة مع الجذر الأجنبي باعتباره مصطلحا مفردا يفضَّل لخفته مقارنة بالتركيب العربي المكافئ رغم أنه يؤدي معناه بوضوح ودقة مع الأسف. أما فيما يخص اللاحقة «graphie» فالأمر نفسه يلاحَظ مع سابقتها، ومن أمثلتها: طبغرافيا (topographie) وجغرافيا/جغرافيَة مع صورة ثالثة وهي صيغة المصدر الصناعي جغرافيَّة (géographie). أما بالنسبة للاحقة «ique» التي تخص الصفات في الأجنبية وتستعمَل أحيانا في تسمية العلوم أو التقنيات فقد وردت عدة مرات في مدونتنا: تكتيك/تكتيكيّة (tactique) وتكنيك (technique)، ميكانيك/ميكانيكيّة (mécanique)، إذاً فقد احتُفظ بها كما هي في الأغلب وزيدت عليها علامة المصدر الصناعي في المثال الأول، وإذا كانت في الأجنبية تؤدي معنيي الاسم والصفة وما يجعلنا نفرق بينهما هو السياق فإنه يزاد عليها في العربية ياء النسبة للصفة للتمييز بين المعنيين مثل: تكنيكيّ (technique) بل وقد تحذف ببساطة وتعوض بمكافئها (ياء النسبة) «تكنيّ» مثلما أورد «المنجد» أيضا للأصل نفسه، وجاء فيه أيضا تكتيكيّ (tactique) وميكانيكيّ (mécanique)، وهذه المقتبسات صارت تحمل علامتين: علامة الصفة الأجنبية وياء النسبة العربية.

وهناك طريقة أخرى للتعبير عن اللاحقة «ique» عندما تتعلق بتسميات العلوم وهو صياغتها كاسم ممدود على منوال المقتبس العربي القديم «كيمياء» فجاء في مدونتنا: جيوفيزياء (géophysique) مثلا.

اقتباس اللواحق «ine»، «aine»، «ate»، «ase»، «ose»،«ique»، «ite»:

تستخدم هذه اللواحق الأجنبية في صياغة مصطلحات علمية دقيقة أو تسمية منتجات أو مواد مختلفة، وهي تُنقل كما هي ولا مجال لترجمتها لصعوبة إيجاد ما يؤدي معناها في العربية، فصار تداولها في اللغة العلمية على الخصوص أمرا معروفا، وقد أورد «المنجد» من أمثلتها الكثير رغم كونه معجما عاما، نذكر من المقتبسات المشتملة عليها: جليسرين (glycérine)، مورفين (morphine)، نفتالين (naphtaline)، نيكوتين (nicotine)، التومين (ptomaine)، لكتات (lactate)، نترات (nitrate)، زيماز (zimse)، لكتاز (lactase)، ليباز (lipase)، جلوكوز/غلوكوز (glucose)، لكتوز (lactose)، ليفولوز (lévolose)، نتريت (nitrite)، نتريك (nitrique).

جمعنا كل هذه اللواحق لأنها تعالَج بالطريقة نفسها عند محاولة نقلها إلى العربية، ففي كل الأمثلة السابقة احتُفظ باللاحقة باعتبارها جزءا من الاسم الأجنبي، ولا نرى في ذلك مشكلا، ولكن ما هو غير مقبول هو شيوع مركبات ممزوجة ـ وعلى نطاق واسع ـ من خلال إضافة إحدى هذه اللواحق إلى كلمات عربية (أصيلة أو مقتبسة قديما) لتأدية ذلك المعنى العلمي، فهذا يخالف بنية الكلمة في العربية ويؤدي إلى تشويهها، وقد توسع «المنجد» في إيراد أمثلة هذا الإلصاق (الهجين) وصارت ضمن مادته هذه الكلمات وأمثالها: جيفين (ptomaine)، ليفين (fibrine)، نخلين (palmitine)، زيتين (oléine)، زيتات (oléate)، لبْنات (lactate)، لبناز (lactase)، لبنون (lactose)، حامض زيتيك (oléique)...فالأفضل ـ على ما نرى ـ قبول اللفظ الأجنبي بهذه اللواحق في هذه الاستعمالات العلمية ما دامت ضرورية مع العمل على تقريبها من بنية اللفظ العربي ما أمكن، وذلك حتى لا تشيع أكثر تلك المركبات الممزوجة الغريبة على نظام العربية والتي أورد « المنجد» عددا منها على أنها مترادفات مع المقتبسات مثل: جيفين/التومين، لبنات/لكتات.

الدراسات الأسلوبية لظاهرة التكرار في القرآن الكريم. قراءة نقدية –

د.عبد الحليم ريوقي
جامعة البليدة 2 - الجزائر.

مقدمة:

اللغة لها دور هام ورئيس في التواصل، وتتعدد لغات التواصل وتتنوع على عدة مستويات وأشكال، وما يضبط هذا التنوع والتعدد هو الأساليب، أولا على مستوى أسلوب اللغة نفسها، أو أساليب متنوعة داخل اللغة الواحدة، فمن الحتمية أن نقول إن اللغة والأسلوب متلازمان؛ فاللغة يحددها الأسلوب وهو بدوره يرسم اللغة، وهما ثنائيان لا ينفصمان، ويمكننا القول إن « الأسلوب يعدّ بشكل عام ظاهرة فردية لأنه مرتبط بالكلام، وهو سلوك فردي مقابل اللغة التي هي نظام جماعي؛ فهو تصرف الفرد في حدود قوانين اللغة المتاحة ويرتكز أصلا على وظيفة الإبلاغ والإفهام، ويمكن أن يكون هناك نسق مشترك ينسحب عند بعض الفئات [...] فإننا نجد سمات أسلوبية مشتركة»[1] ، يعني أنّ هناك أساليب يشترك فيها البعض، وأساليب خاصة بكل فرد، وأساليب لكل: فئة اجتماعية، عصر معين، مذهب أدبي، فن أدبي،...

تفرد النص القرآني بأسلوبه ولغته، فهو نص لا يدانيه أي نص لا من حيث الأسلوب ولا اللغة، وإن كان قد نزل بلغة قريش، وانصب الكثيرون قديما وحديثا لدراسته أو تفسيره، أو الغوص في أسلوبه وبيانه،... لإبراز إعجازه وإظهار بلاغته،...، فالمتقدمون وقفوا على تفسيره، وأسباب نزوله، وغريبه، وإعجازه ومجازه، وبلاغته، وتكراراته،...، وسار بعض المحدثين على نهج

1 - أ. ف.تشيتشرين، الأفكار والأسلوب- دراسة في الفن الروائي ولغته -، ترجمة حياة شراره، ص 78 .

المتقدمين في هذا، والبعض الآخر وظف المناهج النقدية واللغوية الحديثة في النص القرآني للوقوف على جمالياته وأسلوبه وبلاغته ولغته وإعجازه، وتكراراته،...، وفي حدود علمنا نالت الأسلوبية حظا وافرا في هذا، وكل باحث أو دارس يوظف الأسلوبية من زوايا مختلفة – اختلاف المنهج والإجراء، اختلاف المستويات الأسلوبية، ....، اختلاف المدارس الأسلوبية، وكذلك ارتباط الأسلوبية بعدة علوم أخرى، وهنا ظهرت مزالق عدة في تطبيق المنهج الأسلوبي على القرآن الكريم، خاصة ما تعلق منها بتكرارات وردت في القرآن الكريم، فتخللت هذه الدراسات الأسلوبية بعض السلبيات، وكان لها نصيب من الإيجابيات، نتكلم عنها بعد أن نورد صفحات تتناول نشأة الأسلوبية ، وتعريفها، ومناهجها، وعلاقتها بالبلاغة، والتكرار.

نشأة الأسلوبية:

قلنا سابقا إن: اللغة والأسلوب متلازمان؛ فلقد «ارتبط الأسلوب ارتباطا وثيقا بالدراسات اللغوية، التي قامت على يد العالم اللغوي دوسوسير من خلال التفريق بين اللغة langue والكلام parole ، وإذا كانت الدراسات اللغوية تركز على اللغة، فإن علم الأسلوب يركز على طريقة استخدامها وأدائها»[1]، وشاع المفهوم والمصطلح على يد تلميذ دوسوسير شارل بالي(1865-1947)Charle Bally عندما ألف كتابه: مبحث في الأسلوبية الفرنسية Traité de Stylistique Française سنة 1909 [2]-[3]*، ثم تطورت مع فوسلير، وسبيتزر، وداماسو ألونسو ، وبيارجيرو، وميشال أريفيه، وريفاتير،...[4]، وهذه

1 - موسى سامح ربابعة، الأسلوبية – مفاهيمها وتجلياتها –، ص9

2- ينظر، يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص 175

3* - عبد السلام المسدي يرى بأن ذلك كان سنة 1902، ينظر، عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص21، وقد أشار الدكتور يوسف وغليسي لذلك، ينظر، يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي، ص 175، الهامش 2.

4- ينظر، فاتح علاق، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري، ص92

الجهود بدأت مع جهود الشكلانيين الروس مثل: جاكبسون، وشكلوفسكي، وتينيانوف، حين فرقوا بين اللغة الشعرية والنثرية، وحين ركز جاكبسون على أدبية الأدب، أو ما الذي يجعل الأدب أدبا [1].

ومن هنا شاعت الأسلوبية في الفكر الغربي منذ بداية الستينيات أو نهاية الخمسينيات[2]، وعلينا أن نفرق بين تاريخ الظهور، وتاريخ الانتشار والشيوع، أما نحن العرب فقد وصلتنا الأسلوبية في منتصف السبعينيات، ومن رواد الأسلوبية في الفكر العربي نذكر: صلاح فضل، ومحمد الهادي الطرابلسي، وعبد السلام المسدي،...، وكل الكتب التي تكلمت عن الأسلوبية نُشرت مع بداية الثمانينيات، وترسخت كمنهج نقدي فيما بعد[3]، وتأخر العرب عن مواكبة المناهج النقدية خصوصا -أو العلمية بشكل عام- هو أكبر إشكالية، لا نفصلها فهي إشكالية معروفة، وأسبابها معروفة أيضا.

ترتبط الأسلوبية بلفظ الأسلوب style ، وهو اصطناع لغوي مستحدث نسبيا يمتد إلى الكلمة اللاتينية Sitilus التي كانت تطلق على مثقب معدني يستخدم في الكتابة على الألواح المشمعة المدهونة [4]، وجدير بالذكر أن نوفاليز فريديريك (1772 - 1801) Friedrich Novalis أحد الأوائل الذين استخدموا هذا المصطلح [5]، وهناك فرق بين استعمال المصطلح وترسيخ المفهوم وشيوعه.

1- ينظر، فاتح علاق، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري، ص 92

2- ينظر، عبد الحليم ريوقي، من إشكالات الدراسات اللغوية والأدبية في الفكر العربي الحديث والمعاصر (عائق المواكبة- إشكالات المفاهيم والمصطلحات- إشكالات التطبيق)، ص 56.

3- ينظر، عبد الحليم ريوقي، من إشكالات الدراسات اللغوية والأدبية في الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص 56.

4- voir, Pierre Guiraud, La Stylistique. P13, et voir, Le Petit Larousse Illustre, 2007, (style) p 1013. Et voir aussi, Pierre Guiraud, La Stylistique. P13

5 -voir, Pierre Guiraud, La Stylistique, p 5

وبعرض بسيط لتاريخ مفهوم الأسلوبية، نجد أنها كانت في القرن الرابع عشر تُدْرَجُ في كيفية التنفيذ، وفي القرن الخامس عشر عن كيفية التصرف، وفي القرن السادس عشر عن كيفية التعبير، وفي القرن السابع عشر عن كيفية معالجة موضوع ما في نطاق الفنون الجميلة[1]، ثم تستقر الدلالة الاصطلاحية للأسلوب في حقل الكتابة على كيفية الكتابة من جهة، ومن جهة ثانية كيفية الكتابة الخاصة بكاتب ما، أو جنس ما، أو عهد معين[2].

أما في الفكر العربي القديم، فنجد الكثير من الأقوال والإشارات القوية لمفهوم الأسلوبية، تحدث عنها كبار البلاغيين مثل الجاحظ، والمبرد، وابن قتيبة، وعبد القاهر الجرجاني،....

ابن سنان الخفاجي مثلا عندما يعرف البلاغة يقول إنها : اختيار الكلام وتصحيح الأقسام[3]، وسنرى أن الاختيار هو وجه من أوجه الأسلوب عند المعاصرين، وقبله تكلم الجاحظ عن وجوب التناسب الدلالي بين الألفاظ ومقامها، فلكل مقام مقال[4]، فالجاحظ يري بوجوب اختيار الألفاظ والتعابير حسب المقام، وهو ما تدعو إليه الأسلوبية في عصرنا هذا، وإشارات من هذا القبيل كثير في كتب المتقدمين، ولعل أهم مربط هنا أن الكثير من المحدثين ربطوا الأسلوبية بالبلاغة، وما أكثر الكتب التراثية العربية حول البلاغة ! .

الأسلوبية والبلاغة:

حفلت الكثير من الدراسات والأبحاث والكتب،...، بفكرة أن الأسلوبية هي البلاغة عينها بشكل حديث، يقول بيير غيرو:» الأسلوبية هي بلاغة حديثة

---

1 - Voir ; Pioche. J, Dictionnaire Etymologique Du Français, p 218

نقلا عن، يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص 175.

2-voir, Pierre Guiraud, La Stylistique, p 05 .

3 - ينظر، ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، ص 25

4 - ينظر، الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص6

تحت شكلها المزدوج؛ علم للتعبير ونقد الأساليب الفردية»[1]، والبلاغة Rhé-torique عند بيارجيرو، هي أسلوبية القدامى[2]، ويذهب البعض إلى أن» علم الأسلوب هو وريث البلاغة القديمة»[3]، ونجد من الدارسين من يعارض هذه الفكرة مثل فاتح علاق، من حيث اكتناف البلاغة للأسلوبية اكتنافا تاما فيقول:» فالأسلوب ليس مجرد وسائل بلاغية وإنما النص نفسه»[4]، ويضيف قائلا: «الأسلوبية تهتم بالخطابات الأدبية على المستوى الصوتي والإيقاعي، والصرفي، والتركيبي، والدلالي، وتركز على السمات والملامح التعبيرية التي تجعل من النص أسلوبا مخصوصا» [5]، كما أنها «لا تقتصر على ألوان البيان والبديع كما تفعل البلاغة بل تتجاوز ذلك إلى جملة من التراكيب الأسلوبية خارج التعابير البلاغية، وتتجاوز أسلوبية الجملة إلى أسلوبية الوحدات الكبرى للخطاب الأدبي؛ مثل الأبنية السردية والوصفية والحوارية، بل تتجاوز ذلك إلى بنية المكان والزمان والشخصيات والحبكة، فالأسلوبية تتجاوز لغة الجملة إلى لغة النص»[6]، وهو قول له حججه، فالبلاغة حقيقة تكون في الجمل، والأسلوبية تكون في النص، لكن تبقى البلاغة أهم مفتاح لتمييز الأساليب فلكل بلاغته، وما بلاغة النص إلا من بلاغة جمله، وللتوسط بين الأقوال نقول: الأسلوبية ليست البلاغة بعينها، بل هي ثوب جديد لها.

تعريف الأسلوبية:

تعددت تعريفات الأسلوبية من دارس إلى آخر ومن مدرسة إلى أخرى، وهذا حسب الزاوية التي ينظر منها كل واحد منهم إلى الأسلوبية.

---

1 - Pierre Guiraud, La Stylistique. p 5

2 -voir, Pierre Guiraud, La Stylistique. p 23

3 - ينظر، صلاح فضل، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته -، ص 03

4 - فاتح علاق، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري ص 99

5 - فاتح علاق، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري، ص 94

6 - فاتح علاق، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري، ص 94

اختلف العلماء في تحديد الأسلوبية؛ فهي عند بعضهم فرع من اللسانيات، وعند الآخرين فرع من علم النفس، ويعدها بعضهم امتدادا للبلاغة، وبعضهم يضمها إلى النقد الأدبي، على أن الأسلوبية علم مستقل لها منظورها الخاص للنص الأدبي، ولها مناهجها الخاصة لتحليل الظاهرة الأسلوبية، وإجراءات خاصة، وهي تستفيد من هذه العلوم بقدر ما يخدم مناهجها[1]، ونشير إلى أمر هام أيضا؛ وهو الاختلاف ببين الأسلوبية والأسلوب، إذ ذهب البعض إلى أن الأسلوبية تكون في المضمون، والأسلوب يكون في الشكل، أو بتعبير آخر الأسلوب ينتجه المتكلم، أما الأسلوبية فهي دراسة الناقد لهذا الأسلوب، والكثير لا يرى فرقا بينهما إلا من خلال المصطلح، أما المفهوم فهما واحد، وهنا تظهر إشكالية المصطلحات والمفاهيم في النقد وعلوم اللغة.

الأسلوبية ليست في حقيقتها إلا دراسة أشكال التفنن في الأداء الكلامي في مستوى معين، وغايته مزدوجة، فهو بالإضافة إلى كونه خطابا ينقل فكرا فهو يغلق هذا الفكر أو يخرجه بألوان إبداعية تحقق زيادة على الإبلاغ التأثير والمتعة والجمال[2].

قدم الدارس الأسلوبي ساندرس تعاريف متنوعة للأسلوبية، بداية من تعريف بيفون Comte de Buffon: «الأسلوب هو الشخص نفسه»[3]، le style est l homme même، حيث يرى بيفون « أن المعارف والوقائع والاكتشافات تتلاشى، وقد تنتقل من شخص إلى آخر، ويكتبها من هم أدنى مهارة، فهذه الأشياء تقوم خارج الإنسان، أما الأسلوب فهو الإنسان نفسه، فالأسلوب إذن لا يمكن أن يزول، ولا ينتقل ولا يتغير»[4]، ويسير رولان بارت في هذا الاتجاه قائلا: «الأسلوب شيء الكاتب، وهو روعته وسجنه، إنه عزلته، فالأسلوب لا

1- ينظر، فاتح علاق، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري، ص 94-93

2 - ينظر، أحمد شامية، في اللغة، ص 130.

3 - Comte de Buffon. Discours Sur le Style. P 13.

نقلا عن، فيلي ساندرس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ص 29.

4- صلاح فضل، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته -، ص 84.

يبالي بالمجتمع، وهو شفاف اتجاهه، ولكنه مسعى مغلق للشخص، فإنه لا يكون بتاتا نتاج خيار أو تفكير في الأدب، إنه الجانب الخصوصي في الطقوس»[1].

ويظهر أنهما اتفقا مع غيرهما على أن لكل شخص أسلوبه الخاص، به يتميز ويُعرف، وعلى منواله يكتب ويبدع، غير أن هناك عدة حجج وأدلة، تبرهن أن أسلوب الفرد يمكن أن يتغير، وقصة علي بن جهم مع: أنت كالكلب في الوفاء، وعيون المها بين الرصافة، تكفي.

وأنهى ساندرس تعاريفه للأسلوب بتعريف سوفينسكي:» الأسلوب هو شكل من أشكال استعمال بدائل لغوية مناسبة، ومحددة استعمالا متواترا لأغراض تعبيرية محددة، إنه شكل من الاستعمال الموحد نسبيا، المتميز مقارنة بالنصوص الأخرى»[2]، وهو تعريف يقر أن الأسلوب قد يكون شاملا لفئات معينة، أو خاصا بأفراد دون سواهم، في وضعيات مختلفة: نفسية، تعبيرية...

أما التعاريف التي تتوسط هذا وذاك، فإنها تدور حول ثلاثة محاور هي:

- الأسلوب الذي يعبر عن الحالة النفسية والتعبيرية.
- الأسلوب الذي يشكل انزياحا.
- الأسلوب بوصفه اختيارا.

وفي الدراسات العربية للأسلوب فإن، سعد مصلوح يرى بأن الأسلوب هو: 1 - اختيار (انتقاء)، 2 -ردود أفعال، 3 - مفارقة (انزياح- انحراف)، -4إضافة، -5 تضمن [3]، و، حسن ناظم يتطرق إلى الأسلوب من جهة أنه: 1 -

---

1- Roland Barthes, le Degré Zéro de l'Ecriture, P13.

2 - ب. سوفينسكي، أسلوبية اللغة الألمانية، ص 27، نقلا عن، فيلي ساندرس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ص 46.

3 - ينظر، سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، ص 45-37.

تضمن وإضافة، 2 - انزياح، 3 - إحصاء، 4 - اختيار [1]. و، نور الدين السد يجعل الأسلوب على أنواع:1 - تعبيرية،2 - نفسية،3 - بنوية، 4–إحصائية [2].

ويعرف أحد الدارسين الأسلوب بقوله:»يطلق الأسلوب على قدر ما من خصائص الخطاب التي تبرز عبقرية الإنسان وبراعته فيما يكتب أو يتلفظ»[3]، «أسلوب نوع النص هو مجموع الأساليب المتضمنة لمجموعة من الحالات الأسلوبية بما فيها من صيغ عادية ثابتة اتفاقا في اللغة المكتوبة والمنطوقة [...] ومن حيث الربط الخاص بين بعض العناصر والوسائل الأسلوبية في اللغة المعينة في الجنس الأدبي» [4]، ومن هذه التعاريف ينتج لنا أن الأسلوبية هي إبراز خصائص إبداعية، بصيغ متواترة متكررة، إن على مستوى التراكيب أو الربط بينها، أو حتى اختيار المفردات، والمواضيع،...، هذا التكرار يصنعه الاختيار،»فالأسلوبية على المستوى النحوي باختيار القيم التعبيرية للبنى النحوية على مستوى بنية الكلمة (ترتيب الكلمات، النفي، الإثبات...) ومستوى الوحدات العليا المتآلفة من جمل بسيطة إذ يتناول هذا المستوى ما تكون عليه اللغة من لغة مباشرة أو غير مباشرة»[5].

ستاندال عرف الأسلوب بقوله: «الأسلوب هو أن تضيف إلى فكر معين جميع الملابسات بإحداث التأثير الذي ينبغي لهذا الفكر أن يحدثه» [6]، ومارسيل بروست عرفه قائلا: «إن الأسلوب ليس بأية حال زينة أو زخرفا كما يعتقد بعض الناس كما أنه ليس مسألة تقنية إنه مثل اللون في الرسم،

---

1 - ينظر، حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص 40 وما بعدها.

2 - ينظر، نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج1، ص 117-60

3- Jean Le rond D Alembert, Mélanges de Littérature et de Philosophie, p 23

نقلا عن، عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص56

4- فيلي ساندرس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ص 192-191

5 - صلاح فضل، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته -، ص 138

6 - صلاح فضل، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته-، ص 87

إنه خاصية تكشف عن العالم الخاص الذي يراه كل منا دون سواه «[1]،» فالأسلوبية هي دراسة الخصائص اللغوية التي يتحول بها الخطاب عن سياقه الإخباري إلى وظيفته التأثيرية والجمالية» [2] ، ونعيد القول بأن هذا موجود في مستويات عدة: فردية، أو جماعية، فئوية، مناطق، عصر....

مناهج الأسلوبية:

لا غرو أن نجد للأسلوبية عدة اتجاهات ومناهج، فهو أمر شائع في كل العلوم، وهذا راجع للزاوية التي ينظر منها كل منظر أو دارس، ومناهج الأسلوبية متعددة نقف معها وقفة سريعة عند أهم المنظرين لها، أولهم بيارجيرو الذي جعل الأسلوبية نوعين: -1الأسلوبية الوصفية،-2 الأسلوبية التكوينية.

- **أسلوبية وصفية** Stylistique Descriptive أو ما يسمى أسلوبية التعبير Stylistique de l Expression وهي أسلوبية الآثار وتمثل بديلا لعلم الدلالة، وتدرس علاقة الشكل بالفكر، وتدرس الأبنية ووظائفها داخل النظام اللغوي، ويمثلها شارل بالي.

- **أسلوبية تكوينية** Stylistique Génétique ، وهي تشبه النقد الأدبي، وتدرس التعبير في علاقته بالمتكلم معتمدة على ظروف الكتابة، ونفسية الكاتب، وتمثلها الأسلوبية المثالية لـ: ليو سيبتزر[3]، الأسلوبية الوصفية تنظر إلى البنى ووظائفها داخل النظام اللغوي فهي أسلوبية الأثر وتتعلق بعلم الدلالة أو بدراسة المعاني، والأسلوبية التكوينية تحدد الأسباب والظروف، وهي تنتسب إلى النقد الأدبي[4].

وبريان جيل Brian Jill يقسم الأسلوبية إلى: 1 -أسلوبية اللغة، 2 -أسلوبية مقارنة، 3 -أسلوبية أدبية.

---

1 - صلاح فضل علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته -، ص 85

2 - ينظر، نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج1، ص 93

3 - voir, Pierre Guiraud, La Stylistique. p45

4 -voir, Pierre Guiraud, La Stylistique. p41

- **أسلوبية اللغة** ويمثلها شارل بالي مؤسس الأسلوبية الحديثة.

- **أسلوبية مقارنة** والتي من شأنها أن تصبح قاعدة لمنهج في الترجمة، أو في الأدب المقارن.

- **أسلوبية أدبية:** ويمثلها جاكبسون، بيارجيرو.

أما شيفر يقسم الأسلوبية إلى قسمين: 1 - أسلوبية اللغة، 2 - أسلوبية أدبية.

- **أسلوبية اللغة** Stylistique de la Langue التي تقوم على التحليل والجرد لمجموع السمات المتغيرة والمقابلة للسمات التي تستوجبها قانون لغة ما، فنقول مثلا: أسلوبية فرنسية، ألمانية، انجليزية،.... ويمثلها شارل بالي، ماروزو كروصو.

- **أسلوبية أدبية** Stylistique Littéraire، تقوم على التحليل للوسائل الأسلوبية المحتملة المتعلقة بالممارسات الأدبية مفضلة الأعمال الأدبية أو أصحابها في تفردها، وقد تحولت إلى أسلوبية الانزياحStylistique des Ecarts والأسلوبية السيكولوجية ويمثلها: ليو سبيتزر، كارل فوسلر، مريس غرامون، هنري موري، وما تجدر الإشارة إليه هاهنا هو أن الأسلوبية الإحصائية Stylis-tique Statistique عند بيارجيرو تدخل ضمن أسلوبية الانزياح، ويتمفصل التمييز بين هذين الاتجاهين في نظر ج. م.شيفر إلى التمييز بين: أسلوبية جماعية، وأسلوبية فردية، وأسلوبية نظرية، ونقد أسلوبي، وأسلوبية عامة، وأسلوبية خاصة[1].

ومن بين أهم الاتجاهات والمناهج أو المستويات الأسلوبية نجد: المستوى التركيبي، المستوى الدلالي، المستوى الصوتي، المستوى المعجمي، المستوى البلاغي...، هذه المستويات هي الشائعة تقريبا في الدراسات والبحوث، نركز هنا على نقطتين، أولا نرى بأن هذه المستويات تعتمد على نظريات ومناهج

1 - ينظر، يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص 176.

أخرى، ولا عيب في ذلك فالمناهج النقدية أو العلمية عموما متكاملة في ما بينها، وهو ما نفصله لاحقا، والنقطة الثانية من الدارسين من يقول بأن المستوى الدلالي جامع لكل المناهج والنظريات ليس في الأسلوبية فحسب بل في كل المناهج والنظريات عموما، فيقولون بوجوب نزع المستوى الدلالي، لأنه يجب أن يكون في كل مستوى أو منهج أو نظرية، نعود لنقول بأن الأسلوبية خرجت من ضلع اللسانيات، ما قدمته اللسانيات من وسائل عمل إلى الأسلوبية بناء على هذه التبعية المطلقة هو: - «البحث في صوتية العبارة.

- البحث في تركيبية العبارة.

- البحث في دلالية العبارة» [1].

ووسعها الدارسون إلى البحث في بلاغة العبارة، وإلى معجمية النص،...، وما قدمناه من مناهج الأسلوبية غيض من فيض، وفي حدود علمنا هذه هي أهم مناهج الأسلوبية.

الأسلوبية والتكرار (Recurrence - Repetition -):

مر معنا سابقا الكثير من التعاريف التي تصب في خانة أن الأسلوبية ما هي خصائص إلا فردية تميز هذا عن ذاك، وتصنع أسلوبه الخاص، أو تصنع أسلوبا، وتميز عصرا عن عصر أو فئة عن فئة أو لغة عن لغة، أو فنا عن فن،...، هذه الخصائص لا ترصد إلا من خلال رصد تكرارها، بل وجب أن يكون تكرارها واضحا متفقا بارزا متميزا، حتى نقف على خصوصيته وخصائصه، ومن ثم فالارتباط وثيق بين الأسلوبية والتكرار، ونزيد على هذا حينما نرى أغلب الدارسين، يجعلون تكرار الأنماط وجها من أوجه الأسلوبية، نجد «فريمان D.C. Freeman حدد الحقل الذي تتحرك فيه الأسلوبية في ثلاثة أنماط:

- الأسلوب بوصفه انزياحا عن القاعدة.

1- Pierre Guiraud, La Stylistique, p80

- الأسلوب بوصفه تكرارا للأنماط اللسانية.

- الأسلوب بوصفه استثمارا للإمكانيات النحوية.»[1]

فالأمرواضح حين جعل فريمان تكرار الأنماط اللسانية وصفا من أوصاف الأسلوب، ويذهب ديفيد روبي إلى أنه في أيامنا، أي في الربع الثالث من القرن العشرين، أربع طرائق تنظر بها الأسلوبية إلى لغة الأدب، وأسلوبه، وهي: -1 كون الأسلوب زخرفة، أو -2 كونه دلالة ذاتية -3 كونه تمثيلاً، أو -4 كونه نمطاً.[2]، نركز خاطرنا على كونه نمطا، النمط يستدعي الاتفاق والتشابه،...، والنمط هنا معناه وجود خصائص ومميزات أسلوبية تكون بارزة وواضحة تتكرر بالاتفاق أو التشابه حتى نستطيع تمييز أسلوب من آخر.

عندما نريد رصد ظاهرة التكرار في النصوص فنحن بصدد تناول منهج من مناهج الأسلوبية، وكذلك علاقته بالتماسك النصي في علم لسانيات النص، لنكتشف وظيفته وأنماطه، وجمالياته، «التكرار نظام لغوي بياني مخصوص في ظاهرة فيها البلاغة والغرابة، ما يحمل القارئ المتأمل على طرق بابه وتناول خصيصاته وجمالياته وغاياته وفعالياته» [3]، وهو أحد أوجه الأسلوب عند الكثير، ويرتبط التكرار في الدراسات الأسلوبية بالمنهج الإحصائي، يعد التكرار من أهم مميزات النص أو الخطاب الأدبي وغيره، كما أن التكرار يأخذ بعدا هاما في الأسلوبية الإحصائية، التي تعتمد أساسا على رصد ما تكرر في النص من ألفاظ، وتعابيروتراكيب،... للوقوف على خصائص ومميزات أسلوبية لهذا النص تميزه عن غيره، يقول، صلاح فضل:» فالتحليل الإحصائي يساعدنا على تحديد مؤلفي الأعمال المجهولة، الاختيار الإحصائي يساعدنا على الوقوف على دلالة أسلوبية معينة لهذا التكرار ويساعدنا على

1 - حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص 43.

