Journal of Letters and Social Sciences (JLSS)

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

المجلد 20 - العدد 02 السنة 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

منشورات جامعة محمد لمين دباغين ، سطيف2 الجزائر

Edition: Mohamed Lamine Debaghine, Setif2 University

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية المجلد 20 - العدد 02 - (نوفمبر-ديسمبر) سنة 2023

تعتبر مجلة " الآداب والعلوم الاجتماعية " مجلة علمية محكمة، تصدر كل ستة أشهر. تنشر البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصلية والمنهجية العلمية والتي يكون إعدادها حسب معايير المخطوطات العلمية العالمية الصالحة للنشر.

وتهدف مجلة "الآداب والعلوم الاجتماعية" إلى توسيع المعرفة العلمية وتعزيز الاتجاهات الدراسية الحديثة والمبتكرة حول سيكولوجية الإنسان ومجتمعه وآدابه وفنونه وفلسفته وتاريخه وآثاره ومستقبله.

الإيداع القانوني

2004-650

ISSN: 1112-4776

e-ISSN: 2588-1906

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

ماذا عن مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة سطيف2؟

URL: https://www.asjp.cerist.dz/downloads/revues?fileKey=15280
URL: https://www.asjp.cerist.dz/downloads/revues?fileKey=15802

للاطلاع على هذه الملفات يمكن تنزيلها من الرابطين أعلاه

- معلومات أولية
- قواعد النشر
- مدونة أخلاقيات النشر
- منصات التصنيف
- التعهد
- هيكلة المخطوط / المقال
- كيفية ارسال مقال الى مجلة

المراسلات

العنوان: مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة سطيف2، الجزائر
حي الهضاب سطيف 19000 الجزائر
الهاتف /فاكس: 036.66.11.81
الموقع الالكتروني
-https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4
-http://revues.univ-setif2.dz/
البريد الالكتروني: revue.setif2@gmail.com - revue@univ-setif2.dz
الايداع القانوني: 650-2004
ISSN: 1112-4777
eISSN: 2588-1906

©جميع الحقوق محفوظة لجامعة محمد لمين دباغين سطيف2، سطيف، الجزائر

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر

مدير المجلة

أ.د. الخير قشي مدير الجامعة

رئيس التحرير

أ.د. خير الدين دعيش

هيئة التحرير

أ.د. محمود بوسنة
أ.د. عبد الملك بومنجل
أ.د. الطاهر سعود
أ.د. أنور مقراني
أ.د. سمش الدين زواغي
د. حسينة أحميد
د. وهيب بوسعدية
د. فاروق طباع
د. بشير الشريف شمس الدين
د. نوال خرة
أ.د. ساعد خميسي
أ.د. حسين أمزيان
أ.د. رحموني بومنقاش
أ.د. خواني أحمد عماد الدين
د.نجوى فيران

أ.د. فريدة قماز
د. هميسي نور الدين
د. لبنى أشهب
د. بلحرش حسين
أ.د. جمال كويحل
د. اخلاص غرزولي
د. الشريف زروخي
د. أمينة طالبي
د. بوبكر قارس
أ.د. منصور بن زاهي
أ.د. علاوة عمارة
د. فارس شاشة
أ.د.بلقاسم يخلف
أ.د. عبد العزيز العيادي
أ.د. مصطفى سعداوي

أمانة المجلة

لامية بوضياف
مفيدة شريفي
مبروك صبايحي

اللجنة العلمية

أ.د. بن جدو بوطالبي	جامعة سطيف2
أ.د. نصر الدين غراف	جامعة سطيف2
أ.د. محمد بوادي	جامعة سطيف2
أ.د. سفيان زدادقة	جامعة سطيف2
أ.د. محمد بن أعراب	جامعة سطيف2
أ.د. صلاح الدين زرال	جامعة سطيف2
أ.د. يوسف عيبش	ATRSSH قسنطينة
أ.د. السعيد كسكاس	جامعة سطيف2
د. عمار كوسة	جامعة سطيف2
د. مبني نور الدين	جامعة سطيف2
أ.د. بلقاسم نويصر	جامعة سطيف2
د. محمد بوجاجة	جامعة سطيف2
د. حميد اومليلي	جامعة سطيف2
أ.د. نور الدين بوعلي	جامعة سطيف2
أ.د. فضيل دليو	جامعة قسنطينة3
أ.د. احمد صاري	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة
أ.د. عواد كاظم لفتة الغزي	جامعة ذي قار العراق
أ.د. محمد الحسن عبد الرحمن	جامعة بخت الرضا –السودان
أ.د. دانيال إستريا	CNRS فرنسا
أ.د. محمد سحنوني	CENIEH اسبانيا
أ.د. آل ديكو بريما	جامعة باري 7 فرنسا

الفهرس

سيف الدين محمودي أ.د. لخضر حميدي	التربية المواطنية بين الإيديولوجيا والفلسفة قراءة في أطروحات ناصيف نصار	07
إبراهيم مهوبي	التفاعل وآلياته في الخطاب البلاغي عند الجاحظ -دراسة تداولية-	19
د. نجم العيساوي أ.د نورة بن بوزيد	توظيف الدبلوماسية العراقية للإعلام الرقمي في مواجهة وباء كورونا	31
سعاد مقلاتي أ.د السّعيد هادف	إسهامات المستشرقين ومنهجهم في تحقيق ونشر المخطوطات العربية ...	49
د. مجدي محمد الخطيب	المعادل الموضوعي في قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة الأندلسي	60
د. صفية بوفاسة	عسر القراءة وعسر الكتابة (بشقيها الاملاء والخط): من منظور عصبي	76
أ.د. العلوي عبد الحفيظ أ.د. عبدلي فاتح	العلاقة بين مستوى الدافعية المحددة ذاتيا وطبيعة إدراك صورة الجسد ...	90
مريم قواسمية أ.د. عبد المجيد حنون	المكونات الأدبية العربية في رواية شرف القبيلة ...	103
فاطيمة بن أحمد د. عبد الرحمان بغداد	استنطاق خطاب النثر الصّوفي في نماذج مختارة من الحكم العطائية ...	114
د. عبد الحق كتفي الشريف أ.د. نصيرة بن نابي	الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة	130
العياشي عطوي أ.د. سفيان بوعنينبة	العدول الصوتي في الفاصلة القرآنية من خلال تفسير التحرير والتنوير ...	145
د. عراس فيلالي	معيار (مشاكلة اللفظ المعنى) في تأويل الزركشي للمفردة القرآنية	159
د. باية بوريالة أ.د. بوجمعة كوسة	الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري بين تطلعات الجودة ...	166
عيسى بهلول د. فاطمة جخدم	أسلوب الحذف في كتاب البرهان للإمام الزركشي	182

د. ايمان بن غالم د. حسينة احميد	الاستراتيجيات الموجهة لتكييف التكوين الايجابي مع متطلبات المهنة في العلوم النفسية	195
د. لمين جمعي	حرف (لو) الشرطية الامتناعية بين الوظيفة النحوية وتطبيقات الأصوليين	207
كنزة بوعبيد أ.د. سفيان زدادقة	الشعر والتصوف وحدود العلاقة	221
د. كثيري براهيم	مصطلحات أدبية جديدة صيغت في أبعاد الفكر الفرنسي المتحرر {Fr}	231
الهدى بومدين أ.د. فتيحة برحال	تعزيز الاتصال من خلال التعلم الإلكتروني دراسة حالة الروايات المصورة ... {En}	241
د. أحمد بن عيسى	التأهيل المعرفي: نظرة عامة {En}	250
أحلام عامر مجاني د. نوال خرة	دمج إستراتيجية الصف المعكوس في المحيط الجامعي الجزائري: نحو ... {Fr}	260

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

التربية المواطنية بين الإيديولوجيا والفلسفة قراءة في أطروحات ناصيف نصار

Citizenship education between ideology and philosophy, reading in Nassif Nassar's theses

سيف الدين محمودي[1]
Seyf eddin Mahmoudi
مخبر سوسيولوجيا جودة الخدمة العمومية
جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر
seyf_eddin.mahmoudi@univ-msila.dz

أ.د. لخضر حميدي
Pr. Lakhedar Hamidi
مخبر سوسيولوجيا جودة الخدمة العمومية
جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر
Lakhedar.hamidi@univ-msila.dz

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 13-08-2022
تاريخ القبول 03-12-2023

الكلمات المفتاحية
التربية المواطنية
الإيديولوجيا
السياسة
الفلسفة

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على موضوع هام وجد حساس، ألا وهو موضوع التربية في الفكر العربي المعاصر، حيث تباينت الآراء والأفكار حول كيفية سير المنظومات التربوية في المجتمعات العربية، في هذا الإطار جاءت محاولة المفكر «اللبناني ناصيف نصار» الذي حاول تناول موضوع التربية من وجهة سياسية من خلال تسميتها بالتربية المواطنية، وكذا في علاقتها مع الإيديولوجيا التي يرى في هذه الأخيرة سبب التفكير المغلق والركود الذي تعاني منه التربية في المجتمعات العربية عامة والمجتمع اللبناني على وجه الخصوص، فالتنازع بين التربية والإيديولوجيا قد يجعل مستقبل التربية على المحك نظراً لما تنسجه الإيديولوجيا من فكر مغلق لخدمة مصلحة جماعة معينة، مما يجعل من التربية تدور في حلقة مفرغة نتيجة خدمة مصالح تلك الجماعات، وبهذا تبقى المجتمعات العربية تعاني من ويلات الإيديولوجيا لعدم وجود منهج تربوي سليم قد يغير نمط تفكير الفرد العربي، ولهذا يقترح ناصيف أن تحل الفلسفة مكان الإيديولوجيا بوصفها تفكيراً عقلانياً حراً لفتح الباب على الفرد للاحتكاك بالثقافات التي من شأنها النهوض بالتربية إلى مصاف العالمية، وخلق مجتمع تكون التربية تاجه المرصع.

مقدمة

يعتبر موضوع التربية من المواضيع ذات الأهمية داخل المتجمع، إن لم يكن أهمها، ذلك أن نهضة الأمم وتطورها، يُقاس بمدى تطور المنظومة التربوية ومقدرتها على التكيف مع مستجدات العصر، ومدى ذيوع الفكر التربوي السليم فيها.

ولعل هذا الذي دفع المفكر «اللبناني ناصيف نصار» إلى انتهاج نهج جديد في التربية في لبنان خاصة والمجتمع العربي عامة، إذ حاول ربط التربية بالمواطنية كفكرة سياسية بالدرجة الأولى، غير أن المشكلة الحقيقية تكمن في الإيديولوجيا التي تعيق عملية التربية المواطنية، ناهيك عن التوجه السياسي في سائر الدول العربية التي تفرض سلطتها في كل شيء، مما يُصعب الامر على بناء تربية مواطنية تقوم على التفكير الفلسفي الحر وعليه نجد أن «ناصيف نصار» في معالجته لهذه القضية يحرص كل الحرص على ضرورة جعل التربية المواطنية ذو توجه فلسفي نقدي كوني، وبالتالي التخلص من الفكر الأيديولوجي الذي يجعل من التربية المواطنية لعبة في يد السلطة السياسية وغيرها من السلطات، فالإيديولوجيا تنحاز بطريقة أو بأخرى إلى مصلحة الجماعة التي تعمل لصالحها وتدافع عن مصالحها الخاصة، هذا ما يجعل من التربية أداة طيّعة في يد من تسول لهم أنفسهم تهديم المجتمع من خلال نشر ثقافات لدى الأجيال بعيدة عن خصوصيات وثقافات المجتمعات الأصيلة.

موضوع الدراسة

ومن هنا فإن محاولة «ناصيف نصار» متمثلة في كيفية تحرير التربية من القيود التي تفرضها وتنسجها الإيديولوجيا بما أنها فكر مغلق في خدمة مصلحة جماعة معينة، وضرورة تبني الفكر الفلسفي بما أنه فكر مُنفتح وحر وعقلاني، مع

1 المؤلف المراسل

الاعتراف بصعوبة الأمر نظراً لما تحتله الفلسفة في المجتمعات العربية من مكانة ضئيلة وهامشية.

إشكالية البحث

يُعالج هذا البحث إشكالا معرفياً رئيساً وهو:

-إلى أي مدي وفق ناصيف نصار في معالجته لمشكلة التربية المواطنية في علاقتها مع الإيديولوجيا والفلسفة؟

وفي ضوء هذا الإشكال المحوري نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

-ما هو مفهوم التربية المواطنية عند ناصيف نصار؟

-ما هو السبيل الذي يدلنا على تأسيس تربية مواطنية بين خصوصية الإيديولوجيا وكونية الفلسفة؟

-وهل للتربية المواطنية بعدًا سياسيًا؟

-وما مصير الفلسفة من كل هذا التعارض؟

أهداف البحث

إن الفكر العربي المعاصر رغم تنوع مشاربه الفكرية، وبروز أسماء ثقيلة على الساحة العربية ومشاريع فكرية ضخمة، لم يقدم المرجو منه، نظراً لعدم وجود بدائل قوية تقوم بإنشاء نظرية في التربية تكون مرجعاً لكل الدول العربية، فكان المفكر «اللبناني ناصيف نصار» من بين أبرز الأسماء التي تناولت موضوع التربية في لبنان وفي جل الدولة العربية، فحاول التنظير لما يجب أن تكون عليه التربية.

فكان الهدف من هذه الدراسة هو اكتشاف البديل الذي يقترحه «ناصيف نصار» للنهوض بالتربية في المجتمعات العربية، وكذا في علاقتها بالإيديولوجية التي تنخر داخل المناهج التربوية في جل الدول العربية.

الدراسات السابقة للموضوع

من خلال استقرائي للدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع وجدت أن أبرز من تناول قضية التربية المواطنية في فكر «ناصيف نصار» هو الدكتور زروخي الشريف من خلال كتابه: العقلانية والتنوير في الفكر العربي المعاصر (قراءة في مشروع ناصيف نصار)، حيث تُعد الدراسات حول هذا الموضوع شحيحة جداً.

خطة الدراسة

للإجابة على الإشكال المذكور أعلاه، قسمت البحث إلى مقدمة وتسعة مطالب وخاتمة، أما المطلب الأول فكان حول مفهوم التربية عموماً بين اللغة والاصطلاح، وأما المطلب الثاني فكان حول مفهوم التربية المواطنية كما يعرفها ناصيف نصار، وأما المطلب الثالث فكان شروط التربية المواطنية الحقة كما ينشدها ناصيف نصار، وأما المطلب الرابع فكان التربية المواطنية بين مأزق الإيديولوجيا وانفتاح الفلسفة، وخامساً كان حول البعد السياسي للتربية المواطنية، ويليه سادساً المشكلات التي تحول دون تحقيق التربية المواطنية لأهدافها، فيما كان المطلب السابع يدور حول صعوبة تعليم الفلسفة، بينما الثامن تناول أهم المرتكزات التي تقوم عليها التربية المواطنية في بناء الإنسان، واخيراً بعض الحلول التي يتصورها ناصيف نصار لإصلاح التعليم الثانوي في لبنان.

منهج الدراسة

اتبعت المنهج التحليلي الذي يقو على تحليل الكل إلى أجزائه البسيطة، بغيت تحليل فلسفة ناصيف نصار حول التربية المواطنية في علاقتها مع الإيديولوجيا والفلسفة.

مدخل

الإيديولوجيا في مفهومها البسيط نسق من الأفكار التي تعبر عن مصلحة الجماعة ووجودها وتجذرها وخدمة مصالح هذه الجماعة، بينما الفلسفة هي محبة الحكمة أو طريقة في التفكير الحر العقلاني بعيداً عن أي قيود، فكل من الإيديولوجيا والفلسفة يتصلان بالتربية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ما حاول الفيلسوف اللبناني «ناصيف نصار» توضيحه وفك اللبس عليه، من خلال تطرقه لعلاقة التربية بالإيديولوجيا والفلسفة، حيث أن التربية أعطاها بعدا آخر إذ ربطها بالمواطنية التي تحمل بعداً سياسيا، ولهذا سأتطرق بداية الى مفهوم التربية عموما، ثم مفهوم التربية المواطنية، ثم الولوج إلى فكر «ناصيف نصار» حول هذه المواضيع.

1–مفهوم التربية

في البداية سأحاول توضيح مفهوم التربية بين اللغة والاصطلاح، قبل الولوج إلى فكر «ناصيف نصار» حول التربية المواطنية.

1–1–مفهوم التربية في اللغة

جاء في «لسان العرب» لابن منظور أن التربية معناها ربَا الشيء يربو ربوا رباء زاد ونما، وأربيته نميته (ابن منظور، د ت)، وقال الاصمعي: ربوت في بني فلان، اربو: نشأت فيهم، وربيت فلا أربيه تربية وتربيته وربيته، وربّيته بمعنى واحد (ابن

منظور،د ت)، وورد في القرآن الكريم قوله تعالى﴿وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ﴾ (الحج: 5)، بمعنى نمت وازدهرت».

1-2-مفهوم التربية في الاصطلاح

جاء في المعجم «الفلسفي لجميل» صليبا أن التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، تقول ربيت الولد، إذ قويت ملاكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة (جميل صليبا، د ت)، ينفعل ويتفاعل داخل المجتمع الذي هو عضو فيه.

أما الفرنسي «لالاند» في موسوعته الفلسفية فقد ميز بين التربية بمفهومها العام والخاص، ففي المفهوم العام فهي تقوم على تطوير وظيفة أو عدة وظائف تطويرا تدريجيا عن طريق التجربة والتدريب وتظهر من عمل الفرد ذاته، فهي بهذا عملية متجددة. أما المفهوم الخاص فيتمثل في عمليات إجرائية يتم بها تدريب الأفراد عن طريق إبراز ميولاتهم وتشجيعهم على حمل عادات مجتمعهم (اندريه لالاند، 2001)، وبهذا المعنى فإن للتربية طريقان، الأول أن يربى الطفل بواسطة المربي، والثاني أن يُربي نفسه بنفسه، فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملاً موجهاً يتم في بيئة معينة وفقا لفلسفة معينة، وإذا أخذت بالطريق الثاني، كانت عملا ذاتيا يترك فيه الطفل على سجيته ليتعلم من نشاطه القصدي (جميل صليبا، د ت)، وبهذا يستقيم سلوك الفرد مع ذاته ومع الآخرين.

بهذا يمكن اعتبار التربية ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعارف والخبرات، وكذا تنمية القدرات وتحسينها في كافة المجالات وخلال حياة الإنسان كاملة.

إذاً فالتربية هي تبليغ شيء إلى كماله، أو هي كما يقول علماء النفس تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئاً فشيئاً (الدراجي زروخي، 2015)، أي أنها تعتمد على تهذيب الجانب الروحي للإنسان.

2-مفهوم التربية المواطنية عند ناصيف نصار

يربط «ناصيف نصار» بين التربية والمواطنية ربطاً وثيقاً، لأنه يرى في هذه الأخيرة الحل لقيام التربية في المجتمع اللبناني على وجه الخصوص والمجتمعات العربية عموما، ولهذا قبل توضيح مفهوم التربية المواطنية، يجب فهم ماذا يقصد «ناصيف» بالمواطنية؟ وما علاقتها بالتربية؟

ترتكز المواطنية على المواطن، «فالمواطنية تصور مشتق من تصور عيني هو المواطن» (ناصيف نصار، 2000)، الذي يعيش في رقعة أرض معينة ينتسب إليها ويتفاعل معها في جملة من المصالح المادية والمعنوية.

ويميز «ناصيف» بين المواطنة والمواطنية، فالأولى أساسها الموطن والثانية أساسها الوطن «فالموطن بالنسبة الى الفرد هو مكان ولادته ونشأته أو مكان استقراره، ويشمل على مستويات، من المنزل والحي أو القرية (...) بحسب نطاق التحرك الذي يحيط بالإقامة أو العمل» (ناصيف نصار، 2000)، أما الوطن «بالنسبة إلى الجماعة هو تلك القطعة من الكرة الأرضية التي تخصها دون غيرها ويشعر أفراد الجماعة بالانتساب إليها من خلال انتمائهم إلى الجماعة نفسها» (ناصيف نصار، 2000)، وفي هذا التمييز يظهر أن المواطن ذو أبعاد اجتماعية تمليها ظروف الحياة كالهجرة والعمل وغيرها، بينما الموطن يمثل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد و يتفاعل معها و يُعرف بالانتماء إليها عبر الاجيال و القرون .

وفيما يخص علاقة التربية بالمواطنية فإن «ناصيف نصار» يوضح التداخل بين التربية الوطنية والتربية المواطنية، إذ يعتبر أن التربية الوطنية هي «التربية التي تُعنى بتنمية الشعور الوطني وحب الوطن والاعتزاز به، وبتغذية الولاء الوطني في نفوس أفراد الجماعة الوطنية وفئاتها (...) حيث تدل على التربية التي تتم داخل الوطن، بإشراف الدولة الوطنية، حيث توجد، وتشمل النشاطات التربوية و التعليمية» (ناصيف نصار، 2000) وهذا النوع من التربية معمول به تقريبا في كل الدول العربية، بينما التربية المواطنية ف «موضوعها هو تشكيل المواطن و تنميته، انطلاقا من تصور فلسفي معين لماهية المواطن ومن واقع التجربة في حياة الجماعة الوطنية ووجودها السياسي» (ناصيف نصار، 2000) ، وذلك من أجل إنشاء مواطن يكون عضوا فعالا وفاعلا و منفعلا داخل دولة وطنية يعرف ما له و ما عليه، وبالتالي فإن التربية المواطنية تتميز ببعد سياسي ونظام يدرك فيه المواطن حقوقه وواجباته، انطلاقاً من حقوق وواجبات الفرد داخل الدولة، وفي نفس الوقت فإن حقوق الأفراد هي من واجبات الدولة.

3–شروط التربية المواطنية الحقة كما ينشدها ناصيف نصار

يحدد «ناصيف» في كتابه في «التربية والسياسة» مجموعة من الشروط لقيام تربية مواطنية حقة من شأنها تغيير ذهنية الاجيال الآنية والقادمة نذكر منها:

-كونها عملية نضالية مستمرة (عصام الدين هلال وآخرون، 2004)، وذلك راجع إلى أن المواطنية ليست سياسة بديهية، «لأن المواطن كائن سياسي ليس من السهل الحفاظ عليه بعد تشكيله» (ناصيف نصار، 2000)، ولذا وجب انخراطه في العملية التربوية.

-التربية الحقة تقتضي تغليب الانتماء إلى الوطن (الشريف زروخي، 2013)، الذي يحضن جميع أفراده، أي الانتماء «الى الجماعة الوطنية ودولتها الوطنية، دون أي انتماء سياسي آخر» (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا على الدولة الوطنية أن تعامل أفرادها كمواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات، ومن مهمة الدولة الوطنية حفظها، لا أن تعاملهم كأنهم عبيد أو جماعة مؤمنين، والقانون داخل الدولة الوطنية الحقة يسري على جميع الأفراد دون تمييز مهما كانت مكانة الفرد داخل المجتمع، والدولة الحقة هي التي تفرض منطق الولاء لنفسها دون أي سلطة جزئية أخرى مهما كانت مكانتها.

-تستلزم النظر الى أعضاء الدولة على أساس أنهم كائنات حرة وعاقلة (عصام الدين هلال وآخرون، 2004)، وهذا يجعل من «نظام الحقوق والواجبات الذي يربط المواطنين بالدولة والدولة بالمواطنين هو من صنع المواطنين أنفسهم من حيث أنهم قادرون بعقولهم وإرادتهم الحرة على معرفة مصالحهم العامة والالتزام بالقوانين والقواعد التي تصونها وتحققها» (ناصيف نصار، 2000)، فالحرية والعقل يفتحان المجال للمواطنين للانخراط في بناء دولة مواطنية يكون فيها الشغل الشاغل للدولة حفظ وحماية حقوق وواجبات المواطنين التي لا يمكن التنازل عنها.

-تفترض النظر إلى المواطنين على أساس أنهم متساوون أمام القانون (الشريف زروخي، 2013)، لأن «قاعدة المساواة في الحياة المواطنية منبثقة من المساواة في الكرامة الإنسانية ومن الأُخوة الوطنية، فهي تعبير عن العدل من هذه الجهة، وهي أيضا شرط لوحدة الجماعة الوطنية» (ناصيف نصار، 2000)، والمساواة بين المواطنين تجعل منهم فخورين بالانتماء للدولة الوطنية.

-أن تكون سلطة الدولة محصورة في نطاق الخير المشترك لأعضاء الدولة إلى الأفراد ككل (عصام الدين هلال وآخرون، 2004)، لأن «الدولة من حيث هي جماعة مواطنين، تُعنى بالخير المشترك لهؤلاء المواطنين» (ناصيف نصار،2000)، فتحقيق الخير المشترك للمواطنين هو أسمى شيء تقوم به الدولة اتجاه مواطنيها.

-تستلزم إحداث توازن في الحقوق والواجبات بين المواطنين (الشريف زروخي، 2013)، لأن حقوق الافراد هي واجبات على الدولة الوطنية، كما أن واجبات المواطنين هي من حق الدولة، ولذا وجب إحداث توازن بين الحقوق والواجبات، بحيث لا يكون هناك إفراط في الواجبات ولا يكون هناك تفريط في الحقوق، أي جعل كل منهما معدل وسط أو منزلة بين منزلتين بلغة المعتزلة.

-نشر ثقافة الاختلاف لأنها جزء من التربية على الحرية، لأن إدراك الاختلاف بين الأجيال أمر طبيعي وظاهر في كل المجتمعات (الشريف زروخي، 2013).

لكن إذا رجعنا إلى واقع الشعوب العربية وما هو ظاهر جاز لنا أن نطرح التساؤل الآتي: هل يمكن تطبيق هذه الشروط على أرض الواقع؟ وهل الواقع السياسي يسمح بذلك؟ قد يكون من المستحيل فعل ذلك، نظراً للسياسات الموجودة داخل المجتمعات العربية التي تفرض نظاماً يجعل من هذه الشروط مجرد تنظير لما يجب أن يكون فقط، أو ربما يأتي في المستقبل أجيال قد تطبق هذه الشروط على أرض الواقع.

4–التربية بين مأزق الإيديولوجيا وانفتاح الفلسفة

يُلح «ناصيف نصار» في جل مؤلفاته على ضرورة جعل العقل العربي عقل فلسفي يمارس النقد من واقعه المعاش متبعاً في ذلك طريق الاستقلال الفلسفي، ومن خلال متابعته لواقع التربية في لبنان وفي معظم الدول العربية، لاحظ الإهمال الذي لحق بتدريس الفلسفة، ذلك أن «الفلسفة ضرورية لفهم الواقع التربوي كما هي ضرورية لإصلاحه» (ناصيف نصار، 2000)، إذ لابد من أن تكتسي أهمية بالغة في المنظومات التربوية العربية.