2 - [illegible] ن ذريل، النص والأسلوبية، ص 32 - 40.

3- د محمد الأمين خلادي، الترداد والتكرار في البيان العربي، ص 176 - 177

الكشف عن ظواهر استثنائية تتعلق بتوزيع العناصر الأسلوبية على النص الأدبي ودرجة الاختلاف لكثافتها من نص لآخر»[1].

الواضح من هذا أن دراسة ظاهرة التكرار يكشف لنا عن خصائص أسلوبية لكل نص أو كاتب، أو عصر...، هذا من جهة ويكشف لنا معرفة أصحاب النصوص المجهولة، أو المنسوبة إلى غير أهلها، فالأكيد أن لكل كاتب عناصر يكررها بعفوية أو بقصد، فعندما ندركها يمكن معرفة صاحب النص المجهول أو الحكم على أن الكتاب منسوب أو هو لصاحبه فعلا، وعلى هذا تظهر الكلمات المفاتيح في علم الأسلوبية وهي:» كلمات تتكرر بنوع ما في النص ويعتمد هذا على معدل التكرار لهذه الكلمات «[2]، غير أن ظاهرة التكرار أكبر من رصد تكرار الكلمات، فقد يكرر في النص بعض التعابير والتراكيب، أو طرق مواضيع معينة، ومن ثم يرتبط التكرار ارتباطا بالمنهج الإحصائي، فهو عند أغلب الدارسين الأسلوب بعينه، نور الدين السد يرى بان الأسلوبية تدور حول أربعة أقسام هي:- تعبيرية،- نفسية،- بنوية،-إحصائية [3]، وحسن ناظم يتطرق إلى الأسلوب من جهة أنه -1 تضمن وإضافة -2 انزياح -3 إحصاء -4 اختيار [4]، سعد مصلوح يجعل المنهج الإحصائي الأداة لتحديد الملامح الأسلوبية حين يقول: «إن أهمية المنهج الإحصائي تعود إلى أنه يحقق بعدا موضوعيا في الدراسة، كما يمكن بواسطته تحديد الملامح الأساسية للأساليب، أو في التمييز بين السمات و الخصائص اللغوية التي يمكن اعتبارها خواصا أسلوبية، وبين تلك السمات التي يأتي ورودها في النص ورودا عشوائيا»[5]، وهنا علينا التمييز بين أمرين: التكرار العفوي، والتكرار المقصود، وهو أمر نناقشه لاحقا.

1 - صلاح فضل، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته-، ص229 - 230

2 - صلاح فضل، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته-، ص 208

3 - ينظر، نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج1، ص 60 - 117

4 - ينظر، حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص 40 وما بعدها.

5 - سعد مصلوح، الأسلوب - دراسة لغوية إحصائية-، ص51.

التكرار في النص لا يقصد به تكرار الألفاظ بعينها، أو التعابير بالتركيب نفسه، بل يتعدى التكرار لما هو أشمل من ذلك حين يكرر صاحب النص المعنى بألفاظ مختلفة أو بالألفاظ نفسها لمعنى آخر، ففي الأولى تكرر المعنى بتركيب آخر، وفي الثانية تكرر التعبير والتركيب لمعنى آخر، «يرى فان دييك Teun Van Dijk أن وصف وتحديد الأسلوب ترتكز على مفهوم التنويع Variation ذلك هو الأمر بخصوص مضمون النص وعلاقته بالأسلوب؛ فإذا تم التعبير عن المضمون نفسه بطرق مختلفة فإننا نتحدث عن تنويعات أسلوبية» [1]، ونجد عالم اللسانيات بلومفيلد يقول:» إنها لفرضية موثوقة في الألسنية أن التعبيرات إذا اختلفت شكلا، فإنها تختلف معنى أيضا»[2]، وهو ما نجده عند العلماء العرب المتقدمين، أبو هلال العسكري يجعل التكرار قسمين:أحدهما يوجد في اللّفظ والمعنى والآخر في المعنى دون اللّفظ، هذا عندما يتكلم عن الأخذ بين الشعراء والكتاب، وتكرار المعاني بينهم[3]، وفي هذا يقول، أحمد مطلوب: «يأتي المتكلم بلفظ ثمّ يعيده بعينه سواء أكان اللفظ متّفق المعنى أو مختلفا، أو يأتي بمعنى ثم يعيده وهذا شرط اتفاق المعنى الأول والثاني، فإن كان متحد الألفاظ والمعاني فالفائدة في إثباته تأكيد ذلك الأمر وتقريره في النفس، وكذلك إذا كان المعنى متحدا، وإن كان اللفظان متفقين والمعنى مختلفا فالفائدة في الإتيان به الدلالة على المعنيين المختلفين»[4]، رأي فان دييك السابق القائل بأن التنويعات الأسلوبية هي تعبير عن المضمون نفسه بطرق مختلفة يختلف اختلافا واضحا عن رأي لوري لوتمان الذي يؤكد أن أي تغيير أسلوبي يؤدي ضرورة إلى تغيير في المضمون[5]، فان دييك يرى

1 - عبد القادر بوزيدة، فان دييك وعلم النص، ص 28

2 - غراهام هاف، الأسلوب والأسلوبية، ص 21 – 22.

3 - ينظر، أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، ج2، ص 156.

4 - أحمد مطلوب، معجم النقد العربي القديم، ج1، ص370.

5 - voir, Louri Lotman, La Structure Du Texte Artistique, Trad. Du russe sous la direction d Henri meshonic, Gallimard, France, 1993, pp 38-39.

بأنه يمكن التعبير عن المضمون نفسه بأساليب مختلفة، ولوري لوتمان يرى بأنه متى غير الأسلوب يتغير وفقه المضمون، غير أن القول الفصل هو بينهما، ففي حالات يتحقق الأول، وفي حالات يتحقق القول الثاني، وهو ما نجده في سياقات القرآن ونصوصه، فهناك نصوص من القرآن تدل على الأحكام والعبادات كالصلاة والزكاة، وإن تغير الأسلوب فيها إلا أن مضمونها واحد، وهذا أيضا ما نجده في القصص القرآني فقد تكرر ذكر بعض القصص غير أن الأساليب مختلفة من حيث الألفاظ والتراكيب ولكن دلالاتها واحدة، وفي المقابل نجد أن هناك تعابير وتراكيب كررت، ولكن مضمونها ليس واحدا إذ أن هناك نصوصا من القرآن تكررت، ولكن لكل نص مضمون يتفق مع سياقه المقامي، وسنفصل هذا الأمر بأمثلة في بابها إن شاء الله.

يرتبط مفهوم الأسلوب بتحديد الخصائص الأسلوبية ومميزاته، ليس على مستوى النص أو النصوص لمؤلف واحد، بل يتعداه إلى أسلوب عصر معين، أو مدرسة، أو نوع أدبي...، يقول، عبد القادر بوزيدة: «يقال عادة عن جمل أو نصوص إنها تتميز بأسلوب معين، أسلوب نص معين عندما تضفي بعض البنى على النص طابعا خاصا أو أنها تفرده عن نصوص أخرى وقد تسبغ هذه الخصوصية أحيانا كثيرة على أنواع معينة من النصوص (النوع السردي، النوع المسرحي،...) أوكتابات مؤلف معين أونصوص ثقافة، أوعصر بعينه...»[1]، نفهم من هذا القول بأن لكل عصر أسلوبه، كما هو الحال لكل نوع أدبي، والأكيد لكل نص ما يميزه عن غيره، يدخل التكرار كعامل حاسم في هذا القول، أي أن لكل عصر أسلوبه بما معناه أن كتاب أو شعراء ذلك العصر يكررون مميزات أسلوبية فيما بينهم، مما يجعلهم يتميزون بأسلوب واحد، وهكذا الأمر بالنسبة للأنواع الأدبية، أو أصحاب النصوص...، أو في النصوص للمؤلف نفسه.

نقلا عن، عبد القادر بوزيدة، فان دييك وعلم النص، ص 28

1 - عبد القادر بوزيدة، فان دييك وعلم النص، ص 27 - 28

بقي لنا في الأخير أن نذكر أمرا مهما يخص التكرار في النص القرآني، لفت انتباه العلماء قديما، ومنهم من جعله في باب التفريق بين المحكم والمتشابه، قال الله تعالى: ﴿ **هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ** ﴾[1]، اختلف العلماء اختلافا واسعا في تحديد شروط الآيات المحكمات والمتشابهات، ونجد من العلماء من وضع هذه الفروق:

- المحكم ما وضح معناه، والمتشابه نقيضه.
- المحكم ما احتمل وجها واحدا من التأويل، والمتشابه نقيضه.
- المحكم ما كان معقول المعنى، والمتشابه ما كان خلافه.
- المحكم ما استقل بنفسه، والمتشابه غير ذلك ويرد لغيره.
- المحكم ما لم تتكرر ألفاظه، ومقابله هو المتشابه.[2].

نحن لا نلج باب الفرق بينهما بقدر ما نورد أقوال بعض العلماء في أن التكرار أحد مفاتيح الفرق بين الآيات المحكمات والمتشابهات في أن الآيات المحكمات هي آيات لا تكرير فيها، والمتشابه، هي ما تكرر فيها اللفظ وغيره.

أسلوب التكرار بين العفوية والقصد:

ظاهرة التكرار موجودة في النص الواحد أو بين النصوص، غير أنها تتراوح بين العفوية والقصدية، فهناك نصوص يعمد أصحابها إلى تكرارات من أجل دلالات معينة، والأكيد أن هناك تكرارات عفوية غير مقصودة ترد بشكل عفوي، يقول، عبد الحميد هيمة:» إذا كان التكرار في النثر عملية حشو لا طائل منها، فهو في الشعر ليس كذلك، فالصورة المكررة لا تحمل الدلالة نفسها، بل تحمل دلالة ثانية جديدة بمجرد خضوعها للتكرار، فنقرأ في الصورة المكررة شيئا آخر غير الذي سبق، وهذا التكرار يسهم في

1 - سورة آل عمران، الآية 7

2- ينظر، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص 2.

عملية الإيحاء وتعميق الصورة في ذهن القارئ»[1]، نرد على هذا القول بأن ليس كل تكرار هو حشو ، وفي المقابل ليس كل نص شعري التكرار فيه له دلالات معينة، وهذا الأمر متروك لدراسة متأنية متأملة فيما كرر للوقوف على دلالات التكرار والحكم هل كررت بشكل عفوي أو مقصود.

يقول، سعد مصلوح: « إن أهمية المنهج الإحصائي تعود إلى أنه يحقق بعدا موضوعيا في الدراسة، كما يمكن بواسطته تحديد الملامح الأساسية للأساليب، أو في التمييز بين السمات و الخصائص اللغوية التي يمكن اعتبارها خواصا أسلوبية و بين تلك السمات التي يأتي ورودها في النص ورودا عشوائيا»[2]، نجد تكرارات عشوائية عفوية، وأخرى مقصودة هي التي لها ميزات وخصائص أسلوبية.

يشترط صلاح فضل شرطا أساسيا حتى يكون للتكرار وظيفة أسلوبية، وهو « أن يكون لهذا الملمح المكرر نسبة ورود عالية في النص تجعله يتميز عن نظائره، وأن يساعدنا رصده - أي التكرار- على فك شفرة النص وإدراك كيفية أدائه لدلالته»[3]، يقول ميكائيل ريفاتير:» فتردد كلمة سبق وأن أثارت الانتباه سيدرك أسرع من تردد كلمة لها قيمة فقط عن طريق تكرارها»[4]، وهو قول يخبرنا بأن التكرار المقصود هو المعني بالأمر وليس العفوي، في أنه يصنع التأثير وجمالية النص، وهي أقوال تؤكد على أن التكرار المقصود - وليس العفوي - هو الذي يجب أن يرصد في المنهج الإحصائي، وإن كانت دلالات التكرار المقصود في النص مما سبق هي خلق الثراء، وجمالية النص، واتساق النص، ويسهم في فك شفرة النص ودلالاته، ك. باسكال Pascal Caillet

1 - عبد الحميد هيمة، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر- شعر السياب أنموذجا-، ص 46

2 - سعد مصلوح، الأسلوب - دراسة لغوية، إحصائية-، ص51.

3 - ينظر، صلاح فضل، ظواهر أسلوبية، في شعر شوقي، ص 210، وكذلك ينظر، صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج2، ص 22

4 - ميكائيل ريفاتير، معايير التحليل الأسلوبي، ص 77

يضيف دلالات أخرى للتكرار المقصود، إذ يقول: «والشائع في الخطب هو تكرار ألفاظ أو تعابير بعينها هذه الألفاظ أو التعابير المكررة هي محور الخطبة، وإن كان لكل ما كرر منها دلالاته، التذكير، الشرح، الترسيخ، أو إثارة اهتمام، رفع اللبس...»[1]، فدلالات التذكير، الشرح، الترسيخ، إثارة الاهتمام، رفع اللبس عن ما سبق...، بواسطة التكرار لا يكون إلا بشكل مقصود، يقول، صبحي إبراهيم الفقي:» والتكرار يدور بين أمرين عفوي أو التلقائي والنظرة الدقيقة تقول غير ذلك فالتكرار نراه في الشعر العربي كما نراه في القرآن ولا نحسب أن القرآن الكريم تكرر فيه ما تكرر بشكل عفوي بل مقصود لدلالات معينة فالقرآن من لدن حكيم خبير، وبلسان عربي مبين، كما أن التكرار في الشعر العربي ليس كله عفويا»[2]، يقول ابن الأثير في تكرارات القرآن:» فإن رأيت شيئا منه تكرّر من حيث الظّاهر، فأنعم نظرك فيه، فانظر على سوابقه ولواحقه لتنكشف لك الفائدة منه»[3]، إن ما تكرر في النصوص القرآنية وسياقاتها له دلالات يرتبط بها على عدة مستويات، فإن وجدنا تكرارا في النص القرآني فهو لفائدة ودلالات عدة، يركز العلماء المتقدمون حتى على التوكيد اللفظي، فلا يقبلون فكرة التوكيد اللفظي في القرآن، ومن هؤلاء العلماء: الزمخشري، والكرماني، والزركشي، والثعالبي، والسيوطي، ابن الأثير، ...، يقول ابن الأثير:» فإن رأيت شيئا منه تكرّر من حيث الظّاهر، فأنعم نظرك فيه، فانظر على سوابقه ولواحقه لتنكشف لك الفائدة منه»[4]، فما كرر له دلالة غير دلالة التوكيد اللفظي، فمثلا قوله تعالى: قوله تعالى: ﴿**هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ**﴾[5]، هنا لا نقول بأن هيهات الثانية توكيد لفظي، وبيان تفصيله يأتي لاحقا بحول الله عندما نتكلم في إيجابيات وسلبيات الدراسات الأسلوبية التي

1- Pascal Caillet, Texte, Contexte, Hors-Texte, p 122

2 - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج2، ص 22

3 - ابن الأثير، المثل السائر، ج3، ص 27

4 - ابن الأثير، المثل السائر، ج3، ص 27

5 - سورة المؤمنون، الآية 36

تناولت التكرار في القرآن، كذلك في قضية تكرارات الترادف اللغوي بشكل موصول أو مفصول، كقوله تعالى على لسان يعقوب عليه السلام حينما أخبر باحتجاز ابنه بنيامين في مصر: ﴿قَالَ إِنَّمَا أَشْكُو بَثِّي وَحُزْنِي إِلَى اللَّهِ﴾[1] -[2]، فبثي وحزني تشتركان في الدلالة العامة وهي الغم والهم، لكن البث هو الحزن والهم الشديد الحاضر الظاهر مع المرض الشديد، وهو حزن وهم تفضي به إلى صاحبك،[3] عكس الحزن الذي يكون هما وغما على أمر انقضى وفات[4]، ولهذا ذكرت الكلمتان مع بعضهما تفريقا للدلالة فيهما وللسياق، فيعقوب عليه السلام قال بثي وحزني، أي بثه على بنيامين، وحزنه على يوسف عليه السلام، وقوله تعالى: ﴿فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ﴾[5]-[6]، فالعفو والصفح لفظان يشتركان في الدلالة العامة، وهو ترك العقاب، ولكن العفو يكون في ترك العقوبة لمن يستحقها وفيها حد، والصفح يكون في ترك العقاب في أمر لا عقوبة فيه أو ذنب لا حد فيه[7].

يتجلى هذا أيضا في قول الله تعالى: ﴿ فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾[8]، فلفظ الكل ولفظ جميعا، يشتركان في المعنى الدلالي، ومع ذلك أردف اللفظ بأخيه، «قال الزمخشري: « كل: للإحاطة، وأجمعون: للاجتماع، فأفاد معا أنهم سجدوا عن آخرهم ما بقي منهم ملك إلا سجد وأنهم سجدوا جميعا في وقت واحد غير متفرقين في أوقات»[9]، وللأسف هناك من نجده يقول بأن

1 - سورة يوسف، الآية 86

2 - ينظر، الزركشي، البرهان، ج3، ص 34

3 - ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادة بثث

4 - ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادة حزن

5 - سورة البقرة، الآية 109

6 - ينظر، الزركشي، البرهان، ج3، ص 34

7 - ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادة عفا، ومادة صفح

8 - سورة الحجر، الآية 30، وكذلك سورة ص، الآية 73.

9 - الزمخشري، الكشاف، ج4، ص 107.

الألفاظ المتتالية لها دلالة الترادف للتأكيد لا غير، فالقرآن وسياقاته لا يدانيه أي نص آخر، فكل ما كان فيه له دلالة أو دلالات، بل إن من العلماء من قال متى وجد حرف جر زائد في القرآن لا يجب إعرابه حرف جز زائد، وقالوا يجب القول: حرف جر زائد بدلالة فيه، فالقرآن لا يدانيه أي نص ، وكل ما كان فيه أو كرر له دلالات.

أنواع التكرار في النصوص عامة وفي القرآن خاصة:

إن كانت ظاهرة التكرار في النصوص قد شدت الكثير من الدارسين، وحصر أنواعه يبدو صعبا، إذ تفرد كل دارس بأنواع، ونبدأ بعبد الحميد هيمة الذي أجمل أنواع التكرار في:

- تكرار الضمير.
- تكرار الفعل.
- تكرار الجملة[1].

وهو تقسيم لا يشمل كل التكرارات في النصوص، فأين تكرار الأسماء مثلا، وما هي أنواع تكرار الفعل، هل على مستوى الجذر أم بالوزن نفسه؟، وتكرار الجملة له أنواع، هل بالتركيب نفسه؟، أو بتغيير فيه...؟، نجد تقسيما آخر أكثر تفصيلا، وهو تقسيم، محمد العبد الذي جعل التكرار على نوعين تكرار في الشكل وآخر في المضمون، فيذكر في تقسيمه:

1 - تكرار الشّكل: وفيه أنواع ثلاثة

أ- تكرار المكرّر بذاته [بالوزن نفسه، أو التركيب...].

ب- تكرار في هيئة عنصرين من مادة واحدة[أي تكرار تركيب سابق، بتكرار قسمين منه كل على حدة]

ج- تكرار بتغيير التّركيب [بزيادة أو حذف أو إعادة ترتيب، أو قلب في التركيب، أو تغيير إسناد...].

---

1 - ينظر، عبد الحميد هيمة، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر - شعر السياب أنموذجا-، ص 46 56-

2. تكرار المضمون:

أ- تكرار مفردتين متواليتين أو أكثر في جملة أو فقرة أو نص [المقصود هنا التوكيد اللفظي].

ب- تكرار المضمون المبني على مفردتين في جملتين [أي تكرار مفردتين في جملتين لتكون الرابط بين معنيهما].

ج- تكرار مفردتين في ثنائية [أي بتكرار مفردتين لهما المعنى نفسه في جملتين مختلفتي المضمون].

د- تكرار المضمون على مستوى الجمل والعبارات [يكون بتكرار الجمل والعبارات لها المعنى نفسه][1].

هذا التقسيم يبدو جيدا، غير أننا يمكن رصد ظواهر تكرارية أخرى غير التي ذكرت، ويمكن أن نجد فروعا للتقسيمات الأخرى، فمثلا تكرار المضمون على مستوى الجمل، قد يكون لفظا ومعنى، أو معنى فقط....، ولا نجد حالة تكرار الألفاظ بالترادف....، وتقسيم التكرار بين الشكل والمضمون يشبه تقسيمات العلماء المتقدمين، فالشكل يقابله اللفظ، والمضمون يقابله المعنى، فالتكرار عند أبي هلال العسكري قسمان أحدهما يوجد في اللفظ والمعنى، والآخر في المعنى دون اللفظ [2]، وهذا عندما يتكلم عن التكرار بالأخذ بين الشعراء والكتاب، فتقسيم التكرار بين اللفظ والمعنى أمر جيد في بابه.

يذكر دي بوغراند وزميله دراسلر أنواعا للتكرار عندما يتكلمان عن وسائل الربط اللفظي في النص، فيذكران أهمها والتكرار على رأسها وهي:

أولا: التكرار وهو على أربعة أنواع:

- التكرار Recurrence ويقصد به الإعادة المباشرة للكلمات.

- التكرار الجزئي Partial Recurrence ويعني استعمال المكونات الأساسية للكلمة مع نقلها إلى فئة كلمة أخرى.

---

1 - ينظر، محمد العبد، النص الحجاجي العربي- دراسة في وسائل الإقناع-، ص 192.

2 - ينظر، أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، ج2، ص 167

- التوازي Parallelism ويعني تكرار البنية التركيبية نفسها ولكنها تملا بعناصر جديدة.

- إعادة صياغة Paraphrase وتعني تكرار المحتوى ولكن بنقله بواسطة تغييرات مختلفة.

ثانيا: الصيغ الكنائية Pro-Forms وتعني استبدال عناصر تحمل مضمونا بعناصر أخرى لا تحمل مضمونا مستقلا، مثل الضمائر وأسماء الإشارة، [« وتوجد أسباب أخرى لدراسة البنية الجملية في إطار المقاطع، لا سيما عندما تتكرر الإشاريات Déictiques والضمائر، والأسماء الموصولة التي تشير إلى الأشياء نفسها التي تشير إليها الجملة أو الجمل السابقة»[1]].

ثالثا: الحذف Ellipsis ويعني حذف بعض العناصر في البنية السطحية مثل الفعل والفاعل الموصوف المفعول

رابعا: الربط Junction وله أربعة أنماط:

-الوصل Conjunction .

-الفصل Disjunction.

-التعارض Contrajunction

-التبعية Subordination[2].

فأنواع التكرار عند دي بوغراند و زميله دراسلر على مستويين: مستوى الألفاظ ومستوى الجمل.

أولا التكرار على مستوى الألفاظ (الكلمات)، وهو على نوعين:

- التكرار Recurrence ويقصد به الإعادة المباشرة للكلمات، أي بدون تغييرات.

---

1 - عبد القادر بوزيدة، فان ديك وعلم النص، ص 19

2 -Voir, Robert de Beaugrande and w. Dressler, Introduction to Text Linguistics, p 48

- التكرار الجزئي Partial Recurrence ويعني استعمال المكونات الأساسية للكلمة مع نقلها إلى فئة كلمة أخرى، بتغيير الإسناد أو صيغة الأفعال، أو بالاشتقاق...

ثانيا: التكرار على مستوى الجمل والتراكيب، وهو أيضا على نوعين:

- التوازي parallelism ويعني تكرار البنية التركيبية نفسها ولكنها تملا بعناصر جديدة، أي بتكرار التركيب نفسه ولكن مع زيادة أو حذف عناصر أخرى.

- إعادة صياغة paraphrase وتعني تكرار المحتوى ولكن بنقله بواسطة تغييرات مختلفة، ونعني إعادة المعنى بتركيب آخر.

إذن تقسيمها قائم على تكرار الألفاظ والجمل في النصوص، ولكن أهمل فيه عدة جوانب، أهمها التكرار المتصل والمنفصل، أي بشكل متتابع أو مفصول، وجوانب أخرى، أهمها التكرار بالترادف في المعنى بين الألفاظ، والتكرار بالتعارض بين الجمل الشكلي وليس الضمني، فالتكرار بالترادف للألفاظ هو أيضا وجه من أوجه التكرار الدلالي بين الألفاظ، فهي على الأقل تشترك في الدلالة العامة بينها، وتختلف في الدلالة الخاصة، وبعد تمحص وتفحص في النصوص عامة والقرآن خاصة خلص لنا أن أهم أنواع التكرار هي كما يلي:

أولا: تكرار الحروف:

- حروف المباني: على المستوى الإيقاعي والصوتي.....

- حروف المعاني:ثم، ف، إن، إذ...، على المستوى التركيبي، الدلالي، الصوتي...

- الحروف المقطعة: ألم، حم...، تفرد بها القرآن عن غيره من النصوص.

ثانيا: تكرير الألفاظ: (موصول / مفصول)

تكرار الألفاظ بشكل موصول:

- بالبناء والوزن نفسه، والمعنى نفسه (كما هو)

- بالترادف اللفظي
- بالاشتقاق اللفظي
- بالنحت، (نحت الألفاظ المكررة في لفظ واحد)

تكرار الألفاظ بشكل مفصول:

- بالبناء والوزن نفسه وبالمعنى نفسه
- بالمشترك اللفظي (اختلاف المعنى وتضاده)

ثالثا: تكرار التراكيب: (موصول/ مفصول)

تكرار التراكيب بشكل موصول:

- بالتركيب نفسه (السياق المقامي نفسه / السياق المقامي مختلف
- بتغيير بسيط أو بتغيير لفظ مكان لفظ، فيما كرر
- تكرار المعاني بشكل متتابع، وبألفاظ متقاربة بشكل متتال

تكرار التراكيب بشكل مفصول:

- بقلب بين لفظتين أو تركيبين
- تقسيم تركيب سابق إلى قسمين وتكرار كل واحد على حدة
- بالزيادة (بزيادة حرف أو لفظ لتركيب سابق)
- بالحذف (بحذف حرف أو لفظ من تركيب سابق)
- بتغيير بسيط(تغيير زمن، تغيير المخاطب، بتغيير لفظ...)
- تكرار المعاني، بألفاظ متقاربة (إعادة صياغة)، أو بشكل موهم.

رابعا: تكرار القصص والأمثال: هذا النوع يتميز به النص القرآني دون سواه، ولا نكاد نجد، نصوصا أخرى تكرر القصص والأمثال، فهو أسلوب تفرد به القرآن، لدلالات وجماليات معينة، وإن كان تكرار القصص والأمثال في النصوص الأخرى يعد إطنابا ومللا، ولا يعد من جماليات النص، إلا أن هذا القول لا ينطبق على النص القرآني، وكما قلنا ميزنا بين تكرير التراكيب والقصص والأمثال لأن القصص والأمثال ترقى لرتبة النص بمفهومه الخاص،وإن كانت الجملة برتبة نص بمفهومه العام.

خامسا: تكرار الأساليب التعبيرية: قصدنا به الأسلوب العام المتمثل في البناء الأسلوبي تكرار بعض الخصائص الأسلوبية، وتكرار الأفكار بأساليب مختلفة، وتكرار الأنماط التعبيرية، والوسائل الإقناعية، الحجاجية... والصور الفنية، المحسنات البديعية، والصور البيانية...

كل هذه الأنواع من التكرارات وردت في النص القرآني، وبأساليب مختلفة، وتناولها العلماء المتقدمون، والدارسون المحدثون بالدراسة والبحث والتمحيص، واختلفت وجهات نظرهم وأساليبهم في ذلك، فكانت لهم سلبيات وإيجابيات في ذلك، وهو ما سنركز عليه في الصفحات التالية.

الإيجابيات والسلبيات في رصد ظاهر التكرار في القرآن الكريم:

تناول الكثير من العلماء قديما وحديثا ظاهرة التكرار في القرآن الكريم، بكتب ومقالات، ومذكرات تخرج،....، كتكرار الحروف، والألفاظ، والتراكيب، والقصص، والأمثال،...، غير أننا لاحظنا جوانب إيجابية وأخرى سلبية، خاصة السلبيات قدمناها بحجج وأدلة نراها مقنعة، ولم نشأ ذكر أصحابها بالأسماء سواء لمن كانت له إيجابيات أو سلبيات لأننا سننقد المنهج المتبع لا الأشخاص، حتى نبتعد عن التشهير أو الإشهار بالقدح أو المدح، كما أننا عندما نذكر ما يدل على السلبيات فإن عكسها من الإيجابيات، والعكس صحيح، وبيان تفصيل الإيجابيات والسلبيات في ظاهرة دراسة التكرار في القرآن الكريم كالتالي:

أولا: رصد ظاهرة التكرار في سورة واحدة:

نجد الكثير من مذكرات التخرج، الرسائل العلمية والأطاريح، والمقالات والكتب،....، ترصد ظاهرة التكرار في سورة واحدة أو بين سورتين، أو قد يسميه البعض دراسة إحصائية في سورة من سور القرآن، فقد مر معنا أن التكرار هو وجه من أوجه الإحصاء، والأمثلة هنا متعددة، ويتعدى هذا الأمر إلى غير التكرار، كأن يكون البحث، دراسة بلاغية في سورة كذا، أو أسلوب الالتفات في سورة كذا، أو دراسة أسلوبية في سورة كذا،...، وعلى سبيل

المثال: (دراسة أسلوبية في سورة مريم، من إعداد معين رفيق أحمد صالح، وبإشراف أ.د خليل عودة، بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين)، وقد تناولت المستوى الصّوتي، والدور البياني والموسيقي للأصوات والكلمات سورة مريم. ودرست المستوى الدّلالي، وسمات الألفاظ ودقّة اختيارها في السورة، وناقشت العلاقات الترابطيّة بين كلماتها، والمتمثّلة في:الترادف، والتضادّ، والمشترك، وهي دراسة تقع في أربعة فصول، وذلك وفق المنهج الأسلوبي، وهو منهج يتمحور حول معطيات علم اللغة العام، ويستثمر فروع اللغة المختلفة استثمارً نقديّاً وجماليّاً. وتتميّز هذه الدّراسة بأنّها دراسة تطبيقيّة على كلّ السورة، ما عدا دراستها في جانب سمات الألفاظ ودقة اختيارها في السورة، تعتبر المباحث الأخرى إن قصرت على السورة نفسها ناقصة لأنها اقتصرت على سورة من القرآن، وهنا تضيع الكثير من الجوانب الجمالية، لأن القرآن نص واحد،وكذلك نجد كتاب (سورة المائدة دراسة أسلوبية فقهية مقارنة لإبراهيم عوض)، أوكتاب (دراسة أسلوبية في سورة الكهف لصاحبه مروان محمد سعيد عبد الرحمن).

هذه الدراسات والأبحاث سواء تعلقت بأسلوب التكرار أو غيره إن اقتصرت على سورة واحدة أو سورتين، تأتي ناقصة غير مكتملة الأركان، ما لم يقم صاحبها بربطها بغيرها من السور، لسبب وجيه وهو أن القرآن نص واحد متكامل مترابط، ولا يمكن دراسة جزء منه، فقد نظر المتقدمون للقرآن على أنه نص واحد لا يتجزأ بالدراسة وما سمعنا بعالم متقدم قام بدراسة سورة أوتفسير سورة، أورصد ظاهرة في سورة أو مجموعة سور.

قال النحاس: «الصحيح أن القرآن سورة واحدة كما ثبت عن حبر الأمة عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما»[1]، وعلى هذا وجب النظر إلى كل النصوص على أنها سياق واحد، لا يمكن الفصل بين أجزائه، يقول سعيد البحيري: «والجملة في النص لها دلالة جزئية، وتراعى الدلالات السابقة واللاحقة في

1 - النحاس، الناسخ والمنسوخ، ج2، ص 585

ذلك التسلسل، فالنص وحدة كلية مترابطة الأجزاء»[1]، هاليداي ورقية حسن يفرقان بين النص والجملة فيقولان: «النص لا شك يختلف عن الجملة في النوع، وينظر للنص على أنه وحدة دلالية»[2]، وهو ما وجب أن نراعيه، في دراستنا لأي نص، خاصة النص القرآني، فلا نجزئه بالدراسة والتحليل، فإن فعلنا غاب عنا الكثير من الدلالات، أو ربما زيفنا الدلالات والنتائج، وعندها تصبح دراستنا - على هذا النحو- لا قيمة لها.

إن درسنا جزءا من كل فنحن بصدد فهم جزء من كل، ولكن إن نظرنا في النص كاملا قد تتغير نظرتنا لفهم الجزء، « إن نحو الجمل ليبدو غير كاف تماما عندما نريد دراسة النصوص ليس من حيث انتماؤها لأنواع مختلفة من أنواع التعبير فحسب، بل كذلك من حيث هي كل لا يمكن دراسة أي وحدة من وحداته بمعزل عن المجموع وعن الوحدات الأخرى التي تتبادل التأثير معها، ذلك أننا في هذه الحالة لن نزيف الكل فحسب، بل سنزيف معنى تلك الوحدة وماهيتها الحقيقية التي اكتسبتها من موقعها داخل الكل»[3]، فلفهم النص ننظر في وحداته الصغرى، ولا ننظر في الوحدات الصغرى بمعزل عن الوحدات الكبرى، ولهذا لا يجب عزل لفظ عن سياقه العام أي سياق النص بكامله، في حدود معينة، خاصة في النصوص القرآنية وسياقاتها، خاصة إذا علمنا أن الآيات القرآنية مترابطة ترابطا دلاليا، شرحا وتفسيرا،...، والكل يعلم، أن القرآن به الناسخ والمنسوخ، فيه الاستثناء والتخصيص (موصول ومفصول)، لفظ في سورة يشرحه ويفسره سياق آخر في سورة أخرى، فإن قصرنا دراسة ما على سورة واحدة، فقد يكون بها آية منسوخة، أو آية بها استثناء أو تخصيص،...، وما نسخ منها أو ما استثني أو خصص، أو فسر وشرح في سورة أخرى، يمكن أن تقتصر دراسة ظاهرة التكرار في سورة واحدة، ولكن

---

1 - سعيد حسن البحيري، علم لغة النص، ص 139

2Halliday M.A.K. and Ruqaya Hasan, Cohesion in English, pp1-2 -

3 - عبد القادر بوزيدة، فان ديك وعلم النص، ص 17 - 18

يجب ربط ما يجب أن يربط في سورة أخرى، حتى لا نضيع الدلالات المترابطة بين سياقات القرآن.

ثانيا: دراسة تكرار الحروف والألفاظ:

نجد من الباحثين أو الدارسين من يرصد ظاهرة تكرار الحروف والألفاظ، والحروف في القرآن على ثلاثة مستويات:حروف المباني، حروف المعاني، والحروف المقطعة، نجد هذا في كتاب (دراسة إحصائية لحروف القرآن الكريم لصاحبيه أ.د محمد زكي خضر و.د. أكرم محمد زكي)، أو مقال (زينب عقبان، الموسوم بـ: أسرار الحروف في القرآن)، وهو مقال رصدته صاحبته في أسرار تكرار حروف المعاني في القرآن[1]، وكذلك مقال (محمد بن شريف، الذي عنونه بـ: فواتح السور في النص القرآني ودلالاتها)، تناول فيه أسرار تكرار الأحرف المقطعة في القرآن[2].

نبدأ أولا بمن يرصد ظاهرة تكرار حروف المباني، فهذا نراه من السلبيات لسببين وجيهين، وهو أن القرآن له عدة قراءات، فأي قراءة يستعملها الباحث تبقى ناقصة مقتصرة على القراءة المختارة: حفص، ورش، قالون،...، وهو أمر وجب النظر فيه من زاوية الربط بين القراءات، كما أن هذا الأمر لم يلتفت إليه العلماء العرب قديما لعلمهم بهذا، فلو علموا أنه من الصواب لخاضوا فيه، وحجة أخرى هي اختلاف عدد الآيات بين القراءات ومن ثم اختلاف عدد الأحرف،...، ولا نجمع كل الدراسات ويستثنى منها مثلا الدراسات الصوتية لتكرار أحرف المباني لرصد الانسجام الصوتي، والتناسب، ومع هذا نركز على وجوب دراستها في كامل السياق القرآني.

---

1 - ينظر، المقال في مجلة: دراسات أدبية- علمية محكمة-، تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والدراسات، القبة، الجزائر، ع 9، فيفري 2011.

2 - ينظر، المقال في، مجلة : دراسات أدبية – علمية محكمة-، تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والدراسات، القبة، الجزائر، ع 3، جوان 2009.

أما على مستوى حروف المعاني، أما حروف المعاني: ثم، الفاء، من،....، فرصد ظاهرة تكرارها محمود، لكن كما قلنا وجب دراستها في القرآن كاملا ولا يقتصر فيه على سورة أو جزء، أو نصف،...، أما العجب العجاب فهو رصد ظاهرة تكرار الأحرف المقطعة، ألم تكررت ست مرات، حم: ست مرات، ألر: خمس مرات، طسم: مرتين،...، لكن ألا يعلم من رصد هذه الظاهرة، أن الأحرف المقطعة اختلف فيها اختلافا كثيرا وكبيرا في معانيها ودلالتها، والكل يعلم هذا والسؤال المطروح كيف لشخص لا يدرك دلالة الأحرف المقطعة أن يرصد دلالة تكرارها.

أما تكرار الألفاظ فقد رصدت بين القراءات، وقارنوها واستنتجوا عدة دلالات، خاصة على المستوى الفقهي، وخير مثال هنا نحو «وأرجلكم «بالنصب والجر ولهذا جمع بينهما بحمل النصب على الغسل والجر على مسح الخف[1]، فقوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ**﴾[2]، فقراءة أرجلكم بالنصب، فهي معطوفة على المنصوبات فحقها الغسل، وقراءة أرجلكم بالجر، فهي معطوفة على المجرورات، فحقها المسح..

هذا بين القراءات، ونظروا في القراءة الواحدة المختارة، من حيث إن هذا اللفظ عندما يتكرر في القرآن في شرح وتفسيرله بين السياقين، تترابط السياقات في النص القرآني على عدة مستويات أولها ترابط يفك الغموض الدلالي للألفاظ، وخير مثال هنا «عَنْ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ لَمَّا نَزَلَتْ الآية: ﴿ **الَّذِينَ آَمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ**

1- ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص 52، وكذلك السيوطي، الإتقان في علوم القرآن ج 3، ص 89

2- سورة المائدة، الآية 6

مُهْتَدُونَ﴾ [1]، قُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ: أَيُّنَا لَا يَظْلِمُ نَفْسَهُ، قَالَ: لَيْسَ كَمَا تَقُولُونَ: لَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ بِشِرْكٍ، أَوَلَمْ تَسْمَعُوا إِلَى قَوْلِ لُقْمَانَ لِابْنِهِ: ﴿يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ [2]-»[3]، يتضح لنا كيف ترتبط السياقات القرآنية بين السور لشرح الألفاظ ودلالاتها فيما بينها، وفق أخذ دلالة اللفظ من سياق النص الثاني وإسقاطها على النص الأول.

وقد يقال إن السياق الأول وحده لا يسعف في فهم معنى الظلم الوارد فيه، قال ابن القيم الجوزية: فقد قال الله تعالى: ولم يلبسوا إيمانهم بظلم، ولم يقل ولم يظلموا أنفسهم، ولبس الشيء بالشيء تغطيته به وإحاطته به من جميع الجهات ولا يغطي الإيمان ويحيط به ويلبسه إلا الكفر[4]، بمعنى أن الظلم الذي هو جور هو ذنب لا يلغي الإيمان أو ينتفي معه فهو محرم وفقط، أو أن السياق يوحي بأن الظلم هو من باب طباق الإيجاب مع الإيمان فهو يحتمل الشرك والكفر؛ فالرسول صلى الله عليه وسلم وهو أفصح العرب لم يغب عنه هذا ولكن دعم حجته بقول لقمان، قال الزركشي: «فحمل النبي صلى الله عليه وسلم الظلم هاهنا على الشرك لمقابلته بالإيمان واستأنس عليه بقول لقمان»[5]، كما أن هناك دلالة أخرى في استئناس الرسول صلى الله عليه وسلم بقول لقمان، ليس للاستئناس فقط بل لطرح فكرة أن القرآن نصوصه وسياقاته مترابطة ببعض وعلى القارئ له أن يعتمد هذا المنهج.

1- سورة الأنعام، الآية 82

2- سورة لقمان، الآية 13

3- رواه البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب قول الله تعالى: واتخذ إبراهيم خليلا، رقم: 3110، ورواه مسلم، كتاب الإيمان، باب صدق الإيمان وإخلاصه، رقم: 178، ورواه الترمذي، كتاب تفسير القرآن عن رسول الله، باب ومن سورة الأنعام، رقم: 2993، ورواه أحمد، كتاب مسند المكثرين من الصحابة، باب مسند عبد الله بن مسعود، رقم: 3826

4- ينظر، ابن قيم الجوزية، أعلام الموقعين عن رب العالمين، ج3، ص 119.

5- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص 185

لقد أشرنا سابقا أن كل ما كرر في القرآن له دلالة ولا يجب أن نعتبرها أنها توكيد، وهو ما ذهب إليه جمهور العلماء منهم: الثعالبي، والكرماني، والزركشي، والسيوطي، والزمخشري،...، وللأسف نجد من الدارسين من يقف على تكرار معين من القرآن ويجعله تكرارا لفظيا وتوكيدا للأول منها قوله تعالى:﴿ هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ﴾[1]، قد يدرجها القارئ في باب التوكيد اللفظي، أشار بعض العلماء أن كل لفظ متصل بما قبله أو بعده، ما معناه أن هيهات الأولى متصلة بما قبلها، وهيهات الثانية متصلة بما بعدها، قال الله تعالى: ﴿أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنْتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَنَّكُمْ مُخْرَجُونَ (35) هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ (36) إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ (37) إِنْ هُوَ إِلَّا رَجُلٌ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا وَمَا نَحْنُ لَهُ بِمُؤْمِنِينَ (38) ﴾[2].

ثالثا: دراسة تكرار الآيات والتراكيب في القرآن:

هذا أسلوب معروف منذ عصر الرسول صلى الله عليه وسلم، بل إنه المنهج الأسلم والأصح بتفسير القرآن بالقرآن وقاله الكثير من العلماء، وهو من إيجابيات دراستها من الجانب التكراري، لكن وجب أن تكون في القرآن كاملا.

من حيث إنه تفسير للقرآن بالقرآن، ذلك أنه تفسير للآية بما تضمنه نصها، أو بما سبقها ولحقها من الآيات، وهذا من تفسير القرآن بالقرآن، بل هو أقوى مراتب هذا النوع، وذلك أن تفسير القرآن بالقرآن قد يكون في محل واحد وسورة واحدة، وقد يفترقان، وأقوى النوعين وأسلمهما ما كان في محل واحد وسورة واحدة[3]، ويسمى أيضا بالتفسير الموضوعي، وهو ما

1 - سورة المؤمنون، الآية 35 - 38

2 - سورة المؤمنون، الآية 35 - 38

3- ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص186.

نجده في أسلوب تفسير المتقدمين، ككتاب أسرار التكرار في القرآن للكرماني، والزركشي ذكر لها شواهدا في كتابه البرهان، وكذلك فعل السيوطي في كتابه الإتقان، ومن المحدثين كتاب أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن للشنقيطي، وما أكثر الكتب في عصرنا هذا تناولت التفسير الموضوعي للقرآن منها: التفسير الموضوعي لسور القرآن لمصطفى مسلم.

والسياقات القرآنية المفسرة لبعضها تكون على نوعين موصولة أي متتالية، أو مفصولة، كل نص في سورة يفسره ويشرحه، السياقان السابقان كان بينهما الترابط من حيث دلالة اللفظ المشتركة بينهما فقط «الظلم»، ولكن المقام مختلف ونورد مثالا يفسر لفظا بلفظ بين نصين بينهما رابط في المقام والسياق، قال الله تعالى: «﴿ **فَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا جَعَلْنَا عَالِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهَا حِجَارَةً مِنْ سِجِّيلٍ مَنْضُودٍ**﴾ [1]، اختلف العلماء في المراد بحجارة السجيل اختلافاً كثيراً، والظاهر أنها حجارة من طين في غاية الشدة والقوة، والدليل على أن المراد بالسجيل الطين، قوله تعالى في سورة الذاريات، في القصة عينها: ﴿**لِنُرْسِلَ عَلَيْهِمْ حِجَارَةً مِنْ طِينٍ (33) مُسَوَّمَةً عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُسْرِفِينَ**﴾ [2]، «وخير ما يفسر به القرآن القرآن، والدليل على قوتها وشدتها أن الله ما عذبهم بها في حالة غضبه عليهم، إلا لأن النكال بها بالغ شديد، وأيضاً فإن بعض العلماء قالوا: السجيل والسجين أختان، كلاهما الشديد من الحجارة والضرب»[3]، فلفظة حجارة من سجيل فسرت بأنها حجارة من طين قوية وشديدة، والنصان كلاهما حول قصة واحدة، قصة لوط وأهله، فالمقام نفسه، والسياق الثاني يوضح دلالة اللفظ في الأول.

---

1 - سورة هود، الآية 82، وسورة الحجر، الآية 74 وورد لفظ سجيل في قصة أصحاب الفيل قال الله تعالى: « ترميهم بحجارة من سجيل»، سورة القيل، الآية 4

2- سورة الذاريات، الآيتان: 33 - 34

3- الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج 2، ص 192

هذا الطرح له عدة شواهد من النصوص القرآنية، وسياقاتها، وله عدة مستويات، أول مستوى لهذا الأسلوب يتجلى في كل لفظ من القرآن يأتي بعد لفظ : ما أدراك،: فشرحه يكون بما بعده، «وقد ذكر أن كل ما جاء بصيغة: وَمَا أَدْرَاكَ، فقد جاء تفصيله بعده كقوله تعالى: ﴿ **الْحَاقَّةُ (1) مَا الْحَاقَّةُ (2) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ (3) كَذَّبَتْ ثَمُودُ وَعَادٌ بِالْقَارِعَةِ (4)** ﴾[1]،[وكقوله تعالى: ﴿**وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ (1) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ (2) النَّجْمُ الثَّاقِبُ (3)** ﴾[2]]- «[3]، وكذلك في قوله تعالى: ﴿ **كَلَّا لَيُنْبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ (4) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ (5) نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ (6)** ﴾[4]، الحطمة مفسرة بعد القول وما أدراك ما الحطمة، بأنها نار الله الموقدة، وكذلك لفظ القارعة، فقد دل السياق اللفظي المحيط بها على أنها يوم القيامة، ولفظ الطارق دل السياق المحيط به على أنه نجم ثاقب، ولفظ هلوع في قوله تعالى: ﴿ **إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا (19) إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا (20) وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا (21)** ﴾[5]، فسره السياق القرآني، بما ورد بعد اللفظ، فهو من مسه الشر يجزع، ومن مسه الخير يمنع[6]،» الهلوع: فعول من الهلع، صيغة مبالغة، قال الزمخشري في الكشاف: شدة سرعة الجزع عند مس المكروه، وسرعة المنع عند مس الخير، وقد فسره الله في الآية»[7].

1- سورة القارعة، الآيات: 1 - 4.

2- سورة الطارق، الآيات: 1 - 3.

3- الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ج8، ص 532.

4- سورة الهمزة، الآيات: 4 - 6

5- سورة المعارج، الآيات: 19 - 20 - 21

6- ينظر، صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ص 309، وكذلك ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج3، ص36

7- الشنقيطي، أضواء البيان، ج8، ص 268، وكذلك ينظر، الزمخشري، الكشاف، ج 4، ص 185.

وفي هذا الأسلوب الرائع في تفسير القرآن بالقرآن هو المنهج الصحيح لتفسير القرآن بالقرآن، فيرصد ما تكرر من الألفاظ أو التراكيب أو الآيات، وينظر في تفسيرها، وقد كتب فيه الكثير من المتقدمين والمتأخرين، ولا نمل ولا نكل من وجوب النظر في هذا الأسلوب من جهة رصد ظاهرة ما كرر في القرآن كاملا.

أمر آخر رصده العلماء قديما وحديثا وهو تكرار بتغيير، مثل: التقديم والتأخير، الحذف، تغيير بسيط بين الآيات، مثل قوله تعالى:

في سورة البقرة ﴿**وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ**﴾ [1] وفي سورة الحج: **وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى**﴾ [2]

في سورتي البقرة ﴿**قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى**﴾ [3] وفي آل عمران ﴿**قُلْ إِنَّ الْهُدَى هُدَى اللَّهِ**﴾ [4]

في سورة الأنعام ﴿**نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ**﴾ [5] وفي سورة الإسراء﴿**نحن نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ**﴾ [6]- [7]

والأمثلة كثيرة، تنبه لها العلماء قديما مثل الزركشي، الكرماني، السيوطي...، أو بزيادة حرف أو حذف بين السياقين اللغويين في القرآن، وأرجعوها كلها لسياق المقام، فالتركيب له سياق مقامي معين، والسياق الثاني له سياق مقامي معين، وهنا كان التقديم أو التأخير. فعند هذا فاختلاف التراكيب من هذا النوع، لها دلالات من خلال التركيب نفسه، أو

1 - سورة البقرة، الآية 62

2 - سورة الحج، الآية 18

3 - سورة البقرة، الآية 120، وسورة الأنعام، الآية 71

4 - سورة آل عمران، الآية 73

5 - سورة الأنعام، الآية 151

6 - سورة الإسراء، الآية 31

7 - ينظر، الزركشي، البرهان، ج1،ص113-112

من خلال السياق، أو من خارج السياق، قال الله تعالى في سورة البقرة: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آَمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآَخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[1]، وقال الله تعالى في سورة الحج: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ [2]، في جزء من الآيتين، كان هناك تقديم وتأخير بين النصارى والصابئين، ففي الآية الأولى بُدئ بالنصارى واتبع بالصابئين، لوجهين إما بلاغي ولغوي بين معطوفين فالترتيب اللغوي في هذه الحالة يقتضي أن يكون لفظ النصارى قبل الصابئين، أو لوجه آخر وهو أن القول كان خاصا بمن آمن من النصارى والصابئين، فالنصارى أقرب للإيمان من الصابئين لإيمانهم بالله وبعض رسله، وكتبه وملائكته، عكس الصابئين، أما في سورة الحج، فقد قدم الصابئين على النصارى ترتيب مقام، فالله يفصل يوم القيامة بين الناس وفق هذا الترتيب، المؤمنون، المهادون، الصابئين، النصارى، المجوس وهكذا، أو لتدرج الأفعال، فالمؤمن أحسن من المهادين وهو أحسن من الصابئ، والصابئ أحسن من النصارى لأنهم لم يشنعوا في القول والفعل مثلما فعل النصارى وهكذا، ومثل هذا التبريرات إن صحت فهي من خارج السياق.

ونجد من الدراسات الحديثة والمعاصرة من جعل رصد تكرار الألفاظ في غير هذا بل جعلوها زيفا وبهتانا ولا نعلم له حجة غير أنهم أرادوا إبراز إعجاز القرآن لكنهم أخذوها لغير وجهتها، فمنهم من يقول: تكرر في القرآن 12 مرة وهو ما يقابل عدد الشهور في السنة، وكذلك تكرر لفظ يوم بكل مشتقاته (يومين، أيام،...) 365 مرة وهو ما يقابل عدد الأيام في السنة الشمسية

1 - سورة البقرة، الآية 62.

2 - سورة الحج، الآية 17.

العادية، [1] وبعد إحصائيات دقيقة قمنا بها، وجدنا أن لفظ شهر بكل مشتقاته تكرر في القرآن 20 مرة[2]*، ولفظ يوم تكرر في القرآن أكثر بكثير من 365 مرة، وهذه التكرارات الأكيد فيها أن لها دلالات معينة، ولكن الأقوال السابقة ليست موضوعية لأنها جانبت حقيقة التكرار الموثوق، ومن يريد أن يظهر إعجاز القرآن وعظمته، لا يكون بهذا البهتان والتزييف.

رابعا: دراسة التكرار في القرآن من غير دلالات:

الكثير منا يقف على تكرارات معينة في القرآن ويحصيها ويقول: تكررت في القرآن سبع مرات، أو ورد هذا في القرآن مرتين،...، لكن لا يخبرنا لماذا؟، وكيف؟، وأي دلالة تتجلى في هذا وذاك، وهذه سلبية من السلبيات، فالكثير من الدارسين يصرون على وجوب التكلم عن دلالة أو دلالات هذا التكرار أو التشابه أو الترابط، فكل العلوم، والمؤسسات باختلافها تستعمل النصوص؛ «فالنص أصبح ركيزة أساسية لعدة علوم، ويتناول النص بالدراسة والتحليل وفق عدة مناهج مختلفة تتقاذفها عدة علوم، علم النفس، الاجتماع، التاريخ الفلسفة، البلاغة...»[3]، بل إن في كل علم أو فرع تتعدد أنواع النص، يرى، بسام بركة أن النص له عدة أنواع هي، نص تفسيري، وصفي، سردي، استدلالي، تحاوري...[4].

1- ينظر، توفيق فاروق، في رياض القرآن، ص 192.

2* - تكرر لفظ شهر في القرآن الكريم 20 مرة في 17 آية، وبيان تفصيلها كالتالي: شهر تكررت أربع مرات) البقرة: -185التوبة: -36سبأ:-12القدر:3)، الشهر تكررت 6 مرات (البقرة: -185 البقرة: 194 مرتين-البقرة: -217المائدة: -2 المائدة: 97)، أشهر تكررت 5 مرات (البقرة: -197البقرة: -226البقرة: -234التوبة: -2الطلاق: 4)، شهرين مرتين (النساء: -92المجادلة: 4) الأشهر مرة واحدة(التوبة: 5)، الشهور مرة واحدة (التوبة:36) شهرا مرة واحدة (الأحقاف: 15)، فلو جمعنا تكرار اللفظ في حالة الإفراد فإن المجموع 11 وليس اثني عشر.

3 - سعيد البحيري، علم لغة النص، ص 4

4 - ينظر، بسام بركة وآخران، مبادئ تحليل النصوص الأدبية، ص 173-172

في غمرة هذا التجاذب بين المناهج النقدية للنص، ظهر لنا أن هناك منهجا نقديا وجب احترامه في كل منهج، بتعبير آخر وجب لكل منهج نقدي أو منهج دراسي أو يأخذ به، وهو المنهج الدلالي، يقول فان دييك: «نظريات دراسة النصوص هي التي تستند عموما إلى الدلالات، فنحن إزاء هذا لا بد من ربط الخطاب مع بيئته، وإن كانت هناك دراسات لا تهتم بهذا فهي أجزاء فقط نعتبرها مهملة»[1]، فأي دراسة أو بحث في القرآن خصوصا أو في أي نص عموما لا تقف على الدلالات هي دراسة ناقصة، لأن صاحبها يحصي ويرصد ما كرر، ولا يخبرنا لماذا، ولا كيف، ولا بأي طريقة أو دلالة، ببساطة هذا الإحصاء التكراري يمكن أن يقف عليه أي شخص خاصة في ظل التطور التقني المساعد على رصد ظاهرة التكرارأو الإحصاء، لكن من يخبرنا بدلالة هذا عن ذاك هو عالم أو باحث أو دارس، وهو ما يجب أن يكون.

خامسا: تكرار المعاني المتتابعة:

رأينا في كثير من الدراسات الحديثة للقرآن الكريم أنها تهمل السياق الخارجي: غريب القرآن ، التفاسير، أسباب النزول، كتب المبهمات،...، وتكتفي بالسياق اللغوي فقط له، وينطلقون في التحليل والتعليق، وأكبر مزلق لها كان في التكرارات خاصة في تكرار المعاني المتتابعة، ظنا منهم أنها تدور في المعنى نفسه، ويقولون لا داعي للنظر في سياقها الخارجي، فالسياق اللغوي يغني ويكفي بما أن لها المعاني نفسها.

التراكيب التي لها المعاني نفسها بشكل موصول قليلة في القرآن، وهي ظاهرة تنبه لها المتقدمون والمتأخرون، لكنهم أخطأوا التقدير في حقها من جهة أنهم نظروا لها وفق سياقها اللغوي من غير النظر في سياقها المقامي أو الخارجي، وخير دليل هنا سورة الكافرون: ﴿**قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ (1) لَا أَعْبُدُ**

1- Teun a. Van Dijk, Texte, Contexte et Connaissance, P127

مَا تَعْبُدُونَ (2) ﴾[1] إلى آخرها، فقد فسرها البعض: إني لا أعبد ما تعبدون في المستقبل ولا أنتم عابدون في الحال، ما أعبد في المستقبل، ولا أنا عابد أي في الحال ما عبدتم في الماضي ولا أنتم عابدون في المستقبل ما أعبد أي في الحال، فالحاصل نفي عبادته لآلهتهم في الأزمنة الثلاثة[2]، قال القرطبي: «وأما وجه التكرار في سورة الكافرون: «فقد قيل إنه للتأكيد في قطع أطماعهم، كما تقول: والله لا أفعل كذا، ثم والله لا أفعله» [3]، وقيل: «ليس فيه تكرار على أن الجملة الأولى عن الماضي، والثانية عن المستقبل، وقيل: الأولى عن العبادة، والثانية عن المعبود [...] ، والسورة في الجملة نصّ على أنه صلى الله عليه وسلم لا يعبد معبودهم، ولا هم عابدون معبوده، وقد فسره قوله تعالى: ﴿ وَإِنْ كَذَّبُوكَ فَقُلْ لِي عَمَلِي وَلَكُمْ عَمَلُكُمْ أَنْتُمْ بَرِيئُونَ مِمَّا أَعْمَلُ وَأَنَا بَرِيءٌ مِمَّا تَعْمَلُونَ﴾[4]-»[5]، ومن دلالات هذا القول الأخير أن العبادة في الماضي مقبولة، وفي الحاضر مقبولة أيضا لأنهم مشركون، لكن في المستقبل ما الذي يمنعهم من دخول الإسلام، فدلالة عدم العبادة في المستقبل تنتفي بدخولهم الإسلام، لكن حينما ننظر في السياق المقامي أو الخارجي يتضح لنا الفهم السليم للتكرارات، وهو أن:» المشركين قالوا [للرسول صلى الله عليه وسلم]: أسلم ببعض آلهتنا حتى نؤمن بإلهك فأنزل الله: ﴿ **لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ (2) وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ (3)** ﴾[6]، يريد إن لم تؤمنوا حتى أفعل ذلك، ثم غبروا مدة من المدد وقالوا: تعبد آلهتنا يوما أو شهرا أو حولا ونعبد إلهك يوما

1 - سورة الكافرون، الآية 2-1

2 - ينظر، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج3، ص 203

3 - ينظر ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص 235، وكذلك القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج 20، ص 226

4 - سورة يونس، الآية 41

5 - الشنقيطي، أضواء البيان، ج9، ص 133

6 - سورة الكافرون، الآية 3-2

أو شهرا أو حولا، فأنزل الله تعالى: ﴿وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَا عَبَدْتُمْ (4) وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ (5) ﴾ [1]، على شريطة أن تؤمنوا به وقت وتشركوا به في وقت»[2]- [3]*، فتكرار المعاني متناسب تماما مع أسباب النزول، فكل معنى يتفق مع ما أراده المشركون فكان جوابا لهم، وهو ما معناه أن النصوص القرآنية تجزأ على حسب أسباب النزول ولا تؤخذ كاملة حتى تفهم هذه النصوص وفق سياقها ومقامها وأسباب نزولها، وتفاسيرها، ولا يكتفى بالسياق اللغوي وحده.

دومينيك مانجينو يجعل تفسير النص من غير الرجوع للسياق الخارجي المقامي، وكذلك الانطلاق من السياقات من غير الرجوع للنص، أمرا خطيرا حذر منه بقوله:» يجب الحذر من أمر هام وهو دراسة النصوص بما كان في داخلها دون العودة لسياقها، وبأنه يمكن تجاوز السياق الذي أنتجت فيه، حقيقة يمكن هذا، ولكن يمكن أن نقع في تضليل على عدة مستويات ولا تفك إلا بالعودة إلى النص»[4]، وهو ما ذهب إليه فان دييك[5] ، وهاليداي

1 - سورة الكافرون، الآية 3-2

2 - ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص 238

3* - جاء سبب نزولها في كتب أسباب أن نزلت مرة واحدة وليس بشكل منفصل كما أورده ابن قتيبة، من حديث أخرجه الطبراني وابن أبي حاتم عن ابن عباس رضي الله عنهما،وأخرجه عبد الرزاق عن وهب، وأخرجه ابن أبي حاتم عن سعيد بن مينا، ينظر، الواحدي، أسباب نزول القرآن، ص 496، الطبري، جامع البيان، ج30، ص 214، السيوطي، أسباب النزول – المسمى: لباب النقول في أسباب النزول-، ص 310، الشوكاني، فتح القدير،ج5، ص 508، السيوطي، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، ج6، ص 404، وهذا لحديث ضعيف، ينظر، ابن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ج 8، ص 733

4- Dominique Maingueneau, le Contexte de l›œuvre littéraire -énonciation, écrivain, société-, p 21

5-voir, Teun a. Van Dijk, texte, contexte et connaissance, P134

ورقية حسن[1]، وللأسف من سلبيات دراسات ما تكرر في القرآن، أو غيرها من الدراسات، الاكتفاء بالسياق اللغوي، من غير الرجوع للسياق الخارجي: أسباب النزول، غريب القرآن، التفاسير،...، خاصة في ظاهرة تكرارات القرآن، ظنا منهم أن التكرار ظاهرة لغوية تدرس في السياق اللغوي فقط، وهو من السلبيات وجب التنبه لها.

سادسا: دراسة ظاهرة تكرار ما أشكل في القرآن:

هناك ظاهرة متعلقة بتكرار السياقات في القرآن، سماها المتقدمون مشكل القرآن، ولابن قتيبة كتاب مهم في هذا وهو: تأويل مشكل آي القرآن، تتمثل الإشكالية هنا هو أن ما قيل فيها قليل نود من الباحثين عناية كاملة في القرآن وما كتب فيه قديما أو حديثا مجرد أمثلة منه، ولا توجد دراسة أو بحث أو كتاب تكلم عن كل ما أشكل في القرآن.