لكن ترسيخ الفلسفة في المنظومات التربوية العربية لا يكون بمجرد الدعوة اليها وتبين فضائلها وتزيين نتائجها، وإنما المجال الذي ينبغي لنا أن نمارس فيه فعل الفلسفة، أي

السؤال عن المجال الذي يشكل دخولنا فيه إعلاناً عن ارتفاع الثقافة العربية الى مستوى العقل الفلسفي (ناصيف نصار، 1989)، ومدى تبني المجتمع للقول الفلسفي.

ولهذا يجب تركيز العمل التربوي بأشكاله ومستوياته وطرائقه وأساليبه المختلفة على فلسفة واضحة محددة، ومن أجل تمكين الفلسفة من أن تلعب دورها في العملية التربوية لابد من تخطي العقبات التي تعترض طريقها وطرق تدريسها، لأن العقبات التي يواجهها تقدم الفكر التربوي لا تأتي من العلوم ولا من الفلسفة، بقدر ما تأتي من الإيديولوجيا و طموحها ونزعتها الى السيطرة على مجالات الفكر كلها، مستخدمة شتى الأساليب و الحيل، لهذا وجب كشف لعبة الإيديولوجيا في الفكر التربوي من أجل تحرير الفلسفة من هيمنتها وإعطاء كل مستوى من مستويات الفكر التربوي حقه في النمو و الازدهار (ناصيف نصار، 2000).

وعليه يرى «ناصيف نصار» أن التربية في المجتمع العربي تتحمل مسؤولية كبيرة جداً في الأزمة الفكرية التي تعاني منها البلدان العربية سواء في تفسير الأزمة أو في إمكان الخروج منها وتجاوزها، لأن النظم التربوية في المجتمعات العربية هجينة وغير متلائمة مع الحاجات والتطلعات الحقيقية للشعوب العربية (ناصيف نصار، 2000)، ولأن نمط التفكير الإيديولوجي داخل هذه النظم متجذر ومغلق، بحيث لا يفتح الباب أمام العقل للتفكير والبحث والمناقشة الهادفة.

إن التربية مطالبة بتنمية العقل العلمي والعقل الفلسفي، وبذلك يستطيع أن يفتك ويتجاوز الفكر المغلق الذي تقدمه الإيديولوجيا، وأن يتمكن الانسان من تغيير العالم وإثبات ماهيته وتحقيقها (ناصيف نصار، 1986)، لأن الإيديولوجيا «تضع التحليل مذ البداية في إطار الانحياز إلى جماعة معينة والدفاع عن مصالح هذه الجماعة سياسيا وتربويا» (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا وجب إعادة انتاج العقل العربي من عقل إيديولوجي إلى عقل فلسفي منفتح على كل الثقافات، وأن يحتك بكل المنظومات التي من شأنها أن تساهم في رفع مستوى الوعي والتفكير والمناقشة والخروج من الدائرة المغلقة التي رسمتها الإيديولوجيا، ذلك راجع للاختلاف بين نمط التفكير الفلسفي والتفكير الإيديولوجي، فالتفكير الفلسفي «يأخذ أساسا بالعقلانية والشمول الإنساني في تقرير الحقيقة وتحديد الحق والمصلحة» (ناصيف نصار، 2000)، بينما يأخذ التفكير الإيديولوجي «أساسا بالإيمانية والانحياز الكامل الى الجماعة، دون غيرها أو مفضلة على غيرها، في تناوله لجميع الشؤون الاجتماعية، ومن ضمنها الشؤون التربوية، وما يمكن أن تنطوي عليه الإيديولوجيا من مبادئ إنسانية شاملة» (ناصيف نصار، 2000)، ومنه فالإيديولوجيا تفرض قيودا وتنسج خيوطا تدعي انها الحقيقة، ولكن مهما حاولت الوصول الى الشمول الإنساني فإنها تبقى مرتبطة بوجود جماعة تاريخية معينة، لأن «الإيديولوجيا لا تستطيع أن تنقلب فلسفة بالمعنى الصحيح والفلسفة لا تستطيع أن تحل محل الإيديولوجيا» (ناصيف نصار، 1986)، ولهذا فإن التداخل الكبير بين التفكير الفلسفي والتفكير الإيديولوجي يوحي بصعوبة تنزيه التفكير الفلسفي عن أي ضغط إيديولوجي، لأن هذه الاخيرة لا تنظر دائماً إلى الإنسان كإنسان وإلى وجوده الاجتماعي الخاص به كنوع إلا من خلال ما يخدم مصلحة الجماعة المعينة (ناصيف نصار، 2000)، وهذا ما يؤثر سلبا على العملية التربوية، إذ تصبح في يد الجماعة التي تناشدها الإيديولوجيا، وهذا «لا يمنع من قيام ما يشبه تبادل الخدمات بين الفلسفة والإيديولوجيا، شرط أن تحترم كل واحدة منهما حدودها بالنسبة إلى الأخرى ... فما تعبر عنه الإيديولوجيا لا ترنو إليه الفلسفة، أو لا تدركه بحرارة الإيديولوجيا له، وما تنفذ اليه الفلسفة تعجز عنه الإيديولوجيا» (ناصيف نصار، 2000)، إلا أن التربية مطالبة بالاحتكاك بالبعدين الفلسفي والإيديولوجي، فمن جهة الانخراط داخل المجتمع الإيديولوجيا أقرب إلى المجتمع لكن ليس في ثوبها المغلق ، ومن جهة التفكير الإنساني الكوني الفلسفة أقرب الى ذلك، فمهمة التربية الجمع بينهما من أجل القيام بالتربية الحقة .

فالتربية في المجتمعات العربية مطالبة بإعادة النظر في المناهج التربوية، بغية توسيع دائرة الاهتمام بالفلسفة وإعطائها أولوية كبيرة ضمن البرامج الدراسية، من أجل إعادة إنتاج العقل العربي وترسيخ التفكير الفلسفي المنفتح داخله، وتحريره من هيمنة الإيديولوجيا التي ضيقت الخناق على التفكير الحر والاحتكاك بالثقافات التي من شأنها أن تنمي التواصل والحوار داخل المجتمع العربي.

وإذا نظرنا إلى واقع الفلسفة قد نجدها تتأرجح، بين مؤيد ومعارض لها، ومن جهة ثانية قد يكون من يشتغل بالفلسفة ربما يؤسس بنفسه لإيديولوجيا جديدة من خلال تبنيه لفلسفة معينة يرى أنها عين الصواب، وبالتالي تبقى فرضية

تخليص الفلسفة من هيمنة الإيديولوجيا غير واردة بشكل كلي، إلا أنها تبقى محاولة قدمها ناصيف على أمل تطبيقها على أرض الواقع.

5–البعد السياسي للتربية المواطنية

يرى «ناصيف نصار» في كتابه «**في التربية والسياسة**»، أن الفرد في الدول العربية يعيش حياة سياسية غير منطقية، تتناقض وطبيعة العقل، لأن الأنظمة السياسية في الوطن العربي على اختلاف أنواعها هي أنظمة أبوية (الشريف زروخي، 2013).

أي أنها تحمل طابع إيديولوجي من خلال الدساتير وقوانينها، لان الدستور هو الذي «يحدد شكل الدولة، ويحدد نظام الحكم، ويحدد المبادئ العامة لعلاقة الدولة بأعضائها» (ناصيف نصار، 2000).

ولهذا نجد أن «ناصيف نصار» يشدد على ضرورة المساواة في عملية التربية المواطنية، من خلال سن القوانين التي تحفظ كرامة المواطن، لأن قاعد المساواة تشكل اللبنة الأساسية للتربية المواطنية في أي بلد مهما كان، وذلك راجع إلى أن «نظام الحقوق والواجبات الذي يربط الأفراد بالدولة والدولة بالأفراد لا يكون نظام مواطنية بدون شرط المساواة أمام القانون بين أفراد الدولة، والمساواة أمام القانون في الدولة الجمهورية تفترض أن وضع القانون هو نتيجة اشتراك جميع الخاضعين له» (ناصيف نصار، 2000)، وبالتالي فإن قيام الدولة على أساس الرابطة الوطنية هو ما يجعل الإنسان مواطنا، في حين أن الدولة الوطنية ترى أن الإنسان يولد مواطنا بالقوة نتيجة ما تفرضه الدولة والمجتمع من قوانين ينصهر فيها المواطن بالقوة.

ولهذا فمهمة التربية المواطنية ليست في تنوير المواطن فقط، بل «إنها مسؤولة عن تحويل المواطن بالقوة إلى المواطن بالفعل، أي مسؤولة عن تشكيله كمواطن وتنمية وعيه وشعوره وإرادته كمواطن، وذلك ليس فقط في المدرسة، وإنما أيضا في جميع البيئات التي يتصل بها ويتفاعل معها وجميع المؤسسات التي ينتظم فيها سلوكه» (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا فالتربية المواطنية فيها من الصعوبة ما فيها، وواجب الدولة هو تحويل الأفراد إلى أفراد فاعلين ومنفعلين لحمل صفات محددة بكل حرية ومسؤولية داخل حياة الدولة التي وجودها لا ينفصل عن وجودهم، ومصلحتها لا تنفصل عن مصلحتهم المشتركة (ناصيف نصار، 2000).

وعليه فإن التربية المواطنية في علاقتها بالسياسة تكاد تكون أكثر من ضرورية، لأن ذلك راجع لما تفرضه الدساتير والقوانين من مواد وبنود من شأنها أن تدمر البرامج التربوية، أو على العكس من ذلك فتعطيها حظا كبيرا من الاهتمام والرعاية، ونفس الشيء ينطبق على الأفراد داخل المنظومة التربوية، ولهذا فالسياسة سلاح ذو حدين إذ أُحسن استغلالها، ولعل تدهور التربية في المجتمعات العربية راجع بدرجة كبيرة إلى الأنظمة السياسية ومدى سيطرتها على كل الجوانب الحياتية للمواطن، ووضع أشخاص في غير موضعهم لسن قوانين معينة في مجال معين بعيدا عن الاختصاص، وهذا ما يفسد أي منظومة مهما كانت، وعليه فإن التربية التي تتجه للمواطنين، لفهم كيفية التصرف ضمن الإطار الاجتماعي السياسي، وهي التي تجعل «من التفكير في المواطنية يؤدي إلى اكتشاف أمرين يحددان المعنى الصحيح للقول بأن الإنسان يولد مواطنا، الأول هو ضرورة قيام الدولة عل أساس الرابطة الوطنية، والأمر الثاني هو تشكيل المواطن وتنشئته بصورة مستمرة في الدولة الوطنية» (ناصيف نصار، 2000)، من أجل رسم خارطة طريق تحدد مهام المواطنين اتجاه الدولة، ومهام الدولة اتجاه المواطنين.

كما يطرح ناصيف مشكلة الطبقة الحاكمة والتربية، وكيف يصبح لها أن تكون مؤهلة لتولي مهمة التربية المواطنية، ولهذا يعترف ناصيف أن هذه المشكلة لم يُعرف لها حل لحد الأن، وأيضا فيما يتعلق بمعلم التربية المواطنية ووضع الكتاب المدرسي الذي يتناول البرامج والمناهج الموضوعة من طرف الطبقة الحاكمة هي احدى مشكلات التربية المواطنية، ويظهر مما سبق أن ناصيف نصار حاول «بناء منظومة مفاهيمية تخص التربية السياسية وتنطلق من مفهومي المواطن والوطن، إذ دعا إلى تربية مواطنية هدفها تنشئة المواطن ونقله من وجود بالقوة إلى وجود بالفعل، داخل نظام محدد من الحقوق والواجبات» (الوردي الحيدوسي، 2012).

ولكن مهما حاول المفكرون والفلاسفة تنزيه التربية وغيرها من المجالات الحياتية، من البعد السياسي فإنها تبقى مجرد حبر على ورق، لأن رجال السياسة لا ولم ولن يتركوا مجالات الحياة دون سيطرة وتحكم.

6–المشكلات التي تحول دون تحقيق التربية المواطنية لأهدافها

يرى «ناصيف» أن هناك جملة من المشكلات التي تعيق التربية المواطنية في تحقيق أهدافها ولعل أبرزها:

6–1–التحديد الدستوري للمواطنية

يلعب الدستور في الدول المتقدمة دورًا حاسما في عملية التربية المواطنية، وذلك عن طريق النظر إلى أفراد الدولة على أنهم مواطنين لهم حقوق وواجبات داخل الدولة، ففي الدول العربية نجدها تقر بجملة من الحقوق والواجبات للأفراد تحت مسميات كثيرة كحقوق الإنسان، والحقوق الأساسية، وغيرها من التسميات سواء كانت ظاهر أم مستترة، وبالتالي فهذه الحقوق تنقسم إلى حقوق سياسية ومدنية، «وما يتصل بالتربية المواطنية كما نفهمها، هو في الدرجة الأولى، جملة الحقوق والواجبات السياسية، مع العلم أنها ذات علاقة وثيقة بالحقوق والواجبات المدنية» (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا فالفرد يتحدد في الدستور بوصفه موطناً، فهو يمتلك حقوق وواجبات بالنسبة إلى الدولة، وعلى العكس من ذلك فالدولة تعتبر نفسها صاحبة حقوق وواجبات بالنسبة للأفراد، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على مدى تطبيق المساواة بين أفراد الدولة، غير أن هذه المساواة التي يكفلها القانون للأفراد، لا تكون مساواة حقيقية مالم يشارك الأفراد «في حقهم في صنع القانون، وهذا الحق يعني في النهاية الحق الكامل في المشاركة في حياة الدولة وسلطتها وأجهزتها» (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا فإن التربية المواطنية كمشكلة سياسية، تتأثر بطبيعة الحال بنوعية التحديد الدستوري والقانوني، كما تتأثر بالصراعات الأيديولوجية داخل الدولة، وهذا ما سنوضحه في العنصر الموالي.

6–2–التبرير الإيديولوجي للمواطنية

إن الحديث عن التبرير الإيديولوجي للمواطنية يفتح الباب للتداخل بين أنواع كثيرة من الحجج والتنظيرات، التي تكون تارة مستمدة من الفلسفة المواطنية وتارة أخرة من الإيديولوجيا الوطنية، فمن وجهة النظر الفلسفية، «يحتاج تبرير المواطنية إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور سياسية يتعلق بها وجود الانسان كمواطن، مثل الدولة والشعب، والسلطة والامر» (ناصيف نصار، 2000)، أما من وجهة النظر الإيديولوجية، «يحتاج إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور سياسية يتعلق بها وجود الوطن في دولة وطنية تاريخية معينة، مثل الوطن والهوية الوطنية والانتماء الوطني ...» (ناصيف نصار، 2000).

ولهذا ولكي تستقيم التربية المواطنية لابد لها من تبرير إيديولوجي، يقول ناصيف نصار «وإنه لمن الأكيد أن أمر التربية المواطنية لا يستقيم بدون توافر التبرير الإيديولوجي المقنع حول قيمة المواطنية على نطاق واسع في المجتمع والدولة، وبقدر ما يكون هذا التبرير واضحاً، متماسكاً وعميقاً، يكون هذا الدعم قوياً وفعالاً» (ناصيف نصار، 2000).

وهذا التبرير الإيديولوجي لا يكون مغلقاً، بل يفتح الباب للمواطن للانخراط في المواطنية، أي أنه يحمل بعداً فلسفياً من شأنه النهوض بالتربية المواطنية.

6–3– التجذر الوطني والديمقراطي للطبقة الحاكمة

تعتبر هذه المشكلة أعمق من المشكلتين السابقتين، «لأن الطبقة الحاكمة هي في الواقع من يفسر عموميات الدستور ويعدله عند الضرورة وينتج الإيديولوجيا السائدة في الدولة ويستخدمها ويعيد إنتاجها بحسب تغير الظروف» (ناصيف نصار، 2000)، أي أن الطبقة الحاكمة هي من تملك زمام الأمور ومنطق اتخاذ القرار، فهي من ينتج القوانين ويسنها، انطلاقا من كونها تحمل مهمة الحافظ على الدستور وقوانينه وتعديله عند الحاجة، وهذا يدل على أن الطبقة الحاكمة أنها المرآة العاكسة لحقيقة الصراع في الدولة من خلال القوانين التي تفرضها.

وفي معنى التجذر الوطني للطبقة الحاكمة، يقول «ناصيف نصار»: «إنه يعني أن الطبقة الحاكمة تشعر شعوراً عميقا بانتمائها إلى الوطن، وتدرك أن كل انتماء إلى جماعة جزئية في الوطن هو دون انتمائها للوطن، مرتبة وقيمة، وتسعى بالإخلاص وعناد إلى خدمة مصالح الوطن» (ناصيف نصار، 2000)، أما التجذر الديمقراطي للطبقة الحاكمة فيعني «أن الطبقة الحاكمة تشعر شعورا راسخا بأنها جزء لا يتجزأ من الشعب، بوصفه جماعة أشخاص، عقلاء وأحرار، وتسلم بأن إرادتها تستمد قوتها وصلاحها من إرادة الشعب، وتسعى إلى أن تكون سيادة القانون تعبيراً صادقاً عن إرادة الشعب وتطلعاته ومصالحه» (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا نجد أن مشكلة التجذر الوطني والديمقراطي للطبقة الحاكمة،

ليست مشكلة معرفة أو وعي بجوهر الوطن أو الشعب، «إنها قضية وجودية، قضية معاناة كيانية، قضية انتماء ومصير» (ناصيف نصار، في التربية والسياسة، 2000)، حيث أن الإيديولوجيا في هذه القضية تلعب دورا مهما دون شك، ولعل مهمة التربية المواطنية كقضية سياسية تكمن في كيفية الربط والتنسيق بين الطبقة الحاكمة والمواطنين المحكومين، من خلال تربية الأجيال وغرس فيهم الثقافة الوطنية والديمقراطية الوطنية.

وبالنظر إلى هذه المشكلات التي يطرحها «ناصيف» يظهر مدى التحكم السياسي في التربية فمشكلة الدستور في الوطن العربي تبقى قضية صناع القرار يغيرونه ويعبثون به وقت ما شاءوا، أما التبرير الإيديولوجي فهو ضروري بالنسبة لبقاء الطبقة الحاكمة وتجذرها والدفاع عن مصالحها، وكذلك قضية التجذر الوطني باسم الديمقراطية فهي مجرد أضاليل يضعها صناع القرار للحفاظ على مكانتهم، ولهذا فالتخلص من هذه المشكلات قد يكون صعباً إن لم نقل مستحيلاً.

7-في صعوبة تعليم الفلسفة

نجد أن «ناصيف نصار» في تناوله لقضية تعليم الفلسفة، يربطها دائما بالإيديولوجيا، والتي في نظره تحول دون تحقيق الفلسفة لأهدافها، من خلال الخيوط التي تنسجها والتفكير المغلق الذي تنتجه في إطار الانحياز إلى جماعة معنية، مما يصعب الأمر على الفلسفة، «فالإيديولوجيا السائدة في المجتمع والدولة تتخذ موقفا محددا من الفلسفة، وتعليم الفلسفة، انطلاقا من مضمونها الفلسفي ومن مصلحة الجماعات التي تبسط سيطرتها على أجهزة المجتمع والدولة» (ناصيف نصار، 2000)،فالفلسفة تفكير حر عقلاني، بينما الإيديولوجيا تفكير مغلق مرتبط بجماعة معينة، هذا يفسد الأمر على وجود الجماعة ومكانة هذه الجماعة داخل الدولة، فمهمة الأيديولوجيا الحد من هيمنة الفلسفة في نظر الجماعة التي تريد فرض فكرها مهما كان.

وبهذا تجد الفلسفة نفسها مقيدة بتوجه معين، مما يجعلها لا تلعب دورها المنوط بها، والمتمثل في نشر الوعي والتفكير الحر العقلاني بعيدا عن الدوغمائية[1] (مصطفى كيحل، 2011).

فالسياسة أو الطبقة التي تتولى زمام الأمور تنحاز بصورة أو بأخرى إلى جماعة معينة هذا إن لم تكن عميلة لجهات اجنبية، فهي تبسط نفوذها على البرامج التربوي ككل والفلسفة من بينها، مما يولد نوعا من التفكير الدوغمائي الذي يجعل من الفلسفة تعمل لصالح تلك الجماعة بطريقة مباشر أو غير مباشرة، وهذا ما يبعد الفلسفة تماما عن دورها الحقيقي، فعوض أن تبحث الفلسفة عن الحقيقة، تبرر ما كان وما سيكون للطبقة الحاكمة ومصالحها.

وعلى غرار السياسة وتغلغلها في جميع الشؤون، فكذلك قضية المناهج المعتمدة في تعليم الفلسفة فهي غير متلائمة مع طبيعة التفلسف، وذلك راجع لما تقرره من مواد وحصص وامتحانات وغيرها، ويرى ناصيف نصار أيضا أن واقع تعليم الفلسفة سواء في لبنان أو في سائر الدول العربية، لا تقتصر على واقع المناهج المعتمدة وحدها، بل تتداخل فيها مجموعة من العوامل المشتركة التي «تتصل بالأساتذة وكيفية إعداداهم، وطرق تدريسهم، وبالكتب وكيفية تأليفها وتسويقها، وبالطلاب وكيفية اختيارهم لمادة الفلسفة، وشروط دراستهم لها، وبالمكتبات ومدى توفيرها للمراجع الفلسفية»' (ناصيف نصار، 2000)، ولهذا لابد من التحكم في هذه العوامل.

وبالتالي فكل هذا راجع الى طبيعة تعليم الفلسفة في المراحل المعتمدة في التدريس، فمرحلة الثانوية تختلف عن مرحلة الجامعة، فالثانوية محكومة بمراسيم حكومية تتحكم فيها السلطة الحاكمة، بينما التعليم الجامعي هو تعليم متخصص تتحكم فيه هيئة التخصص المكلفة بتسيير هذا التخصص أو ذاك، ولهذا فمرحلة التعليم الثانوي من شأنها أن تفتح الباب أمام الإيديولوجيا التي تفرضها السلطة الحاكمة، وتنسج خيوطا من شأنها التأثير على تعليم الفلسفة في مرحلة الجامعة، وربما نمط التعليم في المرحلة الثانوية المغلق ما يجعل الطلبة ينفرون من الفلسفة في التعليم الجامعي.

وبهذا يبقى تعليم الفلسفة في البلدان العربية لعبة بين أيدي السلطة السياسية والإيديولوجيا والدين وغيرها، حيث تفرض عليها رقابة صارمة، لأن التفكير الفلسفي يفتح الباب

1-الدوغمائية: هي عدم قدرة شخص على تغيير جهازه الفكري أو العقلي عندما تتطلب الشروط الموضوعية ذلك، وعدم القدرة على إعادة ترتيب أو تركيب حقل ما تتواجد فيه عدة حلول لمشكلة واحدة، وذلك بهدف حل هذه المشكلة بفاعلية أكبر، وهذا يعني أن الدوغمائية ترتبط بالروح المغلقة، بغض النظر عن المضامين سواءا كانت ايديولوجية أو دينية أو طبقية... إلخ. كما أن العقلية الدوغمائية تلجأ دائما، إلى تأويل ما هو مناقض لأسسها، حتى يبدو مطابقا لمبادئها الأساسية فتعقلن غير عقلاني، وهذا تكون أكثر صلابة كلما كان منظورها الزمني موجها إلى نقطة معينة (مصطفى كيحل، الانسنة والتأويل في فكر محمد اركون، 2011،)

على التفكير الحر والتعبير عن الرأي بكل حرية وعقلانية، وتفضح الفلسفة كل أشكال الاستلاب التي يتعرض لها البشر، هذا ما يقلق السلطة التي لا يعنيها سوى الحفاظ على امتيازاتها في بسط نفوذها، لكونها تشجع الركود وتبرر ما هو سائد وتمنع التفكير الحر من الانتشار والذيوع.

غير أن «ناصيف» يأمل أن تحتل الفلسفة مكانة مرموقة داخل الأنظمة التربوية في لبنان، وفي جل الدول العربية، من أجل تحرير العقل العربي من مخلفات الإيديولوجيا، والسلطة الابوية التي هيمنت عليه، وجعلت منه عقل ايماني، عوِض ان ينتج الأفكار أصبح يقلد كل ما هو خارج ثقافته وانتمائه.

8–أهم المرتكزات التي تقوم عليها التربية المواطنية في بناء الإنسان

لقد وضح «ناصيف نصار» جملة من المرتكزات التي يجب أن تقوم التربية المواطنية باعتمادها ونشرها، بهدف بناء إنسان حر في تفكيره، يعرف ما تضمره القوى الخفية داخل المجتمع، كالطائفية والإيديولوجيا والسياسية وغيرها، حيث تتمثل هذه المرتكزات فيما يلي:

-أن يرفض الفرد كل اشكال الطائفية، وسيتبدل انتماءه الطائفي بانتماء سياسي، أي جعل الفرد ينخرط في المجتمع المدني من خلال ولوجه الى السياسية، ونبذه للطائفية التي تجعل منه فرداً مأموراً لا يشارك في أي عمل مهما كان، وفي هذا نبذ أيضا للإيديولوجيا الدينية التي من شأنها خلق فوارق بين الأفراد داخل الدولة الواحدة، مما يولد التعصب الذي يهدم كل العلاقات الإنسانية، وهو ربما ما روج إليه «كمال الحاج» «من خلال فكرة أن الانسان كائن ديني، حيث «أقام بتركيز استدلاله على أساس ظاهرة نفسية، وهو أساس لا يمكن الإرتكان إليه» (ناصيف نصار، 1995)، غير أن البعد النفسي وحده لا يكفي بل لابد من واقع عملي يجسد فيه الإنسان فكره بكل حرية.

-التوجه نحو بناء مجتمع علمي علماني، يُبنى على أسس متينة يكون العلم فيها هو المحرك لكل متطلبات المجتمع، وأيضا تحقيق الديمقراطية التي توضح حقوق وواجبات الأفراد التي طمستها الطائفية، هذا لا يعني أن الدولة يجب أن تكون محايدة دينيا، بل لها أبعاد دينية ولكن حينما يكون الدين هو المرجع الأول، وجب فصله عن الشؤون السياسية، لأن «وظيفة الدولة تختلف عن وظيفة الدين، الدولة هي التنظيم السياسي والحقوقي للمجتمع» (ناصيف نصار، 1988)، ولهذا يجب أن تكون الدولة هي المرجع الأول لكل الشؤون البشرية.