مشكل آي القرآن رصدها قبلنا العلماء المتقدمون، وهي أن ظاهرة التكرار لبعض السياقات اللغوية توهم القارئ بالتعارض بينها والاختلاف، فقد يجد القارئ سياقا يدل على معنى، ثم يجد سياقا آخر مكررا يدل على عكس المعنى الأول، الأكيد المؤكد ألا تعارض ولا اختلاف بين السياقات القرآنية، قال الله تعالى: ﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا** ﴾[2]، لكن القارئ قد يتوهم هذا الاختلاف والتعارض بين سياقين من النص القرآني لعدة أسباب نابعة منه لا من النص القرآني، هذه الظاهرة أصبحت مدخلا للطاعنين والحاقدين ولفتت انتباه العلماء المتقدمين، وسموه قضية المشكل في القرآن، سموها مشكل القرآن ليس من باب أنها مستعصية عليهم، بل لأنها مستعصية على غيرهم، قال، السيد

1- voir, Halliday M.A. K. and Ruqaya Hasan, Language, Context and text, aspects of language in social-semiotic perspective, p52

2 - سورة النساء، الآية 82

أحمد عبد الغفار: «إن قضية المشكل في القرآن من أخطر القضايا وأهمها إذ تتناول هذه القضية ما يوهم الإشكال أو الاختلاف، وقد أضحى هذا المجال ذريعة للمؤولين الذين أساؤوا التأويل والطاعنين الذين يثيرون الشكوك حول القرآن وتلك مواطن جديرة باللفت والمعالجة، إذ لا تفتأ العقول الضالة تسيء استخدام النص وتصرفه إلى غير مقصده»[1]، وقد تناول كثير من علماء المسلمين موضوع المشكل منهم السيوطي والزركشي،...، في كتب عنيت بعلوم القرآن، ومنهم من أفرد له كتابا منهم ابن قتيبة في كتابه تأويل مشكل القرآن، والقاضي عبد الجبار في كتابه تنزيه القرآن عن المطاعن[2]، وحدد كل كاتب في كتابه منشأ هذا التوهم بالتعارض والاختلاف بين سياقات القرآن، وهذه الموهمات ذكرها ابن قتيبة في كتابة تأويل مشكل القرآن، الزركشي، والقاضي عبد الجبار، والسيوطي، والسيد أحمد عبد الغفار وغيرهم في خمسة أوجه في حدود علمنا، وهي:

- وقوع المخبر به على أحوال مختلفة.
- اختلاف المقام والموضوع.
- اختلاف جهتي الفعل.
- اختلاف بين المجاز والحقيقة.
- لوجهين واعتبارين[3].

---

1 - السيد أحمد عبد الغفار، قضايا في علوم القرآن تعين على فهمه، ص 183

2 - ينظر، السيد أحمد عبد الغفار، قضايا في علوم القرآن تعين على فهمه، ص 184

3 - ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج 2، ص 54، وما بعدها، وكذلك، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج 3، ص 84، وما بعدها، وينظر كذلك، ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص 15 وما بعدها وينظر كذلك، السيد أحمد عبد الغفار، قضايا في علوم القرآن تعين على فهمه، ص 181، وما بعدها.

واجتهدنا اجتهادا عسى أن يكون خيرا في اكتشاف موهمات أخرى وهي:

- الإجمال والتفصيل.
- تخصيص القصد وتعميمه.
- الوجوه النحوية وغيرها من علوم اللغة العربية.
- التكامل والتفصيل بين القراءات القرآنية.
- النص الثاني ناسخ للأول.
- ما بين النصين استثناء أو تخصيص.

ومن أمثلة السياقات التي توهم القارئ بالتعارض بينها نذكر أو كما سماه المتقدمون بمشكل آي القرآن، منها قوله تعالى: ﴿ **فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ**﴾ [1]، وفي موضع آخر: ﴿ **فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (92) عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ (93)** ﴾ [2]، فالقارئ المتأمل للسياقين قد يتوهم التعارض بينهما، فهل هم يسألون؟، أم أنهم لا يسألون؟، خاصة وأن سياق المقام نفسه، نورد مثالا آخر في قوله تعالى: ﴿ **الَّذِينَ آَمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ [3] مع قوله: ﴿ **إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ** ﴾[4]، المتبصر في السياقين يتوهم سؤالا، هل المؤمنون عندما يذكر الله تطمئن قلوبهم، أم يخافون؟، كذلك قد يتوهم البعض الاختلاف بين قوله تعالى:﴿**لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ**﴾ [5]، وقوله تعالى: ﴿ **تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ**﴾ [6] ، فالسياق الأول دل على ألا فرق بين الرسل، والثاني دل على تفضيل بعضهم على بعض بدرجات، نجد موهما

1- سورة الرحمن، الآية 39

2- سورة الحجر، الآية 93-92

3- سورة الرعد، الآية 28

4- سورة الأنفال، الآية 2

5- سورة البقرة، الآية285

6- سورة البقرة، الآية 253

آخر في قوله تعالى: ﴿لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ (1) وَأَنْتَ حِلٌّ بِهَذَا الْبَلَدِ (2) ﴾[1]، فأخبر أنه لا يقسم بالبلد الأمين وهو بطن مكة، ثم أقسم به في قوله: ﴿وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ (1) وَطُورِ سِينِينَ (2) وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ (3) ﴾[2]، الأكيد ألا تعارض ولا اختلاف بين السياقات السابقة، بل مَنشأه عدة أمور، فسرها وشرحها العلماء المتقدمون، ذكرناها سابقا، قال السيد أحمد:» فليس ثمة تناقضات أو مشكلات حول استقامة النص القرآني الذي يتمثل في نسيج متلاحم لا خلل فيه ولا اضطراب»[3]، ومن ثم وجب التبصر ومعرفة أوجه هذه الموهمات وجمالياتها، ودلالاتها، وفق تكرارات في القرآن تحمل مشكلا بينها، والعمل على حلها.

ونقدم تفسير بعض الأمثلة فقط، ليفهم القارئ ألا تعارض بين النصوص القرآنية: المثال الأول قوله نعالى:﴿ وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ ﴾[4] وقوله: ﴿ فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ ﴾[5] ، مع قوله: ﴿ فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ ﴾[6]، ويقول في موضع آخر: ﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴾[7]، قال الحليمي: فتحمل الآية الأولى على السؤال عن التوحيد وتصديق الرسل، والثانية على ما يستلزمه الإقرار بالنبوات من شرائع الدين وفروعه وحمله غيره على اختلاف الأماكن لأن في القيامة مواقف كثيرة، ففي موضع يسألون وفي آخر لا يسألون[8]،» وقيل إن السؤال المثبت سؤال تبكيت

1- سورة البلد، الآيتان: 2-1

2- سورة التين، الآية 3

3 - السيد أحمد عبد الغفار، قضايا في علوم القرآن تعين على فهمه، ص 183

4 - سورة الصافات، الآية 24

5 - سورة الأعراف، الآية 6

6 - سورة الرحمن، الآية 39

7 - سورة الحجر، الآية 92

8 - ينظر، ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص 65، الزركشي، البرهان في علوم القرآن،

وتوبيخ والمنفي سؤال المعذرة وبيان الحجة»[1]، فالموضوع مرتبط بالسياق، فلكل موضوع سياق ودلالة متعلقة به، ففي مقام أول يسألون عن ذنوبهم، ثم يرفع حق السؤال والخصام، « روى عبد الرزاق عن معمر عن قتادة: أن رجلا جاء إلى عكرمة فقال: أرأيت قول الله تعالى:﴿ هَذَا يَوْمُ لَا يَنْطِقُونَ ﴾،[2] وقوله: ﴿ ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عِنْدَ رَبِّكُمْ تَخْتَصِمُونَ ﴾[3]، فقال: إنها مواقف، فأما موقف منها فتكلموا واختصموا، ثم ختم الله على أفواههم فتكلمت أيديهم وأرجلهم فحينئذ لا يتكلمون»[4].

وفي باب التخصيص للقصد نجد قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الْأُولَى (50) وَثَمُودَ فَمَا أَبْقَى﴾[5]، وورد في سياق آخر، قوله تعالى: ﴿ وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ فَاسْتَحَبُّوا الْعَمَى عَلَى الْهُدَى فَأَخَذَتْهُمْ صَاعِقَةُ الْعَذَابِ الْهُونِ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ (17) وَنَجَّيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ (18) ﴾[6]، ففي السياق الأول ورد أن ثمود ما بقي منهم أحد، والسياق الثاني نص على أن الله أبقى على الذين آمنوا من ثمود، ولا تعارض بين هذين السياقين، لوجهين ففي النص الأول دل على أن الله لم يبق أحدا من الذين كفروا، فالقصد فيه تخصيص، والنص الثاني وإن حمل على قوم ثمود فالله أنجى المؤمنين منهم وأهلك الكافرين، ولم يبق منهم أحدا كما دل عليه النص الأول، كما أن النص الثاني الذين أنجاهم الله لا تحمل على المؤمنين من قوم ثمود، فالنص

ج2، ص 55، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج 3، ص 85-84

1 - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص 55، وكذلك، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج 3، ص 85-84

2 - سورة المرسلات، الآية 35.

3 - سورة الزمر، الآية 31

4 - ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص 66

5 - سورة النجم، الآيتان: 50 - 51

6 - سورة فصلت، الآيتان: 17 – 18

الثاني تكلم عن أمم أهلكت: عاد، وثمود، فقد يدل بأن الله أنجى الذين آمنوا من غير ما أهلك في الأمم المذكورة بالهلاك.

ومثال آخر قال الخطابي: «سمعت ابن أبي هريرة يحكي عن أبي العباس بن سريج قال: سأل رجل بعض العلماء عن قوله: ﴿ لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ ﴾[1]؛ فأخبر أنه لا يقسم به، ثم أقسم به في قوله ﴿ وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ ﴾[2] ؛ فقال: أيما أحب إليك أجيبك ثم أقطعك أو أقطعك ثم أجيبك، فقال: بل أقطعني ثم أجبني؛ فقال له: اعلم أن هذا القرآن نزل على رسول الله صلى الله عليه وسلم بحضرة رجال وبين ظهراني قوم كانوا أحرص الخلق على أن يجدوا فيهم غمزًا أوعليه مطعنًا فلو كان هذا عندهم مناقضة لتعلقوا به وأسرعوا بالرد عليه، ولكن القوم علموا وجهلت ولم ينكروا منه ما أنكرت، ثم قال له: إن العرب قد تدخل لا في كلامها وتلغي معناها وأنشد فيه أبياتًا [كشواهد لذلك]»[3]، بل وقد تحذف والسياق يدل عليها كقوله تعالى: ﴿يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَضِلُّوا وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[4]، يعني: ألا تضلوا بلغة قريش[5]، فالأصل فيها: ألا تضلوا، فالله يبين للناس حتى لا يضلوا، والسياق دل على «لا» المحذوفة، ومن هذا المثال يظهر جليا أن الجاهل بسنن اللغة العربية، وما سارت عليه لغة العرب، لا يدرك المعنى، ويحكم عن جهالة أن بين آيات القرآن تعارضا أو اختلافا.

---

1 - سورة البلد، الآية 1

2 - سورة التين، الآية 3

3 - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص46، وكذلك، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج 3، ص 88

4 - سورة النساء، الآية 176

5 - ينظر، ابن عباس، غريب القرآن، ص 43، وكذلك،أبو عبيد القاسم بن سلام، لغات القبائل الواردة في القرآن الكريم، تحقيق خالد حسن أبو الجود، ص 7، وكذلك، المقرئ: إسماعيل بن عمرو، اللغات في القرآن، ص25

ما أردنا قوله إن هناك تكرارا في القرآن من نوع آخر يحمل إشكالا في القرآن، أوكما سماه المتقدمون مشكل القرآن وألفوا فيه لرفع المطاعن فيه، ولا اختلاف فيه وإنما يحتاج لدراسة شاملة ترصد ظاهرة التكرار من هذه الجهة وتكون شافية كافية وافية، ونحن بعون الله عازمون على ذلك، نسأل الله التوفيق في إتمام ذلك.

سابعا: عدم دراسة تكرار نزول بعض السور:

بعض السور والآيات تكرر نزولها، فقد صرح جماعة من المتقدمين أن من القرآن ما تكرر نزوله، ذكر ابن الحصار من ذلك خواتيم سورة النحر [سورة الكوثر] وأول سورة الروم، وذكر قوم منه الفاتحة، وسورة الإخلاص وذكر بعضهم منه قوله:﴿ **مَا كَانَ لِلنَّبِيِّ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَنْ يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوا أُولِي قُرْبَى مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُمْ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ**﴾ [1-2]، وذكر ابن كثير، والزركشي آية الروح[3]، وهي قوله تعالى: ﴿ **وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا**﴾ [4]، وقوله تعالى: ﴿ **وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفَيِ النَّهَارِ وَزُلَفًا مِنَ اللَّيْلِ إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ ذَلِكَ ذِكْرَى لِلذَّاكِرِينَ** ﴾1،» سورة الإسراء وهود مكيتان وسبب نزولهما يدل على أنهما نزلتا بالمدينة ولهذا أشكل ذلك على بعضهم ولا إشكال لأنها نزلت مرة بعد مرة»2، تكرار النزول تكلم عنه المتقدمون، ولكن في حدود علمنا لم يكتب فيها في عصرنا هذا، لرصد الدلالات في تكرار نزولها، فكما قلنا كل ما كرر في القرآن أو تكرر نزوله له

1 - سورة التوبة، الآية 113

2 - ينظر، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج 1، ص 102

3 - ينظر ابن كثير، تفسير القرآن، ج3، ص 64، وكذلك الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص 29

4 - سورة الإسراء، الآية 85.

دلالات وجب الوقوف عليها، وهنا في حدود علمنا لا توجد دراسات أسلوبية أو سياقية تعنى بما تكرر نزوله وفق أساليب معينة أو سياقات مقامية مختلفة.

ثامنا: عدم وجود دراسات ترصد عدم تكرار بعض السياقات:

هناك سياقات تكررت في القرآن رصدت ودرست،.....، ولكن هناك سياقات ونصوص في القرآن لم تتكرر، لكنها لم تأخذ حظها من الدراسة، في حدود علمنا وسؤالنا، توجد الكثير من الدراسات والأبحاث والكتب تكلمت عن تكرار القصص في القرآن، لكن لا توجد دراسات أو كتب أو مقالات ترصد ظاهرة عدم تكرار بعض القصص في القرآن، فقصة يوسف عليه السلام لم تتكرر في القرآن، القصص المبهمة، وقصص الأشخاص من غير الأنبياء لم تتكرر كقصة صاحب الجنتين،...، بعض الأحداث في قصص الأنبياء تكررت في القرآن لكن بعض الأحداث لم تتكرر، فقصة الوادي المقدس في قصة موسى تكررت، لكن سقياه للبنتين، وقتله للرجل،...، لم تتكرر، فوجب دراسة دلالة عدم تكرارها، فما كرر له دلالات، وما لم يكرر أيضا له دلالات، وهي سلبية من سلبيات الدراسات الأسلوبية لإهمالها هذا الجانب.

تاسعا: عدم الاهتمام بما كرر في القرآن المدني والمكي:

في البداية علينا القول بأن العلماء المتقدمين تنبهوا لظاهرة التكرار لبعض الألفاظ أو بعض التراكيب للتفريق بين القرآن المكي والمدني، ولقد جمعناها في خصائص ثابتة ، وأخرى غالبة، وفي حدود علمنا لم نجد دراسة وافية عنيت بهذا الجانب، لتحقيق الخصائص الغالبة إلى الثابتة، والأهم من ذلك لا توجد دراسة لمعرفة دلالات تكرار هذه الألفاظ أو التراكيب في القرآن المكي من غير المدني والعكس، فمن سلبيات الدراسات الأسلوبية عدم اهتمامها بهذا الجانب، لمعرفة دلالات تكرار بعض الألفاظ والتراكيب في القرآن المكي من غير المدني والعكس.

ولمعرفة المكي من المدني في القرآن نجد طريقين:

- سماعي: وهو ما نقل عن الصحابة والتابعين رضوان الله عليهم، بأن هذه مكية والأخرى مدنية.

- قياسي: وهو على قسمين: -1 خصائص ثابتة، -2 خصائص غالبة.

الخصائص الثابتة: أي أنها لا تتغير ولا يمكن أن تجد لها مثالا بالخلف.

السور المكية هي السور التي تضمنت أو تكررت فيها السياقات التي لها دلالة أو ألفاظ مما يأتي:

- كل سورة فيها لفظ « كلاّ».

- أولها حرف تهج (الحروف المقطعة)، سوى الزهراوين (البقرة وآل عمران)، وسورة الرعد

- سياقات ذكر فيها: يا أيها الناس، أو يا بني آدم.

- أسلوب القسم.

- سياقات تضمنت قصة آدم وإبليس سوى سورة البقرة فهي مدنية.

- سياقات ورد فيها قصص الأنبياء والأمم الخالية.

- كل سورة فيها سجدة (السجدة تدخل في علامات رسم القرآن وليس في السياق، وإن كانت أغلب مواضع السجدة في القرآن مرتبطة بسياق ذكر السجود).

السور المدنية، هي السور التي ذكر فيها السياقات التالية أو تكررت فيها:

- كل سورة فيها سياق تضمن: يا أيها الذين آمنوا.

- كل سورة فيها سياق يأذن بالجهاد والقتال.

- كل سياق ورد فيه ذكر المنافقين سوى سورة العنكبوت فهي مكية.

- كل سياق ذكر فيه مجادلة أهل الكتاب.

- كل سورة تضمنت نصا قرآنيا يدل على فريضة (الصلاة، الصوم...)، أو حدا (حد الزاني، حد القذف، حد السارق،...) 3.

والقارئ لهذه الخصائص يجد أن ظاهرة التكرار مهمة في رصد القرآن المدني من المكي، ولكن يلاحظ أيضا أن بها استثناءات، أو أن هناك خصائص غالبة وأخرى ثابتة، وهنا ندعو أن تكون هناك دراسات أو مقالات وبحوث تعنى بفك دلالات هذه الاستثناءات، وتقديم أوجه علمية لجعل الخصائص الغالبة ثابتة، برصد خصائص أسلوبية معينة، حتى يجوز لنا التعميم، هذا من جهة ومن جهة أخرى، نحن نمتلك الكثير من الوسائل لمعرفة القرآن المكي من المدني، ولكن نحتاج لمعرفة دلالات تكرار بعض الألفاظ والتراكيب في القرآن المكي من غير المدني والعكس، وهو جانب آخر من سلبيات الدراسات الأسلوبية عدم اهتمامها بهذا الجانب، أو قلتها.

**قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- **ابن الأثير:** أبو الفتح ضياء الدين نصر الله بن محمد بن عبد الكريم، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، شركة ومطبعة مصطفى البابي، القاهرة، مصر، ط1، 1939.

- **أحمد شامية**، في اللغة، دار البلاغ للنّشر والتّوزيع، باب الزّوار، الجزائر، ط1، 2002.

- **أحمد مطلوب**، معجم النقد العربي القديم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط1، 1989.

- **بسام بركة وآخران**، مبادئ تحليل النصوص الأدبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

- **تشيتشرين أ. ف.**،الأفكار والأسلوب- دراسة في الفن الروائي ولغته-، ترجمة حياة شراره، منشورات وزارة الثقافة والفنون، بغداد، العراق، 1978.

- **توفيق فاروق**، في رياض القرآن، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، السعودية، ط1، 2005.

- **الجاحظ:** أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1998.

- **ابن حجر العسقلاني:** شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار التقوى للتراث، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

- حسن ناظم، البنى الأسلوبية- دراسة أسلوبية في « أنشودة المطر» للسياب-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

- **الزركشي:** بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة، مصر، دت

- **الزمخشري:** أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنا، ط1، 1997.

- **سعد مصلوح**،، الأسلوب - دراسة لغوية إحصائية -، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 3، 2002.

- **سعيد حسن البحيري**،، علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، 1997.

- **ابن سنان الخفاجي**، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط1، 1402هـ/1982م.

- **السيد أحمد عبد الغفار**،، قضايا في علوم القرآن تعين على فهمه، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر، ط1، 2003.

- **السيوطي جلال الدين**، أسباب النزول – المسمى: لباب النقول في أسباب النزول-، مؤسسة المكتبة الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

- **السيوطي جلال الدين**، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

- **السيوطي جلال الدين**، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- **الشنقيطي:** محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1415هـ/ 1995م.

- **الشوكاني:** محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، ط1، 1414 هـ.

- **صبحي إبراهيم الفقي**،، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق- دراسة تطبيقية على السور المكية-، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

- **صبحي الصالح**، مباحث في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 2009.

- **صلاح فضل**، ظواهر أسلوبية، في شعر شوقي، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، المجلد الأول، العدد الرابع، يوليو 1981.

- **صلاح فضل**، علم الأسلوب- مبادئه وإجراءاته-، مؤسسة مختار، القاهرة، مصر، 1992.

- **الطبري: أبو جعفر محمد ابن جرير**، جامع البيان عن تأويل آي القران، تحقيق صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت لبنان ط1 1999.

- **ابن عباس: عبد الله بن عباس بن عبد المطلب بن هاشم**، غريب القرآن، تحقيق أحمد بولوط، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر، ط1413،1هـ/ 1993م.

- **عبد الحليم ريوقي**، من إشكالات الدراسات اللغوية والأدبية في الفكر العربي الحديث والمعاصر(عائق المواكبة- إشكالات المفاهيم والمصطلحات- إشكالات التطبيق)، مجلة الآداب واللغات، تصدر عن كلية الآداب واللغات، جامعة البليدة2، الجزائر، ع7، ذو القعدة 1435هـ الموافق ل: ديسمبر 2014.

- **عبد الحميد هيمة**، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر- شعر السياب أنموذجا-، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط1، 1998.

- **عبد السلام المسدي**، الأسلوبية والأسلوب،د. عبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط5، 2006.

- **عبد القادربوزيدة**، فان دييك وعلم النص، مجلة اللغة والأدب، تصدر عن قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 11، ماي 1997.

- **أبوعبيد القاسم بن سلام**: بن عبد الله الهروي البغدادي، لغات القبائل الواردة في القرآن الكريم، تحقيق خالد حسن أبو الجود، ددن، دط، دت.

- عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية- بين النظرية والتطبيق-، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000.

- **غراهام هاف**، الأسلوب والأسلوبية، ترجمة كاظم سعد الدين, دار آفاق عربية، بغداد، العراق، ط1، 1985.

- **فاتح علاق**، التحليل الأسلوبي للخطاب الشعري، مجلة اللغة والأدب، تصدرعن قسم اللغة العربية وآدابها ن جامعة الجزائر، ع 18، نوفمبر 2008.

- **فيلي ساندیرس**، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ترجمة خالد محمود جمعة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2003.

- **ابن قتيبة: أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري**، تأويل مشكل القرآن، شرح السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، دت.

- **القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري**، الجامع لأحكام القران، تحقيق سالم مصطفى البدري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

- **ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله**، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1973.

- **ابن كثير: عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمرو الدمشقي**، تفسير القرآن العظيم، تحقيق محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة الصفا، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

- **محمد الأمين خلادي**، الترداد والتكرار في البيان العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع 14، ديسمبر 2011.

- **محمد العبد**، النص الحجاجي العربي- دراسة في وسائل الإقناع-، مجلة فصول، القاهرة، مصر، ع 60، صيف/خريف 2002.

- **المقرئ: إسماعيل بن عمرو**، اللغات في القرآن، تحقيق صلاح الدين المنجد، مطبعة الرسالة، القاهرة، مصر، 1365هـ/1946م.

- **مكي بن أبي طالب: أبو محمد القيسي**، الإيضاح لناسخ القرآن ومنسوخه ومعرفة أصوله واختلاف الناس فيه، تحقيق د. أحمد حسن فرحات، دار المنارة جدة، السعودية، ط1، 1986.

- **ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الأنصاري**، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

- **موسى سامح ربابعة**، الأسلوبية – مفاهيمها وتجلياتها – دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد ن الأردن، ط1، 2003.

- **ميكائيل ريفارتير**، معايير تحليل الأسلوب، ترجمة حميد لحمداني، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993.

- **النحاس: أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل**، الناسخ والمنسوخ في كتاب الله عزوجل واختلاف العلماء في ذلك، تحقيق د. سليمان بن إبراهيم بن عبد الله اللاحم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

- **نور الدين السد**، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر.

- أبو هلال العسكري: الحسن بن عبد الله بن سهل، الصناعتين، تحقيق د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

- **الواحدي: أبو الحسن علي بن أحمد**، أسباب نزول القرآن، تحقيق كمال بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

- يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم-ناشرون، بيروت، لبنان،2008

- **Dominique Maingueneau,** le contexte de l›œuvre littéraire -énonciation, écrivain, société-, éd dunod, Paris, France, 1993.

- **Dictionnaire Larousse illustre**, éd Larousse, Paris, France, 2007.

- **Halliday Michael Alexander Kirkwood and Ruqaya Hasan,** Language, Context and text, aspects of language in social-semiotic perspective, Oxford University press, London, u k, 1989.

- **Halliday Michael Alexander Kirkwood and Ruqaya Hasan,** Cohesion in English, Longman, London, u k, 1976.

- **Pascal Caillet,** Texte, contexte, hors-texte: deux sermons sur la conspiration des poudres, Communication faite au congre de la s.a.e.s. de Toulouse en mai 2005, hébergé par le cri - université paris 10, Nanterre, la société de stylistique anglaise, n° 26,2005.

- **Pierre Guiraud**, La stylistique, éd PUF, paris. France, 1979.

- **Pioche, J.** dictionnaire étymologique du français. Ed poche. Paris. France.1999.

- **Roland Barthes**, le degré zéro de l écriture, éd seuil, paris. France, 1972.

- **Robert de Beaugrande and Wolfgang Dressler**, Introduction to Text Linguistics, éd Longman, London, UK, 1996.

- **Teun a. Van Dijk,** texte, contexte et connaissance, (traduction assuree par adèle petitclerc, assistee de philipppe schepens), Semen revue semio-linguistique des textes et discours, annales litteraires de l'universite de franche-comte besançon, France, n° 27- critical discourse analysis, les notions de contexte et d'acteurs sociaux- décembre 2009.

الكناية وخصائصها التداولية:
القزويني أنموذجا

د . زوليخة قادة
- المملكة المغربية -

الملخص:

هذا البحث يتناول العلاقات الممكنة الموجودة بين حقلين معرفيين مهمين هما: حقل البلاغة العربية والتداوليات، ويركز على إبراز نقط الالتقاء التي تثبت الحياة الممتدة للتراث العربي ممثلا في البلاغة، وقد اعتمدت لأجل هذا مبحث الكناية لأبرز أنها من الوسائل التعبيرية التي اعتمدها العربي، ولم يفصلها عن أبعادها التداولية تنظيرا وممارسة، فراعى فيها كل ما يتعلق بالسياق وبناء المعنى وغيرهما.

Abstract :

This research is about the relation between pragmatics and the arabic rhetoric, becouse There is no doubt that the arabic rhetoric contains the concepts of what can be invested in achiveing persuasion, it is important to employ these methods rhetorical purpose in the service of improving that the arabic rhetoric is steel alive .

I take a *metonymy* as an exemple, becouse of his relation with a lot of pragmatic concepts such as : context , building of the meaning... ect

This is a new vision to preserving the arabic language.

توطئة:[1]

تعتبر الكناية من أكثر الفنون البلاغية تصويرا لفكرة الرمز، لأن الألفاظ فيها تتجاوز حدودها الصريحة، لتصبح رؤية تختزل في طياتها معاني كثيرة لها صلة بتصورات العربي وخبراته ونظرته للغة والألفاظ والوجود أيضا.

وهي فن يكشف عن غزارة تفكير الإنسان العربي القديم، وارتباطه بالمجرد والعقلي وبعده عن السطحي والساذج.

وقد احتلت الكناية مكانا مركزيا في الدراسات البلاغية، نظرا لبعدها عن التصريح، وارتباطها بالتضمين.

كما أن دراسة الكناية شهدت تطورا عبر تاريخ الدراسات البلاغية، إذ درسها أولا أبو عبيدة (ت 210هـ) في كتابه «مجاز القرآن» فذهب إلى أنها ما فهم من الكلام والسياق من غير أن يذكر اسمه صريحا في العبارة، ثم الجاحظ (ت 255هـ) في كتابه «البيان والتبين» وربط بينها وبين التعريض، ثم المبرد (ت 285هـ) في «الكامل» الذي جعل الكناية على ثلاثة أضرب هي التعمية والتغطية، الرغبة عن اللفظ الخسيس المفحش إلى ما يدل على معناه من غيره، التفخيم.

أما ابن المعتز(ت 292هـ) فقد اعتبرها من محاسن الكلام، في حين أن قدامة بن جعفر (ت 337هـ) جعلها ضربا من دلالة اللفظ القليل على المعاني الكثيرة في كتابه «نقد الشعر»، وقد ربط أبو هلال العسكري (ت395هـ) بين الكناية والتعريض هو أيضا في كتابه «الصناعتين»، واعتبرها ابن رشيق

1اعتمدت في هذه التوطئة على مرجعين هما:

نائلة قاسم . رسالة لنيل الماجيستير بعنوان «الكناية في ضوء التفكير الرمزي» . السنة: 1984م . ص 7 إلى 47.

محمود شاكر القطان . الكناية: مفهومها وقيمتها البلاغية . مطابع الأهرام التجارية . السنة: 1993م . ص: 20 إلى 136.

القيرواني (ت463هـ) في كتابه «العمدة» نوعا من أنواع الإشارات، ودليلا على حذق المتكلم ومهارته ومقدرته.

أما ابن سنان الخفاجي (ت 446هـ) فقد عد الكناية مظهرا من مظاهر الفصاحة، خاصة إذا وافقت مقاما يتطلب ذلك، وميز فيها بين الرديء والجيد في كتابه «سر الفصاحة».

ويعتبر أبو العباس أحمد بن محمد الجرجاني (ت 482هـ) الذي ألف كتاب «كنايات الأدباء وإشارات البلغاء»، وأبومنصور الثعالبي (ت429هـ) الذي كتب كتاب «الكناية والتعريض» أو ما عرف بـ «النهاية في فن الكناية» أهم كاتبين خصصا كتبا بأسرها لفن الكناية وأفردا لذلك النماذج والأمثلة.

ولكن نضج مبحث الكناية لم يستقر إلا مع عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) في كتابيه «أسرار البلاغة» و «دلائل الإعجاز»، حيث نظر نظرة فنية جمالية للكناية، وعرفها بقوله: «أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ به إليه، ويجعله دليلا عليه»[1] وأكد أن للكناية مزية على التصريح، لأنها تدل على التأكيد والمبالغة.

ويعزى إلى الجرجاني فضل اكتمال تعريف الكناية وبيان شروط حسنها وأقسامها ومزيتها.

ثم يأتي الزمخشري (ت548هـ) صاحب تفسير «الكشاف» الذي يعرف عنه موسوعيته وامتلاكه لأدوات التحليل والتفسير المختلفة، ليدرس الكناية من خلال كتاب الله عزوجل، وهي دراسة رائدة في زمانها لأنها استطاعت تخليص

1 -عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز في علم المعاني. المكتبة العصرية/ بيروت. شرح: ياسين الأيوبي. الطبعة الأولى. السنة: 2002م. ص: 113.
ابن منظور. لسان العرب. المجلد الخامس عشر. ص: 233 /234. بتصرف.

الكناية من بعدها القواعدي الجاف، وربطها بخصائص الجمال والفنية والإعجاز التي نجدها ملاصقة للخطاب القرآني.

وتتابعت بعد ذلك الدراسات التي اهتمت بالكناية، حيث درسها ابن الأثير (ت637هـ) في «المثل السائر»، وابن أبي الإصبع المصري (ت654هـ) في «تحرير التحبير» وغيرهم...إلى أن نصل إلى الخطيب القزويني (ت739هـ) مدار البحث، الذي درسها في كتابيه «التلخيص»و«الإيضاح»، فكيف نظر الخطيب للكناية؟ وما هي أبعادها وخصائصها التداولية عنده؟

1 - تلخيص باب الكناية في كتاب «الإيضاح» للقزويني:

إن الكناية تفتح المجال واسعا أمام المتكلم ليعبر عما لا يستطيع التصريح به، هذا التعبير الذي يشغل ذهن المخاطب، فيجعل المعنى يتشعب ويتسع.

وقبل أن أشرع في تلخيص باب الكناية في كتاب «الإيضاح»، أشير إلى معنى الكناية لغة في المعجم، فلو عدنا للسان العرب لوجدنا ما يأتي:

«كني : الكنية على ثلاثة أوجه : أحدها أن يكنى عن الشيء الذي يستفحش ذكره ، والثاني أن يكنى الرجل باسم توقيرا وتعظيما ، والثالث أن تقوم الكنية مقام الاسم فيعرف صاحبها بها كما يعرف باسمه، والكناية أن تتكلم بشيء وتريد غيره. وقد تكنى وتحجى أي تستر، من كنى عنه إذا ورى، وكنوت عنه إذا وريت عنه بغيره»[1].

انطلاقا من الدلالة اللغوية لفعل (كني)، نجد أن مزايا الكناية ما يأتي:

- التأدب بعدم ذكر الفاحش من الكلام.
- التوقير والتعظيم.
- القيام مقام الاسم.

أما دلالاتها فمدارها ما يأتي:

1. ابن منظور. لسان العرب. المجلد الخامس عشر. ص: 233/234. بتصرف.

-التلميح دون التصريح.

- التستر.

- التورية.

وقد جمع هذه الدلالات كلها الدكتور محمود شاكر القطان الذي يقول: «إن الكناية لغة إنما هي العدول عن لفظ إلى آخر دال عليه، وهذا العدول عنه لا يعني ستره وإخفاءه، كما لا يعني إبرازه وإظهاره، وإنما هو مجرد تركه، والإعراض عنه، لا أكثر، فالمكنى عنه ليس بالواضح وضوح المذكور صراحة، ولا هو بالخفي الذي لا تكاد تتبينه إلا بتدقيق، وإمعان نظر. فهو أشبه ما يكون بالمكسو بثوب رقيق شفاف، فلا هو عار، ولا هو مستور ستر المورى عنه، وأية دلالة أخرى إنما هي مقحمة دخيلة على مادة اللفظ كلها لا الكناية وحدها»[1].

إن الكناية انطلاقا من كلام د. محمود شاكر القطان تتنزل في موضع وسط بين الكشف والخفاء، بين الحجاب والسفور، بين التصريح والتضمين وهذا ما يجعلها ملاصقة لميسم الجمال.

فكيف نظر القزويني إلى الكناية؟

حين نتصفح كتاب «الإيضاح في علوم البلاغة» نجد أن القزويني جعل الكناية آخر مبحث تحدث عنه في فن البيان، وقد سوغ هذا الترتيب بقوله: «فانحصر المقصود في التشبيه والمجاز، والكناية، وقدم التشبيه على المجاز على ما ذكرنا، من ابتناء الاستعارة التي هي مجاز على التشبيه، وقدم المجاز على الكناية، لنزول معناه من معناها منزلة الجزء من الكل»

يبدأ القزويني باب الكناية بتحديد حدها الاصطلاحي، فيقول: «الكناية: لفظ: أريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه حينئذ...فالفرق بينها وبين المجاز

1.محمود شاكر القطان. الكناية مفهومها وقيمتها البلاغية. ص: 8.

من هذا الوجه، أي من جهة إرادة المعنى مع إرادة لازمه، فإن المجاز ينافي ذلك»[1].

إن الكناية عند الخطيب تتعلق بأمرين هما:

- أنها تتعلق بالمعنى اللازم الضمني غير المباشر.
- أنها تتعلق بالمعنى الصريح المباشر.

وجواز حملها على المعنيين معا، هو الذي يميز الكناية عن المجاز، لأن هذا الأخير لا يحمل إلا على المعنى الضمني، ولا يمكن حمله أبدا على المعنى الصريح المباشر.

وإن كان حديث القزويني في الكناية عن جواز إيراد المعنى الأصلي، حديثا غير مقبول تماما، لأنها قاعدة لا تقبل الاطراد في بعض الأمثلة خاصة القرآنية منها، فقوله تعالى مثلا» ليس كمثله شيء «الشورى/ 11، يمتنع حمله على الحقيقة إذ لو حمل عليها لجاز أن يكون لله مثيل تعالى الله عن ذلك علوا كبيرا.

ثم ينتقل بعد ذلك إلى تقسيمها إلى ثلاثة أقسام هي:

أ - الكناية المطلوب بها غير صفة ولا نسبة:

ويطلب بها الموصوف، دون الصفة والنسبة، وهي تفهم من العمل أو الصفة أو اللقب الذي انفرد به الموصوف.

وهي بدورها تنقسم إلى قسمين:

أ.1 ما هو معنى واحد:

كقول عمرو بم معد يكرب:

الضاربين بكل أبيض مخدم والطاعنين مجامع الأضغان

ف»مجامع الأضغان» كناية عن القلب لأنه مكمن الضغائن.

1-القزويني. الإيضاح. ص: 475.

أ.2 ما هو عدة معان:

يضرب مثلا على ذلك هو: حي، مستوي القامة، عريض الأظفار. كناية عن الإنسان.

ب - الكناية المطلوب بها صفة:

والمقصود بالصفة هنا الصفات المعنوية كالجود والكرم والسماحة...لا النعت النحوي، وهي صفة لازمة لمعنى التركيب.

يقسمها إلى ثلاثة أقسام:

ب.1 القريبة الواضحة: لا يحتاج الانتقال فيها من المعنى الصريح إلى المعنى الضمني إلى واسطة، مثل قول العرب: «طويل النجاد» كناية عن طول القامة.

ب .2القريبة الخفية: كقولنا: «عريض القفا» كناية عن الأبله.

ب .3البعيدة: التي نحتاج فيها للواسطة حتى ننتقل من المعنى الصريح إلى المعنى اللازم، ومنه قول الشاعر:

وما يك في من عيب فإني جبان الكلب مهزول الفصيل

يشرح القزويني المثال بقوله:

«فإنه ينتقل من جبن الكلب عن الهرير في وجه من يدنو من دار من هو بمرصد لأن يعس دونها، مع كون الهرير في وجه من لا يعرفه طبيعيا له، إلى استمرار تأديبه، لأن الأمور الطبيعية لا تتغير بموجب لا يقوى، ومن ذلك إلى استمرار موجب نباحه وهو اتصال مشاهدته وجوها إثر وجوه، ومن ذلك إلى كونه مقصد أدان وأقاص، ومن ذلك إلى أنه مشهور بحسن قرى الأضياف.

وكذلك ينتقل من هزال الفصيل إلى فقد الأم، ومنه إلى قوة الداعي إلى نحرها، لكمال عناية العرب بالنوق لا سيما المتليات(التي تتبعها صغارها)، ومنها إلى صرفها إلى الطبائخ، ومنها إلى أنه مضياف»[1].

1.القزويني. الإيضاح. 478 /479.

ج - الكناية المطلوب بها نسبة:

هي التي يصرح فيها بالصفة ولكنها تنسب إلى شيء متصل بالموصوف.

ومنها قول الشاعر الشنفرى الأزدي في وصف امرأة ما بالعفة:

يبيت بمنجاة من اللوم بيتها إذا ما بيوت بالملامة حلت

«فإنه نبه بنفي اللوم عن بيتها على انتفاء أنواع الفجور عنه،وبه على براءتها منها، وقال يبيت دون يظل لمزيد من اختصاص الليل بالفواحش.»[1].

ثم يختم القزويني حديثه عن باب الكناية، بالحديث عن أقسام هذه الأخيرة عند السكاكي، ويحددها في أربعة أقسام هي:

- التعريض: هي أقرب للتصريح، حيث نصل للمعنى اللازم من غيروسائط.
- التلويح: إن كان بينها وبين المكنى عنه مسافة متباعدة لكثرة الوسائط.
- الرمز: إن كان فيها نوع من الخفاء.
- الإيماء والإشارة: إذا كان الخفاء غيردقيق، وإنما هوللوضوح أقرب منه للغموض والإلغاز.

يردف القزويني كلامه هذا، بالحديث عن قيمة الكناية، وبأنها أبلغ من التصريح، وينقل كلاما عن الجرجاني مفاده أن التعبير بالكناية فيه انتقال من الملزوم إلى اللازم، فيكون إثبات المعنى به كدعوى الشيء ببينة، ولا شك أن دعوى الشيء ببينة أبلغ في إثباته دعواه بلا بينة.

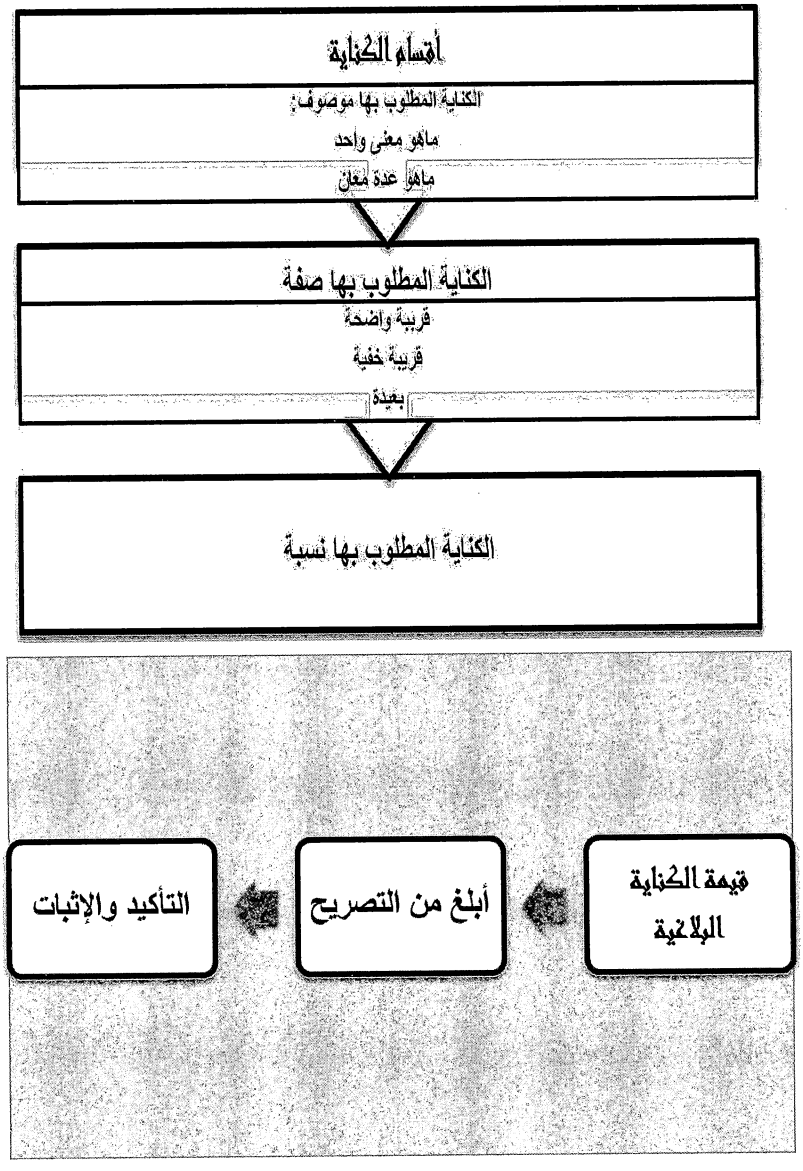
ولو عدنا لكتاب «التلخيص» لوجدنا أن القزويني أجمل باب الكناية إجمالا أخل بجمالها، حيث جاء تلخيصه فقيرا من الشواهد فقيرا من التعليق عليها.

ولهذا ارتأيت الاعتماد على كتاب «الإيضاح» لما فيه من الإبانة والتوضيح، وكثرة الشواهد الشعرية والقرآنية والأمثلة النثرية، التي أظهرت قيمة

1- المرجع نفسه. ص: 484.

الكناية بلاغيا من خلال التأثر بدراسات من سبقوه كعبد القاهر الجرجاني والزمخشري والسكاكي.

وقبل أن أمر إلى الكشف عن البعد التداولي لفن الكناية أختزل ما قلته سابقا في الخطاطتين الآتيتين:



2 - الخصائص التداولية لفن الكناية عند القزويني من خلال كتاب «الإيضاح»:

وأنا أقرأ الكناية عند القزويني أثار انتباهي وجود ملامح تداولية في طريقة حديثه عنها وسأستعرضها كالآتي:

أ - الكناية والسياق الثقافي الذي تنتمي إليه:

حين يتحدث القزويني عن الكناية، يفترض بشكل غير مباشر أنها يجب أن تستخدم بين متخاطبين يشتركان في الانتماء للسياق الثقافي نفسه، لأن الكناية إن جاز التعبير هي بنت التربة التي تولد فيها، ويظهر هذا مثلا في حديث القزويني عن قول العرب: «فلانة نؤوم الضحى»، يعلق على هذه الكناية بقوله: «أي: مرفهة مخدومة، غير محتاجة إلى السعي بنفسها في إصلاح المهمات، وذلك أن وقت الضحى وقت سعي نساء العرب في أمر المعاش، وكفاية أسبابه، وتحصيل ما يحتاج إليه في تهيئة المتناولات، وتدبير إصلاحها، فلا تنام فيه من نسائهم إلا من تكون لها خدم ينوبون عنها في السعي لذلك»[1]

فنلاحظ قول القزويني: وقت الضحى وقت سعي نساء العرب في أمر المعاش، ففي هذا إشارة إلى السياق الثقافي العربي الذي يربط وقت السعي بالصباح الباكر، بمعنى آخر: إن هذه الكناية لا تفهم إلا في سياق البيئة العربية أو أية بيئة أخرى لها نفس الرؤية، فقد نكون أمام ثقافة أخرى قد لا تعد نوم المرأة لوقت الضحى مدعاة لفهم معنى ضمني غير الصريح أو مدعاة للتأول، فقد تكون هذه مجرد عادة عندهم حتى لو كانت المرأة غير شريفة عندهم (فقيرة).

يظهر تركيز القزويني على السياق الثقافي في تفسيره للكنايات التي قد تبدو متضادة سطحيا، ولكنها في العمق تعبير عن المعنى نفسه.

يقول: «وكذا قول من يصف راعي إبل أو غنم:

1- القزويني. الإيضاح. ص: 475

ضعيف العصا، بادي العروق ترى له

عليها إذا ما أجدب الناس إصبعا

وقول الآخر:

صلب العصا، بالضرب قد دماها

أي جعلها كالدم في الحسن.

والغرض من قول الأول: ‹ضعيف العصا› وقول الثاني ‹صلب العصا› وهما وإن كانا في الظاهر متضادين فإنهما كنايتان عن شيء واحد، وهو حسن الرعية، والعمل بما يصلحها، ويحسن أثره عليها.

فأراد الأول أنه رفيق مشفق عليها، لا يقصد من حمل العصا أن يوجعها بالضرب من غير فائدة، فهو يتخير ما لان من العصا.

وأراد الثاني أنه جيد الضبط لها، عارف بسياستها في الرعي، يزجرها عن المراعي التي لا تحمد، ويتوخى بها ما تسمن عليه، ويتضمن أيضا أنه يمنعها عن التشرد والتبدد فهي تنساق في الجهة التي يريدها»[1].

إن كنايتي ‹ضعيف العصا› و ‹صلب العصا› برغم التضاد الحاصل بينهما لغويا، إلا أن العودة للسياق الثقافي الذي أنتج هاتين الكنايتين يحيلنا على أنهما تحملان المعنى نفسه، فكلا الكنايتين فيهما إشارة إلى صفة الحذق والإتقان اللتين يتمتع بهما كلا الراعيين، وإن كانت طريقتهما في الرعي مختلفة فإن النتيجة واحدة: القدرة على التحكم في الرعية وحسن سياستها ويسر قيادتها.

نستخلص من هذا أن فهم الكناية وإنتاجها على السواء يتطلب عند القزويني العناية بالسياق الثقافي الذي تنتج فيه حتى تتيسر عملية الفهم

1-القزويني. الإيضاح. ص: 481.

والتأويل بالنسبة للمتلقي، وهذا الفهم هو ما يضعنا أمام الملمح التداولي الثاني في فن الكناية وهو المتعلق بكيفية إنتاج المعنى.

ب - الكناية وكيفية بناء المعنى:

الكناية من الفنون التي ترتبط بمتلق غير عادي، قادر على فهم ما تتضمنه العبارات لا ما تصرح به فقط، ولهذا نجد القزويني ميز في بناء المعنى الذي تقصده الكناية بين أنواع:

القريبة الظاهرة التي يتيسر فهمها، والقريبة الخفية التي تحتاج لشيء من التدبر، والبعيدة التي ينبني فيها المعنى على قدرة المتلقي الذي يمكن أن نسميه خاصا أو نموذجيا على فهم الدلالات البعيدة من خلال بناء مجموعة من العمليات الدلالية العقلية التي ترتكز على علاقة السبب بالنتيجة، وحتى أوضح هذا أكثر أمثل بمجموعة من الأمثلة التي وردت في كتاب الإيضاح:

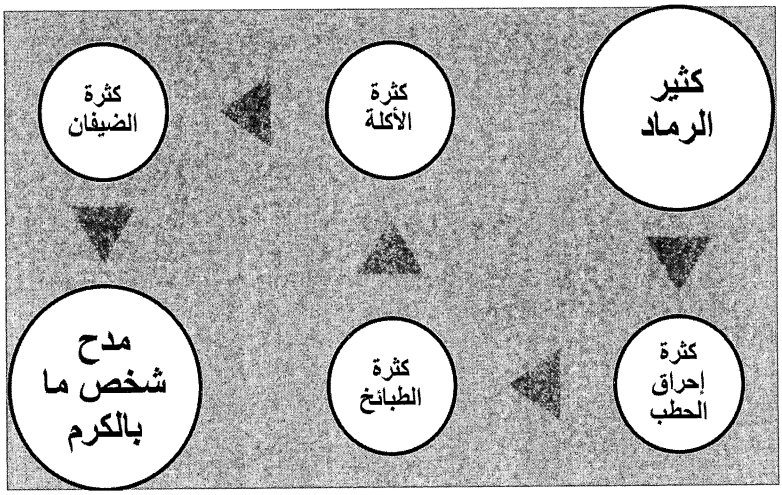
• المثال الأول: طويل النجاد ← طويل القامة.

إن الكناية هنا واضحة ساذجة لأنها لا تتطلب أية عملية عقلية أو انتقال من معنى إلى آخر لذلك فهي موجهة لأي متلق كيفما كان نوعه خاصا أم عاما.

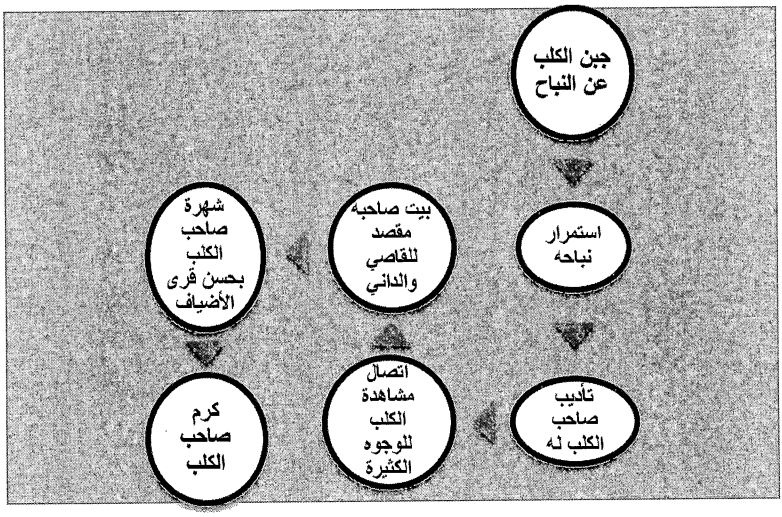
• المثال الثاني : عريض القفا ← عظيم الرأس ← أبله.

إن العمليات التي أقامها المتلقي للوصول إلى معنى الكناية مقارنة مع المثال الأول شيئا ما خفية، لذلك نفترض أن القزويني يفترض وجود متلق وسط لا هو بالساذج ولا هو بالخاص، وإنما هو بين بين، فهو يتخذ وضعا وسطا، ووجود مثل هذه الكنايات التي يختلف إنتاج المعنى فيها وفهمه يدل على أن البلاغة العربية استحضرت مقامات المتلقين المختلفة التي تتطلب مقالات مختلفة حتى مع استعمال الفن البياني نفسه الذي يتحدد في الكناية.

• المثال الثالث: كثير الرماد



• المثال الرابع: وما يك في من عيب فإني جبان الكلب مهزول الفصيل



إن المثالين الثالث والرابع يحيلان على كل العمليات التي يتطلبها إنتاج المعنى في الكناية، وتأويله أيضا، وكلما بعدت الشقة بين المعنى الصريح والمعنى الضمني المقصود صار المعنى المستلزم أكثر جمالا ودقة وخفاء، يتطلب من المتلقي قدرة على تفكيك الملفوظات وفق عملية منطقية قائمة على منطق

السبب والنتيجة، إنها مسافة عقلية يطلب من المتلقي قطعها لإيجاد الرابط الذي يصل بين المكني والمكني عنه، وهي مسافة قد لا يتمكن كل المتلقين من قطعها، وهنا يظهر جمال الكناية فهي لا ترتبط بالمعنى الضمني فقط، ولكن بالمعنى الصريح أيضا، لأن كل الكنايات التي ذكرتها سابقا قد تحمل على الحقيقة أيضا فلا يختل نظام العبارة أو النص أبدا.

إن مجرى العملية التواصلية جارلا يمنع جريانه أي عائق مهما تنوع مقام المتلقي، فنحن أولا أمام كنايات تختلف درجة التأويل فيها ما بين الظاهر الواضح والخفي والبعيد، وثانيا أمام فن يمكن أن يؤول فيصح المعنى، ويمكن أن لا يؤول فيصح المعنى أيضا.

إن الخفاء الموجود في الكناية يحيلنا أيضا على مبدأ التأدب الذي أقرته التداولية لايكوف وأشار إليه غرايس، فالتضمين الذي تحتمله الكناية يستطيع المتكلم انطلاقا منه أن يراعي السياق الثقافي الذي ينتمي إليه، فيتحدث فيما يمكن أن يمثل طابوهات لا يمكن الحديث عنها، ولقد وردت كنايات كثيرة في القرآن الكريم مثلا دالة على الجماع، مثل لفظ اللمس في قوله تعالى: **(وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا)** [سورة النساء:43].

وقد جعل أبو منصور الثعالبي و أبو العباس أحمد بن محمد الجرجاني مدار الكناية «عما يستهجن ذكره، ويستقبح نشره، أو يستحى من تسميته، أو يتطير منه، أو يسترفع ويصان عنه، بألفاظ مقبولة تؤدي المعنى، وتفصح عن المغزى، وتحسن القبيح، وتلطف الكثيف، وتكسوه المعرض الأنيق في مخاطبة الملوك، ومكاتبة المحتشمين، ومذاكرة أهل الفضل، ومحاورة ذوي المروءة والظرف، فيحصل المراد، ويلوح النجاح مع العدول عما ينبو عنه السمع، ولا يأنس به الطبع إلى ما يقوم مقامه، وينوب منابه، من كلام تأذن

له الأذن، ولا يحجبه القلب، وما ذلك إلا من البيان في النفوس، وخصائص البلاغة، ونتائج البراعة، ولطائف الصناعة»[1].

إن الكناية بمراعاتها للمتلقي، ولمختلف السياقات الثقافية التي ينتمي إليها تجعل مبدأ التأدب أسا في الدرس البلاغي، فالمتكلم يتوسل بكل الوسائل الفنية والبلاغية ليؤثر في المتلقي ويكسب تعاطفه، عبر احترام الحدود التي ترسمها الثقافة التي ينتمي إليها، فلا يتكلم المتكلم إلا بما يرضي المتلقي، ولا يعمد إلى جرح مشاعره، ولا إيذاء سمعه، وهذه هي البلاغة الحقة، تلك التي تجعل المتلقي في صلب اهتماماتها ومدار العملية التواصلية.

يثير فن الكناية أيضا وطريقة دراسته عند القزويني، استحضار هذا الأخير للبعد التداولي لهذا الفن، فالمتكلم حين يختار التلميح عوض التصريح فإنه يتخذ موقفا لغويا يحمل في طياته الكثير من الدلالات، أشار إليها القزويني حين اعتبر أن قيمة الكناية تتحدد في أمرين اثنين هما: التأكيد ووسم الكلام بميسم البلاغة. وقد نقل في هذا الصدد قول عبد القاهر الجرجاني، يقول: « ...وأن الكناية أبلغ من الإفصاح بالذكر.

قال الشيخ عبد القاهر: ليس ذلك لأن الواحد من هذه الأمور يفيد زيادة في المعنى نفسه لا يفيدها خلافه، بل لأنه يفيد تأكيدا لإثبات المعنى لا يفيده خلافه...والسبب في ذلك أن الانتقال في الجميع من الملزوم إلى اللازم، فيكون إثبات المعنى به كدعوى الشيء ببينة، ولا شك أن دعوى الشيء ببينة أبلغ في إثباته دعواه بلا بينة»[2].

1-الثعالبي في كتابه «النهاية في فن الكناية». تحقيق: فرج الحوار . دار المعارف تونس . الطبعة الأولى سنة 1995م . ص: 10.

2-القزويني . الإيضاح . ص: 487.

يعود بنا هذا إلى ما أشرت له سابقا من أن البلاغة العربية تداولية بامتياز، فهي تضع عملية التواصل في صلب اهتماماتها بكل مكوناتها المتعلقة بالمتكلم والمتلقي والسياق بنوعيه اللغوي وغير اللغوي...

إن الكناية هنا باعتبارها صورة بلاغية، تمثل جوهر الأدب واللغة عامة، لأن الصور البلاغية على تنوعها ترتبط بمقصدية هي التبليغ والتوصيل من جهة، والتأثير على المتلقي من جهة أخرى.

إن الكناية صورة قائمة على عملية التحويل التي يقوم بها المتلقي وهذا التحويل ناتج عن الانزياح الذي تنبني عليه هذه الصورة، والانزياح في حد ذاته رغم ما يبدو فيه من غموض وإلغاز، إلا أنه مؤثر بشكل كبير في المتلقي، الذي يدفعه الغموض إلى محاولة إزاحة الحجب واقتفاء المعاني التي يريد المتكلم التعبير عنها.

إن الكناية هنا تقوم بدور الوسيط الذي ينقل أو يعكس الواقع، وهي صورة لغوية تقوم على التكثيف والاختزال والتضخيم والمبالغة وربما الكذب أيضا...ولكنها برغم كل هذا تمتلك القدرة على اختزال الكثير من الكلمات والعبارات في لفظ موجز يضغط المعاني ويوجزها بطريقة لا تخل بالبيان ولا الوضوح.

خلاصة:

كان هذا عرضا موجزا لما اعتقدت أنه يمثل ملامح تداولية في دراسة القزويني لفن الكناية، وأرجو أن يكون هذا النزر اليسير مساهمة في نفض الغبار عن تراث بلاغي ضخم يحتاج إلى من يحييه مجددا ويقربه من المتلقي في الزمن الحاضر، بلغة تتواءم مع العصر، وبمناهج لسانية حديثة، وقد توصلت من خلال البحث إلى نتائج أجملها في:

- البعد التداولي كان حاضرا وبقوة عند القزويني، ولكنه بعد غير واضح المعالم والقسمات، إذ إنه عبارة عن نكت وفرائد تحتاج من الدارس صبرا ومكابدة للكشف عنها.
- شرطا الإيضاح وتجنب الإبهام كان حاضرين بقوة عند القزويني في حديثه عن أبواب المجاز والاستعارة والكناية، وفي هذا تأكيد للبعد التداولي لهذه الأبواب ودورها في التواصل والتأثير.
- إدراك القزويني للبعد الحجاجي لفن البيان، باعتباره فنا يعتمد وسائل راقية في التواصل، تؤثر في المتلقي نظرا لطبيعتها الانزياحية.
- اللغة عند القزويني خادمة للمعاني، لذلك ينبغي على المتكلم العناية بما يتلفظ به حتى يحقق غايته من الكلام.
- استحضار القزويني لفكرة السياق والتشديد على ضرورة مراعاته، سواء تعلق الأمر بالمتكلم حين ينتج ويوظف هذه الأساليب البيانية، أو بالمتلقي حين يتلقى خطابا ما يتلون بهذه الأساليب.

مُراعاة الأدب مع الله في الإعراب عند النُّحاة

د. عبد الرحيم بوقطة
-جامعة الأمير عبد القادر-
قسنطينة - الجزائر -

مقدمة

لقد هيّأ الله سبحانه الإنسانَ لقبول الكمال بما أعطاه من الأهليّة والاستعداد، الّتي جعلها فيه كامنة كالنّار في الزّناد؛ فألهمه ومكّنه، وعرّفه وأرشده، وأرسل إليه رسله، وأنزل إليه كتبه لاستخراج تلك القوّة الّتي أهّله بها لكماله إلى الفعل؛ قال الله تعالى: ﴿**ونفس وما سوّىٰها ٧ فألهمها فجورها وتقوىٰها ٨ قد أفلح من زكّىٰها ٩ وقد خاب من دسّىٰها ١٠**﴾[الشّمس:10].

وقد جرت عادة المفسّرين[1]: أن يذكروا في هذا المقام قوله تعالى عن نبيّه صلّى الله عليه وسلّم، حين أراه ما أراه ﴿مَا زَاغَ ٱلبَصَرُ وَمَا طَغَىٰ ١٧﴾[النجم:17] ؛ وَصَدَّرُوا باب الأدب بهذه الآية ؛ وكأنّهم نظروا إلى قول من قال: إنَّ هذا وصف لأدبه صلّى الله عليه وسلّم في ذلك المقام، إذ لم يلتفت جانبا، ولا تجاوز ما رآه، وهذا كمال الأدب؛ والإخلال به: أن يلتفت النّاظر عن يمينه وعن شماله، أو يتطلّع أمام المنظور؛ فالالتفات زيغ، والتّطلّع إلى ما أمام المنظور طغيان ومجاوزة؛ فكمال إقبال النّاظر على المنظور أن لا يصرف بصره عن يمنةٍ ولا يسرةٍ ولا يتجاوزه[2].