- يجب أن «يتعرف الفرد الإنساني على السلطة ويعيش تجربة السلطة في وجوده كفرد متعين قائم بنفسه بقدر ما يتعرف عليها ويعيشها في علاقته مع الآخر، الفرد الإنساني المتعين والقائم بنفسه يمارس الامر على نفسه في كل لحظة يتخذ فيها قراراً في أي شأن من الشؤون التي تخصه، فهو في هذه الحالة الآمر والمأمور معاً» (ناصيف نصار، 2001)، ولهذا فلإنسان الراشد يمارس السلطة انطلاقا من ذاته، أما إذا كان غير راشد فالتربية هي من تتولى تدريب الفرد على أن يتحمل نتائج أفعاله، وأن يمارس هذه السلطة أو تلك بكل وعي.

-أن يكون الفرد ذو توجه فلسفي حر، يعالج المعطيات انطلاقاً من ذاته، لأن الفلسفة تنبذ النظام الكلي الشمولي، فهي «حريصة على حريتها وفاعليتها المستقلة لا تؤيد النظام الكلي» (ناصيف نصار، 1988)، وعليه فالفلسفة تفتح الباب أمام الفرد للتفكير الحر العقلاني، بهذا فهو يمارس النقد انطلاقا مما يراه، مفككا بذلك كل مركب شمولي يدعى أنه عين الصواب.

يبدو من خلال واقع الشعب اللبناني والشعوب العربية ككل، أن تطبيق هذه المرتكزات فيه من الصعوبة ما فيه، وذلك راجع إلى أن التخلص من الطائفية والتوجه نحو بناء مجتمع علمي علماني لا يكون بهذه البساطة، فتجذر البعد الطائفي في ذهنية الفرد قد لا يمكن التخلص منه، وتبني مناهج غربية غريبة في ثقافة خاصة لها طقوسها ربما يصطدم برفض تام من قبل المجتمع، أما أن يكون الفرد ذو توجه فلسفي حر فهذا ضرب من الخيال، لأن الدارس للفلسفة لابد وأن يتأثر بفلسفة معينة وبالتالي تتحول إلى إيديولوجيا يدافع عنها ويُزيين فضائلها.

9–بعض الحلول التي يتصورها ناصيف نصار لإصلاح التعليم الثانوي في لبنان

يقترح «ناصيف نصار» جملة من الحلول التي يرى فيها المخرج لأزمة تعليم الفلسفة في مرحلة الثانوية في لبنان، لأنه يرى أن المشكلة التي تعاني منها الفلسفة هي في التنازع الإيديولوجي الذي يقسمه إلى نصفين، نصف لتاريخ الفلسفة العربية، ونصف للفلسفة العامة، ولتجاوز هذا الانشطار وجب

التخلص من الأيديولوجيا وقيودها، وأن تسود إيديولوجية واحدة وهي الولاء للإيديولوجية الوطنية اللبنانية، بعيدا عن الطائفية التي سيطرت على المجتمع اللبناني، وتتمثل هذه الحلول فيما يلي:

-«أن يقوم على المحافظة على البنية الرئيسية لهذا المنهج، وتغيير عميق لمادة تاريخ الفلسفة العربية» (ناصيف نصار، 2000)، لأن مقارنتها بالفلسفة العامة يظهر فيه ضعف كبير، وكذلك في تسميتها التي تقتصر على تاريخ الفلسفة العربية، ولكي تكون أشمل وتتسع إلى المفكرين خارج إطار الفلسفة، يُفترض تسميتها بالتاريخ الفكر العربي.

-«يقوم على المحافظة على ثنائية الفلسفة العامة وتاريخ الفلسفة العربية، وتوحيد لغة التدريس، مع إصلاح مادة تاريخ الفلسفة» (ناصيف نصار، 2000)، أي الدمج بين الفلسفتين، مع ضرورة جعل لغة التدريس واحدة، لأن مادة الفلسفة العامة تُدرس بلغة أجنبية، بينما مادة تاريخ الفلسفة العربية فهي بطبيعة الحال تُدرس باللغة العربية.

-»يقوم على إلغاء ثنائية الفلسفة العامة وتاريخ الفلسفة العربية وجعل لغة التدريس اختيارية» (ناصيف نصار، 2000)، مع التركيز على تلقين اللغات الأجنبية بشكل مكثف.

-«يقوم على ثنائية الفلسفة العامة وتاريخ الفلسفة العربية واعتماد لغة واحدة لتدريس المادة الجديدة الموحدة» (ناصيف نصار، 2000)، وهذا يتطلب جهداً مضاعفاً في مجال الفكر واللغة.

ربما تكون هذه الشروط التي يقترحها «ناصيف نصار» تعاني منها معظم الدول العربية التي لا تولي أهمية بالغة للفلسفة، مما يشجع الركود والانسياق وراء الجماعات المؤمنة التي لم تغير وتيرة سيرها.

ربما يمكن تطبيق هذه المرتكزات لأنها في المتناول، ويبقى قضية تفعيل هذا أو ذاك من القوانين حكراً على أهل السياسة ونسج إيديولوجيات تخدم من هم في الهرم السلطة.

خاتمة

وصفوة القول أن التربية عند «ناصيف نصار» ربطها بفكرة المواطنية والتي تحمل بعداً سياسياً، وكذلك في علاقتها مع الإيديولوجيا، أخذت بعداً سياسياً أيضاً، لأن «ناصيف» يرى أن مشكلة التربية أو سائر الشؤون التي تعاني منها المجتمعات العربية، إنما مردها الى السياسة بالدرجة الأولى، وحتى «كلود لفي ستراوس» يرى بأنه ليس هناك دولة متقدمة وليس هناك دولة متخلفة، بل هناك سياسة متقدمة وسياسة متخلفة، ولهذا نتج ما يسمى بالأيديولوجية السياسية التي تبسط سيطرتها على التربية من خلال التكريس لفكر مغلق يخدم مصلحة الجماعة التي تصنع القرار وتمتلك زمام الأمور، فالإيديولوجيا بما هي تخدم الجماعة فهي تحافظ على وجودها وبقائها في هرم السلطة، ولهذا حاول «ناصيف نصار» إعطاء التربية بعداً فلسفياً من أجل تحريرها من هيمنة الإيديولوجيا التي فرضت نفسها على المناهج التربوية والتعليمية، غير أن الفلسفة تصطدم بالإيديولوجيا التي تنسج خيوطها وتمنع التفكير الحر الذي هو من سيمات التفكير الفلسفي.

إن التربية المواطنية في تحقيق أهدافها تتداخل مع جملة من الشروط التي تحول دون تحقيقها، مما يولد الصعوبة في تعليم الفلسفة، ضف إلى هذا الاستهجان الذي تتعرض له الفلسفة في المجتمعات العربة، ولهذا نجد «ناصيف نصار» يقترح مجموعة من المرتكزات والحلول التي قد تكون ناجعة في الاهتمام بالفلسفة داخل نظام تربوي مبني على التفكير الحر العقلاني.

توصيات البحث

-ضرورة جعل التربية أولوية الأولويات في السياسات العربية.

-إعطاء الفلسفة المكانة التي تليق بها في المناهج التربوية.

-ضرورة الحد من هيمنة الإيديولوجيا في المجتمع العربي المعاصر.

-الاحتكاك بالمناهج التربوي التي لا يكون فيها طمس للهوية العربية.

لا يمكننا ادعاء الإحاطة الشاملة والكاملة بالموضوع، ربما تكون هناك دراسات في قادم الأيام تتعمق أكثر فأكثر في الموضوع، وتعطي قراءات وأبعاد أخرى للموضوع، فمشروع ناصيف نصار شاق ومشوق ولا يبحث عنه إلا كل مشتاق للمعرفة والنقد.

المراجع

1. ابن منظور: لسان العرب، تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون، مج 3، دار المعارف، القاهرة، (د ت).
2. اندريه لا لاند: موسوعة لا لاند الفلسفية، مج1، تر خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 2001.
3. جميل صليبا: المعجم الفلسفي، مج1.
4. الدراجي زروخي، الابعاد الفلسفية للنظام التربوي عند جمعية العلماء المسلمين، ط1 دار صبحي للطباعة والنشر، الجزائر، 2015.
5. الشريف زروخي، العقلانية والتنوير في الفكر العربي المعاصر (قراءة في مشروع ناصيف نصار)، ط1، دار ومكتبة عدنان، بغداد، العراق ،2013.
6. عصام الدين هلال وآخرون، طريق الاستقلال الفلسفي (باب الحرية)، قراءات نقدية في فلسفة ناصيف نصار، إشراف أحمد عبد الحليم عطية، (د ت).
7. القرآن الكريم، سورة الحج، الآية 5.
8. ناصيف نصار: في التربية والسياسة (متى يصير الفرد في الدول العربية مواطناً؟)، دار الطليعة، ط1، بيروت، لبنان، 2000.
9. ناصيف نصار: مطارحات للعقل الملتزم (في مشكلات السياسة والدين والأيديولوجية)، ط1، دار الطليعة للطباعة وللنشر، بيروت، 1986،
10. ناصيف نصار، إسهام في نقد العقل الكلي (الفلسفة العربية المعاصرة مواقف ودراسات)، مركز دراسات الواحدة العربية، بيروت، 1988.
11. ناصيف نصار، الفلسفة في معركة الأيديولوجية (أطروحات في تحليل الأيديولوجية وتحرير الفلسفة من هيمنتها)، ط2، دار لطليعة، بيروت، 1986.
12. ناصيف نصار، طريق الاستقلال الفلسفي (سبيل الفكر الغربي الى الحرية والابداع)، ط3 دار الطليعة، بيروت، 1988.
13. ناصيف نصار، منطق السلطة (مدخل الى فلسفة الامر)، أمواج للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2001.
14. ناصيف نصار، نحو مجتمع جديد (مقدمات أساسية في نقد المجتمع الطائفي)، ط 5، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1995.
15. الوردي الحيدوسي، علاقة المثقف بالسلطة عند ناصيف نصار، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، قسنطينة، الجزائر، 2012.

Citizenship education between ideology and philosophy, reading in Nassif Nassar's theses

Abstract

While it was called Education, this research paper aims to shed light on an important and sensitive topic, which is the issue of education in contemporary Arab thought, where opinions and ideas about how educational sys-tems work in Arab societies varied, in this context the attempt of the Lebanese thinker came Nassif Nassar, who tried to address the issue of education from a political point of view of citizenship, as well as its relationship with ideology, which he sees in the latter the cause of closed thinking and the stagnation that education suffers from in Arab societies in general and in the Lebanese society in particular. The conflict between education and ideol-ogy may make the future of education On your mother, given the closed ideology that weaves to serve the in-terest of a particular group, which makes education revolve in a vicious circle as a result of serving the interests of those groups, and thus Arab societies continue to suffer from the scourge of ideology because there is no sound educational approach that may change the pattern of thinking of the Arab individual. For this reason, Nassif suggests that philosophy should replace ideology as a rational and free thinking to open the door for the individual to interact with cultures that would advance education to ranks of cosmopolitanism, and creating a society saturated with sound educational thought, may bring Arab societies out of the state of mediocrity they have become.

Keywords
education citizenship
ideology
politics
philosophy

L'éducation à la citoyenneté entre idéologie et philosophie selon les thèses de Nassif Nassar

Résumé

Cet article vise à éclairer un sujet important et sensible, qui est la question de l'éducation dans la pensée arabe contemporaine, où les opinions et les idées sur le fonctionnement des systèmes éducatifs dans les sociétés arabes variaient. Dans ce contexte est venus la tentative du penseur libanais Nassif Nassar qui a tenté d'aborder la question de l'éducation d'un point de vue po-litique en la qualifiant éducation civique, ainsi que dans son rap-port à l'idéologie, qu'il voit dans cette dernière la cause de la pensée fermée et de la stagnation dont souffre l'éducation dans les sociétés arabes en général et dans la société libanaise en particulier, ce qui fait tour-ner l'édu-cation dans un cercle vicieux. cercle parce qu'ils servent les intérêts de ces groupes, Ainsi, les sociétés arabes continuent de souffrir du fléau de l'idéologie, parce qu'il n'y a pas d'approche éducative solide qui puisse changer le mode de pensée de l'individu arabe, et pour cette raison, Nassif suggère que la philosophie devrait remplacer l'idéologie en tant que pensée rationnelle et libre pour ouvrir la porte permettant à l'individu d'interagir avec des cultures qui feraient progresser l'éducation dans les rangs du monde et créeraient une société. Imprégnée d'une saine pensée éducative, elle pourrait faire sortir les sociétés arabes de l'état de médiocrité qu'elles sont devenues.

Mots clés
éducation à la citoyenneté
idéologie
politique
philosophie

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

التفاعل وآلياته في الخطاب البلاغي عند الجاحظ -دراسة تداولية-

Interaction and mechanism in Jahiz rhetorical discourse

د. إبراهيم مهوبي
Dr. Brahim Mihoubi
مخبر التداولية وتحليل الخطاب
جامعة عمار تليجي الأغواط ، الجزائر
Br.mihoubi@lagh-univ.dz

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 22-08-2022
تاريخ القبول 26-09-2023

الكلمات المفتاحية
التواصل
التفاعل
خطاب
بلاغة
شبكة علاقات

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تناول شبكة العلاقات والضوابط التي تربط بين مكونات المخطط التواصلي الذي تصوره الجاحظ في خطابه البلاغي. وهي شبكة تربط بين الخطاب باعتباره أداة وموضوعا، والمناسبة أو المقام الخطابي، والمشاركين فيه. مما يلزم المخاطب بتحري الاعتدال في الخطاب، وتمييز المقدار المناسب لتتحقيق الغرض وذلك لا يكون إلا بالموازنة بين أقدار المعاني، وأقدار الحالات، وأقدار المستمعين. وعن هذه الأسس يحدث التفاعل بين عوامل العملية التلفظية المختلفة فينجم عنها الخطاب الناجع والمؤثر والمقنع.

مقدمة

مما امتن الله به على عباده، في كتابه أن علمهم البيان، حيث قال عز من قائل: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾ (الرحمن: 1-4). به يبين عما في نفسه. وبه يعرب عما في ضميره من أغراض ومقاصد، ليفيد غيره، ويستفيد. وبه ميز عن الحيوان (بن عاشور، 1984). وقد عبر عن هذا المعنى ابن جني حين قال معرفا اللغة: «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني، 2001) وقول ابن جني هذا يمكن أن نفهم منه مجموعة من الإشارات نجملها فيما يلي:

-اللغة وسيلة اجتماعية يستعملها البشر. بها يتواصلون وبها يفهم بعضهم بعضا وبها تكون المنافع المختلفة التي لا تكون الحياة بدونها.

-حياة اللغة التي عبر عنها بالأصوات إنما تتم بالاستعمال

اللغة وسيلة تفاعل بين الناس إذ إن التعبير عن الأغراض يولد ردود أفعال مختلفة ومتباينة تربط بها العلاقات أو توطد.

-اللغة ليست حبيسة الأفكار والأذهان وإنما تحيا من خلال المواقف الحية في شؤون الحياة المختلفة والواقع.

هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتواصل يعبر عنها فتنجنشتاين (wittgenstein) الذي ما فتئ يرى أن تكلم لغة هو جزء من نشاط، أو جزء من نمط حياة، ليؤكد على حقيقة، مفادها أن اللغة باعتبارها علامات لا تدب فيها الحياة إلا من خلال الاستعمال (ludwing, 1986). هذا وقد تجاوز الوظيفة الأولية المتمثلة في التواصل إلى ما ينجم عنها من تفاعل كما بيناه في فهمنا لكلام ابن جني، فيقول: « لا أقول بأننا من دون اللغة لا يفهم بعضنا بعضا ولكن أقول: «إننا بدون اللغة لا يمكن أن يؤثر بعضنا في بعض بطريقة أو بأخرى» (Armengaud, 2007). وما يقرره ابن جني وفتنقنشتاين (wittgenstein) وغيرهما من الباحثين في علاقة اللغة بالتواصل والتفاعل أمر لا يحتاج إلى كثير عناء، ذلك أن وقائع الحياة تعبر عنها بجلاء. يكفي في ذلك نظرة خاطفة، تبين بما لا يدع مجالا للشك كيف تندلع الحروب، وكيف تنتهي، ويحل السلام، وكيف يعلن الحظر وكيف يرفع، وكيف يجتمع الناس للصلاة وكيف يتفرقون، وكيف تحدث الاجتماعات المختلفة، وكيف تغير القناعات، كيف تنفتح القلوب وكيف تنكسر الخواطر؟. إنه الفعل السحري للغة ذلك الكائن الذي تدب فيه الحياة كلما التقى شخصان بل كلما فكر شخصان في الالتقاء أو التواصل لتستمر الحياة ويمتد نفسها. لأن الكلام، وإن كان يتمثل في نقل المعلومات إلى الغير، فهو كذلك نوع من الفعل يراد به التأثير على الغير كما يراد به تغيير الواقع التواصلي. بل إن المعنى في حد ذاته

نوع من أنواع الفعل يراد به التأثير على الآخر (Orechionni, 1998). ولذلك سنبدأ بتعريف التواصل والتفاعل، لنتناول بعد ذلك التفاعل في بلاغة الجاحظ.

1–تعريف التواصل لغة واصطلاحا

جاء في لسان العرب «الوصل ضد الهجران، والتواصل ضد التصارم» (ابن منظور). وهو من الفعل وصل، وجاءت الصيغة لتضفي عليه معنى التشارك في أداء الفعل. ومنه كان التواصل ذلك التبادل الكلامي الحادث بين متكلم ينتج ملفوظا موجها إلى آخر يريد منه الاستماع والرد (Dubois). وهو مفهوم تؤكده تعاريف القواميس المتخصصة حيث جاء في قاموس التداولية ما مفاده أن التواصل حسب المفهوم الشائع يتمثل في نقل وتبادل المعلومات بطريقة شفوية أوغير شفوية (voirJulien Longhi et Georges Sarfati, 2011) وفي قاموس علوم اللغة، التواصل، في اللسانيات، حدث تنقل من خلاله رسالة من مرسل إلى مرسل إليه. وقد خصصت لذلك نظرية تسمى نظرية التواصل لها أعلامها. (voir Frank Neveu, 2011)

2–التفاعل لغة واصطلاحا

من صيغته يدل على أنه فعل يقع من طرفين أي فيه تشارك. جاء في المعجم الوسيط التفاعل من تفاعل أي أثر كل منهما في الآخر (ابراهيم مصطفى وأخرون، 2004).

والمعنى اللغوي ينسجم تماما مع المعنى الاصطلاحي، إذ إن التفاعل ينطبق على فهم وتأويل العلاقات الإنسانية (Julien longhi & G. Sarfati, 2012) ولا سيما تلك التي تنشأ من خلال الكلام. ذلك أن التلفظ ذو طبيعة انعكاسية ارتدادية تظهر من خلال ما يبدو من ردود أفعال يبديها المشاركون في العملية التواصلية، إذ يتحرى المتكلم، بداية، ما يقوله آخذا بعين الاعتبار مجموعة من المعطيات التي تتعلق به، وبمن يخاطبه، أما المستمع فينطلق، في الغالب، متأثرا بما سمع سلبا أو إيجابا ليعودالأمر، مرة ثانية، إلى المتكلم الأول وهكذا دواليك وهو أمر يندرج ضمن إطار واسع يسمى التفاعل.

وقد تمت الاستفادة، في هذا الصدد بالنتائج التي توصل إليها بعض الباحثين الغربيين، أمثال كربرات أوريكيوني (Kerbrat Orecchioni)، وباحثوا مدرسة بالو آلتو (Palo Alto) التي تناولت أهمية الإطار الاجتماعي وأثره على سلوك الفرد الذي يظهر، حتما، من خلال طريقة تواصله مع الآخرين.

وقد ميزت هذه المدرسة بين مستويين في كل عملية تواصل: مستوى المحتوى ومستوى العلاقة، إذ كل تواصل ينطلق من محتوى ليربط علاقة (Traverso, 2007 .et C.K Orecchioni) «والتواصل حسب هذه المدرسة هو إنشاء علاقة والمحافظة عليها، من خلال تبادل المعلومات، والعلاقة هي التي تحدد المحتوى وسلوك المشاركين في العملية التواصلية» (Philippe Verhaegen, 2010). وقد سمحت الدراسات في هذه المدرسة بالانتقال من التواصل إلى التفاعل، والتحول من التصور الخطي للتواصل إلى التصور الدائري؛ فأصحابها يرون أن تصرفات المشاركين في التواصل تندرج ضمن إطار معقد من الأفعال وردود الأفعال التي تتجه إما إلى التصعيد أو إلى التهدئة، إذ إن مبدأ المسار الدائري للتواصل يفترض أن نفس السلوك قد يكون مثيرا للمشارك أو جوابا عن سلوك سابق له. (Dominique Picard, 1992)

التفاعل من هذا المنطلق نقل رأي مزود بحجج معينة من مخاطِب إلى مخاطَب. يتولد عنه لدى المخاطَب رد فعل معين إيجابا أو سلبا، فيرد انطلاقا من هذه الأرضية المشتركة التي يسميها التداوليون الافتراضات المسبقة. ومنه يكون الانتقال من التواصل الخطي على طريقة شانون ويفر (Shanon Weaver) وجاكوبسون (jacobson) إلى العملية الطبيعية السائدة بين جميع البشر حيث يكون تداول الكلام بين المتخاطبين. (فيليب بروتون، 2013)

وإذا كان ذلك كذلك في علوم اللغة المتعلقة بالاستعمال اللغوي عند الغربيين فكيف هو الشأن في التفكير البلاغي العربي ؟

ساهم في التفكير البلاغي أهل الأدب، وعلماء الكلام، والفلاسفة، وعلماء الإعجاز، وعلماء التفسير، وأهل النقد وغيرهم. وهو فكر يعمل على مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ويرى أن لكل مقام مقالا وحشد لذلك العديد من الآليات المختلفة والمتنوعة بتنوع مواردها وروافدها ورؤى أصحابها وما توفر لديهم من خلفيات فكرية. وهذه لعمري مساحة واسعة يضيق هذا الفضاء عن استيعابها، مما يجعلنا نقتصر على بعضه. وقد وقع اختيارنا على الجاحظ الذي تمثل مؤلفاته «أقدم آثار وصلتنا، لها علاقة بأفانين التعبير، ناهيك عن طبعه البحث البلاغي،في مستوى التصورات الكبرى بطابعه الخاص» (صمود، 1981) خرج فيه عن الإطار

الذي رسمه النحاة للدرس اللغوي إلى الإطار التفاعلي الذي يفرضه الاستعمال.

3–التفاعل وآلياته في بلاغة الجاحظ

لا يكاد يختلف الدارسون في سبق الجاحظ إلى مجال البحث البلاغي، واعتباره أول من أنشأ البلاغة العربية وأرسى قواعدها الأساسية (صمود، 1981) . كما يشهد له بأنه «أحد مؤسسي بلاغة النثر أو السرد بمفهومها الجمالي الإنساني» (محمد مشبال، 2010) . هذا ويتميز الجاحظ عن كتاب عصره باستعماله المنطق استخداما واسعا إذ هو يعرض أفكاره في شكل حجاج يؤسس عل أدلة وبراهين ومقدمات وأقيسة وهو نوع ممن التفكير العقلي لا يفتأ الجاحظ يشفعه بالتفكير الفني. فيلتقي بذلك عنده جمال التفكير وجمال التعبير. (شوقي ضيف، 2010)

هذا وتنطلق بلاغة الجاحظ من تعريف البيان إذ يقول: «والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى ، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى ، فذلك هو البيان في ذلك الموضع». (الجاحظ ع.، 1998)

يبدو من تعريف الجاحظ كأنه يتناول عملية التلفظ في عصرنا من خلال الكلام عن البيان الذي يفترض فيه وجود «القائل» و «السامع» أي وجود مؤثر يُفهم ومتأثر يفهم باستعمال شتى الوسائل التي توصل الرسالة. وهذه الرؤية المبكرة تختلف بلا شك عن تلك التي ترصد بنية اللغة أو تبتغي اكتشاف نظامها، حيث تتجه إلى استعمالها. وبهذا يكون الجاحظ قد وجه الدرس اللغوي وجهة تختلف عن تلك التي ابتغاها النحاة، وهذا يشبه إلى حد ما تأثير وجهة جاكوبسون التي دفعت الدرس اللغوي خارج الإطار البنيوي. يقول حمادي صمود: «اهتدى الجاحظ في وقت مبكر من تاريخ العلوم اللغوية والبلاغية إلى ما يحف ظاهرة الكلام من الملابسات، وهو أول مفكر عربي نقف في تراثه على نظرية متكاملة تقدر أن الكلام، وهو الجانب العملي لوجود اللغة المجرد، ينجز بالضرورة في سياق خاص يجب أن تراعى فيه، بالإضافة إلى الناحية اللغوية المحض، جملة من العوامل الأخرى كالسامع والمقام وظروف المقال وكل ما يقوم بين هذه العوامل غير اللغوية من روابط» (صمود، 1981) .

وتبدو أهمية ما جاء به حينما نذكر أن البحث في مكونات العملية التواصلية لم يظهر إلا حديثا من خلال نظرية التواصل ،ويقوم مخططها القاعدي على العناصر الثلاثة المذكورة. وقد كان لجاكوبسون فضل السبق في توظيفها حيث كانت الأبحاث قبل ذلك تترنح بالمقابلة بين الخطاب الأدبي والخطاب العادي .تأتي هذه النظرية لتؤكد على أن ظروف المقال غيراللغوية كالمتكلم والسامع تقوم بدور هام في تحديد خصائص الخطاب وتعنى بالجانب الوظيفي (صمود، 1981) .

ومنه، فبالعناية بملابسات العملية التواصلية التي يؤطّر البيان من خلالها، ويؤدي في إطارها وظيفته المعبر عنها ب» الغاية « ومدار الأمر «، يكون الجاحظ قد سبق الدراسات اللغوية المعاصرة بما يربو على الألف عام.

لقد فهم الجاحظ في وقت مبكر أن خصائص الخطاب ومواصفاته هي نتاج تفاعل جميع المعطيات المؤطرة لمعطيات الخطاب ابتداء من المتكلم وانتهاء بوظائف الخطاب وآثاره. (صمود، 1981) باعتبار الخطاب يفضي حتما إلى أثر معين لدى المتلقي. وقد كان هذا المعنى حاضرا في تعريف الجاحظ للبيان الذي يركز على الفهم والإفهام بشتى الوسائل الممكنة. وهو معنى عبر عنه براون ويول في كتابهما تحليل الخطاب بطريقتهما، حين نسبا للغة وظيفتين هما وظيفة نقل الأفكار ووظيفة التفاعل فيقولان « أما الوظيفة الأولى التي تؤديها اللغة والمتمثلة في التعبير عن المضامين فنسميها وظيفة تعاملية وأما الوظيفة المتمثلة في التعبير عن العلاقات الاجتماعية والمواقف الشخصية فنسميها وظيفة تفاعلية» (براون ويول، 1997) . وهذه الثنائية تعاملية/تفاعلية، عندهما تقابلها: عند بوهلر التمثيلية/ التعبيرية، والمرجعية/الانفعالية عند جاكوبسون، والفكرية التبادلية عند هالداي والوصفية / التعبيرية -الاجتماعية عند لاينز (براون ويول، 1997) .

هذا ويبدو أن للبيان عند الجاحظ مفهومين، أحدهما عام وثانيهما خاص. فأما الأول فيعبر به عن وسائل التواصل الممكنة بين البشر بغض النظر عن العلامة المستعملة ، لغوية كانت أو غير لغوية وهذا النوع يندرج في عصرنا ضمن

علم العلامات (صمود، 1981). يفهم ذلك من قول الجاحظ: «البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى وهتك الحجاب دون الضمير» فلم يحصر مفهوم البيان في العلامة اللغوية ولكن تجاوزه إلى كل ما يمكن أن يتم به التواصل. وقد بدا له أن مجموع الدلالات يمكن أن يؤدى من خلال»اللفظ، والإشارة والعقد، والخط، والنصبة» (الجاحظ ع.، 1998). أما المفهوم الثاني للبيان عند الجاحظ فيظهر عندما يصبح البيان صنو البلاغة والفصاحة (صمود، 1981)، فينحصر في اللغة وهي تؤدي وظيفتها الأساسية التواصل. وكتاب البيان والتبيين حافل بالنصوص التي تشير إلى هذا المعنى (الجاحظ ع.، 1998).

ولكن ما المقصود بالفهم والإفهام عند الجاحظ ؟ اختلف الباحثون في شأنهما. أما حمادي صمود فقد تناول وظائف الكلام عند الجاحظ عموما باعتبار الجاحظ كان يقايض بين مصطلح البيان، والبلاغة، والخطابة، على حد تعبير العمري. وبدا له من ذلك ثلاثة أنواع من الوظائف:

النوع الأول : وظيفة خطابية بالمفهوم اليوناني كما هي عند أرسطو وفلاسفة المسلمين:

باعتبار الخطابة نوعا من أنواع الكلام ، والخطيب نموذج للمتكلم ، والغاية من الخطابة : الإقناع والاحتجاج والمنازعة والمناظرة. الخ.

النوع الثاني: يتمثل في مجموعة من الوظائف يأتي على رأسها الإمتاع والتعليم

النوع الثالث: الفهم والإفهام ويرى أنها الوظيفة الأساسية (صمود، 1981).

والمتأمل في ما ذهب إليه حمادي صمود يبدو له جليا أن النوعين الأول والثاني، منضويان في الوظيفة الثالثة التي صرح الجاحظ نفسه بأنها الغاية إذ يقول: «لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام». ولعله لذلك اتجه العمري إليها وبدا له منها أن الجاحظ يشير إلى وظيفة البيان في مستويها: الأول يتعلق بكشف ما كمن في الصدور ليظهر الخفي ويقرب الغائب والبعيد إلى الأفهام، ويحل المنعقد ويشمل كل ما يتعلق بالمعرفة والاستكشاف، وتلك هي الوظيفة الأولى للغة أو الوظيفة العامة لها أي التواصل (العمري،محمد، 1999). جاء في البيان والتبيين: «لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه ولا حاجة أخيه وخليطه ... وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها وإخبارهم عنها واستعمالهم إياها. وهذه الخصال هي التي تقربها من الفهم وتجليها للعقل وتجعل الخفي منها ظاهرا والغائب شاهدا والبعيد قريبا ... والمجهول معروفا».

أما المستوى الثاني فتظهر من خلاله وظيفة أخرى يمكن فهمها من خلال إشارات الجاحظ إليها، من خلال اختياره مجموعة من النصوص تتمثل فيها هذه الوظيفة، من ذلك قول موسى عليه السلام ﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ٢٥ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ٢٦ وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ٢٨﴾ (طه:25-28) ، وقوله ﴿وَأَخِي هَٰرُونُ هُوَ أَفۡصَحُ مِنِّي لِسَانٗا فَأَرۡسِلۡهُ مَعِيَ رِدۡءٗا يُصَدِّقُنِيٓۖ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ٣٤﴾ (القصص: 34).

وقوله: «ويضيق صدري ولا ينطلق لساني» الشعراء:13 يعقب الجاحظ على أقوال نبي الله موسى عليه السلام ليوضح أن ذلك كان»رغبة منه في غاية الإفصاح بالحجة، والمبالغة في وضوح الدلالة، لتكون الأعناق إليه أميل، والعقول عنه أفهم، والنفوس إليه أسرع» (الجاحظ ع.، 1998) وهنا نجد أنفسنا في مستوى آخر يختلف عن المستوى الأول مستوى الإخبار والهدوء ونقل المعرفة والاستكشاف إلى مستوى الإقناع والتأثير. (العمري،محمد، 1999) كما تظهر هذه الوظيفة بشكل أوضح من خلال تعاريف البلاغة المختلفة التي ينقلها الجاحظ عن أهل البلاغة، كقولهم : «جماع البلاغة البصر بالحجة والمعرفة بمواضع الفرصة » وقولهم : «البلاغة وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة» (الجاحظ ع.، 1998). وهي تعاريف تشير إلى تلك العلاقة التي تعبر عن التفاعل بين المتخاطبين المعبر عنها بانتهاز الفرصة واختيار الكلام الملائم لكل موضع واعتبار حال المخاطَب.

وإذا كنا قد أشرنا إلى مكونات المخطط التواصلي، عند الجاحظ، فإن ذلك يجرنا إلى الكلام عن شبكة من العلاقات والضوابط التي تربط بين مكونات هذا المخطط. وهي تنطلق من مكونات الخطاب وتتعلق بالمشاركين فيه. هو إذن ربط بين الأداة والموضوع والمناسبة أو المقام الخطابي. يظهر من خلاله كلامه عن الصواب والاعتدال في الخطاب، وعن أقدار المعاني، وأقدار الحالات، وأقدار المستمعين. وهذه كلها آليات وضوابط يراها الجاحظ ضرورية للخطاب الناجع. وهي تلتقي مع كثير من مفاصل الدرس التداولي الذي خصص

لجوانب التفاعل مباحث بل كتبا خاصة. وفي بحثنا سنعمل على بسطها وتفصيلها بإذن الله.

4–العلاقة بين المتخاطبين

4–1–حال المخاطِب

يرى الجاحظ أن تأثير الخطيب في المستمعين يقوى ويضعف بحسب توفر مجموعة من المواصفات، منها أن يكون الخطيب رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللحظ، متخير اللفظ. وهي، كما ترى، صفات خاصة بالخطيب ويشترط شروطا أخرى في القاص، منها أن يكون أعمى، وأن يكون شيخا بعيد مدى الصوت. ويجعل للمغني والشاعر وغيرهما شروطا أخرى . (الجاحظ ع.، 1998) ولاشك أن هذه الصفات تختلف من مجتمع إلى آخر ولكن الذي يهمنا فيها هو العناية بحال المخاطِب الذي يكون له أثر على من يخاطبه من خلال حاله وهيأته فضلا عن كفاءته اللغوية والاجتماعية والنفسية وغيرها.

4–2–المخاطُب والمناسبة

ينقل الجاحظ عن بشر بن المعتمر قوله: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك مقاما (الجاحظ ع.، 1998) .

إذن فالكلام عند الجاحظ يبدأ بالمعاني التي ينبغي تشكيلها والتمثيل لها، بحسب نوع المستمعين كل بحسب قدره وبحسب حالته. وقد أطلق الجاحظ لفظ المعاني ولم يبينه، مما يجعل القارئ يأخذها بمعناها الواسع الذي يشمل تفاوت الدلالات كما يشمل المعاني الاجتماعية والدينية والثقافية وغيرها. كما أن أقدار المستمعين جاءت مجملة فيمكن أن نفهم منها الطبقات المجتمعية والتفاوت في الرتب، والشرف، والنسب، والاختلاف في الصنعة، وغيرها. وكذلك شأن الحالات أي المناسبات التي يقال فيها الكلام وتساهم بدورها في توجيه شكل الكلام وانتقائه (العمري،محمد، 1999) . هذا ويتجاوز الجاحظ هذه القضايا إلى مراعاة الحالة النفسية للمخاطبين حين يدعو إلى مراعاة قدرة المخاطَب على الانتباه، حين ينقل عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قوله: «حدث الناس ما حدجوك بأبصارهم، وأذنوا لك بأسماعهم ولحظوك بأبصارهم، وإذا رأيت منهم فترة فأمسك»(الجاحظ ع.، 1998) وينقل عن بعضهم قوله: « إذا لم يكن المستمع أحرص على الاستماع من القائل على القائل لم يبلغ القائل في منطقه ، وكان النقصان الداخل على قوله بقدر الخلة بالاستماع منه»(العمري،محمد، 1999) .

هذا الربط بين أقدار المعاني وأقدار المستمعين واقدار الحالات يفهم على أنه توجيه إلى الآليات التي تساهم في التفاعل الذي يحدث بين المتخاطبين. فكما أن المخاطِب يؤثر بكلامه، فإن المخاطَب يؤثر بشخصيته وحاله وهيأته وعلمه. لأن المتكلم إنما يشكل خطابه بحسب ذلك كله. ناهيك عن المقام الذي يصاغ فيه الكلام.ذلك أنهم يرون أن «مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكل مقام من المقال» (الجاحظ ع.، 1998) . وهو نوع من الربط بين ما يسميه الوظيفيون البنية والوظيفة. الذي صاغه البلاغيون قبلهم بقرون في قواعد ذهبية منها قولهم: «لكل مقال مقام «و» لكل كلمة مع صاحبتها مقام» وهو ما سنعرض له فيما يلي بإذن الله.

5–مكونات الخطاب البياني عند الجاحظ

ينطلق الخطاب في تصور الجاحظ من مبدأ الملاءمة الذي يتحقق من خلال مناسبة الخطاب للمقام بكافة مكوناته فيتخير له جنسه شعرا أو نثرا، أي هيأة معينة، وتتخير فيه المعاني، وتنتقى فيه الألفاظ . وإذا كان الجاحظ، بحكم موقعه، يركز على الخطابة، فهو لا يغفل أجناسا أخرى كالنادرة والمقطوعة الشعرية وغيرها.

كل ذلك يصدر عن قصد لا ينبغي الخروج عنه لتحقيق المطلوب. والجاحظ يشترط لذلك مجموعة من الشروط نجملها فيما يلي:

5–1–انتقاء الألفاظ

5–1–1–مراعاة الفئات الاجتماعية

يرى الجاحظ أن لكل فئة قاموسها اللغوي الذي به يتفاهم أفرادها ويتواصلون ولذلك يؤكد على أن الخطيب البليغ هو ذلك الملم بألفاظ الفئات المختلفة والذي يحسن استعمالها وانتقائها. فلا يخاطب الصغير بخطاب الكبير ولا العالم بخطاب الجاهل ولا العامي بخطاب الخاصة ولا البليغ بخطاب العيي ...

يقول الجاحظ: «ولكل قوم ألفاظ حظيت عندهم. وكذلك كل بليغ في الأرض وصاحب كلام منثور، وكل شاعر في الأرض وصاحب كلام موزون فلا بد من أن يكون قد لهج وألف ألفاظا

بأعيانها ليديرها في كلامه وإن كان واسع العلم غزير المعاني، كثير اللفظ، فصار حظ الزنادقة من الألفاظ التي سبقت إلى قلوبهم واتصلت بطبائعهم وجرت على ألسنتهم التناكح والنتائج والمزاج والنور والظلمة» (الجاحظ ع.، 1965).

ويقول مفصلا: «ولكل صناعة ألفاظ قد حصلت لأهلها بعد امتحان سواها، فلم تلزق بصناعتهم إلا بعد أن كانت مُشاكَلا بينها وبين تلك الصناعة. وقبيح بالمتكلم أن يفتقر إلى ألفاظ المتكلمين في خطبة، أو رسالة، أو في مخاطبة العوام والتجار، أو في مخاطبة أهله وعبده وأمته...وكذلك فإنه من الخطأ أن يجلب ألفاظ الأعراب وألفاظ العوام وهو في صناعة الكلام داخل. ولكل مقام مقال ولكل صناعة شكل». (الجاحظ ع.، 1965) وفي كل هذا يتوخى الجاحظ الألفاظ التي يحصل بها تفاعل المستمع وجلب انتباهه. ولذلك نجده يقول: وإن كان في لفظه سخف وأبدلت السخافة بالجزالة، صار الحديث الذي وضع على أن يسر النفوس يكربها ويأخذ بأكظامها» (الجاحظ ع.، 1965).

5–1–2–ألفاظ يفرضها مبدأ التأدب

يقضي هذا المبدأ المكمل لمبدأ التعاون عند غرايس، بضرورة التقليل من الكلام غير المؤدب والإكثار من الكلام المؤدب (طه عبد الرحمن، 1998). وهو مبدأ شائع في المجتمع العربي في عصرالجاحظ، فرضته طبيعة التعامل يظهر فيه جنوح العربي إلى الكناية عوضا عن التصريح. فذكره الجاحظ منوها بضرورة تخير الألفاظ وانتقائها لتلائم المقام الاجتماعي، فيقول:»ويقال لموضع الغائط الخلاء والمذهب والمخرج والكنيف، والحش والمرحاض، والمرفق.وكل ذلك كناية واشتقاق. وهذا أيضا يدلك على شدة هربهم من الدناءة والفسولة، والفحش والقذع» (الجاحظ ع.، 1965).

5–2–اختيار الصياغة المناسبة

لم يقتصر الجاحظ على التنويه باختيار الألفاظ المناسبة لكل فئة من فئات المجتمع، وإنما تجاوز ذلك بالإشارة إلى ضرورة اختيار الصياغة المناسبة للغرض والمقام وذلك بمدحه الإطالة في موضعها والإيجاز في موضعه وكذلك الشأن في التصريح والكناية وغيرهم. وذلك أمر يعود إلى كفاءة المتكلم في حسن اختيار شكل الكلام الملائم.

5–2–1–الحذف والإطالة

يقول الجاحظ: «ومما مدحوا به إيجاز الكلام الذي هو كالوحي والإشارة قول أبي دؤاد بن حريز الإيادي:

يرمون بالخطب الطوال وتارة

وحي الملاحظ خيفة الرقباء

فمدح كما ترى الإطالة في موضعها والحذف في موضعه» (الجاحظ ع.، 1998). وهو كما ترى لا يقدم نوعا على الآخر. ولذلك تجده يقول عن خطب العرب: «ومنها الطوال، ومنها القصار، ولكل ذلك مكان يليق به، وموضع يحسن فيه» (الجاحظ ع.، 1998) . فالعبرة إذن بحسن الاختيار الذي يفرضه الموضع أو الغرض. ولا بأس أن نختار من المواضع التي ذكرها الجاحظ بعينها إذ يقول: «ووجدنا الناس إذا خطبوا في صلح بين العشائر أطالوا وإذا أنشدوا الشعر بين السماطين في مديح الملوك أطالوا ... ورأينا الله تبارك وتعالى إذا خاطب العرب والأعراب، أخرج الكلام مخرج الإشارة والوحي والحذف، وإذا خاطب بني إسرائيل أو حكى عنهم جعله مبسوطا» (الجاحظ ع.، 1965)

5–2–2–الإفصاح والكناية

ما قيل عن الحذف وعن الإطالة يقال عن الإفصاح والكناية. من حيث إن لكلٍ موضع يناسبه. يقول الجاحظ: «والإفصاح في موضع الإفصاح والكناية في موضع الكناية» (الجاحظ ع.، 1965).

كنا قد عرضنا للكناية في معرض الكلام عن الألفاظ ولكننا هنا نتناولها باعتبارها تركيبا يحمل معنى خفيا دعت الضرورة إلى إخفائه. باعتبار الكناية «صورة بيانية تقوم على ستر المعنى المقصود بمعنى آخر مستقل في ذاته يوحي بالمعنى الأول، ويشير إليه لما بين المعنيين من تلازم غير مباشر ومعنى غير صريح» (ميشال عاصي، 1974)، من ذلك ما جاء في البيان والتبيين: «الحدة كناية عن الجهل» و «العارضة كناية عن البذاء» وإذا قالوا فلان مقتصد فتلك كناية عن البخل وإذا قالوا فلان مستقص فتلك كناية عن الجور» (الجاحظ ع.، 1998). وأوضح من ذلك في استعمال التركيب الكنائي هذه القصة التي يوردها الجاحظ في كتاب الحيوان. قال الأصمعي: «تزوج رجل امرأة فساق إليها مهرها ثلاثين شاة، وبعث بها رسولا، وبعث بزق خمر. فعمد الرسول، فذبح شاة في الطريق، فأكلها، وشرب بعض الزق. فلما أتى المرأة نظرت إلى تسع وعشرين ورأت الزق ناقصا، فعلمت أن الرجل لا يبعث إلا بثلاثين، وزق مملوء. فقالت للرسول: قل لصاحبك:

إن سحيما قد رُثم، وإن رسولك جاءنا في المحاق. فلما أتاه الرسول بالرسالة: قال يا عدو الله ، أكلت من الثلاثين شاة شاة، وشربت من رأس الزق فاعترف بذلك». (الجاحظ،ع 1998) والمرأة هنا كنت عن نقص الشياه باستعمال عبارة «إن سحيما قد رثم « فعبرت عن نقصان الشياه بقولها «رثم» الذي يعبر به عن البياض يكون في طرف الأنف، عن الكسر، وعن الضعيف والقليل من المطر فاستفادت من هذه المعاني لتخبر خطيبها أن عدد الشياه ناقص. وعبرت عن حالة الزق الذي جاء ناقصا بقولها «إن رسولك جاءنا في المحاق» التي يعبر بها عن القمر في آخر أيامه.

5–2–3–**الإعراب**

لا أحد يمكنه إغفال أهمية الإعراب في اللغة العربية كونه عاملا بالغ الأهمية في توجيه المعاني، يقول ابن قتيبة عن اللغة العربية:» ولها الإعراب الذي جعله الله وشيا لكلامها وحلية لألفاظها، وفارقا في بعض الأحيان بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلفين، كالفاعل، والمفعول لا يفرق بينهما إذا تساوت حالاهما في إمكان الفعل أن يكون لكل واحد منهما إلا بالإعراب وأن قائلا قال «هذا قاتلٌ أخي» بالتنوين، وقال الآخر «هذا قاتلُ أخي» بالإضافة، لدل التنوين على أنه لم يقتله ودل حذف التنوين على أنه قد قتله. (بن قتيبة، 1973)

ومع هذه الأهمية يرى الجاحظ أن الإعراب يفسد الكلام إذا لم يكن في موضعه، فيقول: «وإذا كان موضع الحديث على أنه مضحك ومُله، وداخل في باب المزاح والطيب، فاستعملت فيه الإعراب انقلب عن جهته. (الجاحظ ع.، 1965) ويقول: «وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام، وملحة من ملح الحشوة والطغام، فإياك وأن تستعمل فيها الإعراب» (الجاحظ ع.، 1998) .

6– الاستعانة بالإشارة

يرى الجاحظ أن البيان لا يكون باللغة وحدها، وإنما تستعمل له سائر الوسائل المساعدة، ومنها الإشارة بكل أنواعها، وهو في ذلك يقول: «والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه. وما أكثر ما تنوب عن اللفظ ... وفي الإشارة بالطرف، والحاجب وغير ذلك من الجوارح، مرفق كبير ومعونة حاضرة، في أمور يسترها بعض الناس من بعض، ويخفونها من الجليس وغير الجليس. ولولا الإشارة لم يتفاهم الناس معنى خاص الخاص. (الجاحظ ع.، 1998) كل ذلك يجري في إطار تفاعلي كالذي يكون بالصوت، أو أكثر. وقد حشد لذلك مجموعة من النصوص التي تؤيد ما يذهب إليه نختار منها قول الشاعر:

ترى عينُها عيني فتعرف وحيها

وتعرف عيني ما به الوحي يرجع

(الجاحظ ع.، 1998).

فانظر إلى قول الشاعر «وتعرف عيني ما به الوحي يرجع» الذي يعبر عن ذلك التفاعل الذي حدث بين المتحابين واكتفي فيه باستعمال إشارات الأعين وحدها. وهذا الذي تكلم عنه الجاحظ، يعد من من كفاءات المتخاطبين عند التداوليين ويصطلحون عليه بقولهم « الكفاءة شبه اللغوية»، يضاف إلى الكفاءة اللغوية والاجتماعية والثقافية والمنطقية وغيرها ... (Catherine Kerbrat Orecchioni, 2006)

7–**الخطابة وخصائصها**

7–1–**العلاقة بين صدر الكلام والغرض**

إن مما يؤكد حرص الجاحظ على قضية التفاعل بين المتكلم والسامع تنويهه بالعلاقة بين صدر الكلام والغرض المقصود حتى يصل إلى ذهن السامع دون إطالة، فينقل عن ابن المقفع قوله: «وليكن في صدر كلامك دليل على حاجتك، ثم يقول معقبا: كأنه فرق بينصدر خطبة النكاح وصدر خطبة العيد، وخطبة الصلح ، وخطبة التواهب حتى يكون لكل فن من ذلك صدر يدل على العجز» (الجاحظ ع.، 1998).

7–2–**الابتداء والقطع**

انتبه خطباء العرب إلى المكانة التي يتبوؤها مطلع الكلام أو ما يصطلح عليه في لسانيات النص بالتغريض. ذلك أن الكلام ينتظم في شكل متتاليات من الجمل، متدرجة لها بداية ولها نهاية، بحيث يؤثر بعضها في تأويل البعض وفهمه. ويتمثل دور العبارة الأولى أو الجملة في تقييد ما يأتي بعدها وتوجيهه (ينظر محمد خطابي، 1991) . وهو أمر وجه إليه الجاحظ وهو ينقل قول شبيب بن شيبة : «الناس موكلون بتفضيل الابتداء، وبمدح صاحبه، وأنا موكل بتفضيل جودة القطع، وبمدح صاحبه. حظ جودة القافية وإن كانت كلمة واحدة أرفع من حظ سائر البيت». (الجاحظ ع.، 1998) وفي قول شبيب توجيه إلى أمر آخر وهو العناية بحسن الختام حتى

يلتئم شمل الكلام، ويقوى تأثيره في السامع، ويبلغ المتكلم مقصده.

7-3-توشيح الخطب بأي القرآن الكريم وذكر الله

درج خطباء العرب بعد الإسلام على الاستعانة بالقرآن الكريم في الخطب. لما له من سلطان على قلوب الناس. وتميز النص القرآني بحمل المعاني الكثيرة في اللفظ الموجز وبتفوق تركيبه وسمو بلاغته، يقول الجاحظ : « وعلى أن خطباء السلف الطيب، وأهل البيان من التابعين بإحسان مازالوا يسمون الخطبة التي لم تبتدأ بالتحميد، وتستفتح بالتمجيد البتراء، ويسمون التي لم توشح بالقرآن ، وتزين بالصلاو على النبي صلى الله عليه وسلم الشوهاء» (الجاحظ ع.، 1998) وكان الخطباء يستعملون آي القرآن في خطبهم لأن ذلك «مما يورث الكلام البهاء والوقار، والرقة، وسلس الموقع». (الجاحظ ع.، 1998)

8-الخطاب فعل كلامي

من أهم وظائف الخطابة التعليم والإرشاد، إذ هي تحبب إلى النفوس ما يراد تحبيبه وتبغض إليها ما يراد تبغيضه. وقد عملت رسائل الجاحظ وخطاباته على ترسيخ هذا المعنى بشتى الوسائل الجادة والهازلة، أو بما تضمنته من مواعظ وقصص وغيرها، من ذلك، مثلا، قصة وفاء الكلب، التي تحكي قصة رجل خرج إلى الجبان، ينتظر ركابه، فأتبعه كلب كان له ، فضرب الكلب وطرده، فأبى الكلب إلا أن يذهب معه. فبينما هو ينتظر، إذ أتاه أعداء له يطلبونه بطائلة لهم عنده، وكان معه جار له وأحد أقربائه. فأسلماه وهربا عنه. فجرح جراحات ورمي في بئر غير بعيدة القعر. وحثي عليه التراب. والكلب في ذلك يزجم ويهر، فلما انصرفوا عنه، لم يزل يعوي، وينبث عنه، ويحثو التراب بيده، حتى كشف عن رأسه، وردت إليه الروح، فبينما هو كذلك إذ مر أناس وحملوه إلى أهله، فنجا. (الجاحظ ع.، 1965)

أمام هذا النوع من القصص، يجد القارئ نفسه أما موقف ينبني على توصيل قيمتي الوفاء واللؤم. فيحبب الأول بإثارة شعور الإعجاب بالحيوان. ويبغض الثاني بإثارة شعور النفور من خذلان الإنسان، في مقابل وفاء الحيوان. وذلك يدفع القارئ إلى الانفعال واتخاذ موقف (محمد مشبال، 2010) ولا شك أن الجاحظ يستعمل هذا القصص وهو يعي تمام الوعي الوظيفة التي تؤديها مثل هذه النصوص، وما أكثرها في مؤلفات الجاحظ .

9-الحجاج في خطاب الجاحظ (رسالة كتمان السر انموذجا)

لا شك أن الحجاج لا يكاد يغيب في خطاب الجاحظ بحكم انتمائه إلى فئة المتكلمين التي صار الإقناع والجدل لديها عادة وصناعة لا يكاد يخلو منها كلامهم. وإذا كان ذلك كذلك فإنه مبثوث في جل كتب الجاحظ ولاسيما في رسائله. وذلك لا تكفي في استيعابه الكتب. ولذلك سنكتفي بنموذج واحد من رسائل الجاحظ هو رسالة «كتمان السر وحفظ اللسان» نتناول فيه نوعا واحدا من الحجج هو حجة السلطة.