1- ينظر: لطائف الإشارات، عبد الكريم بن هوازن القشيري، المحقق: إبراهيم البسيوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دت، ط:03 (03 /484). والسراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني، مطبعة بولاق (الأميرية) ، القاهرة، مصر، سنة: 1285 هـ(04/ 127).

2- ينظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر السعدي،

وهذا غاية الكمال والأدب مع الله جلّ وعلا الّذي وصف رسوله صلّى الله عليه وسلّم بقوله عزّ وجلّ ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ٤﴾[القلم:4] [1].

قال ابن عطاء[2]: الأدب الوقوف مع المستحسنات، فقيل له: وما معناه؟ فقال: أن تعامله سبحانه بالأدب سرّا وعلنا[3].

وعلم الأدب: هو علم إصلاح اللِّسان والخطاب وإصابة مواقعه وتحسين ألفاظه وصيانته عن الخطاء والخلل وهو شعبة من الأدب العامّ، والْأدبُ ثلاثة أنواع: أدب مع اللّه سبحانه، وأدب مع رسوله صلّى اللّه عليه وسلّم وشرعه. وأدب مع خلقه. والأدب مع اللّه ثلاثة أنواع: أحدها: صيانة معاملته أن يشوبها بنقيصة.

الثّاني: صيانة قلبه أن يلتفت إلى غيره.

الثّالث: صيانة إرادته أن تتعلّق بما يمقتك عليه[4].

المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة ، ط:01،سنة: 1420هـ (818).

1- نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، عدد من المختصين بإشراف الشيخ/ صالح بن عبد الله بن حميد ، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة ط. 04 :(02 /143 - 144).

2- ابن عطاء: ت(311هـ) : أَبُو الْعَبَّاس بن عَطاء واسْمه أَحْمد بن مُحَمَّد بن سهل بن عَطاء الأدميّ : من ظراف مَشَايِخ الصُّوفِيَّة وعلمائهم لَهُ لِسَان فِي فهم الْقُرْآن يخْتَص بِهِ. ينظر: طبقات الصوفية، محمد بن الحسين، أبو عبد الرحمن السلمي النيسابوري، المحقق: مصطفى عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 01،سنة: 1419هـ(207). والوافي بالوفيات، خليل بن أيبك، صلاح الدين الصفدي، المحقق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث ، بيروتك لبنان، د.ط، سنة:1420هـ(08 /18).

3-لمختار من مناقب الأخيار ، المبارك بن محمد ، ابو السعادات ابن الاثير الجوزي، المحقق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، دط، دت، بيروت، لبنان، (01 /208)

4-مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، محمد بن أبي بكر ، شمس الدين ابن قيم الجوزية

المحقق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: 03،سنة:

وأمّا أدب اللِّسان فمقتضاه: أن لا يقول إلا ما فيه تعظيم إلهه ومولاه، وأن لا ينطق إلا بما يحبه ويرضاه ؛ قال تعالى: ﴿**يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَولا سَدِيدا ٧٠**﴾[الأحزاب:70].

ولا يستقيم لأحد قطُّ الأدب مع الله تعالى إلّا بثلاثة أشياء: معرفتِه بأسمائه وصفاته، ومعرفتِه بدينه وشرعه وما يحبُّ وما يكره، ونفسٍ مستعدّة قابلة ليِّنة مُتهيّئة لقبول الحقّ علما وعملا وحالا»[1] .

وللأدب مكانةٌ مرموقة في الدِّين، وحضورٌ لافت في تعاليم النَّبي .صلى الله عليه وسلَّم، فقد كان صحابته رضي الله عنهم، يقتبسون من هديه وخُلُقِهِ ويأخذون من أدبه قبل علمه؛ كما عمل على شاكلته .صلى الله عليه وسلم . ورثته العلماءُ، فجمعوا بين الأدبين: الأدب مع الحقّ والأدب مع الخلق، وراعوا ذلك في مجالسهم ومؤلفاتهم.

ومن مظاهر أدبهم الرَّفيع تأدّبهم في إعراب الجمل والتَّراكيب، التي لها ارتباط وعلاقة بالذات الإلهيَّة وبكتابه العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، حتى إنّ بعض النُّحاة زَهِدُوا في بعض المصطلحات الإعرابية واستبدلوا أخرى بها ، وإذا رجعت إليها البصر كرَّتَيْنِ ألفيت أنَّ السبب هو مُراعاة الأدب مع الله سُبحانه وتعالى[2].

فقد حثّنا ربّنا سبحانه على التأدب في الكلام، واستعمال الحسن من الألفاظ، والبعد عن السيئ من الأقوال، فقال جل في علاه: ﴿**وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسۡنٗا**﴾ [البقرة:83] ، وقال تعالى:

1416 هـ (02 / 356).

1-ينظر: نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم (02/146) ، وموسوعة الأَخلاق، خالد بن جمعة الخراز، مكتبة أهل الأثر ، الكويت ط: 01،سنة: 1430 هـ (121).

2-نظر مقال : من أدب الإعراب، أبو مدين شعيب تياو الأزهري ، قسم البحوث والمقالات، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، بتاريخ:10/14/2016، http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=18163

﴿ فَٱجتَنِبُواْ ٱلرِّجسَ مِنَ ٱلأَوثَٰنِ وَٱجتَنِبُواْ قَولَ ٱلزُّورِ ٣٠﴾[الحج:30].

بل أرشدنا سبحانه إلى الابتعاد عن الألفاظ التي قد يُساء فهمها، أو قد تُحمل على غير معناها، فقال جلَّ من قائل:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرنَا وَٱسمَعُواْ ﴾[البقرة:104]

وقال: ﴿مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ يُحَرِّفُونَ ٱلكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ وَيَقُولُونَ سَمِعنَا وَعَصَينَا وَٱسمَع غَيرَ مُسمَعٍ وَرَٰعِنَا لَيَّا بِأَلسِنَتِهِم وَطَعنا فِي ٱلدِّينِ ﴾ [النساء:46]

ومن هنا، فقد اعتنى أهل العلم بالتنبيه على الأخطاء الشرعيَّة في الألفاظ، بل أفرد بعضهم كُتبا في ذلك، مثل معاجم المناهي اللَّفظيَّة[1]، وغيرِها من كتب أهل العلم.

ومن لطائف هذا الباب: استحداث النُّحاة بابا سمَّوه الأدب مع الله[2]، عدلوا فيه عن استعمال ألفاظ في الإعراب إلى ألفاظٍ أُخرى؛ تأدُّبا مع الله، ومراعاة لما يليق بالله سبحانه، وابتعادا عمَّا يُوقع في اللَّبس، أو قد يُوهم معانيَ باطلةً[3].

فمن ذلك أنَّ القُدماء يقولون في النَّحو : باب ما لم يسمّ فاعلُهُ ، والمتأخرون يقولون : باب المبنيّ للمجهول واصطلاح القُدماء أفضل بلا شكٍّ ، وهناك نكتة من الأدب الرَّفيع ، انتبه لها السّلف ولم ينتبه لها الخلف ؛ وهي عندما نُعرب فعلا في القرآن الكريم ، مثل : أُوحِيَ في قوله تعالى : ﴿قُل أُوحِيَ

1-مثل كتاب المناهي اللفظية للشيخ محمد بن صالح العثيمين مطبوع بدار الثريا للنشر والتوزيع بعنيزة، وكتاب معجم المناهي اللفظية وفوائد في الألفاظ للشيخ بكر بن عبد الله أبو زيد ،مطبوع بدار العاصمة بالرياض.

2-ينظر: كفاية الغلام في إعراب الكلام، زين الدين شعبان بن محمد القرشي، المحقق: زهير زاهد وهلال ناجي، دار عالم الكتب ،بيروت، لبنان، ط:1407،01هـ،(109).

3-ينظر كلمة بعنون: الأدب مع الله، نادر العمراني، بموقعه الالكتروني: http://nader-romrani.ly/article/471

﴿إِلَيَّ أَنَّهُ ٱسۡتَمَعَ نَفَرٞ مِّنَ ٱلۡجِنِّ فَقَالُوٓاْ إِنَّا سَمِعۡنَا قُرۡءَانًا عَجَبا ١﴾[الجن:1].

وفي قوله تعالى﴿ وَخُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ ضَعِيفا ٢٨﴾[النساء:28]؛ فهل يُقال مبنيٌّ للمجهول؟! وهل يستسيغ المؤمن أن يوصف الله تعالى بالمجهول؟!؛ هذا سرّ اصطلاح السّلف، وقولهم: باب ما لم يُسمّ فاعله.

وَمنها ما استحدثه ابن هشام[1] وتبعه فيه الأزهري[2] والآثاري[3] من مصطلحات إعراب الأدبِ مع الله تعالى، في جملة من أبواب النَّحو.

فمن ذلك تسمية بدل الكل من الكلّ بالبدل المُطابق ، وهو:» بدل الشَّيء مِمَّا هو طِبْقُ معناه[4]»، كما فعل ابن مالك .رحمه الله .في «ألفيته»[5]، وخالف

1-ابن هشام(708 - 761 هـ): عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاريّ ؛ جمال الدّين الحنبلي النّحويّ ، فصيح زمانه، وسيبويه أيامه، كان إماما في العربية. ينظر: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي ،المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية ،صيدا، لبنان، (02/ 68).

2-الأزهري(838 - 905هـ):خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمّد بن أحمد الأزهريّ الجرجاويّ المصريّ، الشّافعيّ، الشيخ العلامة النحوي زين الدين الأزهري ينظر: الكواكب السّائرة بأعيان المئة العاشرة ، نجم الدّين محمّد بن محمّد الغزيّ، المحقّق: خليل المنصور ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط: 01، سنة: 1418 هـ ، (1/ 190).

3-الآثاري(765 - 828 هـ) شعبان بن محمد بن داود الموصلي، المعروف بالآثاري. ينظر: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، محمد بن عبد الرحمن شمس الدين السخاوي، دار مكتبة الحياة ، بيروت، لبنان، دط، دت(03/ 301).

4- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن يوسف ، جمال الدين، ابن هشام الانصاري، المحقق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة، دمشق ، سوريا، دط، دت،(3/364). وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك أبو الحسن، علي بن محمد الأُشْمُوني الشافعي ، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان ، الطبعة: الأولى 1419هـ(03/03).

5-ينظر: ألفية ابن مالك ، محمد ابن مالك الأندلسي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان ، ط:01،سنة1423هـ (104).

في ذلك جماعة النَّحاة، وذلك لوقوع هذا النَّوع من البدل في اسم الله تعالى في قوله عزَّ وجلَّ: ﴿ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَمِيدِ ١ ٱللَّهِ ﴾[إبراهيم:2]. فيمن قرأ بالجرّ[1]؛ فـ«اللهِ» بدلٌ من «العزيزِ» بدل مطابق، ولا يُقال فيه: بدل كلّ من كلّ، وإنما لم يقل ذلك، لأن كُلًّا إنما يُطلق على ذي أجزاء، وذلك ممتنع هنا، لأن الله تعالى مُنزَّهٌ عن ذلك [2].

ومن ذلك التّورع من القول في حرف من القرآن إنَّهُ حرف زائد، إجلالا لكلام الله واحتراما له وملازمةً للأدب معه تعالى، كقوله: ﴿لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞ﴾ [الشورى:11].

فالكاف صلة، أو حرف توكيد.

قال ابن هشام:» وينبغي أن يجتنب المُعْرِبُ أن يقول في حرف في كتاب الله تعالى: إنه زائد، لأنَّه يسبق إلى الأذهان أنَّ الزَّائد هو الذي لا معنى له، وكلامه سبحانه منزَّه عن ذلك [3]» وقد وقع هذا الوهم، أي كون المُراد من الزَّائد ما لا معنى له لبعض العُلَماء[4] بَلْهَ طلبة العلم والعوَّام.

1- رأ نافع وابن عامر: اللَّه برفع خفض الهاء في لفظ الجلالة سواء ابتدءا به أم وصلاه بما قبله فتكون قراءة الباقين بخفض الهاء. ينظر: الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، عبد الفتاح القاضي، مكتبة السوادي،جدة ،المملكة العربية السعودية، ط: 04،سنة: 1412 هـ (302).

2- ينظر: أوضح المسالك، 3/364، والتصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد بن عبد الله الأزهري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1421هـ(02/192).

3- ينظر: الإعراب عن قواعد الإعراب، عبد الله بن يوسف، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، المحقق: إبراهيم الحراني وآخرون، المكتبة الهاشمية إسطنبول، تركيا، الطبعة الأولى، سنة 2013م(61 - 62) .

4- منهم الرَّازي في تفسيره لقول الله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ ﴾ [آل عمران:159]. يُنظر: مفاتيح الغيب ، محمد بن عمر، فخر الدين الرَّازي ، دار إحياء التراث العربيّ ، بيروت، لبنان، ط:03 ، سنة: 1420هـ (09 /406). والإعراب عن قواعد الإعراب(62).

وقد نظم الزَّواويُّ[1] ذلك في أرجوزته على قواعد إعراب ابن هشام فقال:

ولتجتنب يا صاح أن تقول في حرف من القرآن زائد تفي

إذ تسبق الأذهان للإهمال وهو على القرآن ذو استحال [2]

وإن ذكروا لفظ الزّيادة في هذا الموضع فإنَّهم يُعللونها بالتأكيد حتى لايسبق الذِّهن لمعنى الإهمال.

قال الأزهري «وَبَعْضهمْ يُسَمّيه مُؤَكّدًا لِأَنَّهُ يُعْطي الْكَلَام معنى التَّأْكِيد والتَّقوية»[3].

ففي قوله تعالى﴿ **لَيسَ كَمِثلِهِۦ شَيء وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلبَصِيرُ ١١**﴾ [الشورى:11] يقول أبو حيان[4]

«من معاني الكاف التَّوكيد، وهي الزَّائدة نحو: ﴿ **لَيسَ كَمِثلِهِۦ شَيء وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلبَصِيرُ ١١**﴾ [الشورى:11]، أي: ليس شيء مثله، كذا قَدَّرَهُ الأكثرون، إذ لو لم يقدروه كذلك صَار المعنى: ليس شيء مِثْلَ مِثْلِهِ، فيلزم المُحَالَ، وهو إثبات المِثْلِ، وإنّما زيدت الكَاف لتوكيد نفي المثل؛ لأنَّ زيادة الحرف بمنزلة إعادة الجملة ثانيًا، قاله ابن جنّي[5]؛.. ويحتمل ألا تكون الكاف

1-الزَّواويُّ(796 - 857 ه): أبو جميلٍ زيَّانُ (إبراهيمُ) بنُ فائدِ بنِ مُوسَى بنِ عُمَرَ بنِ سعيدِ بنِ عَلَالِ بنِ سعيدٍ النَّبْرُونِيُّ الزَّوَاوِيُّ الْبُوسْحَاقِيُّ النَّجَارُ القسنطينيُّ الدَّارِ المُفسّر النَّحْوي الفقيه. يُنظر: الضوء للّامع (01/ 116) .

2-يُنظر: نظم قواعد الإعراب لابن هشام، إبراهيم بن فائد الزّواويُّ ، المحقق: عبد الرحيم بوقطه، دار الامام مالك، الجزائر، ط:01، سنة:2019، (22).

3-ينظر: موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، خالد بن عبد الله الأزهري، المحقق: عبد الكريم مجاهد، دار الرسالة ، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1415ه (172).

4-أبو حيّان (654 - 745 ه): محمّد بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن حيّان ، إمام النّحاة أثير الدّين أبوحيّان الغرناطيّ شيخ البلاد المصريّة ورئيسها في علم العربيّة .. يُنظر : الوافي بالوفيات (05/ 175)، والأعلام للزّركليّ (07/ 152)

5-ابن جنّي(ت: 392 ه) :أبو الفتح عثمان بن جنّي الموصلّي ؛ النّحوي المشهور؛ كان إماما في

في الآية زائدة، ويُراد بـ(مثل) الصفة؛ لأن مِثْلا ومَثَلا قد يُراد بهما الصِّفَةَ، ولما كان قد تقدمت أشياء من صفاته تعالى قيل: ليس شيء، أي: من الصِّفات - كَصِفَتِهِ ﴿وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ﴾، فَنَفَى شَبَهَ صفات العالَم لصفته تعالى، وهذا معنى صحيح[1].

قال الأزهري «وَكثير من النُّحَاة الْمُتَقَدِّمين يُسَمُّونَ الزَّائِد صلَة لكَونه يتَوَصَّل بِهِ إِلَى نيل غَرَض صَحِيح كتحسين الْكَلَام وتزيينه»[2].

جاء في رسالة الحروف: وصلَةٌ نَحْو قَوْله عز وَجل﴿ فَبِمَا نَقضِهِم مِّيثَٰقَهُم﴾[النساء:155].

أَي بنقضهم وَكَذَلِكَ ﴿فَبِمَا رَحمَة مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُم ﴾[آل عمران:159] أَي فبرحمة من الله[3].

فلولم يأت بـ(ما) جوّزنا أن اللِّين واللَّعن كانا للسَّببين المذكورَيْن ولغيرهما، وحين دخلت (ما) قطعنا بأن اللِّين لم يكن إلا للرَّحمة، وأن اللَّعن لم يكن إلاّ لأجل نقض الميثاق[4].

فمنهم من لا يجعل لزيادتها معنى، ومنهم من يجعلها مُؤَكِّدَةً للمعنى، وهو الصَّحيح[5].

العربيّة؛ أبوه جنّي مملوك رومي. يُنظر: وفيات الأعيان (3/ 246). وإنباه الرُّوَاةِ (2/ 335) وَالْأَعْلَامُ لِلزِّرِكْلِيِّ(04/204).

1-التَّذييل والتَّكميل في شرح كتاب التَّسهيل، أبو حيان الأندلسي ، المحقق: حسن هنداوي، داركنوز إشبيليا، ط:01، دت، (11/260).

2-ينظر: موصل الطلاب (172).

3-رسالة منازل الحروف، أبوالحسن علي بن عيسى الرماني، المحقق: إبراهيم السامرائي، دار الفكر، عمان،

الأردن، دط، دت (37).

4- إعراب لا إله إلا الله، حسن موسى الشاعر، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: الحادية والعشرون العدد (81) جمادى الآخرة، سنة: 1409هـ(61).

5-البديع في علم العربية، أبو السعادات المبارك بن محمد ؛ابن الأثير الشيباني المحقق:

جاء في بدائع الفوائد: «ولا تسمع قول من يقول من النُّحاة أنَّ (ما) زائدة في هذا الموضع فإنَّه صادر عن عدم تَأَمُّل»[1].

وقد انكر الأزهري على بعض النُّحاة في تسمية الصِّلَةِ لغوًا فقال: بَعْضهمْ يُسَمِّيه لَغوا لَا لغاية أَي عدم اعْتِبَاره فِي حُصُول الْفَائِدَة بِهِ لَكِن اجْتِنَاب هَذِه الْعبارَة الْأَخِيرَة فِي التَّنْزِيل وَاجِب لِأَنَّهُ يتَبَادَر إِلَى الأذهان من اللَّغْو الْبَاطِل وَكَلَام الله تَعَالَى منزه عَن ذَلِك[2].

ومن باب الأدب قولهم: في نحو قوله سبحانه وتعالى:﴿وَخُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ ضَعِيفا ٢٨﴾[النساء:28].

خُلِقَ: فعل ماض لما لم يُسمَّ فاعله[3] أو مصوغ لما لم يُسمَّ فاعله[4]أو فعل ماضٍ مُغيَّرُ الصيغة[5] أو مَبْنِيٌّ للمفعول[6] بدل: مبنيٍّ للمجهول؛ لأنَّ قولهم

فتحي أحمد علي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ط: 01،سنة: 1420 (02/ 426).

1- بدائع الفوائد، محمد بن أبي بكر ، ابن قيم الجوزية، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان ، دط، دت(02 /151).

2-ينظر: مُوصل الطلاب (172).

3- قال ابن هشام: يَنْبَغِي للمعرب أَن يتَخَيَّر من الْعبارَات أوجزها وأجمعها للمعنى المُرَاد فَيَقُول فِي نَحْو ضُرب: فعل مَاض لم يسم فَاعله وَلَا يَقُول مَبْنِيّ لما لم يسم فَاعله لطول ذَلِك وخفائه. يُنظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، عبد الله بن يوسف، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، المحقق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر ، دمشق ، سوريا، ط:06،سنة: 1985م(871).

4- ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،(03/ 158).

5-ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي المحقق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية ،القاهرة، مصر، دط، دت،(03/312).

6-قال الزمخشري: الفعل المبني للمفعول حده: هو ما استغنى عن فاعله فأقيم المفعول مقامه وأسند إليه معدولاً عن صيغة فَعَل إلى فُعِل، ويُسمى فعل ما لم يُسم فاعله. ينظر: المفصل في صنعة الإعراب، محمود بن عمرو ، أبو القاسم الزَّمخشري ،المحقق:

مبني للمجهول فيه حصر لغرض حذف الفاعل في الجهل به، والفاعل قد يُحذف للعلم به، وقد يُحذف للخوف منه أو عليه، وقد يحذف للتَّعظيم أو التَّحقير وغير ذلك من الأغراض البلاغيَّة [1].

وعند وقوع الاسم الاحسن[2] موقع المفعولية في نحو قوله: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُم تُفۡلِحُونَ ١٨٩﴾[البقرة:189] وقوله ﴿وَٱستَغفِرِ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُورا رَّحِيما ١٠٦﴾ [النساء:106]. يقولون:

«الله: الاسم الأحسن أو لفظ الجلالة منصوب على التعظيم»[3]، بدل قول:

علي بو ملحم، مكتبة الهلال ، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1993م(343).

1-يُنظر: الجمل في النَّحو، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري، المحقق: د. فخر الدين قباوة، ط: 05، 1416هـ 1995م(198).و المقتضب محمد بن يزيد بن أبو العباس المبرد المحقق: محمد عبد الخالق عظيمة. دار عالم الكتب، بيروت، لبنان(01/93).والأصول في النحو، محمد بن السري أبو بكر ابن السراج ، المحقق: عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرسالة، لبنان ،بيروت، لبنان،(01/21). علل النحو، محمد بن عبد الله الوراق المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط:01،سنة: 1420 هـ (277). واللُّمع في العربيَّة، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي ،المحقق: فائز فارس ، دار الكتب الثقافية، الكويت، دط، دت(24).

2-شاعت الإشارة للاسم الاحسن (الله) عند النحاة بلفظ الجلالة والأولى أن يُقال: الاسم الاحسن اتباعا للوارد في الخطاب الشَّرعي مُراعاة للقرآن في قوله تعالى:﴿وَلِلَّهِ ٱلأَسمَآءُ ٱلحُسنَىٰ فَٱدعُوهُ بِهَا ﴾[الأعراف:180]. ووجه الحُسْنِ في أسماء الله أنَّها دالة على مُسمى الله فكانت حُسنى لدلالتها على أحسن وأعظم وأقدس مُسمى وهو الله عزوجل. ينظر: إيثار الحق على الخلق ، محمد بن إبراهيم ، عز الدين ابن الوزير اليمني، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط:02،سنة: 1987م(166). و المُجَلَّى في شرح القواعد المثلى، كاملة بنت محمد الكواري، دار ابن حزم بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1422 هـ (45).

3- ينظر: العمدة في إعراب البردة قصيدة البوصيري، تحقيق: عبد الله أحمد جاجة، محمد علي سلطاني ، داراليمامة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط: الأولى - 1423 هـ(84).

مفعولٍ به، لأنَّ الله تعالى هو الفاعل المختار[1]﴿وَرَبُّكَ يَخلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَختَارُ مَا كَانَ لَهُمُ ٱلخِيَرَةُ سُبحَٰنَ ٱللَّهِ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يُشرِكُونَ ٦٨﴾[القصص:68].

ومن أدبهم قولهم في مثل قوله تعالى: ﴿ٱهدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلمُستَقِيمَ ٦﴾[الفاتحة:6]، اهدنا: فعل دُعاء[2]، أو فعل طلب، بدل فعل أمر، نحو: **(لِيَقضِ عَلَينَا رَبُّكَ)** [الزُّخرُف:77]. وكذا في إعراب اللام يقولون: حرف دعاء.

قال ابن هشام في باب الاشتغال: فَأَما تَرْجِيح النصب فَفِي مسَائِل مِنْهَا أَن يكون الْفِعْل الْمَذْكُور فعل طلب وَهُوَ الْأَمر وَالنَّهْي وَالدُّعَاء كَقَوْلِك: اللهم عَبدَك ارْحَمْه[3].

ومن ذلك قولهم: إنَّ «عسى» من الله تفيد التَّحقيق، قال الطبريُّ[4]:

1-ينظر: العقائد الإسلامية، سيد سابق، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان، دط، دت(94).

2-شرح التَّصريح على التَّوضيح (01 /391)، وشرح المُقدمة الأزهرية في علم العربية- تحقيق ودراسة، خالد بن عبد الله الأزهري، المحقق: عبد الرحيم بوقطه، (رسالة دكتوراه) مقدمة بقسم اللغة العربية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، مارس 2019م، (303).

3-شرح قطر الندى وبل الصدى ، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام الأنصاري، المحقق: محمد محيى الدين عبد الحميد، القاهرة مصر، ط: 11،سنة: 1383هـ(193).

4- الطبري (224 - 310 هـ): محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الطبري الإمام أبو جعفر، رأس المفسرين على الإطلاق ،المؤرخ المفسر الإمام. ينظر: سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد بن عثمان، شمس الدين الذهبي المحقق : مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط :03 ،سنة: 1405 هـ (04/267). و طبقات المفسرين العشرين، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السُّيوطي ، المحقق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة القاهرة ، مصر ،ط: 01،سنة: 1396هـ(95). والأعلام للزركلي (06 /69).

«وعسى من الله حقٌّ [1]»، ورُوي عن ابن عباسٍ رضي الله عنهما قوله: عَسَى مِنَ اللَّهِ وَاجِبٌ[2].

قال في «اللُّباب»: اتفق المفسِّرون على أنّ كلمة «عسى» من الله واجب، قال أهل المعاني: لأنَّه لفظ يُفيد الاطماع، ومن أطمع إنسانا في شيء، ثم حرمه، كان عارًا، والله تعالى أكرم من أن يُطْمِعَ واحدا في شيء، ثم لا يعطيه [3]»، وذلك كقول تعالى﴿ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَكُفَّ بَأسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَٱللَّهُ أَشَدُّ بَأسا وَأَشَدُّ تَنكِيلا ٨٤﴾[النساء:84]،فهو اطماع، والاطماع من الله عزوجل واجب[4].

وعند نزول قوله تعالى: ﴿وَءَاخَرُونَ ٱعتَرَفُواْ بِذُنُوبِهِم خَلَطُواْ عَمَلًا صَٰلِحا وَءَاخَرَ سَيِّئًا عَسَى ٱللَّهُ أَن يَتُوبَ عَلَيهِم ﴾[التوبة:102]؛ أرسل إليهم النَّبي صلى الله عليه وسلم فأطلقهم وعَذَرَهُم[5].

وفي قوله تعالى: ﴿قَالُواْ أُوذِينَا مِن قَبلِ أَن تَأتِيَنَا وَمِن بَعدِ مَا جِئتَنَا قَالَ عَسَىٰ رَبُّكُم أَن يُهلِكَ عَدُوَّكُم وَيَستَخلِفَكُم فِي ٱلأَرضِ فَيَنظُرَ كَيفَ تَعمَلُونَ ١٢٩﴾[الأعراف:129].

1-جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير أبو جعفر الطبري، المحقق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1420 هـ (17/385).

2-تفسير القرآن العظيم ، عبد الرحمن بن محمد ، ابن أبي حاتم الرَّازي ، المحقق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز ، المملكة العربية السعودية ط: 03،سنة: 1419 هـ(03/ 905).

3- اللُّباب في علوم الكتاب، عمر بن علي، أبو حفص ابن عادل الحنبلي المحقق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط:01، سنة: 1419 هـ،(12 /363).

4-الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد أبو عبد الله القرطبي ، المحقق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية ، القاهرة، مصر ط: 02،سنة: 1384هـ.(5/294).

5-جامع البيان في تأويل القرآن ،(14/ 448).

يقول الزَّجاج[1]: « عسَى»: طمعٌ وإشفاق، إلا أنَّ ما يُطْمِعُ اللَّهُ فيه فهو واجبٌ، وهو معنى

قول المفسرين: إن عَسَى من اللَّه واجبٌ[2].

ومن باب الأدب مع الله كلامهم في معاني الحروف ومُراعاة دلالتها في حقه سبحانه تعالى.

قال أبو حيان «والذي تَلَقَّنَّاهُ من الشُّيوخ أن (كان) تدل على الزَّمان الماضي المنقطع، وكذلك سائر الأفعال الماضية، ومن تعقل حقيقة المُضِيِّ لم يشك في الدَّلالة على الانقطاع، لكن مثل قوله تعالى:﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورا رَّحِيما ﴾ [الفرقان:70]، وإن دلَّ على الماضي المنقطع فإنَّه يعُلم أنَّ هذه الصَّفَةَ ثابتة له في الأزمان كُلِّهَا من دليل خارج لا من حيث وَضْعِ اللَّفْظِ[3]. فالله كان ولا يزال غفورا رحيما؛ لأن الاختلاف في زمن الحدث إنما ينشأ من صاحب الأغيار، والحقّ سبحانه لا يطرأ عليه تغيير[4].

وذكر الزَّجَّاج في معاني كان في قوله تعالى: ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ عَفُوًّا غَفُورا ٩٩﴾ [النساء:99]. وجها آخر مع إفادتها الاستمرار؛ هو التأكيد والحصر؛ فقال: الثالث: أنَّه - تعالى - لو قال: عَفُوٌ غفورٌ : كان هذا إخْبَارَاً عن كَوْنِهِ كذلك

1-الزَّجَّاج(241 - 311 ه): إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج: عالم بالنحو واللغة. ينظر: بغية الوعاة (01/411) والأعلام للزركلي(01/40).

2-معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري، أبو إسحاق الزجاج ،المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، دارعالم الكتب، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1408 ه(02/ 367).

3-يُنظر: ارتشاف الضرب من لسان العرب ، محمد بن يوسف أبو حيان الأندلسي، المحقق: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي ، القاهرة، مصر، ط: 01،سنة: 1418 ه (03 /1184).

4- يُنظر:تفسير الشعراوي، محمد متولي الشعراوي، مطابع أخبار اليوم، القاهرة، مصر، دط، سنة:1997(19 /11931).

فقط، ولمَّا قال: إنَّه كان كَذَلِكَ، فهذا إخْبَاروقع بِخَبَرِه على وَقْفِهِ، فكان ذلك أدلَّ على كونه صِدْقاً وحَقّاً ومُبَرَّأً عن الكَذِب[5].