9-1-موضوع الرسالة : كتمان السر وحفظ اللسان

درج الجاحظ في رسائله على معالجة بعض القضايا الأخلاقية وفي بعضها تظهر إشكالية الكتاب من خلال العنوان في شكل ثنائية، كرسالة مفاخر السودان على البيضان، أو رسالة الجد والهزل، وغيرها و الرسالة التي بين أيدينا تتناول ثنائية كتمان السر وحفظ اللسان في مقابل إطلاقه.

ورسائل الجاحظ جنس تخاطبي يتم فيه بناء القول الحجاجي طرف واحد يحشد فيه من الحجج ما يمكنه من إقناع المستمع بما يراه وقد كان هذا فعل الجاحظ في هذه الرسالة التي ينتصر فيها لحفظ اللسان وركز فيها على حجج السلطة على الرغم مما يتخللها من أنواع أخرى. وسنبين ذلك فيما يلي:

9-2-حجة السلطة

تستمد حجة السلطة قوتها من مصادرها المتعددة التي قد تكون شخصا معينا (نبيا أو عالما أو فيلسوفا أو إماما وغيره). وقد تكون سلطة غير شخصية تتمثل في الدين أو العقيدة أو العلم وغيرها ... (صولة،، 2007) . وقد درج الجاحظ على استعمال أنواعها المختلفة، وسنعمل على بيان ذلك من خلال الرسالة التي اخترناها (رسالة كتمان السر وحفظ اللسان)

9-2-1-القرآن الكريم

القرآن الكريم له سلطان على نفوس المؤمنين وهو يورث الكلام البهاء والوقار، والرقة، وسلس الموقع». (الجاحظ ع.، 1998) ناهيك على أن العرب تسمي الخطب التي لا تزين بالقرآن بالشوهاء» (الجاحظ ع.، 1998). ولذلك يعمد الجاحظ إلى توشح خطبه بآي القرآن الكريم في هذه

الرسالة التي جاء فيها قوله تعالى: ﴿هَلْ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِّذِي حِجْرٍ ۝٥﴾ (الفجر: 5). يقول الجاحظ «وإنما سمي العقل عقلا وحجرا لأنه يزم اللسان ويخطمه، ويشكله ويربثه ...» (الجاحظ، 1964) . وذلك يعني أن حفظ اللسان من سمات العقلاء ويورد قوله تعالى: : «ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضا» (الجاحظ، 1964) باعتبارها أوامر من الله يجب اجتنابها الحجرات: 21 وقوله عز وجل: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ۝٣﴾ (المؤمنون: 3) باعتبار الإعراض عن اللغو واحدا من الأسباب المؤدية إلى الفلاح.

9–2–2–**الحديث النبوي الشريف**

والحديث النبوي الشريف مثل القرآن الكريم في سلطانه على نفوس المؤمنين باعتباره وحيا ينطق به النبي صلى الله عليه تؤسس عليه القواعد أو يأتي ليبين ويوضح. وقد استعمل الجاحظ في هذه الرسالة مجموعة من الأحاديث منها قوله صلى الله عليه وسلم «الحزم سوء الظن» (الزرقاني، 1989) . وقوله صلى الله عليه وسلم: المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده» (البخاري، 2002) وقوله صلى الله عليه وسلم: «وهل يكب الناس على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم» (الألباني، 2000) . وكل هذه الأحاديث تحث على حفظ اللسان من حيث إنها ترتفع بمقام صاحبها. فهي تجعل حفظ اللسان من صفات الحازم ومن صفات المسلم الحق وتحذر من حصائد الألسنة التي تكون عاقبتها النار. وقد انتقاها الجاحظ بإتقان حتى يحبب إلى مخاطبه حفظ اللسان، ويبغض إليه سوء استعمال اللسان.

9–2–3– **أخبار العلماء**

يورد الجاحظ أخبار أولئك الذين يحرصون على كتم السر من أمثال الأعمش الذين كان حريصا على كتم الأخبار. وكان له أصحاب يضجرونه، ويسومونه نشر ما يحب طيه. وكان يأبى عليهم، فيحلف لا يحدثهم الشهر والأكثر والأقل. فإذا فعل ذلك ضاق صدره وتطلعت الأخبار إلى الخروج منه، فكان يحدث شاة له بالأخبار والفقه حتى كان بعض أصحابه يقول: ليتني كنت شاة الأعمش (الجاحظ، 1964) .

9–2–4– **الشعر**

من الأبيات التي أوردها الجاحظ، قول الدارمي:

إني امرؤ مني الحياء الذي ترى

أنوء بأخلاق قليل خداعها

أؤاخي رجالا لست أطلع بعضهم

على سر بعض غير أني جماعها

يظلون شتى في النهار وسرهم

إلى صخرة أعيا الرجال انصداعها

(الجاحظ، 1964)

وسرد أخبار الفضلاء يدفع بلا شك إلى التأسي بهم والاقتداء. ولا سيما إذا أحسن انتقاؤها كما هو الشأن عند الجاحظ

الأقوال الحكمية :

من ذلك قول أنس بن أسيد (الجاحظ، 1964،)

ألم أن تر أن وشاة الرجا

ل لا يتركون أديما صحيحا

فلا تفش سرك إلا إليك

فإن لكل نصيح نصيحا

وقول الشاعر :

إذا ضاق صدر المرء عن سر نفسه

فصدر الذي يستودع السر أضيق

(الجاحظ، 1964)

وهذه المختارات وحدها كافية في الحث والحض. ولكن الجاحظ لا يكتفي بذلك. بل يدعمها بقوله معقبا بقوله: «فمن أسوأ حالا، وأخسر مكانا، وأبعد من الحزم، ممن كان حرا مالكا لنفسه فصير نفسه عبدا مملوكا لغيره، مختارا للرق من غير أسر ولا قسر. والعبيد لم يصبروا على الرق إلا بذل الأسر والسباء.

فانظر كيف جعل من جعل من أفشى سره كمن صير نفسه عبدا وانظر إلى تسلسل الاستفهامات الانكارية التي جاءت لتقرر سوء الحال والخسار والبوار.

خاتمة

على الرغم مما ذكره بوهلر وجاكوبسون وهالدي وغيرهم من وظائف اختلفوا في تحديدها،تبقى وظيفة التواصل هي الأصل الذي تؤول إليه هذه كل الوظائف المذكورة باعتبار التواصل الأرضية الأولى للتفاعل. وباعتبار اللغة فعلا كلاميا يكون له أثر على من نخاطبه. ومنه يكون موضوع المدارس التي تنظر إلى اللغة بهذا المنظار هو دراسة القوانين الكلية المتعلقة بالاستعمال اللغوي في المقامات المختلفة. وقد أخذت التداولية على عاتقها هذه المهمة.

ولكن التعامل مع قضايا الاستعمال اللغوي في الواقع ليست مقصورة على التداولية فقد سبقها إلى ذلك علم قديم لم يفتأ يتجدد هو علم البلاغة الذي جعل من الخطابات الحقيقية مضمارا لدراساته. وما يهمنا هو البلاغة العربية التي أسست لمجموعة من المبادئ العامة، نذكر منها: مطابقة الكلام لمقتضى الحال، و لكل مقام مقال و لكل كلمة مع صاحبتها مقام ليتجه بعد ذلك إلى تجسيد الآليات التي تحقق ذلك.

وقد كان الجاحظ أول من أنشأ البلاغة العربية وأرسى قواعدها الأساسية كما أنه أحد مؤسسي بلاغة النثر أو السرد بمفهومها الجمالي الإنساني.

هذا ويتميز الجاحظ عن كتاب عصره باستعماله المنطق استخداما واسعا إذ هو يعرض أفكاره في شكل حجاج يؤسس على أدلة وبراهين ومقدمات وأقيسة وهو نوع من التفكير العقلي لا يفتأ الجاحظ يشفعه بالتفكير الفني. فيلتقي بذلك عنده جمال التفكير وجمال التعبير وقوة التفاعل بين مكونات العملية التلفظية.

وتنطلق بلاغة الجاحظ من تعريفه للبيان الذي يؤكد من خلاله على أن وظيفة اللغة هي التواصل وما ينجم عنه من تفاعل. لقد اهتدى الجاحظ في وقت مبكر إلى ما يحف ظاهرة الكلام من الملابسات.

ومنه يتوفر تراث الجاحظ على نظرية متكاملة تقدر أن الكلام، وهو الجانب العملي لوجود اللغة المجرد، ينجز بالضرورة في سياق خاص يجب أن تراعى فيه، بالإضافة إلى الناحية اللغوية المحض، جملة من العوامل الأخرى كالسامع، والمقام، وظروف المقال، وكل ما يقوم بين هذه العوامل غير اللغوية من روابط.

يجعل الجاحظ للعملية التلفظية شبكة من العلاقات تنشأ من خلال الروابط المختلفة التي تكون بين المخاطِب والمخاطَب، والمقام. وتأثير كل منهم في الآخر على إنتاج الخطاب. فيشترط للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك مقاما.

يربط الجاحظ بين بنية الكلام ووظيفته عندما يرى أن مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكل مقام من المقال. ومنه فهو يشترط مجموعة من الخصائص ينبغي توفرها لدى المخاطب، منها ما يتعلق بهيأته: أن يكون رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللحظ، متخير اللفظ الخ... ويتجاوز ذلك إلى مراعاة الحالات النفسية لدى من يخاطبه فلا ينبغي مخاطبة من لا يكون متهيئا لذلك بل وينبغي مراعاة آداب من يكلمه إذا كان يراد لكلامه التأثير ومستواه وسنه. ومنه يتحدد نوع الخطاب ابتداء من انتقاء ألفاظه مرورا بشكل التركيب كناية، وإفصاحا حذفا وإطالة، نثرا و شعرا، وما يتبع ذلك مما يوشح به الخطاب من قرآن وحديث نبوي وحكم وغيرها.

يمكن القول إن الجاحظ، فضلا عن مشروعه البلاغي، أسس مشروعا أخلاقيا تعرب عنه رسائله. وقد كان في كل ذلك محاججا ماهرا يحسن حشد الكم الهائل من الحجج المختلفة لتأييد ما يذهب. يؤسس لها من رصيده المنطقي وعقله الجبار أو يأخذها من حقائق الحياة أو وقائها ويؤسس لما يرى باستعمال الأمثلة و الشواهد المختلفة من القرآن والحديث النبوي والشعر والحكم.

المراجع

1. ابراهيم مصطفى وأخرون. (2004). المعجم الوسيط. (مكتبة الشروق،)
2. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة. (1973). تأويل مشكل القرآن. (المكتبة العلمية،)
3. الجاحظ. (1986). البيان و التبين (المجلد 6).
4. الجاحظ. الحيوان (المجلد 3).
5. الجاحظ. الحيوان (المجلد 5).
6. الجاحظ. (1964). رسائل الجاحظ (المجلد 1). (مكتبة الخانجي،) مصر.
7. العمري. البلاغة العربية اصولها وامتداداتها.
8. براون ويول. (1997). تحليل الخطاب. (النشر العلمي والمطابع،) السعودية.
9. حمادي صمود. (1981). التفكير البلاغي عند العرب. (مطبوعات الجامعة التونسية،)
10. شوقي ضيف. (2010). الفن ومذاهبه في النثر العربي (الإصدار 10). (دار) القاهرة.
11. طه عبد الرحمن. (1998). اللسان والميزان (الإصدار 1). (المركز الثقافي العربي.)
12. عبد الله صولة،. الحجاج أطره ومنطلقاته من خلال (مصنف في الحجاج) ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية. (المطبعة الر سمية للجمهورية التونسية)، تونس.
13. عبد الله محمد ابن منظور. لسان العرب. (دار المعارف،)
14. عثمان ، ابن جني. (2001). الخصائص (الإصدار 1، المجلد 1).
15. عمرو بن بحر الجاحظ. (1998). البيان والتبيين (الإصدار 7، المجلد 1). (مطبعة الخانجي.)
16. فيليب بروتون. (2013). الحجاج في التواصل (الإصدار 1). (المركز القومي للترجمة.)
17. محمد الطاهر بن عاشور. (1984). تفسير التحرير والتنوير (المجلد 27). دار التونسية للنشر.
18. محمد بن إسماعيل البخاري. (2002). صحيح البخاري (الإصدار 1). (دار بن كثير دمشق، المحرر) بيروت.
19. محمد بن عبد الباقي الزرقاني. (1989). مختصر المقاصد الحسنة (الإصدار 4). (المكتب الإسلامي، بيروت.
20. محمد مشبال. (2010). البلاغة والسرد. (مطبعة الخليج العربي.) تطوان.
21. محمد ناصر الدين الألباني. (2000). صحيح الترغيب (الإصدار 1، المجلد 3). (مكتبة العارف.) الرياض.
22. ميشال عاصي. (1974). مفاهيم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ (الإصدار 1). (دار العلم للملايين) بيروت.
23. محمد خطابي. (1991). لسانيات النص (الإصدار 1). (المركز الثقافي العربي، المحرر) الدار البيضاء.
24. Armengaud Françoise. (2007.(La pragmatique (5ème édition). Paris: presse universitaire.
25. Catherine Kerbrat Orecchioni. (2006). L’énonciation. (A. Colin, Éd.) Paris , Paris .
26. Catherine Kerbrat Orechionni. (1998.(Les interactions vrbales (3ème édition). france: Armand Colin,.
27. Dominique Picard. (1992). de la communication à l’interaction . communication et langages , p. 72.
28. jean Dubois voir. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. (Montréa, Éd.) Larousse- Bordas.
29. Julien longhi & G. Sarfati. (2012). Dictionnaire de pragmatique. (A. Colin, Éd.) Paris.
30. Philippe Verhaegen. (2010). Signe et communication (Vol. 1ère éditon). (e. d. Boeck, Éd.) Bruxelles.
31. Traverso, V. (Paris). L’analyse des conversations. (A. Colin, Éd.) 2007.
32. voir Frank Neveu. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage* (éd. 2ème édition). (A. Colin, Éd.) Paris.
33. voirJulien Longhi et Georges Sarfati. (2011). *dictionnaire de pragmatique.* (A. Colin, Éd.) Paris.
34. wittgenstein ludwing. (1986.(*philosophical investigations.* (G.E.M ancombre، oxford ، uk.

Interaction and mechanism in Jahiz rhetorical discourse

Abstract

This research aims to study the network of relationships and determinants that link the different factors of the pattern of communication that Jahiz envisioned in his rhetorical discourse. It is a network that connects speech as an instrument and subject, and the enunciative situation, and the different participants. This recommends moderation and accuracy in speech, while considering the values of meanings, the qualities of allocutars and the nature of the situation. These factors contribute to the production of an effective and persuasive discourse that is the product of the interaction of the various inalienable factors of communication.

Keywords
Communication
interaction
discourse
rhetoric
network of relationships

L'intearction et ses mécanismes dans le discours rhétorique de «Jahiz»

Résumé

Cette recherche vise à étudier le réseau de relations et de déterminants qui relient les différents facteurs du schéma de communication que Jahiz a envisagé dans son discours rhétorique. C'est un réseau qui relie la parole en tant qu'instrument et sujet, et la situation énonciative, et les différents participants. Ce qui recommande la modération et la justesse dans le discours, tout en considérant les valeurs des significations, les qualités des allocutaires et la nature de la situation. Ces facteurs participent à la production d'un discours à la fois efficace et persuasif qui est le produit de l'interaction des différents facteurs inaliénables de la communication.

Mots clés
Communication
interaction
discours
rhétorique
réseau de relations

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

توظيف الدبلوماسية العراقية للإعلام الرقمي في مواجهة وباء كورونا

Using of digital media by Iraqi diplomacy to combat the Coronavirus (COVID-19)

د. نجم العيساوي [1]
Dr. Najm Aleessawi
اتحاد الجامعات العربية، عمّان، الأردن
khalaf.najm@univ-alger3.dz

أ.د. نورة بن بوزيد
Pr. Nora Benbouzid
مخبر استخدامات وتلقي المنتجات الإعلامية والثقافية في الجزائر
جامعة الجزائر3، الجزائر
nora_benbouzid@hotmail.com

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2020-04-06
تاريخ القبول 2023-10-08

الكلمات المفتاحية
الدبلوماسية
الدبلوماسية العراقية
الدبلوماسية الرقمية
المنصات الرقمية
وباء كورونا كوفيد-19

ملخص

أضحى الإعلام الرقمي بيئة اتصالية مؤثرة بشكل كبير، مما دفع الهيئات الدبلوماسية في العالم لتوظيفه في تحقيق أهدافها الاتصالية سواء مع مواطنيها أو جمهورها الخارجي من قادة ومواطني الدول الأخرى، خصوصاً في أوقات الأزمات. وقد اعتمد المقال الدبلوماسية العراقية أنموذجاً للكشف عن مستوى توظيفها للمنصات الرقمية في مواجهة فايروس كورونا (كوفيد-19)، وطبيعة التواصل مع الآخرين، ومع مواطنيها أثناء الأزمة، باعتماد أسلوب تحليل مضمون (436) منشوراً وتغريدة للدبلوماسية العراقية عبر حسابات وزارة الخارجية (الفيسبوك وتويتر وانستغرام) للفترة من 1 كانون الثاني- 31 آذار 2020، وكانت من أبرز نتائج هذا المقال تركيز المنشورات على «متابعة الجاليات والاهتمام بظروفهم» ثم تركيزها على «إخبار الجمهور وإعلامه بآخر التطورات حول ظروف الجاليات»، كما بينت النتائج كثافة اعتماد مواقع الوزارة لنشر التصريحات الرسمية المتعلقة بموضوع فايروس كورونا، مقارنة بالأخبار والبيانات الصحفية، وضعف تفاعل الجمهور المستهدف مع تلك المنشورات والتغريدات.

مقدمـــة

في ظل التغيرات الهائلة في عالم الاتصال، واتساع نطاق وتأثير منصات الإعلام الرقمي، وازدياد مساحة استخدامها، وجدت حكومات دول العالم نفسها أمام واقع جديد من الاتصال وبيئة مختلفة للتواصل مع الجمهور، وهذا أثر بشكل كبير في طبيعة الجهد الدبلوماسي للدولة، وعملت تلك الحكومات -راغبة أو مضطرة- على توظيف تقنيات ومنصات تلك البيئة الاتصالية الجديدة في عملها الرسمي والدبلوماسي، ووجدت نفسها مضطرة لتعزيز وتشجيع تلك المنصات وإنشاء حسابات خاصة بها والمشاركة فيها بدلاً من فرض السيطرة عليها، خصوصاً بعد أن بدأت العديد من الدول والدبلوماسيين الدخول إلى هذه البيئة واستخدامها بشكل يومي بصفتها جزءا من ممارسة العمل الدبلوماسي لتحقيق الاتصال الفعال مع الجمهور، على المستوى الداخلي أو الخارجي.

وبالطبع فإن اعتياد استخدام منصات الإعلام الرقمي وتأثيرها الفاعل وانتشارها الواسع حوّلها من مجرد أداة اتصالية إلى كونها أحد أبرز تشكيلات العمل السياسي والدبلوماسي، وأصبحت جزءاً من منظومة العمل وهيكلة الوزارات والسفارات، وتمخض عن ذلك كله ما يعرف اليوم بالدبلوماسية الرقمية، والتي جعلت الحكومات أمام حقيقة جديدة مفادها، لستم وحدكم اللاعب الوحيد، بل هناك العديد من اللاعبين، وأهمهم جمهوركم الداخلي. وعليه فقد انبثقت مجموعة مفاهيم جديدة لمواكبة التوظيف الواسع لمنصات الإعلام الرقمي، من ذلك دبلوماسية تويتر Twiplomacy ودبلوماسية الفيسبوك Facebook diplomacy، وربما دبلوماسية الانستغرام Instagram diplomacy، إلا أنها كلها تنضوي تحت مصطلح «الدبلوماسية الرقمية»، «Digital Diplomacy» أو «Public Diplomacy 2.0»، ولعله يأتي يوم تتشكل هيئات كبيرة تحت عنوان «الشؤون الرقمية» أو

1 المؤلف المراسل

«الإعلام الرقمي»، بحجم وزارة أو هيئة مستقلة في كل دولة. وإن «أولئك الذين يقللون من أهمية الدبلوماسية الرقمية ويؤمنون بأنه لازال بإمكانهم أداء مهامهم الدبلوماسية بالأسلوب التقليدي وحده سوف يخسرون حتماً لصالح الذين يؤمنون بالمتغيرات الجديدة ويضعونها موضع التنفيذ دون إبطاء»(Westcott, 2011).

وفي ظل المستجدات العالمية، وظهور وباء «كورونا (Covid-19)» في مدينة ووهان الصينية نهايات العام الميلادي 2019 وبدايات 2020م، قامت وزارات الخارجية وسفارات دول العالم بالعديد من الأنشطة الاتصالية مع نظرائها من الدول ومع جالياتها وعبر مختلف الوسائل، ومنها توظيف منصات الإعلام الرقمي للتواصل معهم وتوجيههم ومساعدتهم وتنبيههم، وطمأنتهم، ونقلهم من مكان لآخر، فضلاً عن توعيتهم بكيفية التعامل مع هذا الوباء، ويأتي هذا المقال للوقوف على مستوى توظيف وزارة الخارجية العراقية لتلك المنصات في التواصل الثنائي مع نظرائها، ومع جالياتها في مختلف دول العالم، ولعل أبرز المنصات التي يمكن أن تعطي تصوراً جيداً عن مستوى التوظيف هي؛ الانستغرام والفيسبوك وتويتر.

إشكالية البحث

يمثل النشاط الاتصالي الدبلوماسي لوزارة الخارجية السياق الرسمي لتحقيق أهدافها في بناء وتحسين علاقاتها بالجهات الدولية الرسمية وأداء واجباتها في التعاون الثنائي وتحقيق المصالح المشتركة، أو مع جالياتها في مختلف الأقطار لتسهيل إجراءاتهم فيما يخص إقاماتهم ووثائقهم وبعثاتهم الدراسية وغيرها، وقد تطرقت عدد من الدراسات إلى فاعلية الدبلوماسية العامة في التعامل مع مختلف الأزمات مثل تفشي الأمراض والأوبئة والأزمات السياسية، وبينت دورها في توعية الجمهور والسعي إلى تخفيف آثارها، من ذلك دراسة (Basch at al, 2015) ودراسة (Olsson, 2013) ودراسة (Bell, Warren, and Budd) ودراسة (Ding and Zhang, 2010). وفي وقت الأزمات يظهر النشاط الدبلوماسي للدولة بصورة أوضح وأكثر كثافة عبر مختلف وسائل الإعلام، لاسيما إذا ما تعلق الأمر بسلامة مواطنيها في الخارج، ومن ذلك ما حصل أثناء انتشار وباء كورونا في العالم عام 2020. وإزاء هذا الأمر يأتي هذا المقال للبحث في تقييم مستوى توظيف وزارة الخارجية العراقية (أنموذجا) لمنصات الإعلام الرقمي (الإنستغرام والفيسبوك وتويتر) في التواصل مع جالياتها في إطار مواجهة وباء كورونا، ومستوى التفاعل الذي صاحب منشوراتها وتغريداتها.

تساؤلات البحث

يتمثل سؤال البحث الرئيس بما يلي:

-ما مستوى توظيف الدبلوماسية العراقية لمنصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) في التعامل مع أزمة وباء كورونا؟

ومن هذا التساؤل تنبثق التساؤلات الفرعية الاتية:

-ما مدى استخدام الدبلوماسية العراقية لمنصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) في التعامل مع أزمة وباء كورونا؟

-ما أبرز مكونات منشورات الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) التي نشرتها في التعامل مع أزمة وباء كورونا؟

-ما مضامين منشورات الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) التي نشرتها في التعامل مع أزمة وباء كورونا؟

-ما الأنواع الصحفية التي اعتمدتها الدبلوماسية العراقية في منشوراتها على منصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) في التعامل مع أزمة وباء كورونا؟

-ما مستوى تفاعل الجمهور مع منشورات الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) فيما يتعلق بالتعامل مع أزمة وباء كورونا؟

-ما مصدر منشورات الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) فيما يتعلق بالتعامل مع أزمة وباء كورونا؟

هدف البحث

يهدف البحث التعرف إلى مستوى توظيف الدبلوماسية العراقية لمنصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) في تثقيف جالياتها لمواجهة وباء كورونا، ومن هذا الهدف الرئيس تنبثق الأهداف الفرعية التالية:

-التعرف إلى أبرز مكونات ومضامين منشورات الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي (الانستغرام والفيسبوك وتويتر) التي نشرتها لتثقيف جالياتها لمواجهة وباء كورونا.

-التعرف إلى الأنواع الصحفية التي اعتمدتها الدبلوماسية العراقية في منشوراتها على منصات الإعلام الرقمي في تثقيف جالياتها لمواجهة وباء كورونا.

-معرفة مستوى تفاعل الجمهور مع منشورات الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي فيما يتعلق بتثقيف جالياتها لمواجهة وباء كورونا، وتحديد أصل المنشور أو التغريدة التي نشرتها الدبلوماسية العراقية على منصات الإعلام الرقمي سواء كانت إنشاء أو إعادة تغريد، أو مشاركة.

أهمية البحث

أتى هذا البحث في ظل أزمة متسارعة وقائمة وحالة من القلق يعيشها العالم بسبب تفشي فيروس كورونا Covid-19 ووفاة آلاف البشر، وأضعاف أضعافهم إما تحت الحجر الصحي المنزلي أو العلاج، وقد استمر الخطر بتصاعد بسبب عجز الإمكانات الدولية عن مواجهة هذا الوباء، كما تتمثل أهمية هذا البحث في كونه يتناول موضوعاً مشتركاً بين الواجهات الدبلوماسية في العالم وألياتها في التعامل مع جالياتها أثناء الأزمات الخطرة، فضلاً عن أن البحث يسعى للوقوف على تقييم مستوى توظيف منصات الإعلام الرقمي التي أصبحت فضاء عاماً وبيئة اتصالية متاحة للجميع، والتي أخرجت الدبلوماسية من كونها دبلوماسية تقليدية إلى دبلوماسية رقمية.

مصطلحات البحث

الدبلوماسية (Diplomacy): هي إدارة العلاقات الدولية عن طريق التفاوض وتشمل جهود الدولة للتأثير على الجمهور الأجنبي وإعلامه والتعامل معه (Martin & Jagla, 2013). وفي البحث حيثما ذكرت الدبلوماسية العراقية كان المقصود بها وزارة الخارجية كونها تمثل الدبلوماسية الرسمية للدولة.

الدبلوماسية العامة (Public Diplomacy PD**):** هي الجهود التي تبذلها الدول لكسب الدعم وتشكيل صورة ايجابية بين الجمهور العام في الدول الأخرى، وهذا يكون عادةً عن طريق إدارة الأخبار والمبادرات المخطط لها بعناية لتعزيز الانطباعات الإيجابية عن الدولة (McQuail, 2010). أو تعرف بأنها إشراك الجمهور الأجنبي في تعزيز السياسة الخارجية». (Cull, 2008).

الدبلوماسية الرقمية(Digital Diplomacy DP): وتعني الدبلوماسية التي تقوم ممارستها على التوظيف الإيجابي والسلبي لمنصات الاتصال الرقمي على المستويين المؤسسي والشخصي، للوصول إلى الجماهير، والقدرة على زيادة التفاهم المتبادل بين الحكومات والجمهور الخارجي ومواطنيها في جميع أنحاء العالم. (Manor, 2016).

انستغرام (Instagram): منصة تواصل اجتماعي فوتوغرافي أنشئ في الولايات المتحدة عام 2006، هدفها الأساس تقديم خدمات استضافة الصور ومواد الفيديو. وتعود هذه المنصة لفايسبوك منذ 2012، ويمكن لمستخدمي انستغرام نشر مواد الفيديو التي يمكن أن تستمر حتى 60 ثانية. ويمكن تحديد الجمهور الذي يطلع على المحتوى، ويتوفر حاليًا في 25 لغة. كما أتيح عليه خدمة البث المباشر والتفاعل مع المتابعين إلا أنه لا يتم حفظ البث بعد انتهائه(Krawczyński et al., 2016).

فيسبوك (Facebook): هو شبكة تواصل اجتماعي، أطلق عام 2004، في الولايات المتحدة الأمريكية. ويمكن الفيسبوك المستخدمين المسجلين في الموقع من استخدام ميزاته الاجتماعية النموذجية (إضافة الأصدقاء، أو التواصل أو تحديث حالاتهم)، وكذلك لنشر الصور، وتم إجراء مجموعة تحسينات عليه عام 2007 لمشاركة المواد السمعية والبصرية والروابط، وبالتالي أصبح فيسبوك بإمكانه التنافس مع أكبر منصات الفيديو على الإنترنت(Krawczyński et al., 2016).

تويتر(Twitter): شبكة تواصل اجتماعي تأسست عام 2006، ينشر فيها المستخدمون رسائل قصيرة تسمى «التغريدات Tweets». تم تحديد التغريدات في الأصل بـ 140 حرفًا، ولكن تمت مضاعفة هذا الحد لمعظم اللغات (الأبجدية) في 7 نوفمبر 2017، كما يمكن للمستخدمين المسجلين النشر والتعليق عبر الإعجابات أو الإدخالات وإعادة التغريد، أي مشاركة تغريدة من حساب آخر. ويمكن الوصول إلى Twitter عبر موقع الويب Web أو التطبيق للأجهزة المحمولة. يُطلق على Twitter اسم المدونة الصغيرة، أما شعار تويتر «الطير» فقد تم اختيار هذا الاسم تكريما للاعب كرة السلة الأمريكي L. Bird.، (Mazur, 2020).

وباء كورونا (Covid-19 Corona virus): بحسب منظمة الصحة العالمية واليونيسف، هو اسم المرض الذي تفشى في

العالم بدايات عام 2020 وفايروس كورونا المستجد تسمية أطلقت على الفيروس التاجي الجديد الذي ظهر لأول مرة في «ووهان Wuhan» بالصين[1] اسم مرض الفيروس التاجي 2019 (COVID-19)- والاسم الإنجليزي للمرض مشتق كالتالي: "CO" هما أول حرفين من كلمة كورونا (corona)، و"VI" هما أول حرفين من كلمة فيروس (virus)، و"D" هو أول حرف من كلمة مرض بالإنجليزية (disease). وأُطلق على هذا المرض سابقاً اسم "novel coronavirus 2019" أو "ncov-2019"(He et al., 2020). إن فيروس 'كوفيد-19' هو فيروس جديد يرتبط بعائلة الفيروسات نفسها التي ينتمي إليها الفيروس الذي يتسبب بمرض 'المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة(Sars) وبعض أنواع الزكام العادي (Mayoclinic, 2020).

1–منهجية البحث

يعد هذا البحث من البحوث الوصفية القائم على التحليل، مستخدماً أسلوب تحليل المضمون وأداة الاستمارة، والتي تضمنت مجموعة فئات تم تحديدها بناء على وحدة (الموضوع)، وشملت مضمون المنشور أو التغريدة، وشكلها واتجاهها، وتم اختيار حسابات وزارة الخارجية العراقية على الانستغرام والفيسبوك وتويتر، كونها -أي وزارة الخارجية- تمثل الجانب الدبلوماسي الرسمي، في التعامل مع الأزمة العالمية «وباء كورونا»، وكيف وظفت تلك الحسابات في التواصل مع جالياتها. وتم تحديد العينة الزمنية بالفترة بين 1 كانون الثاني/يناير 2020 ولغاية 31 آذار /مارس 2020.

1–1–فئات التحليل

فئة المنصة الرقمية: تشير هذه الفئة إلى مجتمع الدراسة المتمثل بحسابات وزارة الخارجية العراقية على كل من فيسبوك وتويتر وإنستغرام.

شكل المحتوى: ويقصد به الشكل الذي نشرت به التغريدة وما تضمنته من وسائط ومرفقات، مثل، نص منفرد، أو صورة، أو فيديو، أو نص مع صورة أو نص مع فيديو، أو هاشتاك أو انفوغرافك أو رابط.. وهكذا..

المضامين: هي الموضوعات التي تم التركيز عليها في المنشورات والتغريدات التي نشرتها الدبلوماسية العراقية عبر منصات الإعلام الرقمية(فيسبوك، وانستغرام، وتويتر) في التعامل مع فايروس كورونا وتشمل: التعاون المتبادل والاهتمام والمتابعة، وتقدير المواقف وتثمينها، واتخاذ الإجراءات الاحترازية والإخبار والتوجيه.

النوع الصحفي: وتعني الشكل الصحفي الذي جاءت به التغريدة أو المنشور، وتشمل الفئات: خبر، وتصريح رسمي، وبيان صحفي.

مستوى التفاعل: ويقصد به مستوى تفاعل المتابعين من خلال وضع الإعجاب أو التعليق أو إعادة التغريدة، ومجموع هذه يمثل مستوى التفاعل، وفئاته الفرعية هي: (0) معدوم، و(1-50) ضعيف و(51-100) متوسط، و(أكثر من 100) قوي.

مصدر التغريدات: ويقصد به أصل التغريدة من حيث الإنشاء، أو إعادة التغريد، مثل، تغريدة أصلية مباشرة نشرتها الوزارة أو إعادة تغريد تغريدة.

1–2–صدق وثبات الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال الإعلام والاتصال، ولمعرفة ثبات الأداة اعتمدت الدراسة أسلوب الاتساق الزمني الذي يتم على أساس مدى التوصل إلى النتائج نفسها إذا ما جرى التحليل في أوقات مختلفة. وقد تم تطبيق معادلة هولستي (اختيار بعدي)

$$\text{الثبات} = \frac{2 * M}{N1 + N2}$$

M = عدد قرارات الترميز التي يتفق عليها

N= المجموع الكلي لقرارات الترميز (N1) المرمز الاول، (N2) المرمز الثاني

تم اعادة الاختبار البعدي على نسبة 10% من مجمل مضامين الدراسة التحليلية، وتم تدريب مرمزين (محللين)، فقاما بشكل منفرد بتحليل ما نسبته 10% من المضامين، أي (44) وحدة. وقد تبين أن عدد القرارات التي

$$\text{الثبات} = \frac{2 * 40}{44 + 44} = 0.97$$

اتفق عليها المرمزان هي 40 من أصل (44) وحدة.

1–3–العمليات الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية (Spss) لتحليل بيانات التحليل وعد الفئات باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

1-في 31 ديسمبر من عام 2019م تم إبلاغ المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية في الصين بحالات الالتهاب الرئوي المسبب لمرض غير معروف تم اكتشافه في مدينة ووهان بمقاطعة هوبي الصينية، وتم إعلان فيروس (كورونا الجديد) على أنه الفيروس المسبب لتلك الحالات من قِبَل السلطات الصينية يوم 7 يناير 2020م.

2–المراجعة النظرية

2–1–الدراسات السابقة

شغلت المنصات الرقمية وتأثيرها في العلاقات الاجتماعية والدولية وانعكاساها على عمل الدبلوماسية الكثير من الباحثين في علوم الاتصال والسياسة والعلوم الاجتماعية، لما تشكله من بيئة تفاعلية وصل تأثيرها إلى أبعاد كثيرة، ومثال على ذلك ما تناولته دراسة(Roy et al., 2020) من خلال تحليل المجموعات الرئيسة التي اتهمت على وسائل التواصل الاجتماعي بالتسبب في انتشار وباء (إيبولا Ebola) 2014 -2016 في غرب أفريقيا للفترة 15 مارس 2014 حتى 15 مارس 2015، ومن خلال إخضاع (3944) تعليقًا (1068) تغريدة و2876 تعليقًا على فيسبوك) من سيراليون ومالي، والولايات المتحدة للتحليل بأسلوب تحليل الخطاب حسب وحدة «الموضوع»، بينت النتائج أن الاتجاه العام هو لوم الحكومة، تليها السلطات الصحية العالمية ثم النخب العالمية. كما بينت النتائج أن اللوم عبر مواقع التواصل الاجتماعي في المرحلة المبكرة من الوباء كان موجهاً إلى السكان المتضررين. تلا ذلك إلقاء اللوم على مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي الذين تسببوا بإحباطات سياسية واجتماعية.

وفي سياق الموضوع ذاته كانت هناك دراسة (Basch et al., 2015) قامت بتحليل مقاطع الفيديو التي تمت مشاهدتها حول تفشي مرض فيروس إيبولا (EVD) في 2014-2015 على موقع YouTube. ومن خلال تحليل مضمون أكثر من 100 مقطع فيديو تمت مشاهدته على YouTube، تبين أن لها أكثر من 73 مليون مشاهدة. وفيها تم ذكر عدد القتلى في غرب أفريقيا فيما يقرب من ثلث مقاطع الفيديو. وفي أكثر من ثلث مقاطع الفيديو تمت الإشارة إلى انتقال الفيروس EVD بشكل عام. ولم يكن هناك ذكر للعلاج ولا التمويل للتأهب للكوارث، أو التنسيق بين الحكومات المحلية والفيدرالية.

وعن فاعلية الدبلوماسية العامة بإدارة الأزمات العامة، بينت أولسون (Olsson, 2013) دور الدبلوماسية العامة أثناء الأزمات، (أزمة الرسوم المسيئة للنبي صلى الله عليه وسلم) في الدانمارك والسويد، وقد قدمت الدراسة إطاراً لفهم الدبلوماسية العامة بصفتها أداة اتصال للأزمات عبر ثلاثة محاور أساسية، وهي قدرة الجهات الفاعلة على الإحساس بالمشكلة، قدرة الجهات الفاعلة على التواصل مع أصحاب الشأن، ومحور قدرة الجهات الفاعلة على إيصال رسائل مؤثرة تنسجم ومعايير وقيم أصحاب المصلحة، ومن خلال أسلوب دراسة حالة لمقارنة تعامل الحكومة الدنماركية مع أزمة الرسوم الكاريكاتورية المسيئة للرسول «محمد صلى الله عليه وسلم» في عام 2005 وتعامل الحكومة السويدية مع الرسوم المتحركة لفيلكس Vilks في السويد في عام 2007، تبين أن الدبلوماسية الدانماركية عدت حادثة الرسوم الكاريكاتورية ضمن حرية التعبير، ووجهت الاتصالات الحكومية إلى الجمهور الوطني، وتغافلت عن المسلمين بصفتهم أصحاب الشأن، ورفضت أي حوار من قبل المسلمين، بينما كانت أول خطوات الدبلوماسية السويدية التي قامت بها عند نشر الرسوم المتحركة لفيلكس هو دعوة السفراء المسلمين في السويد إلى الاجتماع وبدء حوار مع مختلف المنظمات الإسلامية السويدية. ومشاركتهم في تعزيز الاتصال بالمنظمات الإسلامية داخل وخارج السويد.

وفيما يتعلق بدور الدبلوماسية في تحذير أصحاب المصلحة إزاء الأحداث والأوبئة على مستوى العالم، قدم كل من Bell, Warren, and Budd دراسة حول دور الدبلوماسية الجديدة أثناء جائحة H1N1 2009-2010 (Bell et al., 2012) في المكسيك، وقد أظهرت نتائج التحليل استمرار التنبيهات فيما يتعلق بإنفلونزا H1N1، والذي يوضح فحص التسلسل الزمني والمكاني للوباء وقد وجدت مجموعة معقدة من التفاعلات داخل الدول الأعضاء حيث تنافس الإحساس بالمسؤولية المشتركة عالميًا مع المصالح الوطنية، ولم يعد بإمكان دولة أن تحجب المعلومات حول «حدث» مهم عن جمهورها. وقد أظهرت تجربة المكسيك أن أنظمة المراقبة تنسب مكانة جديدة إلى المنطقة، كما تبين أن أدبيات السياسة الصحية ركزت على العلاقات الوطنية العالمية، مثل تلك العلاقات بين الولايات المتحدة ومنظمة الصحة العالمية، فإننا نقول إنه خلال بداية جائحة H1N1 2009-2010، كانت هناك تدخلات وطنية بديلة. كانت مثالاً لممارسة السيادة الوطنية، وهي نوع جديد من الدبلوماسية الصحية الدولية لتكون بمثابة محرك للحوكمة الصحية العالمية التي تستند إلى مجموعة معقدة من التفاعلات التكنولوجية والالتزامات الدبلوماسية وممارسات الأمن البيولوجي عبر النطاقات المحلية والوطنية والعالمية.

وعن مستوى توظيف الأجهزة الحكومية لوسائل التواصل الاجتماعي خلال الأوبئة جاءت دراسة (Jin- & Huiling gwen, 2010) للكشف عن توظيف المنصات الرقمية في مواجهة وباء إنفلونزا H1N1 في الولايات المتحدة والصين من أبريل إلى 11 يونيو 2009، اعتمدت الدراسة أسلوب مقارنة متعددة الأبعاد حول الاتصال بالمخاطر عبر حسابات التواصل الاجتماعي لوزارة الصحة الأمريكية (DHHS) ووزارة الصحة الصينية (MOH) وحسابات مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها (CDC) في كلا البلدين، وقد تبين أن الجهات الرسمية اعتمدت نشر القرارات وسياسات المخاطر في اتجاه واحد أو محدودة التواصل مع المخاطر في اتجاهين، وأظهرت الدراسة أن مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة ووزارة الصحة والخدمات الإنسانية معًا اعتمدت منصات الإعلام الرقمية بدلاً من الوسائل التقليدية لتزويد الناس بالمعلومات حول وباء إنفلونزا H1N1. وأظهرت النتائج أنه من 24 أبريل إلى 11 يونيو 2009، استخدمت CDC الوسائط والمنصات الرقمية التالية: الأزرار والشارات (buttons and badges)[1] والبطاقات الإلكترونية (E- Cards) وFlickr وTwitter وFacebook وYouTube وWidgets وPod-casts، بينما استخدمت HHS Facebook وYouTube وWid-gets. وتم إنتاج 285 منشوراً من المعلومات إجمالاً أثناء الإبلاغ عن المخاطر، وتنوعت تنسيقات المعلومات في أدوات وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة التي تتراوح من النصوص إلى الصور والفيديو وملفات الصوت. وعدت الدراسة أن الاستراتيجية الاتصالية كانت هي الاتصال باتجاه واحد، أو تشاركي باتجاهين لكنها محدودة جداً، كون الجهات المعنية لا تهتم بتعليقات المستخدمين وردودهم ولا تؤخذ على محمل الجد كشركاء محتملين في اتخاذ القرار بشأن طرق إدارة وباء إنفلونزا H1N1.

2–2–الخلفية النظرية

تشترك الدبلوماسية العامة بصفتها ممارسة اتصالية مع العلاقات العامة في كونها جهداً اتصالياً مخططاً له، يقوم على توظيف مختلف استراتيجيات الاتصال مع الجمهور المستهدف، وبنسبة كبيرة تستند إلى الإخبار والإعلام والحوار، بغية تحقيق أهدافها ووظائفها. وعليه تمثل نماذج الاتصال التي ذكرها (Grunig and Hunt 1984) تأصيلاً نظرياً مناسباً لاستراتيجيات الاتصال الدبلوماسي عبر منصات الإعلام الرقمية، وتلخص هذه النماذج بنموذج السكرتير أو وكيل الصحافة Press Agentry Model والذي يركز على تحقيق المصلحة الخاصة للمنظمة من خلال الدعاية. ثم النموذج الثاني وهو نموذج الإعلام Public Information Model، والذي يقوم على توظيف التقنيات الإعلامية لنشر معلومات معينة ضمن المواد الإخبارية للوسيلة. ويركز هذا النموذج على تقديم معلومات صادقة ودقيقة لوسائل الإعلام، على خلاف نموذج الوكيل الصحفي، ويلتزم القائمون بالاتصال في هذا النموذج بالمصداقية في النشر(Grunig & Hunt, 1984). وتقتصر عناصر هذا النموذج على المرسل الذي يرسل الرسالة أو المعلومات والمستلم الذي يتلقى رسالة المعلومات. يطبق هذا النموذج بشكل رئيس من قبل الحكومة والجمعيات والأعمال غير الهادفة للربح. يقوم مسؤول العلاقات العامة بإبلاغ الجمهور بمعلومات عن المنظمة(Grunig & Hunt, 1984). وقد زاد من قيمة نموذج الإعلام كون الحكومات والهيئات الدبلوماسية تراه أكثر مناسبة خلال إدارة الأزمات(UKEssays, 2018). وهذا ما أيدته إحصائية أظهرت أن أكثر من 50 ٪ من المنظمات الحكومية تمارس هذا النموذج الاتصالي في الوقت الحاضر(Theaker & Curran, 2021). ويتم خلال هذا النموذج استخدام البيان الصحفي، والكتيب، والنشرات الإعلانية، ومحتوى الويب، وغيرها لإيصال المعلومات إلى الجمهور المستهدف، ولا يسعى هذا النموذج -كما اتضح في بحثنا الحالي- لإقناع الجمهور ولا تغيير مواقفهم، بل إن بعض المنظمات لديها دوافع أخرى ترغب في الإعلان عنها، ومنها بناء الوعي بصورة المنظمة وسمعتها(Grunig & Hunt, 1984).

ثم النموذج الثالث وهو نموذج الاتصال غير المتماثل ثنائي الاتجاه Two-way asymmetrical model، ويدعو هذا النموذج إلى الاتصال القائم على الإقناع ذي الاتجاهين، للتأثير على مواقف وسلوكيات أصحاب المصلحة الرئيسيين. وعلى الرغم من تضمن النموذج تركيزًا خارجيًا، فإن الاولوية فيه المنظمة ومصالحها وليس الجمهور. وأخيرا النموذج المتماثل ثنائي الاتجاه Two-Way Symmetrical Model، ويركز هذا النموذج على الحوار الذي يخلق ويحافظ على

1- عدد من الأزرار والشارات التي تم إنشاؤها في مواقع الويب وملفات تعريف الشبكات الاجتماعية والمدونات لأحداث وحملات مركز السيطرة على الأمراض .

علاقات مفيدة للطرفين بين المنظمة وأصحاب المصلحة الرئيسيين. ويسعى هذا النموذج الاتصالي إلى تقليل اختلال التوازن المحتمل للسلطة بين المنظمات والجمهور أو أصحاب المصلحة، ويتبنى منظورًا أوسع للمسؤولية الاجتماعية. وفي هذا النموذج، لا تعد المنظمة المستفيد الأول من نشاط العلاقات العامة، بل المنظمة والجمهور طرفان متماثلان، ويمثل الحوار العنصر المركزي الأساس في هذا النموذج كونه يدعم التواصل المستمر في اتجاهين بين المنظمة وأصحاب المصلحة فيها.

كما تعد نظرية اتصال الأزمات الظرفية Situational Crisis Communication Theory إحدى النظريات التي تبحث بشكل محدد في تحدي الاتصال الفعال والياته أثناء الأزمات (Littlejohn et al., 2012). لقد طور هذه النظرية الباحث تيموثي كومبس (Coombs, 2007, 2010) من خلال بيان مكونات الأزمة وتأثيرها على المؤسسة وأعضائها، وتقديم توصيات حول اتصالات ما بعد الأزمة استنادًا إلى كيفية استجابة الناس للأزمة، وطبيعة الجمهور، والعواطف المصاحبة للأزمة من غضب أو تعاطف. بالإضافة إلى ذلك تبين النظرية أن خصائص وعواطف الاعضاء أو الجمهور تؤثر على الاتجاهات السلوكية. ومن أبرز عناصر النظرية هو استراتيجيات الاستجابة للمنظمة، وتتضمن أربع استراتيجيات، ثلاث منها أساسية وأخرى ثانوية؛ الإستراتيجيات الأساسية هي الإنكار، والتقليل، وإعادة البناء، والإستراتيجية الثانوية هي التعزيز. تُستخدم استراتيجيات الإنكار للإشارة إلى عدم وجود أزمة أو أنها ليست خطأ المنظمة. وهذه الاستراتيجيات فعالة مع أزمة الضحايا. ويتم استخدام استراتيجيات التقليل لتوفير الأعذار أو المسوغات التي تشير إلى أن المنظمة لم تقصد إلحاق الضرر أو أن الضرر ضئيل. وتكون هذه الاستراتيجيات فعالة مع أزمة الحوادث. أما استراتيجيات إعادة البناء فهي تعتمد لتحسين سمعة المؤسسة من خلال تقديم تعويضات والاعتذار عن الضرر. وهذه غالباً تكون فعالة مع أزمة يمكن الوقاية منها. أما استراتيجيات التعزيز فتُستخدم لتذكير أصحاب المصلحة بالأعمال الجيدة السابقة أو لشكر أصحاب المصلحة على جهودهم. وتكون استراتيجيات تعزيز فعالة إذا كان هناك حسن نية في الماضي للبناء عليها. كما تستكشف النظرية جانبًا آخر من العلاقة بين المنظمة وأصحاب المصلحة من خلال التركيز على مفهوم المسؤولية الاجتماعية.(Littlejohn et al., 2012).

2–3–الدبلوماسية العامة

تعرف الدبلوماسية بأنها الأداة الأساسية التي يتم من خلالها تنفيذ الأهداف والاستراتيجيات والتكتيكات الواسعة للسياسة الخارجية للدولة. وقد عرف Cohen الدبلوماسية بأنها الطريقة التي تحدد بها الدول أهداف سياستها الخارجية، وتنسق جهودها للتأثير على قرارات وسلوك الحكومات والشعوب الأخرى من خلال الحوار والمفاوضات وغيرها من التدابير بلا حرب أو عنف، ووصفها بأنها «غرفة محرك» العلاقات الدولية(Cohen, 1998). أما الدبلوماسية العامة فهي شكل من أشكال الممارسة الدبلوماسية والتي تعرف بأنها «أداة تستخدمها الدول لفهم الثقافات والمواقف والسلوك؛ وبناء وإدارة العلاقات، والتأثير على الأفكار وحشد الإجراءات للنهوض بمصالحهم وقيمهم».(Melissen, 2017). وأبرز ما يميز مفهوم الدبلوماسية العامة هي كونها تتضمن «إشراك الجمهور عمومًا في المعادلة الدبلوماسية مما يزيد من عدد أصحاب المصلحة المشاركين في الدبلوماسية الدولية، ابتداء من الدول وصولاً إلى المنظمات الدولية وغير الدولية. وفي الآونة الأخيرة، شمل ذلك الأشخاص العاديين، الذين يعتمد عليهم الدبلوماسيون في معظم الحالات في تعزيز وجهات نظرهم أو اختلافهم حول عدد من القضايا»(Sotiriu, 2015). وعادة فإن العلاقة بين الدولة ومواطنيها تتأثر بالطريقة التي يتم بها إدارة المعلومات ذات الأهمية، لاسيما فيما يتعلق بوزارات الخارجية بصفتها القنوات الرسمية للدبلوماسية الحكومية الدولية.

2–4–الدبلوماسية والأزمات

إن ظهور بوادر أزمة ما، يعني أن اتخاذ القرار السريع من قبل المسؤولين يصبح أمرًا بالغ الأهمية. لاسيما اذا كانت الأزمة عالمية، وتؤثر في العلاقات الثنائية بين دول العالم، أو تمس أمن مواطني الداخل والخارج وصحتهم، وفي مثل تلك الحالات وفيما يتعلق بمواطني الخارج، تقوم وزارات الخارجية والهيئات الدبلوماسية التابعة لها بالتواصل مع جالياتها وإبلاغهم على الفور بقنوات المساعدة في حالات الطوارئ، وتوظيف منصات الإعلام الرقمي في ذلك، وإنشاء «خلية أزمة» على تلك المنصات (تويتر والفيسبوك وانستغرام وواتس اب وغيرها)،

وتكون بمسؤولية عالية، وقد تكون تحت إدارة السفير أو الوزير مباشرة بمساعدة مسؤول الاتصالات الرقمية في السفارة أو الوزارة وذلك لتعزيز التنسيق بين وزارة الخارجية وسفارتها في تلك الدولة، وتقليل وقت اتخاذ القرار لتجنب المضاعفات الحتمية التي يسببها «ضباب الأزمة»، ويجب أن تصمم وزارة الشؤون الخارجية سيناريوهات دبلوماسية وسياسية واتصالية متعددة ليتم تفعيلها بالتعاون مع السفارات اعتمادًا على تطور الأحداث. وبشكل عام ينبغي أن يتم الكشف عن المعلومات ذات الصلة بالقدر والسرعة التي تسمح للقناة الرقمية للسفارة والوزارة بالعمل بشكل مناسب. (Bjola, 2017).