وإذا جاءت صيغة السُّؤَال من الله تعالى، فهي لغير الاستعلام، إنَّما لمعنىً يُناسب المقام، كقَول الله عزوَجل: ﴿أَتَّخَذْنَٰهُمْ سِخْرِيًّا أَمْ زَاغَتْ عَنْهُمُ ٱلْأَبْصَٰرُ ٦٣﴾ [ص:63]، وَقَوله: ﴿ءَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ ٱلسَّمَآءُ﴾ [النازعات:27]، وَمثله:﴿أَهُمْ خَيْرٌ أَمْ قَوْمُ تُبَّعٍ﴾[الدخان:37]، فَيخرج هَذَا وغيره مخرج التَّوْقِيف والتوبيخ[6]؛ فإن الله يعلم كل شيء ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ١٤﴾[المُلك:14].

ومنه أنَّ (لعلَّ) إذا جاءت من الله فَتُفيد الوقوع[7] لا التَّوَقُّعَ، لأنَّ المخلوق هو الذي يتوقَّع لقصور علمه ، أمَّا الخالق فلا يتوقَّع ولا يترجَّى بل هو يعلم ما كان وما يكون وما سيكون وما لم يكن لو كان كيف يكون[8].

5-ينظر: اللباب في علوم الكتاب (06 /594).

6-ينظر: ،(03 /287).

7-ينظر: إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، محمد بن محمد أبو السعود العمادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، دط، دت، (01 /59).وتفسير الرازي(38/54).

8-قال عبد العزيز الكناني: قال الله عزوجل: ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ وُقِفُوا۟ عَلَى ٱلنَّارِ فَقَالُوا۟ يَٰلَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِـَٔايَٰتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٢٧ بَلْ بَدَا لَهُم مَّا كَانُوا۟ يُخْفُونَ مِن قَبْلُ وَلَوْ رُدُّوا۟ لَعَادُوا۟ لِمَا نُهُوا۟ عَنْهُ وَإِنَّهُمْ لَكَٰذِبُونَ ٢٨﴾[الأنعام:28] في قولهم هذا، وهذا ما لم يكن ولا يكون لأنهم لا تردون لا هم ولا غيرهم، فأخبر عزوجل بعلمه السابق فيهم أن لوردوا ما كانوا فاعلين، ولن تردوا أبدا، فهذا ما لم يكن ولا يكون أن لو كان كيف يكون». ينظر: الحيدة والاعتذار ، الرد على من قال بخلق القرآن عبد العزيز بن يحيى، أبو الحسن الكناني، المحقق: علي بن محمد بن ناصر الفقهي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية ،ط:02،سنة: 1423هـ(87).

و(قد) إذا دخلت على الفعل المضارع تُفيد تحقق الأمر[1] في حق الله: مثل قوله تعالى:

﴿ قَد يَعلَمُ ٱللَّهُ ﴾[النور:63] و[الأحزاب:18]، فمعناه تأكيد علم الله.

ومن باب الأدب أيضا: أنَّ أسماء الله وصفاته لا تُصَغَّر[2] وَ لا تُرَخَّمُ[3]. وقد نبه إلى جملة من تلك الآداب زين الدّين شعبان بن محمد القرشي الآثاريّ . رحمه الله . في ألفيته المسمّاة بـ«كفاية الغلام في إعراب الكلام»، وقال[4]: [من الرَّجز]

شرح كلام فيه إعراب الأدب ... مع الإله وهو بعض ما وجب

فالرَّبُّ مسؤول بأفعال الطلب ... كـ(اغفر لنا) والعبد بالأمر انتدب [5]

وإن (سألتَ اللهَ) في التَّعليمِ ... تقول منصوب على التَّعظيمِ

فقس على هذا [6] ووقّع بلعلْ ... منه وحقّق بعسى تُعط الأمل

1- ينظر: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أحمد بن يوسف أبو العباس السمين الحلبي، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، سوريا، دط، دت،(08/447).

2- يُنظر: المعجم المفصل في النحو العربي، عزيزة فوال بابتي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت،(01/345)

3- التَّرخيم : حذف آخر الاسم تخفيفا على وجه مخصوص. يُنظر: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد، أبو العباس الفيومي المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت(01/224).

4- ألفية الآثاري: كفاية الغلام في إعراب الكلام (109).

5- الطلب إن كان من أدنى لأعلى فهو طلب ، وإن كان من أعلى لأدنى فهو أمر ، وإن كان من مساوى فهو التماس.

6- مما يدخل في باب الأدب بل مما يجب ولم يذكره الناظم للاختصار مسألة: القراءات القرآنية ، وجرأة بعض النحاة على بعض ما تواتر منها ، فتراهم يضعفون ويرجحون مع أنّ القراءة صحيحة متواترة ، فالأولى في مثل هذا المقام أن يحفظ العاقل لسانه.

بالله طالب ومطلوب عُلِمْ (قد يعلم الله) بمعنى قد عَلِمْ

وامنع من التّصغير ثمّ التّثنيه والجمع والتّرخيم خير التّسميه

ولا تقل عند النداء ياهو فليس في النحاة من رواه

وشاع في لفظ من التعجب ما أكرم الله وفي معنى أُبِي

وحيثما قيل: الكتاب، انهض إليه كتاب ربي [1] لا كتاب سيبويه

لأنّه بكلّ شيء شاهد ولا تقل: ذا الحرف منه زائد

بل هو توكيد لمعنى أوصله للّفظ في آياته المفصّله

أو لمعان حُقِّقَت عمن رَوَي كهل ونحو بل لمعنى لاسِوَى

ومن يقل بأن مازاد سقط أخطأ في القول وذا عين الغلط

كمثل أن مفيدة الإهم وكافه نافية الأمثال

وهل من الله سؤال العالم [2] أو ما وهمز في خطاب الآدمي

وعبده هو الذي يستفهم لأنّه من يومه لا يعلم [3]

ولاتكن مستشهدا بالأخطل فيه ولا سواه كالسموأل

وغالب النّحاة عن ذا الباب في غفلة فانح على الصّواب

تكن كمن بلغة العدناني أعرب وهي لغة القرآن.

---

1 - يقول:إنّ من الأدب مع كتاب الله ، أنْ يكون هو المقصود عند إطلاق لفظ الكتاب ، وأنْ لا يصرف إلى غيره ككتاب سيبويه والقدوري.

2- مثل قول الله تبارك وتعالى:﴿ **هَلْ تَعْلَمُ لَهُ سَمِيًّا** ﴾ [مريم:65]. ليس معناه الاستفهام، إذ إنّ الاستفهام: طل

الفهم ، وهذا محالٌ على الله عزوجلّ، بل هو مِنْ سؤال العالِمِ عمَّا يعلم.

3- قال الله تبارك وتعالى: ﴿**وَاللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً**﴾ [النحل:78].

وختاما فهذا باب من العلم نفيس، يشير إلى الأدب في العبارة عن الله تعالى وعن كتابه؛ فإن مراعاة ذلك من المهمات، وله شواهد من السنة فإن رسول الله صلى الله عليه وسلم لما سمع عبارة: (ما شاء الله وشئت) [1]، ولما سمع عبارة: (نستشفع بالله عليك ونستشفع بك على الله) [2]، لم يرتض ذلك صلى الله عليه وسلم، وكان صلى الله عليه وسلم يغير الأسماء التي فيها معاني مخالفة للشريعة، وهذا يدخل في خصوصية التناول فإن لكل علم خصوصيته في التناول، كذا لكل موضوع خصوصيته فباب الكلام عن الله تبارك وتعالى وعن رسوله صلى الله عليه وسلم وعن القرآن العظيم، يختلف عن غيره! وباب حفظ الألفاظ في حق الله سبحانه وتعالى وفي حق رسوله من الأبواب المعروفة في الشريعة والله جل وعلا يقول: ﴿**لَّا تَجعَلُواْ دُعَاءَ ٱلرَّسُولِ بَينَكُم كَدُعَاءِ بَعضِكُم بَعضا قَد يَعلَمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ يَتَسَلَّلُونَ مِنكُم لِوَاذا فَليَحذَرِ ٱلَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَن أَمرِهِۦٓ أَن تُصِيبَهُم فِتنَةٌ أَو يُصِيبَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ ٦٣**﴾[النور:63].

1- الحديث رواه البخاري في صحيحه، كتاب الأيمان والنذور، بَابُ لاَ يَقُولُ: مَا شَاءَ اللَّهُ وَشِئْتَ، وَهَلْ يَقُولُ أَنَا بِاللَّهِ ثُمَّ بِكَ، برقم (6653) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه(صحيح البخاري)، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري ، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت،لبنان،ط: 01،سنة: 1422هـ.

2- الحديث اخرجه ابو داود في ، كتاب السنة، باب الجهمية، برقم(4726).ينظر: سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث أبو داود السِّجِسْتاني، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، دط،دت.

**المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم.

(01) ارتشاف الضرب من لسان العرب ، محمد بن يوسف أبو حيان الأندلسي، المحقق: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط: 01،سنة: 1418 هـ.

(02) إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، محمد بن محمد أبو السعود العمادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، دط، دت.

(03) الأصول في النحو، محمد بن السري أبو بكر ابن السراج ، المحقق: عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرسالة، لبنان ،بيروت، لبنان.دط،دت.

(04) إعراب لا إله إلا الله، حسن موسى الشاعر، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: الحادية والعشرون العدد (81) جمادى الآخرة، سنة: 1409هـ

(05) الإعراب عن قواعد الإعراب، عبد الله بن يوسف، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، المحقق: إبراهيم الحراني وآخرون، المكتبة الهاشمية إسطنبول، تركيا، الطبعة الأولى، سنة 2013م.

(06) ألفية ابن مالك ، محمد ابن مالك الأندلسي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان ، ط:01،سنة1423هـ.

(07) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن يوسف ، جمال الدين، ابن هشام الانصاري، المحقق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة، دمشق ، سوريا، دط، دت.

(08) إيثار الحق على الخلق ، محمد بن إبراهيم ، عز الدين ابن الوزير اليمني، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط:02 ،سنة: 1987م.

(09) بدائع الفوائد، محمد بن أبي بكر ، ابن قيم الجوزية، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان ، دط، دت.

(10) البديع في علم العربية، أبو السعادات المبارك بن محمد ؛ابن الأثير الشيباني المحقق: فتحي أحمد علي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ط: 01،سنة: 1420 .

(11) بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي ،المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية،صيدا، لبنان.

(12) التَّذييل والتَّكميل في شرح كتاب التَّسهيل، أبو حيان الأندلسي ، المحقق: حسن هنداوي، داركنوز إشبيليا، ط:01، دت.

(13) التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد بن عبد الله الأزهري، دار الكتب

العلمية، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1421هـ

(14) تفسير الشعراوي، محمد متولي الشعراوي، مطابع أخبار اليوم، القاهرة، مصر، دط، سنة:1997م.

(15) تفسير القرآن العظيم ، عبد الرحمن بن محمد ، ابن أبي حاتم الرَّازي، المحقق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزارمصطفى الباز ، المملكة العربية السعودية ط: 03،سنة: 1419 هـ

(16) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر السعدي، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة ، ط:01،سنة: 1420هـ .

(17) جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير أبو جعفر الطبري، المحقق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1420 هـ .

(18) الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد أبو عبد الله القرطبي ، المحقق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية ، القاهرة، مصر ط: 02،سنة: 1384هـ

(19) الجمل في النَّحو، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري، المحقق: د. فخر الدين قباوة، ط: 05، 1416هـ 1995م.

(20) الحيدة والاعتذار في الرد على من قال بخلق القرآن عبد العزيز بن يحيى، أبو الحسن الكناني، المحقق: علي بن محمد بن ناصر الفقهي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية ،ط:02،سنة: 1423هـ

(21) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أحمد بن يوسف أبو العباس السمين الحلبي، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، سوريا، دط، دت.

(22) رسالة منازل الحروف، أبو الحسن علي بن عيسى الرماني، المحقق: إبراهيم السامرائي، دار الفكر، عمان، الأردن، دط، دت .

(23) السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني، مطبعة بولاق (الأميرية) ، القاهرة، مصر، سنة: 1285 هـ

(24) سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد بن عثمان،الذهبي المحقق :مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط:03 ،سنة: 405 هـ

(25) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك أبو الحسن، علي بن محمد الأُشْمُوني الشافعي ، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان ، الطبعة: الأولى 1419هـ

(26) شرح المُقدمة الأزهرية في علم العربية-تحقيق ودراسة، خالد بن عبد الله الأزهري، المحقق: عبد الرحيم بوقطه،(رسالة دكتوراه) مقدمة

بقسم اللغة العربية بجامعة الامير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، مارس 2019م.

(27) شرح قطر الندى وبل الصدى ، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام الأنصاري، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة مصر، ط: 11،سنة: 1383هـ

(28) الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، محمد بن عبد الرحمن شمس الدين السخاوي، دار مكتبة الحياة ، بيروت، لبنان، دط، دت.

(29) طبقات الصوفية، محمد بن الحسين، أبو عبد الرحمن السلمي النيسابوري، المحقق: مصطفى عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 01،سنة: 1419هـ

(30) طبقات المفسرين العشرين، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السُّيوطي ، المحقق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة القاهرة ، مصر ،ط: 01،سنة: 1396هـ

(31) العقائد الإسلامية، سيد سابق، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان، دط، دت.

(32) علل النحو، محمد بن عبد الله الوراق المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية، ط:01،سنة: 1420 هـ.

(33) العمدة في إعراب البردة قصيدة البوصيري، تحقيق: عبد الله أحمد جاجة، محمد علي سلطاني ، دار اليمامة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط: الأولى - 1423 هـ

(34) كفاية الغلام في إعراب الكلام، زين الدين شعبان بن محمد القرشي، المحقق: زهير زاهد وهلال ناجي، دار عالم الكتب ،بيروت، لبنان، ط:1407،01هـ

(35) الكواكب السّائرة بأعيان المئة العاشرة ، نجم الدّين محمّد بن محمّد الغزيّ، المحقّق: خليل المنصور، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان، ط: 01، سنة: 1418هـ.

(36) اللُّباب في علوم الكتاب، عمر بن علي، أبو حفص ابن عادل الحنبلي المحقق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط:01، سنة: 1419 هـ

(37) لطائف الإشارات، عبد الكريم بن هوازن القشيري، المحقق: إبراهيم البسيوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط:03، دت .

(38) اللُّمع في العربيَّة، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي ،المحقق: فائز فارس ، دار الكتب الثقافية، الكويت، دط، دت.

(39) المُجَلَّى في شرح القواعد المثلى، كاملة بنت محمد الكواري، دار ابن حزم بيروت، لبنان،ط: 01،سنة: 1422 هـ.

(40) المختار من مناقب الأخيار ، المبارك بن محمد ، ابو السعادات ابن الاثير الجوزي، المحقق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. دط، دت.

(41) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، محمد بن أبي بكر ، شمس الدين ابن قيم الجوزية المحقق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: 03،سنة: 1416 هـ.

(42) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد، أبو العباس الفيومي المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

(43)معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري، أبو إسحاق الزجاج،المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1408 هـ

(44) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، عبد الله بن يوسف، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، المحقق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط:06،سنة: 1985م.

(45) مفاتيح الغيب، محمد بن عمر، فخر الدين الرَّازي ، دار إحياء التراث العربيّ ، بيروت، لبنان، ط:03 ، سنة: 1420هـ.

(46)المفصل في صنعة الإعراب، محمود بن عمرو، أبو القاسم الزَّمخشري،المحقق: علي بو ملحم، مكتبة الهلال ، بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1993م.

(47) المعجم المفصل في النحو العربي، عزيزة فوال بابتي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

(48)المقتضب محمد بن يزيد بن أبو العباس المبرد المحقق: محمد عبد الخالق عظيمة. دارعالم الكتب، بيروت، لبنان.

(49) من أدب الإعراب، أبو مدين شعيب تياو الأزهري ، قسم البحوث والمقالات، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، بتاريخ:10/14/2016.(مقال).

(50) موسوعة الأَخلاق، خالد بن جمعة الخراز، مكتبة أهل الأثر، الكويت ط: 01، سنة: 1430 هـ.

(51) موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، خالد بن عبد الله الأزهري، المحقق: عبد الكريم مجاهد، دار الرسالة ،بيروت، لبنان، ط: 01،سنة: 1415هـ

(52) نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، عدد من المختصين بإشراف الشيخ: صالح بن عبد الله بن حميد ، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدةط:04.

(53) نظم قواعد الإعراب لابن هشام، إبراهيم بن فائد الزّواويُّ ، المحقق: عبد الرحيم بوقطه، دار الامام مالك، الجزائر، ط:01، سنة:2019.

(54) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي المحقق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية ،القاهرة، مصر، دط، دت.

(55) الوافي بالوفيات، خليل بن أيبك، صلاح الدين الصفدي، المحقق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث ، بيروت، لبنان، دط، سنة:1420هـ

(56) الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، عبد الفتاح القاضي، مكتبة السوادي، جدة ،المملكة العربية السعودية، ط: 04،سنة: 1412 هـ .

تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة
- مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا-

أ. أمينة سعد الدين
- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية-
-الجزائر-

ملخص:

يحظى الدرس النحوي بمكانة بالغة الأهمية في تعليم اللغات، الأمر الذي يُبقي على تعليم النحو في المدرسة الجزائرية موضوعا تعليميا متجدّد الطرح وذلك مسايرة للتطورات المتسارعة التي يشهدها مجال تعليمية اللغات من جهة وللمستجدات التي تعرفها المدرسة الجزائرية فيما يتعلق بالمناهج والمقررات التعليمية من جهة أخرى، وعليه تهدف هذه الدراسة إلى عرض وتتبع مختلف طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة منها، ثم مقارنة واقع تعليم النحو في المدرسة الجزائرية حاليا بها، تحديدا من خلال ما تنص عليه الوثائق التربية الرسمية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي، وكذا ما تحيل إليه أسئلة الدرس النحوي الواردة في كتب اللغة العربية الخاصة بنفس المرحلة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية النحو – طرائق تعليم النحو القديمة– طرائق تعليم النحو الحديثة- مرحلة التعليم الابتدائي.

مقدمة:

تشترك وتجمع مختلف» الدراسات العربية القديمة والغربية المعاصرة أنّ الجهل بعلم النحو يؤدي إلى الإخلال بالتفاهم بالجملة، مع العلم أنّ الجملة هي الوحدة الصغرى الموضوعة للفهم والإفهام، و بالتالي الإفادة»[1] و» أن علم النحو هو علم القياس والاستنباط وهو المتحكّم في تسيير أحوال الجملة، عن طريقه نؤسّس للنّصوص والخطابات مهما كانت نوعيتها ..»[2] كما تقرّ ذات الدراسات بما حققته منهجيات وطرائق تدريس النحو التي كانت معتمدة سابقا في تعليم اللغات – والذي لا يمكن إنكاره - بالرغم ممّا كشفته الدراسات التعليمية النظرية والتطبيقية من قصور في عدّة جوانب منها، الأمر الذي يجعلنا نقدم من خلال هذه الورقة البحثية عرضا لأهم طرائق تعليم النحو القديمة والحديثة بصفة عامة، مستهدفين بذلك الوقوف عند الطرائق المعتمدة اليوم في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية بمرحلة التعليم الابتدائي، منوهين بالدور الذي أولته هذه الطرائق لتعليم النحو لمتعلمي هذه المرحلة،فما هي أبرز طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة منها؟ وما هي الطرائق المعتمدة حاليا في تعليم النحو في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية؟ ثم هل هي تختلف وتتجاوز تماما الطرائق التقليدية التي كانت معتمدة أم أنّها تتكامل معها لبناء معارف لغوية ونحوية وظيفية لإكساب المتعلم كفاءة تواصلية؟

---

1 - فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية و التعليمية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، 2011، ص.30،31.

2- المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

للإجابة عن هذه الأسئلة سنعتمد على ما عرفه تدريس اللغات الأجنبية واللغة الأم من طرائق مختلفة قصد التعرف على مدى تخصيصها طريقة لتعليم النحو أو جعله متضمّنا في تدريس اللغات بشكل عام، لننتقل عقب ذلك إلى النظر في الطريقة المعتمدة في تعليم النحو بالمدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم الابتدائي ومقارنتها بقديم طرائق تعليم النحو وحديثها.

طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة:

من المعلوم أنّ تدريس النحو قد عرف اختلافات عديدة، « فلقد تعدّدت منذ القديم [طرائقه] واختلفت باختلاف العصور والأمصار.»[1]، وجدير بالذكر أنّ تعليم اللغة العربية حاليا يهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية، لأنّ النظرية السلوكية التي برزت في إطار المنظور البنوي للّغة وللّتعليم قد أفرطت وبالغت كثيرا في تركيزها على الجوانب التركيبية والتلقينية الخاصّة بالمحتوى التي انتقدها الكثيرون- منذ القدم – وفي مقدمتهمابن خلدون«الذي نقد هذا الأسلوب نقدا علميا بقوله فعسُر عليهم حصول الملكة.... فتلك طريقة حسب ابن خلدون تكرسّ الحفظ الآلي، والجمود العلمي».[2]لقد بذلت جهود كثيرة لتصميم وتخطيط المادة اللغوية وفق مبادئ النظرية البنوية، كما أعدت المناهج والطرائق والتدريبات التي تمكن المتعلم من التحكم في البنى والقواعد اللغوية بطريقة آلية، إذ نجحت في هذا الجانب دون غيره مما جعلها محل انتقاد التربويين بعدما لاحظوا واكتشفوا أنّ تطبيق هذه

1- ابراهيم بن مراد، « تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو»، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 08، تونس 2003،ص.137.

2- فاطمة الزهراء بكوش، « تأملات في الآراء التربوية لابن خلدون»، في مجلة الباحث للبحوث اللغوية والأدبية والفكرية، مخبر اللغة العربية وآدابها، العدد 05، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ديسمبر، 2010، ص. 434.

الطرائق لا يجعل المتعلم قادرا على التعبير تعبيرا سليما عندما يوظف اللغة التي تعلّمها في وضعيات تعليمية مغايرة، وفي مواقف خطابية جديدة، وأنّهوبالرغم من معرفته بمختلف قواعد اللغة لا يتمكّن من التواصل بها، إذ كان يعتقد قبل ذلك أنّ المتعلم إذا أحكم التصرف في البنى اللغوية داخل القسم يكون قد أتمّ تعلمه للّغة، واكتسب ما يكفيه ليتواصل في مختلف الأحوال والأوضاع، وهو ما تمّ دحضه من خلال المعاينات الميدانية الواسعة والدراسات اللغوية التي ظهرت بعد ذلك مثبتة أنّ الغاية الأسمى من تعليم اللغة هي تحقيق القدرة على التواصل بها في مختلف المواقف التعليمية والحياتية.

لقد دفعت هذه الملاحظات الوجيهة المختصين ممن سبق لهم معايشة هذه المشاكل ميدانيا إلى اقتراح منظور جديد في تعليم اللغات يأخذ في الحسبان كأولوية قصوى حاجات ومتطلبات المتعلم، ويجب أن نشير إلى أنّ هذه الحركة الجديدة في تعليم اللغات الأجنبية تزامنت مع بداية تصدّع وانحلال المنظور البنوي خاصة في الدراسات اللسانية وانتعاش المنظور التوليدي الذي طرح فكرتي القواعد العالمية وإبداعية اللغة.

يعتمد تعليم النحو في المنظور البنوي على عدة طرائق[1] جعلها البعض سبب نجاح العملية التعليمية- التعلمية واتّهمها البعض الآخر بالقصور مرجعا إليها صعوبة تعلّم النحو ونفور المتعلمين منه،وفي هذا يقول علي أحمد مدكور:» النحو العربي من حيث محتواه، وطرائق تدريسه كما يعلّم عندنا ليس علما لتنمية الملكة اللسانية العربية، وإنّما هو علم تعليم،

1- عرفها بدرالدين بن تريدي بكونها « مجموع التقنيات المنظمة وفق قواعد والمستخدمة عن وعي من أجل بلوغ مقصد «.انظر، قاموس التربية الحديث، عربي فرنسي انجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2010، ص.223.

وتعلّم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزّمن إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة العربية بصفة عامة .»[1]

خلاصة القول إنّ للطرائق دورا كبيرا في تدريس النحو وصعوبة اكساب المعارف المرتبطة به لدى المتعلم أو تسهيلها» فإذا درسّت بطريقة آلية جافة، لا تستثير التلاميذ ولا تحفّزهم، رغبوا عنها، أمّا إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم، مالوا إليها وألفوا دراستها.»[2]وفيما يلي تتبع لأبرز طرائق تعليم النحو القديمة منها والحديثة.

1-1 الطريقة القياسية:

القياس هو انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على جزء أوجزئيات داخلة تحت هذا الكل ومن المقدّمات إلى النتائج والطريقة القياسية من أقدم الطرائق إذ « كانت كتب النحو المدرسية القديمة كلها تسير بحسب هذه الطريقة، مثل كتاب النحو الوافي لعباس حسن، وكتاب جامع الدروس العربية للغلاييني ...وآخرين .»[3]وتبتدئ هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية أوّلا ثمّ تقديم الشواهد والأمثلة المتعلّقة بها ثمّ التطبيق على حالات مماثلة، ويتّم فيها الانتقال من الكل إلى الجزء، فالقياس عملية عقلية ينتقل فيها الذهن من العام إلى الخاص، ومفادها أنّ المعرفة اللغوية النظرية سابقة للمعرفة النظرية التطبيقية، ما يعني أنّ التلميذ بقدر ما يكون حافظا للقاعدة المقدّمة له بمفاهيمها ومصطلحاتها بقدر ما سيكون متقنا في أدائه

1- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، دط، 2000، ص. 283.

2- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د ت، ص.134.

3- كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2013ص.79.

لها، فهذه الطريقة « تتطلّب عمليات عقلية معقدة لأنّها تبدأ بالمجرد، أي بذكر القاعدة كلها .»[1]علما أنّ الواقع التعليمي يثبت تجاوز هذه الفكرة في تعليم اللغة العربية وقواعدها وهو ما تفطن له القدامى في مؤلفاتهم حيث قال ابن خلدون في مقدّمته : « فقد تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أوذي مودّة أوشكوى ظالمة أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ...»[2].

ويمرّ التعليم وفق الطريقة القياسية بأربع مراحل هي[3]:

- **التمهيد أو المقدمة:** وهي الخطوة التي يتهيأ فيها التلميذ للدرس الجديد بمراجعة الدرس السابق مثلا.

- **عرض القاعدة:** وفي هذه الخطوة تكتب القاعدة كاملة، ويوجّه التلاميذ إلى مشكلة تتحدّاهم، ثم يحاولون بتوجيه من المتعلم التوصل إلى الحلّ عن طريق صياغة جمل تتناسب ومضمون القاعدة المسجلة.

- **تفصيل القاعدة:** تسجيل أمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما.

- **التطبيق:** بعد أن يقدّم المعلم أمثلة كثيرة و وافية بمشاركة التلاميذ يكونون قد توصّلوا إلى الشعور بصحّة القاعدة وجدواها، وإذّاك يطلب منهم التطبيق على هذه القاعدة قياسا على الأمثلة التي تناولوها خلال تفصيلها(القاعدة.)

وتتمثّل أبرز مزايا الطريقة القياسية في عدم استغراق وقت طويل للتوصل إلى المعرفة اللغوية كون القاعدة تقدّم جاهزة ومباشرة إلى المتعلم، حفظ المتعلم للقواعد النحوية وتذكرها وكذا قلة الجهد المبذول من طرف

1- كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص،80.

2- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة و النشر، د ط، القاهرة، 2006، ج6، ص.147.

3- انظر ، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص.80.

المعلم والمتعلم مقارنة بالطرائق الأخرى. ويمكن لهذه الطريقة أن تتناسب أكثر ومرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، حيث يكون المتعلم قادرا على استيعاب الأفكار المجردة أكثر، ومع هذا فقد انتقدت هذه الطريقة نتيجة ما لوحظ من سلبيات عند اعتمادها ، ولعلّ أبرز هذه السلبيات تقديم المعارف جاهزة للمتعلم دون أن يساهم في اكتشافها والتوصل إليها بذاته ما قد يضعف لديه دافعية التساؤل والملاحظة وبناء الاستنتاج من جهة، مع احتمال نسيانه للقواعد النحوية التي يحفظها مالم لم يقترن ذلك بالفهم الجيد الذي يسمح له بالتوظيف من جهة أخرى، ذلك بالإضافة إلى أنها طريقة تنطلق من الكل إلى الجزء في عرض المفاهيم ما يجعلها تنافي التدرج المنشود حاليا في التعليم من السهل إلى الصعب وتعوّد المتعلم على الحفظ دون الفهم الواعي الذي يمكن من التطبيق، وتجعل منه متلقٍ سلبيا، ما يجعلها « لا تلائم تلاميذ المدارس لأنّ الغرض من تعليمهم النحو ليس الاستظهار بل التطبيق .»[1]

1 - 2 -الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية:

الاستقراء هو الطريق للوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة وكذا إلى القضايا الكلية، ما يجعل من الطريقة الاستقرائية معاكسة تماما للطريقة القياسية، حيث يعلم درس النحو انطلاقا منها من عرض الأمثلة على المتعلم وقراءتها فشرحها ومناقشتها لينته بعد ذلك باستنباط القاعدة. وقد ظهرت هذه الطريقة في أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر، وتنسب إلى الفيلسوف الألماني فريديك هاربرت الذي حدّد لها خمس خطوات هي :

1- انظر ، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص.81.

- **المقدمة:** وفيها تتّم مراجعة معارف سابقة لها علاقة بما هو آت، بهدف إثارة المتعلم وشدّ انتباهه، وإشعاره بالحاجة إلى ما سيتعلّمه.

- **عرض الأمثلة وشرحها:** ويتّم التركيز فيها على القراءة الإعرابية التي تحقق المعنى.

- **المناقشة والموازنة:** هي أهمّ خطوة إذ يعمل المتعلم فيها فكره، ويحاول إيجاد الصلات والعلاقات الرابطة بين أمثلة الدرس الواحد ويتبيّن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف الموجود في البنى التركيبية للأمثلة ويربط بينها بتوجيه من المعلم إلى الظاهرة المراد تسليط الضوء عليها علما أنّ الموازنة تتّم بين الجمل المتشابهة وما اعتراها من تغيير حين دخلت عليها متغيرات نحوية .

-**استنباط القاعدة:** ويطلق عليها اسم التعميم أو الاستنتاج أيضا، وفيها تتوضّح الفكرة العامة التي يقوم عليها الدرس، وتكون أيضا بضرب أمثلة جديدة تساعد المتعلم على تثبيت ما توصّل إليه من خلال المناقشة والموازنة بطريقة نظرية .

- **التطبيق:** وهو التمرين والتدريب الذي تثبّت من خلاله المعارف الجديدة في ذهن المتعلم، ويظهر مدى استيعاب المتعلم للمعارف الجديدة، ومدى تمكّنه من تطبيقها.