إن المهمة الأولى للدبلوماسية هي تحديد الإجراءات الفورية وتقليل التهديدات، وقد تكون الأوبئة، على وجه الخصوص، واحدة من التهديدات الخطيرة التي تواجه العمل الدبلوماسي(Enemark, 2009). وتمثل هذه التهديدات لاسيما العابرة منها للحدود المحلية والإقليمية، مما يتيح فرصًا لتطورها على المستويات غير التقليدية الممتدة من النطاق الوطني إلى المجال العالمي. وفي هذه الحالة تتطلب إدارة المخاطر مثل أنفلونزا الطيور من الدبلوماسيين تجاوز الدود الإقليمية، للعمل بشكل تعاوني مع الجهات الفاعلة الدولية(Acuto, 2011) ، وقد أكدت هذا المنطق حالة وباء السارس عام 2003. وأوضحت هذه التجربة كيف أن آلية الدبلوماسية بشأن التهديدات العالمية قد تكون غير فعالة عندما لا يحدث الشعور بالمشكلة. كما حدث مع فايروس السارس، وكيف تم التعامل مع الوباء في ثلاث مراحل مختلفة، وشديدة بشكل متزايد، تستدعي بذل جهود متعددة الجوانب: ما قبل الوباء، وأثناء ظهور الفيروس، وتفشيه على مستوى العالم، ليتعين على دول العالم أن تسعى إلى الحد من معدلات الوفيات والاضطرابات الاجتماعية الناجمة عن الوباء. وهذا ما استدعى إصلاح آليات دبلوماسية الأزمات التي يجب أن تبدأ من فكرة أبعد من كونها انتقادية باتجاه تنسيق الجهود الدبلوماسية بشكل أفضل، وتقديمها أولوية مقابل الأنشطة الروتينية.(Acuto, 2011).

الدبلوماسية العامة ومنصات الإعلام الرقمي

إن من أهم وظائف الهيئات الدبلوماسية حسب اتفاقية فيينا لعام 1963 هي حماية مصالح الدولة الموفدة ورعاية مصالح مواطنيها في الخارج وحقوقهم، والتواصل معهم بمختلف وسائل الاتصال ، ويعد توظيف وسائل الإعلام لتفعيل المشاركة والرقابة وتوعية الجمهور هو أساس الديمقراطية. (Al-Jumaili, 2013).

وتعد الإنترنت أداة دبلوماسية فريدة للحكومات، وذلك من خلال توظيف تطبيقاته ومنصاته في الإعلان عن مواقفها بشأن قضايا مختلفة، وكذلك للترويج لأفكارها مشاريعها في جميع أنحاء العالم(Christodoulides, 2005). ويطلق على الدبلوماسية التي تستخدم الإنترنت ومنصاته في التواصل المستمر مع النظراء والجمهور، اسم الدبلوماسية الرقمية، ويتفق مع هذا المصطلح بعض الباحثين، مثل لويس(Lewis & Inane, 2014) الذي يعرفها بأنها استخدام منصات الاتصال الرقمية، ومنها شبكات التواصل الاجتماعي، من قبل الدبلوماسيين للتواصل مع بعضهم بعضاً ومع الجمهور العام. وقد تبنى استخدام الدبلوماسية الرقمية(Bjola, 2015) بالتبادل مع مصطلحات أخرى - مثل الدبلوماسية الإلكترونية (Hocking et al., 2012) الدبلوماسية الإلكترونية(Barston, 2019)، الدبلوماسية 2.0 (Harris, 2013)، أو twiplomacy (Sandre, 2012) بينما تسميها وزارة الخارجية الأمريكية «حرفة القرن 21»(Adesina, 2017).

وتؤدي منصات الإعلام الرقمي مثل Twitter وYouTube و Facebook وInstagram اليوم دورًا بالغ الأهمية في النشاط الاتصالي البشري، وهي أدوات طيعة بيد من يوظفها سواء في الخير أو الشر، فهي نافعة في تعزيز الوعي المجتمعي والثقافي، وبناء العلاقات وتوطيدها بين مختلف الأطراف، وبيئة تواصلية مميزة، إلا أنها وفي الوقت ذاته يمكن أن تكون أدوات بيد أصحاب الأجندات الضالة، لاستخدامها في تحطيم المجتمعات وتفكيك العلاقات وتجنيد الإرهابيين، وبالتالي فهي فضاء واسع ومؤثر.

ذكر عدد من الباحثين إن أبرز ما يميز تويتر هو تجاوزه الاتصال الأحادي الاتجاه الذي تتميز به وسائل الإعلام التقليدية، ليبدو أكثر تفاعلية، إلا أنه يشبه وسائل الإعلام التقليدية في كونه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأحداث الإعلامية والأخبار، ولهذا السبب يفضل السياسيون استخدام تويتر للتعبير عن أفكارهم ونشر نشاطاتهم، لكون اللجوء إلى تويتر يتجاوز إجراءات وسائل الإعلام التقليدية وانعدام التفاعل،

بينما تويتر له تأثير مباشر في تصورات وآراء المواطنين، فضلاً عن كونه يتيح إمكانية التفاعل بصورة مباشرة، وقدرته على نقل الأخبار أولاً بأول(García et al., 2017). وتتسم وسائل التواصل الاجتماعي بقدرتها على التأثير في بناء الأجندة الإعلامية للأفراد والأحزاب والمؤسسات والهيئات والدول، كونها مكاناً مناسباً للحوار والنقاش، لذلك أخذ السياسيون والقادة يوظفون تويتر وغيره من المنصات في حملاتهم الانتخابية والسياسية.

وكذلك فيما يتعلق بمنصة انستغرام فإنه يتيح القدرة على التواصل المباشر مع الأشخاص الذين يشاهدون حساب المستخدم (Instagram Direct) من خلال خيار إرسال صور ومقاطع فيديو سريعة الزوال إلى مجموعات مختارة من الأصدقاء والمستخدمين الأفراد - تختفي هذه المواد من صناديق البريد الخاصة بهم فور عرضها. وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق إنستغرام أسهم بشكل كبير في نشر صور السلفي. ومن السمات المميزة له هي شعبيته بين المشاهير والنجوم الذين يستخدمونه غالبًا لمشاركة الصور ومقاطع الفيديو حول حياتهم الشخصية والمهنية، بالإضافة إلى التفاعل مع المعجبين، ومن مبادئ استخدامه احترام حقوق النشر وحظر توزيع المواد المرئية العنيفة والمواد الإباحية. وشرط العمر ألا يقل عمر المستخدم عن 13 عامًا(Krawczyński et al., 2016).

وفي الوقت الحالي، يمكن لمستخدمي فيسبوك نشر مقاطع الفيديو الخاصة بهم باستخدام موقع الويب وتطبيق الهاتف المحمول -وبشكل مباشر- باستخدام وظيفة تسجيل الكاميرا. كما يسمح فيسبوك لمستخدميه بإجراء البث المرئي المباشر، ويمكن حفظه في حساب المستخدم عند الانتهاء. ويتيح أيضاً إمكانية التعليق والإعجاب والمشاركة، ويتيح حساب Facebook إنشاء صفحة أو عدد من الصفحات الشخصية أو العامة، يمكن الدخول إليها من خلال الدخول أولاً إلى الحساب الأصلي(Krawczyński et al., 2016).

وفي الجانب السياسي تتيح منصات الإعلام الرقمي للدبلوماسيين والسياسيين الوصول إلى جمهور أوسع، وتمكن من إجراء حوارات مستنيرة، وتفاعل بنّاء بين الدبلوماسيين ونظرائهم أو جمهورهم، والسعي إلى بناء صورة الدولة أو تعزيز الهوية الوطنية لها، وكذلك يمكن للسفراء أو موظفي وزارة الخارجية الحصول على ردود فعل حقيقية ومباشرة وسريعة من الجمهور، وذلك من خلال التوظيف الأمثل لتلك المنصات، مثل تويتر، وانستغرام، والفيسبوك، وغيرها.

وأفادت التقارير نهاية عام 2019 أن ما يزيد عن 180 من قادة وحكومات العالم يستخدمون فيسبوك وتويتر بصفتها جزءاً من أدوات الاتصال الدبلوماسي للتواصل مع أقرانهم والجمهور، أي ما يعادل 94% من قادة العالم البالغ عددهم 193 عضواً في منظمة الأمم المتحدة(Frangonikolopoulos & Spiliotakopoulou, 2022).

وهذا يعني أن شكل الدبلوماسية العامة تبدل من مجرد بث رسالة أحادية الاتجاه إلى تواصل ثنائي الاتجاه، وهذا يقتضي بذل مجهود لتنمية هذه العلاقات واستخدام وسائل إعلام جديدة بصورة مسؤولة وفعالة(Sa'id, 2017). وعلى الرغم من أن إمكانات وسائل التواصل الاجتماعي (منصات الإعلام الرقمي) تتيح بناء نماذج ثنائية الاتجاه للعلاقات العامة، فقد وجدت بعض الأبحاث في الكويت أن المنظمات تستخدم تويتر وإنستغرام في الغالب للترويج ونشر المعلومات في اتجاه واحد (Al-Kandari et al., 2019).

إن الاستخدام المتزايد لمنصات الإعلام الرقمية أظهر إلى عالم العلاقات الدولية ما نسميه الان الدبلوماسية الرقمية، ولكي تكون أكثر فاعلية ينبغي أن تتحقق فيها صفة التفاعلية من خلال المشاركة والحوار المباشر، وليس مجرد نشر الرسائل والإعلانات والأنشطة، لاسيما أن المنصات تتيح ذلك، وبشكل كبير، ومع هذا وعلى الرغم من أن أغلب الاستراتيجيات الاتصالية في منصات الإعلام الرقمية هي استراتيجية الاتصال باتجاه واحد، إلا أنها ما تزال محطات جذب لأعداد كبيرة من الجمهور، لهذا يقصدها السياسيون والدبلوماسيون، وقد يكون السبب الآخر هو استحالة استمرار التفاعل بسبب الأعداد الكبيرة للمعلقين أو المتفاعلين، باستثناء عدد قليل من الشخصيات السياسية والدبلوماسية التي وظفت معها مجموعة موظفين على حساباتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي (المنصات الرقمية) للرد على تساؤلات واستفسارات وتعليقات المتابعين.

ولعل من أهم الأوقات التي يمكن فيها استخدام الدبلوماسية العامة والدبلوماسية الرقمية هي أوقات الأزمات(Bakker & Graaf, 2014)، وتظهر فاعلية الدبلوماسية على وجه

الخصوص في مثل تلك الحالات، إذ يمكن من خلالها نشر المعلومات وتبادلها بسهولة، وكذلك التعبير عن المواساة والتعازي، وفي إرسال التهاني والتبريكات، وإعلان التأييد أو الرفض عن موقف ما(Sotiriu, 2015). إن وزارات الخارجية (MFAs) والمسؤولين الحكوميين، واللاعبين الرئيسيين في ممارسة الدبلوماسية العامة، لهم نشاط ملحوظ على تويتر مقارنة بـ فيسبوك والشبكات الأخرى، مما يعطي تمثيلًا أفضل للدبلوماسية الرقمية.(Kampf et al., 2015).

وفي الأزمات الصحية العالمية– كما حصل في أزمة فيروس (سارس في الصين) وفيروس (كورونا المستجدCovid-19)، برز دور المنصات الرقمية بصفتها أدوات لا غنى عنها في إدارة الأزمات الدبلوماسية في العصر الرقمي، إذ أن تلك المنصات أصبحت أدوات طيعة للسفارات ووزارات الخارجية في فهم طبيعة وخطورة الأحداث في الوقت الفعلي، وتبسيط عملية صنع القرار، وإدارة توقعات الجمهور، وتسهيل إنهاء الأزمات. ومع ذلك يجب استخدامها بحذر شديد والتروي في نشر المعلومة، وتثقيف المجتمع بضرورة التحري الدقيق للمعلومة قبل نشرها أو تصديقها.

وفي هذا المقال تم الوقوف على مستوى توظيف منصات الإعلام الرقمية من قبل الدبلوماسية العراقية ممثلة بوزارة الخارجية في التعامل مع فايروس (كورونا المستجد Covid-19)، وجهدها الإعلامي التوجيهي لجالياتها ومواطنيها عبر دول العالم، خاصة أن هذا الوباء لم يجد له العلماء لقاحاً حاسماً لحد كتابة هذا المقال، باستثناء نصائح وقائية تتعلق بالنظافة الشخصية، وتجنب التجمعات والملامسة وما شابه.

3–النتائج ومناقشتها

تم إجراء عمليات تحليل المضمون على (436) منشوراً وتغريدة للدبلوماسية العراقية عبر المنصات الرقمية لوزارة الخارجية (الإنستغرام والفيسبوك وتويتر) خلال الفترة من الأول من شهر يناير حتى الحادي والثلاثين من شهر مارس لعام 2020. وقد شهدت تلك الفترة تفشي فايروس كورونا «كوفيد-19»، وقد هدف المقال إلى بيان مستوى توظيف الدبلوماسية العراقية للمنصات الرقمية في مواجهة الفايروس «covid-19»، وفيما يلي نتائج التحليل:

عدد المنشورات وفقاً لكل حساب

أوضحت نتائج البحث أن (22.8%) من منشورات وزارة الخارجية العراقية على حسابها في الإنستغرام لثلاثة أشهر، تم تخصيصه لتناول موضوع «كورونا-19»، بينما خصصت (15.2%) من منشورات الفيسبوك لذلك، أما على حسابها في تويتر فقد خصصت الوزارة نسبة (76.0%) من المجموع الكلي لتغريداتها خلال الاشهر الثلاثة الأولى من 2020 لأزمة فايروس كورونا، كما في الجدول التالي:

جدول(01): المنشورات المتعلقة بموضوع كورونا نسبة العدد الكلي

الحساب	كل المنشورات للأشهر الثلاثة		ما يتعلق بأزمة فايروس كورونا	
	العدد الكلي	%	التكرار	%
انستغرام	325	100	74	22.8
فيسبوك	613	100	93	15.2
تويتر	354	100	269	76.0
المجموع	1292	100	436	33.7

وعليه يظهر أن نسبة المنشورات التي خصصتها حسابات الدبلوماسية العراقية لتناول موضوع فايروس كورونا»كوفيد-19» بلغ (33.7)% من المجموع الكلي للمنشورات والتغريدات التي نشرتها خلال فترة الدراسة (1 يناير 2020 - 31 مارس 2020)، وهي نسبة قليلة قياساً إلى خطورة الوضع وشدة الأزمة، ولوحظ أن الشهر الثالث أخذ الحصة الأكبر مما تم نشره من قبل وزارة الخارجية فيما يتعلق بموضوع جائحة كورونا-19، وتعزى هذه النتيجة إلى تفاقم الوضع الإنساني والصحي إبان تلك الفترة، وكثرة المطالبات من قبل الجاليات العراقية بإجلائها ومعالجة أوضاعها في دول العالم.

المنشورات والتغريدات المتعلقة بموضوع «كورونا-19» خلال فترة الدراسة

أوضحت النتائج أن النسبة الأكبر لمنشورات وتغريدات الدبلوماسية العراقية عبر وزارة الخارجية فيما يتعلق بموضوع «كورونا-19» كانت عبر حسابها في تويتر بنسبة (61.7%) من مجموع ما تم نشره عن الموضوع على حساباتها على تويتر وانستغرام وفيسبوك، تلا ذلك منشورات وزارة الخارجية على حسابها في الفيسبوك بنسبة (21.3%)، وأخيراً على حسابها في انستغرام بنسبة(17.0%)، والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول(2): المنشورات والتغريدات المتعلقة بموضوع «كورونا- 19»

الحساب	التكرار	النسبة
انستغرام	74	17.0
فيسبوك	93	21.3
تويتر	269	61.7
المجموع	436	100.0

كما يظهر من الجدول أعلاه أن تويتر شبكة أكثر انتشاراً في دول العالم، لاسيما في الدول الأوربية والغربية، مقارنة بحسابي الانستغرام والفيسبوك، كما أن تويتر يعد من الحسابات الأكثر رسمية واعتماداً من معظم قادة العالم. من جهة ثانية فإن بعض تغريدات الوزارة تم تجزئتها لغرض نشرها لكون المساحة التي تتيحها شبكة تويتر للنشر محدودة بعدد من الكلمات أقل مما هي عليه في الفيسبوك مثلاً. إلا أنني أرشح أن السبب الأكبر –وهذا مما لاحظته- وراء اتساع النشر على تويتر هو الرسمية التي يتسم بها تويتر واستخدامه من قبل عدد كبير من الشخصيات والقادة في العالم.

عناصر المنشورات والتغريدات ومرفقاتها التوضيحية

أوضحت نتائج المقال أن منشورات وتغريدات الدبلوماسية العراقية عبر حسابات وزارة الخارجية على الانستغرام والفيسبوك وتويتر جاء أكثر عناصرها على شكل «نص منفرد»، بدون أي مرفقات، وهذا احتل نسبة (33.7%)، تلا ذلك فئة «نص مع هاشتاك #»[(1)] بنسبة (17.0%)، ثم فئة «نص وصورة توضيحية مع رابط» بنسبة (12.4%)، ثم فئة «نص وصورة شعار الوزارة» بنسبة (11.2%)، وتوزعت النسب الأخرى على بقية الفئات. والجدول الآتي يبين ذلك

جدول(03-أ): عناصر المنشورات والتغريدات ومرفقاتها التوضيحية

العنصر	انستغرام		فيسبوك		تويتر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نص منفرد	0	0.0	18	19.4	129	48.0	147	33.7
نص ورابط	3	4.1	6	6.5	12	4.5	21	4.8
نص وفيديو	0	0.0	1	1.1	1	0.4	2	0.5
نص وصورة	16	21.6	5	5.4	14	5.2	35	8.0
نص وصورة ورابط	25	33.8	20	21.5	9	3.3	54	12.4
نص وشعار	26	35.1	21	22.6	2	0.7	49	11.2
نص وأنفوغرافك	٣	4.1	2	2.2	0	0.0	٥	1.1
نص وهاشتاك#	0	0.0	4	4.3	70	26.0	74	17.0
نص ورابط وهاشتاك#	1	1.4	0	0.0	7	2.6	٨	1.8
نص وفيديو وهاشتاك#	0	0.0	1	1.1	1	0.4	2	0.5
نص وشعار وهاشتاك#	0	0.0	14	15.1	14	5.2	28	6.4
نص وأنفوغرافك وهاشتاك#	0	0.0	1	1.1	10	3.7	11	2.5
المجموع الكي	74	100.0	93	100.0	269	100.0	436	100.0

ومن خلال متابعة الجدول أعلاه وتجميع فئات النص مع أي مرفق يظهر أن ما نسبته (66.3%) من المنشورات والتغريدات قد تضمن «مرفقاً» وهذا المرفق إما صورة أو فيديو أو أنفوغرافك أو رابط، كما يظهر أن ما نسبته (28.2%) من المنشورات والتغريدات تضمنت الوسم أو ما يعرف بـ «هاشتاك#»، وكما يلي

1-يعد الهاشتاك أو الوسم Hashtag من الإضافات النوعية للنص في مواقع التواصل الاجتماعي، وهو رمز لمشاركة الكلمات الرئيسية على العديد من مواقع التواصل الاجتماعي، ويُستخدم الهاشتاك مع كلمة أخرى ترتبط به وذلك بهدف تسهيل الوصول إلى تلك الكلمة من قِبل المستخدمين الآخرين، ويوجد رمز الهاشتاك (#) في لوحة المفاتيح على نفس مفتاح الرقم 3(Computer Hope (26 April «Hashtag»، (2017)، www.computerhope.com, Retrieved 1-4-2020. Edited).

جدول(03-ب): عناصر المنشورات والتغريدات ومرفقاتها التوضيحية

العنصر	انستغرام		فيسبوك		تويتر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نص منفرد بدون أي مرفق	0	0.0	18	19.4	129	48.0	147	33.7
منشورات نص ومرفق	74	17.0	75	17.2	140	32.1	289	66.3
منشورات فيها هاشتاك#	1	0.8	20	16.3	102	82.9	123	28.2

ملاحظة: إن فئة «منشورات نص ومرفق» من ضمنها المنشورات التي تضمن الهاشتاك مع المرفق، كما أن فئة «منشورات فيها هاشتاك» من ضمنها المنشورات التي احتوت على مرفق

مضامين وموضوعات المنشورات والتغريدات

أوضحت نتائج المقال أن أبرز المضامين التي وردت في منشورات وتغريدات وزارة الخارجية العراقية عبر حساباتها في تويتر وانستغرام وفيسبوك حول التعامل مع موضوع «كورونا-19» هي «المتابعة والاهتمام» بنسبة (28.4%)، تلا ذلك مضمون «إخبار وإعلام» بنسبة (27.1%)، ثم مضمون «إجراء احترازي» بنسبة (17.0%)، ثم مضمون «التعاون الثنائي وتنسق الجهود» بنسبة (14.2%). وبالمراتب الأخيرة جاء مضمون «توجيه ولفت عناية» بنسبة (9.2%)، وأخيراً مضمون «التهنئة والشكر» بنسبة (4.1%). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(04): مضامين المنشورات والتغريدات

المضمون		انستغرام	فيسبوك	تويتر	المجموع
تهنئة او شكر	ك	4	2	12	18
	%	0.9	0.5	2.8	4.1
توجيه وتوضيح ولفت عناية	ك	4	10	26	40
	%	0.9	2.3	6.0	9.2
إخبار وإعلام	ك	17	25	76	118
	%	3.9	5.7	17.4	27.1
إجراء احترازي	ك	17	21	36	74
	%	3.9	4.8	8.3	17.0
تعاون ثنائي وتنسيق جهود	ك	10	15	37	62
	%	2.3	3.4	8.5	14.2
متابعة واهتمام	ك	22	20	82	124
	%	5.0	4.6	18.8	28.4
المجموع الكلي	ك	74	93	269	436
	%	17.0	21.3	61.7	100.0

ومن خلال هذه النتيجة يتضح أن الدبلوماسية العراقية أعطت للاهتمام والمتابعة أولوية كبيرة، وهذا يتسق وطبيعة الأزمة، وقد عبرت الدبلوماسية العراقية في تغريداتها عن ذلك بكونها مستمرة في متابعة مواطنيها في الخارج، وتتواصل معهم بشأن وضعهم الصحي والنفسي، والاطمئنان عليهم فيما يخص تفشي «وباء كورونا-19» في العالم. وبنسبة مقاربة من ذلك أولت الدبلوماسية العراقية اهتماماً خاصاً لأخبار الجاليات وإعلام الرأي العام ومواطنيها بإجراءاتها ونشاطاتها لحمايتهم ووقايتهم من فايروس «كورونا-19»، كما اتضح اهتمام الدبلوماسية العراقية باتخاذ «الإجراءات الاحترازية» المهمة على مستوى موظفي وزارة الخارجية وسفاراتها عبر دول العالم، وذلك من خلال التعفير والتعقيم، واتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة، والأساليب التوعوية المناسبة مثل المحاضرات والندوات وتعقيم الطائرات المسؤولة عن نقل الجاليات العراقية من دول العالم إلى العاصمة العراقية بغداد، وتأتي هذه النتيجة الخاصة بالاحترازات والتنبيهات في سياق ما توصلت إليه دراسة (Bell et al., 2012) حول دور الدبلوماسية الجديدة أثناء جائحة H1N1 في المكسيك التي أظهرت استمرار التنبيهات والتحذيرات. على مستوى العلاقات

الثنائية مع الدول الأخرى كانت منشورات الدبلوماسية العراقية بالمرتبة الرابعة، وجميع محتواها كان يركز على آليات مواجهة الفايروس بالتعاون مع دول العالم، أو طلب المساعدة.

الأنواع الصحفية للمنشورات والتغريدات

اتضح من خلال نتيجة هذه الفئة أن من أبرز الأشكال الصحيفة التي جاءت بها منشورات وتغريدات الدبلوماسية العراقية من خلال المنصات الرقمية لوزارة الخارجية على حساباتها عبر انستغرام والفيسبوك وتويتر، هي فئة «التصريح» بنسبة (68.3%)، تلتها فئة «الخبر» بنسبة (27.3%)، وأخيراً «البيان الصحفي» بنسبة (4.4%). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(05): الأنواع الصحفية للمنشورات والتغريدات

النوع الصحفي		انستغرام	فيسبوك	تويتر	المجموع
خبر	ك	33	34	52	119
	%	7.6	7.8	11.9	27.3
تصريح	ك	35	55	208	298
	%	8.0	12.6	47.7	68.3
بيان صحفي	ك	6	4	9	19
	%	1.4	0.9	2.1	4.4
المجموع	ك	74	93	269	436
	%	17.0	21.3	61.7	100.0

ومن خلال هذه النتيجة يتبين أن طبيعة الأزمة وتفاقمها على مستوى دول العالم، والسرعة الضرورية في الاستجابة أو التواصل تتطلب شكلاً صحفياً سريعاً ومناسباً، وكان الأنسب هو التصريح لكون ينقل كما هو دون تغيير، فضلاً عن أنه يمثل تصريحاً من جهة رسمية ليؤكد على حرص الدبلوماسية العراقية على متابعة مواطنيها، إذ كانت أغلب التصريحات صادرة عن الناطق الرسمي للوزارة، وهو الممثل الرسمي لها بعد الوزير، ثم جاءت بعد ذلك أخبار الوزارة والتي كانت عبارة عن إعادة صياغة لعدد من التصريحات الرسمية لتكون خبراً يتضمن بعض التفاصيل عن أمور الجاليات العراقية سواء حالات الإصابة بفايروس «كورونا» أو الحالات التي نالت الشفاء منه، أو تلك التي توفيت نتيجة الإصابة، وغير ذلك من أخبار تسيير الرحلات الجوية الاستثنائية من بعض دول العالم لنقل المواطنين العراقيين إلى بغداد وإجلائهم من مدن الوباء إلى مدن خالية منه. أما «البيان الصحفي» فقد كانت الحاجة إليه قليلة، فقط في حالات خاصة أرادت وزارة الخارجية أن تحرص على بيان أهمية بعض الأمور الضرورية والمستمرة والتي ارادت أن تبلغ بها مواطنيها والجهات المعنية، وهو عبارة عن مجموعة قرارات رسمية اتخذتها الوزارة بخصوص الأزمة، واليات التعامل معها.