وقد عرّف بدر الدين بن تريدي هذه الطريقة بأنها « استدلال منطقي يقتضي تعميم المعطيات الخاصة المحرز عليها، انطلاقا من عدد محدود من العناصر.»[1]

تتميز الطريقة الاستقرائية بجملة من الإيجابيات أهمها ارتكازها على عنصر التشويق ما يمكّن من بقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم مدّة أطول نتيجة مساهمته في التوصل إلى المعرفة الجديدة، هذا إضافة إلى استثارتها ملكة

1- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص. 224.

التفكير في المتعلم وأخذها بيده حتى يصل إلى القاعدة[1] وكذلك قيامها على تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا وربطها بالمعلومات القديمة ليُبنى على ذلك وضوح معناها وسهولة تذكّرها وحفظها بعد ذلك.

رغم هذه الإيجابيات فقد تعرّضت طريقة هاربرت ومذهبه لنقد كبيرليكون من أهّم ما عيب على هذه الطريقة تأكيدها على اتباع العقل لخطوات معينة للتّوصل إلى بناء المعرفة وإهمالها للجانب الوجداني والتذوقي لدى المتعلم، إذ تعتمد على أمثلة غيرواقعية، في حين يتمثّل الشغل الشاغل فيها للمعلّم في تعليم المادة العلمية في حدّ ذاتها دون العناية بالمتعلم ومراعاة ميوله وقدراته ودوافعه النفسية، فهي تمثل تعليما منطقيا يهدف إلى إكساب المتعلم آليات التفكير السليم، أكثر منه تعليما يراعي خصائص المتعلم، هذا بالإضافة إلى اعتمادها على المعلم اعتماد كليا في عرض الأمثلة وشرح الدرس وجعلها من المتعلم بعد ذلك مقلّدا ومحاكيا لما تمّ تقديمه، وعدم مراعاتها لإمكانية وجود قواعد قد لا يقدر المتعلم على استنباطها واكتشافها بسهولة أو حتى التعرف عليها كونها جديدة عليه ولا صلة لها بما درسه سابقا أو لصعوبتها، وكذلك إلى عدم اهتمامها بالفروق الفردية بين المتعلمين، ونظرتها إليهم على أنّهم متساوون في اكتساب المعرفة وتوظيفها. ليبقى بذلك في اعتماد هذه الطريقة وتدرّجها في بناء المعرفة النحوية وإشراكها المتعلم في الموقف التعليمي أمور إيجابية، إلاّ أنّ أهّم ما يؤخذ عليها اعتمادها على أمثلة لا تترجم إلاّ الظاهرة النحوية المراد تعليمها، فبترها عن سياقاتها، وعدم وجود وحدة موضوعية فيها، ينفّر المتعلم أوّلا، ويجعله يحيد عن أولى غايات تعليم الظّواهر اللغوية المتمثلة في إيضاح المعنى وتبيانه.

1- انظر، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص.84.

1 - 3 الطريقة الاستكشافية:

وهي الطريقة التي تحيل إليها الوثائق التربوية الرسمية المعتمدة في تعليم النحو بدءا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية[1]،وتقوم على « حلّ المشكلات بخطواتها المعروفة ابتداء من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها، وجمع البيانات عنها واقتراح الحلول لها، والتأكد من سلامة إحدى هذه الحلول، وهذا الأسلوب التعليمي يغاير أسلوب التلقي الذي يقوم على التلقين، والاستماع والقياس.»[2] وهي بأسلوب آخر» طريقة يبادر فيها المتعلم بالبحث عن عناصر المفهوم، واستيعابها.»[3] ويكون إلقاء الدرس فيها وفقا للخطوات الآتية:

«- المعلم: يقدّم الأمثلة، المتعلم: يصف الأمثلة.

- المعلم: يقدّم أمثلة أخرى، المتعلم: يصف الأمثلة، ويقارن بينها، وبين الأمثلة الأولى.

- المعلم: يقدّم أمثلة موجبة وأخرى مضادة، المتعلم: يقارن بين الأمثلة الموجبة، والأمثلة المضادة.

- المعلم: يلمح للمتعلم ليعرف السمات أو العلاقات المقصودة، المتعلم: يذكر السمات أو العلاقات المقصودة.

1- انظر، سراب بن الصيد بورني، عفاف بن عاشور، ربيعة قيطاني موهوب، أمال بوخبزة، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، لديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2018 - 2019، تقديم الكتاب .

2- محمد تحريشتي وعبد الحفيظ تحريشتي « تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية «، واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية «، في أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24 و 25 نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ص.117.

3- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص. 225.

- المعلم: يطلب من المتعلم الإتيان بأمثلة إضافية .»[1]

تبين من خلال هذه المراحل أهمية التعلم بالاكتشاف والتي يمكن تلخيصها في أنه تعلّم يساعد المتعلم على اكتشاف كيفية تتبّع الدلائل وتسجيل النتائج وبهذا يتمكّن من التعامل مع المشكلات الجديدة، ويوفر فرصا عديدة للمتعلم حتى يتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي، كما أنها طريقة تشجّع على الاكتشاف والتفكير الناقد وتعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم معوّدة المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية ومحققة نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بها وعلى تنمية إبداعه والزيادة من دافعيته نحو التعلم بما توفره من تشويق وإثارة يشعر بها أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.[2]

وعلى الرغم من كل هذه الإيجابيات التي تحققها الطريقة الاكتشافية فإنّ لها مآخذ من أهمها طول الوقت الذي يخصّص لعرض الدرس، وتركيزها على التجريدات بعيدا عن الحقائق والتوظيف، مع احتمالية عدم توصّل المتعلم إلى اكتشاف خصائص كل الظواهر اللغوية والنحوية بذاته، ما سيجعل المعلم مضطرّا إلى عرض المفاهيم والتعريفات متجاوزا بذلك الغرض الأساس من تطبيق هذه الطريقة ألا وهو الاستكشاف.

1 - 4 طريقة تدريس النحو على أساس الهدف الوظيفي :

وهي الطريقة الأكثر تناسبا لنظرية النحو الوظيفي، وتتّم باتباع الخطوات الآتية:

1- حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص.230.

2-انظر ، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **وضعية الانطلاق** : وتكون بإثارة تساؤل المتعلم نحو موضوع نحوي جديد، أو باسترجاع سريع، وتذكّر لمعارف سبق تعلّمها، وهي المرحلة التي ترتبط بالتقييم التشخيصي للمتعلمين.

- **مرحلتا العرض والمناقشة وبناء التعلمات:** وهي المرحلة التي يبني فيها المتعلم معارفه الجديدة المتعلقة بموضوع الدرس، بتوجيه من المعلم.

- **مرحلة التطبيق:** وهي المرحلة التي يوظّف فيها المتعلم ما اكتسبه من معارف، وترتبط بالتقييم التحصيلي.

1 - 5 - طريقة تدريس النحو بأسلوب الموقف:

وتقوم هذه الطريقة على تحويل المواقف الموجودة في بيئة التلاميذ ومحيطهم إلى جمل بسيطة يوضّح من خلالها الموضوع النحوي المراد تدريسه، وصولا إلى القاعدة بشكل يكاد يكون محسوسا ويكون ذلك بـ «... إثارة الدافعية لدى التلاميذ، والتفاعل بين المعلم والتلميذ في عرض المواقف طيلة مدة الدرس .»[1] وهي بهذا لا تركز كثيرا على التعريفات، والمصطلحات الجاهزة والتحديدات، بل تركز على العناية بالاستعمال الوظيفي بناء على أنّ «الطريقة المثالية هي التي تربط النحو بمواقف الحياة، وتجعل منه سبيلا من السبل المساعدة على التواصل، والفهم السليم للغة»[2] هذا وينوّه الكثير من الباحثين بشأن هذه الطريقة كونها تزود المتعلم «... بالأدوات التي تمكّنهم من التحرك بواسطة الكلام تحرّكا يلائم المقام، والمقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعلّق بتلقين بنية نحوية معيّنة، بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائل

1- عواد جاسم محمد التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية،تونس،2004،ص.43.

2- زكريا مخلوفي، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2010 - 2011،ص.126.

اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال، وذلك حسب المقام .»[1]

وتقوم هذه الطريقة على عرض الموضوع واستخلاص القاعدة ثم التطبيق عليها.

1 - 6 - طريقة النصوص:

وتسمى أيضا بطريقة الطريقة التكاملية « وظهرت بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو وتجديد النحو وهي طريقة متأخرة من حيث زمن ظهورها عن الطرائق الأخرى»[2]وتطبّق باعتماد نص أدبي قصير يشتمل على أمثلة ذات خصائص تخدم الظاهرة النحوية المراد تدريسها، باعتباره « تتابع من وحدات لغوية بنيت وفق قواعد نحوية.» [3] وتقوم على قراءة النص قراءة نموذجية ثم استنباط المتعلمين للأمثلة التي تتصّل بالقاعدة وتسجيلهم لجزئيات القاعدة على السبورة ثم منحهم الفرصة لتطبيق القاعدة.

وتشبه هذه الطريقة الاستقرائية إلى حد كبير غير أنّها تعتمد النصوص بدلا من الأمثلة وقد لقيت هذه الطريقة كغيرها استحسانا وقبولا من البعض ونفورا وانتقادا من البعض الآخر إذ يقرّ مستحسنوها بأنّ تعليم القواعد باعتمادها في ثنايا القراءة والنصوص أجدى وأنفع على اعتبار أنّ تعليم قواعد اللغة يكون بمعالجة نصوصها والانطلاق منها، وبأنّها» تتماشى

1- الجيلالي دلاش، «مدخل إلى اللسانيات التداولية»، ترجمة محمد يحياتن، سلسلة الدروس في اللغات و الآداب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص.46.

2- حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011. ص.126.

3- هورست ايزمبرج « بعض المفاهيم الأساسية لنظرية لغوية النص» ترجمة سعيد حسن بحيري في كتاب إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2008، ص. 14.

والاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية، وتزيد من توسيع مدارك ...ثقافتهم من خلال قراءة النصوص، وتقدم الأفكار متكاملة غير مجزأة، وتضع أمثلة جاهزة تحت تصرف المدرس والطلبة ولا يضطر المدرس للبحث عن أمثلة قد تكون مصطنعة»[1] كما تجعل من القاعدة والاستنتاج جزءا من النشاط اللغوي ومرحلة من مراحل الدرس التي لا ينبغي إهمالها من جهة ولا ينبغي التركيز عليها من دون المراحل الأخرى (كاستخراج الأمثلة من النص والتدريب عليها مثلا) وتولي أهمية للقراءة النحوية السليمة المحقّقة للمعنى الصحيح، والتدريب على المعارف والمفاهيم المحصّلة ممّا يساهم في تثبيتها فعليا لدى المتعلم. في حين يرى منتقدوها أنّ في اشتغال المعلم بشرح مضمون النص الذي يتّم الانطلاق منه لتقديم درس النحو تشتيت لتركيز المتعلم، إضافة إلى صعوبة الحصول على نصّ متكامل يخدم الغرض النحوي ويتضمن أمثلة تغطي القواعد النحوية[2]، كما تتطلب هذه الطريقة وقتا طويلا لقراءة النص ودراسة جوانبه الفكرية قبل الشروع في دراسة جوانبه اللغوية.

من الواضح أنّ لكل طريقة من طرائق تعليم النحو المذكورة مزايا وعيوب، ولا يمكننا إلاّ أن نقول إنّنا وفي ظلّ تعدّد الطرائق، لا نستطيع إلاّ ترجيح الطريقة التي تخدم الكفاءة المنشودة من الدروس النحوية المقررة، وتقرّب المفهوم إلى الذهن دون أن نغفل الحاجة إلى الاستفادة من التكامل الذي يحققه المزج بين هذه الطرائق كاملة، باعتماد ما يناسب كل درس من الدروس، مع تجاوز الطرائق التي تستهدف حفظ المتعلم للقواعد النحوية، والتركيز على تلك التي تجعل المتعلم قادرا على التواصل أثناء الدرس وبعده .

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2006، ص.286.

2- انظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يظهر مما ذكرنا أيضا أنّ الطرائق كلها، ومهما اختلفت في المبادئ والخطوات فإنها تبقى تشترك في الأهمية التي توليها للدرس النحوي، على اعتبار أن معارفه ضرورية لا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال، فهي «... تخدم ...عدة أغراض منها تمكين التلاميذ من أن يستعملوا الألفاظ، والتراكيب استعمالا سليما، وتعرّف نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وإكسابهم العادات اللغوية السليمة، وتنمية القدرة على التعبير السليم، فضلا عن تزويدهم بمجموعة من الألفاظ، والتراكيب الصحيحة بما ينّمي حصيلتهم اللغوية.»[1]

2 -تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعتمد المدرسة الجزائرية – في مراحلها التعليمية الثلاث – على المقاربة بالكفاءات منذ أكثر من عقد من الزمن وذلك بعد الإصلاح التربوي الذي كان بموجب القانون الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية في عددها الرابع، بتاريخ 28 جانفي 2008 وهو القانون الذي أوضح الرؤى التربوية المتبناة، أمّا فيما يخص المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة العربية فهي المقاربة النصية القائمة أساسا على النظرة الشمولية للّغة، والتي تهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، على اعتبار أنّ « اللغة وسيلة أساسية في عملية التواصل، تساعد مستعمليها على ربط علاقتهم، وتضمن الفهم المتبادل بينهم ثم تتنوع - بعد ذلك – الأغراض في الخطاب إلى مستويات حسب الحالة التي يتّم فيها، ونوعية العلاقة بين المتخاطبين بناء على الوضع، والنظام اللغوي الذي ينطلقان منه، ونوعية الأخبار، والخطابات التي يتبادلانها فبعضها لغوي، وبعضها الآخر غير لغوي إذ يمكن أن تتدخل فيه عوامل نفسية واجتماعية وفيزيولوجية، وقد تحيل إلى أصول معرفية

1- عواد جاسم محمد التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي،ص.38.

محدّدة، ولعلّ الحياة التعليمية أفضل مثال على العملية التواصلية ...»[1]
ومن المتعارف عليه قيام المقاربة النصية على النص واعتماده محورا لتعليم كل الأنشطة اللغوية بما في ذلك النحو، وهو ما يوضحه قول أحمد عفيفي:« تجزئة النص ليست إلّا وهما، أو خيالا وبهذا المفهوم يتجاوز النص كل حدود المعيارية لنحو الجملة، كما أنّه يتجاوز كل عادات القراءة التقليدية، وطرق التحليل النحوي المعرفي، التي خدمت اللغة قرونا طويلة .....هذا النص المنجز الذي لا يتّم تحليله نحويا إلّا عن طريق مراعاة التفاعل، والترابط بين جسد النص بأجزائه من ناحية، ومدلولاته المتنوّعة من ناحية ثانية، وكذلك مراعاة التفاعل بين المبدع والمتلقي من خلال مراعاة المقام الذي يشغل جزءا لا بأس به من اهتمام نحو النص»[2]

لتكون الغاية من تعليم اللغة العربية – في ظل المقاربتين السابقتي الذكر - هي تحقيق الكفاءتين اللغوية والتواصلية لدى المتعلم، وهو ما عبّرت عنه صراحة مناهج اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي – المعاد صياغتها - حيث جاء في الإطار العام للمناهج بأنّ الملمح الشامل في نهاية المرحلة الابتدائية يهدف إلى « تنمية كفاءات قاعدية في لدى التلاميذ في ميادين التعبير الشفهي والكتابي» [3]، وأنّه من بين الكفاءات العرضية ذات الطابع التواصلي التي حددها الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي أن قدرة المتعلم - وفق سنه ومستواه- من أن « يتواصل بصفة سليمة في

1- بشير إبرير، « التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم» ، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 2001،04، ص. 204، 205.
2- أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة،2001، ص.1.
3- الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2016، ص.12.

مختلف وضعيات التواصل» [1] وهما الملمح الشامل والكفاءة العرضية المبني تحقيق كليهما على اكتساب متعلم مرحلة التعليم الابتدائي للمعارف النحوية وتمكنه منها وهو ما لا تضمنه إلى اعتماد طريقة تعليم نحو بالمرحلة الابتدائية تكون فعالة ومجدية لبلوغ ذلك.

2 - 1 أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الابتدائي:

نالت الأهداف التربوية أهمية كبيرة بوصفها المعالم الرئيسية التي توجّه حركة التربية، فتحديدها أساس من أسس التخطيط التربوي وجزء من استراتيجيات التعليم، واعتمادها ضروري بل ويجب أن يكون خاصا بكل مستوى من مستويات التعليم، وبكل كتاب من كتب اللغة العربية المدرسية، وتتمثّل أهداف تدريس القواعد في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة عامة في جعل المتعلم متمكنا من استخدام الأساليب للوضعية الحوارية والتوجيهية [2]، وفي توجيهه إلى المعجم والأساليب والتراكيب المناسبة لإنتاجه الكتابي[3] ليكون بذلك تعليم القواعد اليوم وسيلة ضرورية منذ المراحل التعليمية الأولى لمساعدة التلاميذ على صحّة القراءة الكتابة وعلى فهم المسموع والتعبير الشفهي بإدراك الجملة وتمييز عناصرها والتعرف على وظائفها وأحكامها .... وكذا إكسابهم القدرة على بناء جمل وفقا للترتيب الذي يقتضيه المعنى وتمييزهم بين ما هو صحيح وغير صحيح نحويا وتعويدهم على صحة الحكم، ودقة الملاحظة، وسلامة التفكير.[4] وجدير بالذكر أنّ الهدف من تعليم القواعد

1- المرجع نفسه، ص.16.

2- انظر وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، جوان2016، ص.45.

3- انظر المرجع نفسه، ص.58.

4- عواد جاسم محمد التميمي، باجر جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص. 38،37.

في مرحلة التعليم الابتدائي ليس في حقيقة الأمر إلّا جزءا من المقصود والذي هو»تحقيق الكفاءة اللغوية المهيكلة لفكره»[1] و»توجيه تعليم اللغة العربية توجيها وظيفيا، وأن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة.»[2] الأمر الذي يزيد من أهميتّها ويفرض ضرورة الاهتمام بها كونها « تعدّ العمود الفقري لهذه المادة، فالإنشاء، والمطالعة ... تظّل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية .»[3]

هذا ويعتبر نشاط القواعد مرحلة التعليم الابتدائي جزءا من النشاطات المرتبطة بنص القراءة المشروحة وذلك تنفيذا لمبادئ المقاربة النصية، فبعدما يقرأ المتعلم هذا النص ويفهم معانيه ويدرك مبناه ، يأتي أوان دراسة لغته بهدف اكتشاف وظائف الكلمات في التراكيب، ليتم تعليم نشاط القواعد انطلاقا من كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي والمؤلفة في إطار المناهج المعاد صياغتها كما يلي:

2-2 طريقة تعليم النحو المعتمدة في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تنبني مرحلة التعليم الابتدائي على ثلاثة أطوار وخمس سنوات تعليمية، إذ يشمل الطور الأول السنتين الأولى والثانية ويشمل الطور الثاني السنتين

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، ص.32.

2- داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1989،ص.9.

3- طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، 2004،ص. 25.

الثالثة والرابعة في حين يشمل الطور الثالثة السنة الخامسة وهي السنة التي ستستثنى من تتبع طريقة تعليم النحو فيها كون كتاب اللغة العربية المساير للمناهج المعاد صياغتها لم يصدر بعد ما يعني أن كتب اللغة العربية التي سيتم تتبع طريقة تعليم النحو في مرحلة التعليم الابتدائي هي كتب اللغة العربية المعدة في إطار المناهج المعاد صياغتها الصادرة سنة 2016م لكل من السنوات الأولى والثانية من التعليم الابتدائي ثم الثالثة والرابعة من نفس المرحلة وذلك .

أ- طريقة تعليم النحو انطلاقا من كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي:

يتميز كتاب مادة اللغة العربية المؤلف في إطار المناهج المعاد صياغتها سنة 2016م للسنة الأولى من التعليم الابتدائي بكونه عرف إدراجا لمادة اللغة العربية مع مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في كتاب واحد، وقد افتتح هذا الكتاب بصفحات موضحة للعناصر التي يعتمد عليها في تقديم محتوى مادة اللغة العربية، وهو ما يبيّن أن دروس اللغة العربية تقوم على سبع خطوات ثابتة هي: ألاحظ وأعبر، أبني وأقرأ، أستعمل، أكتشف، أتعرف على رسم الحرف، أقرأ، أقرأ وأثبّت، وبالنظر في هذه الخطوات يتجلى أن العنصرين المرتبطين ببناء المعرفة اللغوية النحوية هما عنصري:

« أبني وأقرأ» حيث يطلب فيه من المتعلم في هذا العنصر استخراج كلمات من النص المدروس وتوظيفها لبناء جمل أو تركيبها وعنصر «استعمل» حيث يطلب فيه من المتعلم استعمال الصيغ المقدمة له في كل مرة للحصول على جملة مفيدة ومثال ذلك « طارق بطل في كرة الطاولة وأمّا محفوظ فيجيد

السباحة على ظهره «[1]و» استعمل تحت وفوق في جمل»[2]و « استعمل هو وهي في جمل» [3]من هنا نخلص إلى أن المعارف النحوية يتم تعليمها منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي بطريقة ضمنية حيث يقوم المتعلم من خلال إنجازه للتعليمات التي يحيل إليها عنصري « أبني وأقرأ» و» أستعمل « بتوظيف ومحاكاة الظواهر اللغوية المستهدفة دون إرفاق هذه المحاكاة بأدنى شرح أوتوضيح .

وعلى شاكلة كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي جاءت مادة اللغة العربية مدرجة ومادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في كتاب واحد، وقد بيّنت صفحات التقديم بداية هذا الكتاب أن دروس اللغة العربية في هذه السنة تقوم على أربعة عناصر ثابتة هي: فهم المنطوق والتعبير الشفهي، الصيغ والتراكيب، نصوص القراءة والإنتاج الكتابي، ومن الجلي أنّ العنصر المرتبط ببناء المعرفة النحوية من بين هذه العناصر الأربعة هو عنصر «الصيغ والتراكيب» والذي عادة ما يأتي في شكل أمثلة يطلب من المتعلم ملاحظتها والإنتاج في سياقها مثل «لا تقتربي من البحيرة، لم تريا سمين مقام الشهيد، ما أمسكت ياسمين بالبطة» [4]و «فرح الأخ بالحاسوب لأنه هدية ثمينة، وضغط الأب على الزر ليشتغل الحاسوب»[5]ما يعني أن المعارف

1- محمود عبود ، عبد المالك بوطيش ، فتيحة تواتي مصطفاوي ، حسيبة مايدة شناف، حكيمة عباش شطيبي ، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2019-2018، ص.69.

2- المرجع نفسه،ص.101.

3- المرجع نفسه، ص.69.

4-نسيمة ورد، بلقاسم عمارة، بوعبد الله السعيد، سليمان طيب نايت، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018 - 2019، ص85.

5- المرجع نفسه، ص.148.

النحوية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي تعلّم بنفس الطريقة التي تعلّم بها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بالاعتماد على ملاحظة الصيغ والأساليب ومحاكاتها في الإنتاج على نموذجها دون شرح ولا توضيح للعلاقة بين الوحدات المكونة لمبنى النماذج المقدمة.

ب- طريقة تعليم النحو انطلاقا من كتابي اللغة العربية للسنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

يتضّح من الصفحات التقديمية المحددة لعناصر بناء محتوى مادة اللغة العربية في كتابي السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنّ دروس اللغة العربية تعلّم انطلاقا من فهم المنطوق وتوظيف الصيغ، الإنتاج الشفهي، ففهم وتحليل النص، والتراكيب النحوية، ثم الصيغ الصرفية أوالظواهر الإملائية[1]، ويتبيّن من العناصر السابقة الذكر أن التراكيب النحوية والصيغ الصرفية والظواهر الإملائية هي العناصر ذات العلاقة بالدرس النحوي الأمر الذي يجعلنا نورد أمثلة عن طريقة تعليمها انطلاقا مما ورد في هذين الكتابين، لنخلص إلى أنّ التراكيب النحوية تعلّم من خلال عرض نص قصيريتم الانطلاق منه ليقرأه ويلاحظه المتعلم في مرحلة « ألاحظ وأميز» ، ليكتشف عقب ذلك خصوصية الظاهرة المستهدفة بنفسه ثم يصل إلى توظيفها من خلال «مرحلة أكتشف واستعمل» [2] .

1- سراب بن الصيد بورني، شبيلة بن يزار عفريت، عائشة بوسلامة، وفاء حلفاية داوود، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، 2019-2018. صفحات التقديم.

2-سراب بن الصيد بورني، شبيلة بن يزارعفريت، عائشة بوسلامة، وفاء حلفاية داوود، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، صفحات التقديم.

عرض النتائج:

أسفر تتبع طريقة تعليم النحو انطلاقا من كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم ابتدائي على أن:

- الدرس النحوي يعلّم في كل من السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي بطريقة ضمنية تعتمد على جعل المتعلم في هذه المرحلة ينتج على شاكلة الجمل والقوالب النحوية الجاهزة التي تعرض عليه دون أي استهداف لبناء المعرفة النحوية النظرية مهما كانت بسيطة.

- الدرس النحوي يعلّم في كل من السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط اعتمادا على الطريقة

- الاستكشافية، والتي تعدّ واحدة من أكثر الطرائق مناسبة لمتطلبات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية المعتمدتين في التعليم حاليا.

- تعليم النحو في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي ضمنيا وفي السنتين الثالثة والرابعة من نفس المرحلة باعتماد الطريقة الاستكشافية لا ينفي توظيف كل من طريقة تعليم النحو أساس الهدف الوظيفي، وطريقة تعليمه بالنصوص وكذا طريقة تعليمه بالموقف، فهذه طريقة تعليم النحو الوظيفي يتجلى اعتمادها منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي من خلال البدء في انتقاء الأساليب الأكثر تداولا والتي قد يحتاجها المتعلم أكثر من غيرها حتى ينتج على شاكلتها، كما لوحظ في السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي الانطلاق من نصوص قصيرة كما تتطلبه طريقة النصوص في

في حين قد لا يتضح من خلال إجراء تتبع لطرائق تعليم النحو انطلاقا من الكتب المدرسية ملاحظة ما إذا كانت طريقة الموقف مستثمرة في ذلك أم لا كونها طريقة تتمظهر من خلال الممارسة الصفية للمعلم الأمر الذي يجعل من الجزم باعتمادها أو بعدم اعتمادها غير ممكنا من خلال هذه الدراسة المكتبية.

يستنتج في ختام هذا التتبع لتعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة منها وتحديدا في مرحلة التعليم الابتدائي أنّ تعليم النحو في هذه المرحلة يرتكز بالأساس على تعليمه ضمنيا واعتمادا على الطريقة الاستكشافية وعلى طريقتي الهدف الوظيفي وكذلك النصوص،

إذ نجد أن الطريقة الضمنية في تعليم النحو قد اعتمدت في كل من السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي وهي الطريقة المناسبة لهتين السنتين كونهما سنتين ابتدائيتين في مسار المتعلم وتستهدفان بشكل أكبر تعرفه على أصوات اللغة وحروفهما وتكوين رصيد لغوي أساسي يمكنه من التعبير عن حاجاته بلغة سليمة وهو الواقع الذي يستدعي ويتناسب تأجيل التفصيل في المعارف النحوية على أهميتها إلى سنوات لاحقة من سنوات المرحلة الابتدائية وما يليها من سنوات تعليمية في كل من مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، أما تعليم النحو في السنيتن الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي فقد اعتمد على الطريقة الاستكشافية مع إدماج لكل من طريقة تعليم النحو على أساس الهدف الوظيفي وطريقة النصوص إذ نجد أن انتقاء الدروس النحوية في حد ذاته قد راعى استهداف المعارف النحوية التي يحتاجها متعلم هذه المرحلة وهو ما يتوافق التعليم بناء على الهدف الوظيفي، لتكون في الوقت ذاته الأمثلة النحوية مستخرجة من نصوص لا محرد أمثلة بعيدة عن سياقاتها النصية وهو ما يتوافق و طريقة النصوص، هذا بالإضافة إلى أن المعارف النحوية المستهدفة لا تقدم مباشرة للمتعلم وإنما يُتدرج به من خلال أسئلة تجعله يكتشفها بتوجيه من المعلم طبعا وهو ما يتناسب والطريقة الاستكشافية .

**قائمة المصادر و المراجع:

- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، ج6، دار نهضة مصر للطباعة و النشر، د ط، القاهرة، 2006.

-إبريربشير، «التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم»، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 2001،04.

- ايزمبرج هورست « بعض المفاهيم الأساسية لنظرية لغوية النص» ترجمة سعيد حسن بحيري في كتاب إسهامات أساسية في العلاقة بين النص و النحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة،2008.

- بن مراد ابراهيم ، « تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو»، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 08، تونس 2003.

- بكوش فاطمة الزهراء، « تأملات في الآراء التربوية لابن خلدون»، في مجلة الباحث للبحوث اللغوية والأدبية والفكرية، مخبر اللغة العربية وآدابها، العدد 05، جامعة عمار ثليجي،الأغواط، الجزائر، ديسمبر، 2010.

- بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، عربي فرنسي انجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2010.

- بورني سراب بن الصيد، عفاف بن عاشور، ربيعة قيطاني موهوب، أمال بوخبزة، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2019-2018.

- بورني سراب بن الصيد، عفاف بن عاشور، ربيعة قيطاني موهوب، أمال بوخبزة، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2019-2018.

- تحريشتي محمد وتحريشتي عبد الحفيظ « تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية»، واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية

في أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24 و 25 نوفمبر بمركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية ، الجزائر، 2007.

- التميمي عواد جاسم محمد ، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004.

- حداد فتيحة، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، 2011.

- حمّار نسيمة ، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011.

- الدليميطه علي حسين ، الدليمي كامل محمود نجم ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، 2004.

- دلاش الجيلالي ، «مدخل إلى اللسانيات التداولية»، ترجمة محمد يحياتن، سلسلة الدروس في اللغات والآداب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

- مخلوفي زكريا ، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011-2010.

- مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، دط، 2000.

- محمود عبود ، بوطيش عبد المالك، تواتي مصطفاوي فتيحة، مايدة شناف حسيبة، عباش شطيبي حكيمة ، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، وزارة التربية الوطنية، 2018 - 2019 .

- عبد العال عبد المنعم سيد، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د ت.

- الدليمي كامل محمود نجم، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشروالتوزيع، عمان، ط1، 2013.

- عبد الباري حسن، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، 1999.

- عطية محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشروالتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2006.

- عفيفي أحمد، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة،2001.

-عبده داوود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1989.

- ورد نسيمة ، عمارة بلقاسم ، السعيد بوعبد الله ، طيب نايت سليمان، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2018، ص85.

- وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، جوان 2016.

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، جوان2016.

طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
وحدة الرغاية - الجزائر -
2019
Achevé d'imprimer sur les presses
ENAG, Réghaïa
-Algérie-
Bp 75 Z.I. Réghaïa Tél: (023) 96 56 10 /11

الإيداع القانوني : 2005-1513
ISSN : 1112-65-23 ردمد