مستوى تفاعل الجمهور مع المنشورات والتغريدات

يتضح من تحليل نتيجة مستوى تفاعل الجمهور مع منشورات وتغريدات الدبلوماسية العراقية من خلال وزارة الخارجية عبر المنصات الرقمية لمواجهة فايروس «كورونا-19»، أن نسبة (79.8%) من التغريدات والمنشورات كان مستوى التفاعل عليها ضعيفاً، وبنسب متقاربة جاءت مستويات «تفاعل متوسط» وتفاعل قوي»، إذ بلغت نسبة التفاعل القوي (10.3%) تلاها في المرحلة الأخيرة مستوى تفاعل متوسط بنسبة (9.9%). والتفاعل المقصود هنا هو نسبة الإعجابات والتعليقات والمشاركات التي أجراها المتابعون لتغريدات الدبلوماسية العراقية خلال فترة الدراسة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(06): مستوى تفاعل الجمهور مع المنشورات والتغريدات

مستوى التفاعل		انستغرام	فيسبوك	تويتر	المجموع
ضعيف	ك	70	39	239	348
	%	16.1	8.9	54.8	79.8
متوسط	ك	4	24	15	43
	%	0.9	5.5	3.4	9.9
قوي	ك	0	30	15	45
	%	0.0	6.9	3.4	10.3
المجموع الكلي	ك	74	93	269	436
	%	17.0	21.3	61.7	100.0

يتضح ضعف تفاعل المتابعين مع منشورات الدبلوماسية العراقية. ويمكن تفسير ضعف التفاعل مع منشورات الدبلوماسية العراقية إلى سببين؛ الأول، أن شدة الأزمة وخطورتها لا تتيح للمتابع أن يعبر عن تفاعله إزاء المنشور أو التغريدة، حتى لو قرأه، والسبب الثاني، هو ضعف تفاعل القائمين على حسابات وزارة الخارجية عند التعليق مما جعل المواطن يترك التفاعل لعدم وجود استجابة أو رد فعل فوري على الحساب، وبالتالي هناك احتمالية للجوئهم إلى أساليب اتصالية أخرى كالاتصال عبر الهاتف مثلاً.

مصادر المنشورات والتغريدات

تبين من نتيجة هذه الفئة أن نسبة (49.8%) من المنشورات والتغريدات كانت عبارة عن إعادة تغريدات (re-tweeting or sharing) الناطق الرسمي باسم الوزارة، ونسبة (29.6%) منها كانت منشورات أصلية من إنشاء الوزارة، تلا ذلك ما نسبته (15.1%) هي عبارة عن نقل نص أو اقتباس من كلام الناطق الرسمي للوزارة، وكانت في المراتب الأخيرة مشاركة أو إعادة تغريد من حساب الوزير بنسبة (4.6%)، وفي المرتبة الأخيرة مشاركات أخرى بنسبة (0.9%). والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(07): مصادر المنشورات والتغريدات

مصدر المنشور التغريدة		انستغرام	فيسبوك	تويتر	المجموع
أصلي	ك	33	32	64	129
	%	7.6	7.3	14.7	29.6
إعادة تغريد من حساب الوزير	ك	2	9	9	20
	%	0.5	2.1	2.1	4.6
مشاركة من حساب آخر	ك	0	0	4	4
	%	0.0	0.0	0.9	0.9
إعادة تغريد من حساب الناطق	ك	0	39	178	217
	%	0.0	8.9	40.8	49.8
اقتباس من كلام الناطق الرسمي	ك	39	13	14	66
	%	8.9	3.0	3.2	15.1
المجموع الكلي	ك	74	93	269	436
	%	17.0	21.3	61.7	100.0

إن النسبة المرتفعة للتغريدات المعادة (re-tweeting or sharing) من حساب الناطق الرسمي تتسق والنتيجة السابقة حول النسبة المرتفعة للشكل الصحفي «التصريح»، إذ أن دور الناطق الرسمي يتركز على التصريحات الرسمية، وبالتالي سلكت الوزارة مسلك إعادة تغريداته المتضمنة لتلك التصريحات.

يتبين من النتائج أعلاه، أن الدبلوماسية العراقية متمثلة بوزارة الخارجية وظفت منشوراتها على تويتر للتعامل مع وباء كورونا بنسبة عالية مقارنة بالفيسبوك والانستغرام، كون تويتر هو الحساب الأكثر رسمية ومتابعة من قبل الجهات الرسمية، لكنها لم تغفل المنصات الأخرى لشهرتها وشيوعها الأكبر بين الناس. وعلى الرغم من أن ثلث المنشورات خلال فترة الدراسة فقط كانت مكرسة لمعالجة موضوع الوباء، إلا أنها كانت زيادة تصاعدية مواكبة لتفاقم انتشار الوباء، وهو ما شهده الشهر الثالث من كثافة في النشر مقارنة بالشهرين الأولين. كما ظهر أن ثلث المنشورات عبارة نص مجرد، مقارنة بالنسب الأخرى التي تضمنت مرفقات وصور وشعارات وغير ذلك، في حين أن أكثر من نصف المنشورات كانت عبارة عن نص ومرفق. بالطبع فإن النص المجرد قد يكون مؤشر على الحرج الذي تسببت به الأزمة وضرورة الإسراع في النشر للحاجة الماسة إلى سرعة بيان المعلومات وبعض التوجيهات للجمهور المستهدف وهم الجاليات، أي هذا ما جعل الدبلوماسية العراقية تلجأ إلى تعزيز النص بمرفق في بقية المنشورات.

أما المضامين، فقد جاءت مناسبة ومواكبة للأزمة، فقد توزعت أعلى نسبها في المتابعة والإعلام والتعليمات والتنبيهات الاحترازية والتعاون الثنائي. وهذا ما يتطلبه التعامل مع الأزمة، وإظهار الاهتمام والمتابعة اللائقين للجاليات والمواطنين للحفاظ على سلامتهم، وتعزيز حمايتهم، وإثبات فاعلية الدبلوماسية وقيامها بدورها الحقيقي أمام شعبها ومواطنيها. من هنا كان نمط المنشور أو شكله الصحفي يحتم أن يكون على مستوى الحدث، لذا كان التصريح هو الأكثر استخداماً للدلالة على اهتمام أعلى الهرم الدبلوماسي بالمواطنين، ولم يترك الأمر كله للبيانات التي تحتاج إلى صياغات وبالتالي وقت طويل.

وفيما يخص التفاعل، فقد أعطت النتيجة مؤشراً واضحاً على ضعف التفاعل من قبل المتابعين. ففي أزمة مثل أزمة كورونا، كان واضحاً أن الحلول والمعالجات يجب أن تكون سريعة وفورية، وربما ضعف رد الوزارة على تعليقات المتابعين حدا بهم إلى أساليب اتصالية أخرى أكثر سرعة، مثل الاتصال الهاتفي الذي أتاحته السفارات العراقية لجميع مواطنيها في الخارج. وليس أكثر دليلاً على السرعة في الإجراء من أن نسبة المنشورات الأكثر كانت عبارة عن مشاركة لمنشورات الناطق الرسمي ، تلاه المنشورات الأصلية.

خاتمة

سعى المقال إلى الكشف عن مستوى توظيف الدبلوماسية

العراقية لمنصات الإعلام الرقمي في التعامل مع أزمة كورونا. وقد أظهر المقال جملة من النتائج هي:

أن نسبة المنشورات التي خصصتها الدبلوماسية العراقية عبر حسابات وزارة الخارجية العراقية لتناول موضوع فايروس كورونا»كوفيد-19» خلال فترة الدراسة (1 يناير 2020 - 31 مارس 2020)، بلغ (33.7%) من المجموع الكلي للمنشورات والتغريدات التي نشرتها.

كما ظهر أن أبرز منصات التواصل الرقمية التي تم توظيفها في ذلك هي تويتر بنسبة (61.7%)، ثم الفيسبوك بنسبة (21.3%)، وأخيراً انستغرام بنسبة (17.0%). بالإضافة إلى أن أكثر العناصر التي شكلت منشورات وتغريدات الدبلوماسية العراقية عبر حسابات وزارة الخارجية على الانستغرام والفيسبوك وتويتر هو «نص منفرد»، بدون اي مرفقات بنسبة (33.7%)، ثم فئة «نص مع هاشتاك #» بنسبة (17.0%)، ثم فئة «نص وصورة توضيحية مع رابط» بنسبة (12.4%)، ثم فئة «نص وصورة شعار الوزارة» بنسبة (11.2%)، وتوزعت النسب الأخرى على بقية الفئات.

من جهة أخرى، أظهرت النتائج أن أبرز المضامين التي وردت في منشورات وتغريدات وزارة الخارجية العراقية عبر حساباتها في تويتر وانستغرام وفيسبوك حول التعامل مع موضوع «كورونا-19» هي «المتابعة والاهتمام» بنسبة (28.4%)، ثم «إخبار وإعلام» بنسبة(27.1%)، ثم «إجراء احترازي» بنسبة(17.0%)، ثم «التعاون الثنائي وتنسق الجهود» بنسبة (14.2%). وبالمراتب الأخيرة جاءت مضامين «توجيه ولفت عناية» بنسبة (9.2%)، وأخيراً مضمون «التهنئة والشكر» بنسبة (4.1%).

لجأت الدبلوماسية العراقية في نشر محتواها إلى «التصريح» بنسبة (68.3%)، ثم «الخبر» بنسبة (27.3%)، وأخيراً «البيان الصحفي» بنسبة (4.4%).

كما ظهر من خلال نتائج المقال أن نسبة (79.8%) من تغريدات ومنشورات الدبلوماسية العراقية عبر المنصات الرقمية لمواجهة فايروس «كورونا-19»، كان تفاعل الجمهور معها ضعيفاً، مقابل (10.3%) منها كان تفاعل الجمهور قوياً، و(9.9%) كان تفاعله بدرجة متوسطة.

وتبين أن نسبة (49.8%) من المنشورات والتغريدات كانت عبارة عن إعادة تغريدات (re-tweeting or sharing) الناطق الرسمي باسم الوزارة، ونسبة (29.6%) منها كانت منشورات أصلية من إنشاء الوزارة، تلا ذلك ما نسبته (15.1%) هي عبارة عن نقل نص أو اقتباس من كلام الناطق الرسمي للوزارة، وكانت في المراتب الأخيرة مشاركة أو إعادة تغريد من حساب الوزير بنسبة (4.6%)، وفي المرتبة الأخيرة مشاركات أخرى بنسبة (0.9%).

التوصيات

وبناء على ما توصل إليه المقال من نتائج، يضع الباحثان مجموعة توصيات هي:

-أن تسعى الدبلوماسية العربية ووزارات الخارجية إلى تعزيز مساحات الحوار مع الجمهور عبر المنصات الرقيمة ومواقع التواصل الاجتماعي وعدم الاقتصار على استراتيجية الإخبار والإعلام فقط.

-ان تحرص الدبلوماسية العربية ووزارات الخارجية على تطوير الإخراج الفني للمنشور او التغريدة من خلال تدعيمها بالرسوم التوضيحية والـ «أنفوغرافك» خاصة فيما يتعلق بالإحصاءات والأرقام.

من باب التيسير على القارئ والمتابع يتم وضع عنوان لكل منشور أو خبر، وعدم تركه لتخمين المتابع.

الحرص على الترويج لحسابات الدبلوماسية الرسمية وعدم الإسهاب في الاعتماد على حساب الناطقين الرسميين أو الموظفين الآخرين، وذلك للحفاظ على مكانة الحساب الرسمي للوزارة أو الجهة الحكومية.

المراجع

1. Acuto, M. (2011). Diplomats in Crisis. *Diplomacy & Statecraft*, *22*(3), 521–539. https://doi.org/10.108009592296./2011.599661
2. Adesina, O. S. (2017). Foreign policy in an era of digital diplomacy. *Cogent Social Sciences*, *3*(1), 1297175. https://doi.org/10.108023311886.2017.1297175/
3. Al-Jumaili, G. A. (2013). *Foreign Policy* (1st editio). Karaki Press.
4. Al-Kandari, A. A., Gaither, T. K., Alfahad, M. M., Dashti, A. A., & Alsaber, A. R. (2019). An Arab perspective on social media: How banks in Kuwait use instagram for public relations. *Public Relations Review*, *45*(3), 101774. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.04.007
5. Bakker, E., & Graaf, B. De. (2014). Towards a Theory of Fear Management in the Counterterrorism Domain: A Stocktaking Approach. *International Centre for Counter-Terrorism (ICCT)*, *January*, 44–50.
6. Barston, R. P. (2019). *Modern diplomacy* (5th ed.). Taylor and Francis Group.
7. Basch, C. H., Basch, C. E., Ruggles, K. V., & Hammond, R. (2015). Coverage of the Ebola Virus Disease Epidemic on YouTube. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, *9*(5), 531–535. https://doi.org/10.1017/dmp.2015.77
8. Bell, M., Warren, A., & Budd, L. (2012). Scales of governance: The role of surveillance in facilitating new diplomacy during the 2009–2010 H1N1 pandemic. *Health and Place*, *18*(6), 1404–1411. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.07.005
9. Bjola, C. (2015). Introduction: Making Sense of Digital Diplomacy, in Bjola, C, and Holmes. In *Digital Diplomacy: Theory and Practice*. Routledge.
10. Bjola, C. (2017). *Diplomatic Crisis Management in the Digital Age*. Uscpublicdiplomacy.Org. https://uscpublicdiplomacy.org/blog/diplomatic-crisis-management-digital-age
11. Bjola, C. (2022). Digital diplomacy as world disclosure: the case of the COVID-19 pandemic. *Place Branding and Public Diplomacy*, *18*(1), 22–25. https://doi.org/10.1057/s41254-021-00242-2
12. Christodoulides, N. (2005). *The Internet and Diplomacy*. American Diplomacy.
13. Cohen, R. (1998). Putting diplomatic studies on the map. In *Diplomatic studies program newsletter*. Centre for the Study of Diplomacy.
14. Coombs, W. T. (2007). Protecting Organization Reputations During a Crisis: The Development and Application of Situational Crisis Communication Theory. *Corporate Reputation Review*, *10*(3), 163–176. https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550049
15. Coombs, W. T. (2010). Ongoing Crisis Communication : Planning , Managing, and Responding. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *52*(2), 174–178. http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=05467305
16. Cull, N. J. (2008). Public diplomacy: Taxonomies and histories. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *616*(1), 31–54. https://doi.org/10.1177/0002716207311952
17. Enemark, C. (2009). Is pandemic flu a security threat? *Survival*, *51*(1), 191–214. https://doi.org/10.108000396330902749798/
18. Frangonikolopoulos, C. A., & Spiliotakopoulou, E. (2022). *The Digitalization of EU Public Diplomacy: the pandemic crisis and beyond*. Working Papers / European Institutions & Policies. https://www.eliamep.gr/en/publication/the-digitalization-of-eu-public-diplomacy-the-pandemic-crisis-and-beyond/#_ftnref6
19. García, G. L., Orón, L. C., & Martínez, L. A. (2017). Circulacin de los mensajes y establecimiento de la agenda en Twitter: el caso de las elecciones autonmicas de 2015 en la Comunidad Valenciana. *Trípodos*, *39*, 163–183.
20. Grunig, J. E., & Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. Holt, Rinehart & Winston.
21. Harris, B. (2013). Diplomacy 2.0: The Future of Social Media in Nation Branding. *Exchange: The Journal of Public Diplomacy*, *4*(1), 3.
22. He, F., Deng, Y., & Li, W. (2020). Coronavirus disease 2019: What we know? *Journal of Medical Virology*, *92*(7), 719–725. https://doi.org/10.1002/jmv.25766

23. Hocking, B., Jan, M., Riordan, S., & Sharp, P. (2012). Futures for Diplomacy: Integrative Diplomacy in the 21st Century. *Futures for Diplomacy Integrative Diplomacy in the 21st Century*, 78. https://www.clingendael.org/publication/futures-diplomacy-integrative-diplomacy-21st-century
24. Huiling, D., & Jingwen, Z. (2010). Social Media and Participatory Risk Communication during the H1N1 Flu Epidemic: A Comparative Study of the United States and China. *China Media Research*, *6*(4), 80–90.
25. Kampf, R., Manor, I., & Segev, E. (2015). Digital Diplomacy 2.0? A Cross-national Comparison of Public Engagement in Facebook and Twitter. *The Hague Journal of Diplomacy*, *10*(4), 331–362. https://doi.org/10.1163/1871191X-12341318
26. Krawczyński, Ł., Kwiatkowska, A., Patera, M., & Sidyk, D. (2016). *Wideo w sieci - Modele dystrybucji i monetyzacji plików wideo w języku polskim w sieci internet*.
27. Lewis, D., & Inane, E. (2014). Digital Diplomacy. *Gateway House*, 1556. https://www.gatewayhouse.in/digital-diplomacy-2/
28. Littlejohn, S. W., Foss, K. A., & Oetzel, J. G. (2012). *Theories of Human Communication* (11th ed.). Waveland Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004
29. Manor, I. (2016). What is Digital Diplomacy , and how is it Practiced around the World ? A brief introduction What is Digital Diplomacy , and how is it Practiced around the World ? A brief introduction By Ilan Manor Note : This paper was originally published in : The 2016. *The 2016 Annual Review of the Diplomatist Magazine*, *3*(November), 11.
30. Manor, I., & Yarchi, M. (2023). From the Global to the Local and Back Again: MFAs' Digital Communications During COVID-19. *International Journal of Communication*, *17*.
31. Martin, C., & Jagla, L. (2013). *Integrating Diplomacy and Social Media*.
32. Mayoclinic. (2020). *Covid - 2019*. Mayoclinic. https://www.mayoclinic.org/ar/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963
33. Mazur, P. (2020). Twitter. *Vademecum Bezpieczeństwa Informacyjnego*, *2*, 480–483.
34. McQuail, D. (2010). Mass Communication Theory. In *SAGE Publications Ltd* (Sixth Edit). SAGE Publications.
35. Melissen, J. (2017). Public Diplomacy. In P. Kerr & G. Wiseman (Eds.), *Diplomacy in a Globalizing World: Theories and Practices* (2nd ed.). Oxford University Pres.
36. Olsson, E.-K. (2013). Public diplomacy as a crisis communication tool. *Journal of International Communication*, *19*(2), 219–234. https://doi.org/10.1080/13216597.2013.838906
37. Roy, M., Moreau, N., Rousseau, C., Mercier, A., Wilson, A., & Atlani-Duault, L. (2020). Ebola and Localized Blame on Social Media: Analysis of Twitter and Facebook Conversations During the 2014–2015 Ebola Epidemic. *Culture, Medicine and Psychiatry*, *44*(1), 56–79. https://doi.org/10.1007/s11013-019-09635-8
38. Sa'id, T. (2017). Digital Public Diplomacy.. A New Soft Power. *Journal of the Researcher for Legal and Political Studies*, *1*(8), 85–103.
39. Sandre, A. (2012). *Twiplomacy Is Bringing Diplomacy Back to Relevancy*. Diplo. https://www.diplomacy.edu/blog/twiplomacy-bringing-diplomacy-back-relevancy
40. Sotiriu, S. (2015). Digital diplomacy between promises and reality. In *Digital Diplomacy: Theory and Practice* (pp. 33–51).
41. Theaker, A., & Curran, J. (2021). *The Public Relations Handbook* (A. Theaker (ed.); 6th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429298578
42. UKEssays. (2018). *Four Models Of Public Relations Media Essay*. Ukessays. https://www.ukessays.com/essays/media/four-models-of-public-relations-media-essay.php?vref=1
43. Westcott, N. (2011). Digital Diplomacy: The Impact of the Internet on International Relations. *SSRN Electronic Journal*, *July*. https://doi.org/10.2139/ssrn.1326476

Using of digital media by Iraqi diplomacy to combat the Coronavirus (COVID-19)

Abstract

Digital media have become a communicative environment with a significant impact that encourages the diplomatic bodies in the world to employ them in achieving their communication goals-especially during the crises- whether with their own citizens or foreign leaders and citizens, The article adopted the Iraqi diplomacy as a model to reveal the level of using the digital platforms in treating with crisis of Corona-Covid-19 and communicating with others and its citizens during the crisis, an analytical study of (436) posts and tweets from accounts of the Ministry of Foreign Affairs (Facebook, Twitter and Instagram) for the period from January 1 - March 31 2020. The results had displayed that the tweets and posts of Iraqi diplomacy had focused on "caring of communities and concerning to their conditions", then on "informing the public with the latest developments about the conditions of communities", and the results also had revealed the intensity of publishing the official Quotations related to the issue of Virus Corona, comparing with news and press statements, and weakness of interaction with those posts and tweets by audience.

Keywords
diplomacy
iraqi diplomacy
digital diplomacy dp
digital media
covid-19 corona virus

La diplomatie irakienne utilise les médias numériques pour faire face à l'épidémie de Corona

Résumé

Les médias numériques sont devenus un environnement de communication d'un large impact qui pousse les corps diplomatiques dans le monde à les utiliser afin d'atteindre leur objectif de communication- en particulier pendant les crises- que ce soit avec leurs concitoyens ou les dirigeants et citoyens étrangers. L'article s'est basé sur la diplomatie irakienne comme modèle pour révéler le niveau d'utilisation des plateformes numériques à l'encontre de la crise de Corona-Covid-19 ainsi que la communication avec ses concitoyens et les autres pendant cette crise, en se basant sur le contenu analytique d'une étude sur un fond de 436 publications et tweets des comptes du ministère des affaires étrangères (Facebook, Twitter et Instagram) sur une période allant du 1er janvier au 31 mars 2020. Les résultats ont démontré que les tweets et les messages de la diplomatie irakienne étaient fixés sur (la prise en charge des conditions de la communauté) ainsi que sur l'information du public sur les dernières évolutions sur ces conditions, les résultats ont également révélé la densité de la publication des déclarations officielles sur la question du virus Corona en comparaison avec les informations et des communiqués de presse, et la faible interaction du public avec ces messages et tweets.

Mots clés
diplomatie
diplomatie irakienne
diplomatie numérique
plateformes numériques
épidémie de Corona
Covid-19

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

إسهامات المستشرقين ومنهجهم في تحقيق ونشر المخطوطات العربية. الاستشراق الفرنسي والألماني والرّوسي أنموذجا

Contributions of the orientalists and their approach to achieving arabic manuscripts.

french, german and russian orientalism as a model

سعاد مقلاتي[1]
Souad Meguellati
مخبر الأبحاث في التّراث الفكري والأدبي بالجزائر
جامعة باتنة 1 - الحاج لخضر-، الجزائر
acilbenahmed596@gmail.com

أ.د. السّعيد هادف
Pr. Said Hadef
جامعة باتنة 1 - الحاج لخضر-، الجزائر
Hadef-s55@yahoo.fr

ملخص

يعدّ تحقيق ونشر التّراث العربي المخطوط من الدّراسات الّتي نالت اهتمام المستشرقين لأغراض مختلفة، ولعلّ أبرزها كونه يمثّل القاعدة الأساسية لفهم الحضارة العربية الإسلامية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تحقيق التّراث العربي الإسلامي ونشره لتقام عليه دراسات فيما بعد.

يحاول هذا المقال التّطرّق إلى مفهوم علم تحقيق النّصوص، والكشف عن منهجه، وإبراز مدى مساهمة المستشرقين في تحقيق التّراث العربي الإسلامي، كما يسلّط الضّوء على موقفهم اتّجاه هذا الإرث الحضاري، ويوضّح أساليبهم فيه، ويقدّم صورة عن أهمّ الأعلام المستشرقين الّذين عملوا في هذا المجال، إضافة إلى الاطّلاع على أهم جهودهم وأعمالهم في خدمة التّراث العربي الإسلامي المخطوط.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2020-11-05
تاريخ القبول 2023-09-26

الكلمات المفتاحية
المخطوط
التّراث العربي
التّحقيق
الاستشراق

مقدّمة

تشكّل المخطوطات جزءا هامّا من التّراث الّذي أبدعته الحضارة العربيّة الإسلاميّة في شتّى حقول المعرفة الإنسانيّة، من تاريخ، وجغرافيا، وأدب، وفن، وطب، وكيمياء، وفلك، وسائر العلوم، وهذه المخطوطات نسخت بخطّ عربي وقليلها بالفارسيّة والتركيّة، ويتراوح عددها ما بين الثّلاثة إلى خمسة ملايين مخطوط، موزّعة في مكتبات العالم العربي، وفي مكتبات العالم المختلفة في أوروبا وأمريكا وبعض دول آسيا. ظلّت هذه المخطوطات مثلها مثل سائر أنواع تراثنا، مهملة منسية، ولم يحقّق منها إلّا النّزر اليسير، وقد ساهم المستشرقون في أوربا وأمريكا بحصّة كبيرة ممّا نشر من تلك المخطوطات، فقد نشر المستشرقون مئات المخطوطات العربيّة في بداية عصر الطّباعة، كما اعتنوا بترجمة العديد من الكتب العربيّة إلى جميع اللّغات الأوروبيّة الحيّة، وكان الأجدر أن ينهض العرب بعبء نشر ذلك التّراث وتجليته، ليكون ذلك وفاء لعلمائنا، ووفاء لأنفسنا وأبنائنا.

وانطلاقا من هذا تتمحور مشكلة البحث في التّساؤلات الآتية: ما المقصود بعلم تحقيق النّصوص؟ وكيف نشأ الاستشراق؟ وفيم تتجلى أهدافه؟ وما هي أبرز جهود المستشرقين نحو التّراث العربي الإسلامي؟ وما هي المناهج العلميّة الّتي سلكوها في تحقيق التّراث العربي الإسلامي؟ إنّ هذا المقال يهدف إلى تحقيق ما يلي: التّعريف بعلم تحقيق المخطوطات، وبيان المنهج المتّبع في التّحقيق، وإبراز مفهوم الاستشراق وأهدافه، وموقف المستشرقين من التّراث العربي الإسلامي، والاطّلاع على أهم جهودهم وأعمالهم في خدمة التّراث العربي الإسلامي المخطوط. واخترنا الاستشراق الفرنسي والألماني والرّوسي أنموذجا.

1–مفهوم علم تحقيق المخطوطات

1–1–التّحقيق لغة

هو التّصديق، وإثبات الحقّ، وإحكام الشّيء، وصحّته، وإن كان أسلافنا لم يستعملوا هذه الكلمة بالذّات للدّلالة عليه، بل استعملوا بدلا منها كلمة (التّحرير)، فقالوا: إنّ تحرير

1 المؤلف المراسل

الكتاب خُلوصه وتقويمه، وحَقَّ الأمرَ: صار حقًّا وثبت، وأَحْقَقْتُ الأمرَ إِحْقَاقًا: أحكمته وصحّحته (فهمي و طلال، 1413هـ/ 1993م).

1-2-اصطلاحا

تعدّدت مفاهيم علم التّحقيق، واختلف المختصّون بتحديد المقصود منه، إذ اعتبره بعضهم أنّه لا يزيد عن ضبط النّصّ، بينما زاد عليه آخرون توضيح الغوامض، وتخريج النّصوص من مصادرها، ووضع الفهارس (فهمي و طلال، 1413هـ/ 1993م)

التّحقيق هو تقديم المخطوط صحيحا كما وضعه مؤلّفه، دون شرحه؛ لأنّ كثرة الشّروحات قد تشغل القارئ عن النّص نفسه (المنجد، 1987م). فعلم تحقيق النّصوص يهدف إلى تقديم نصّ صحيح مطابق لما كتبه مؤلّفه ما استطاع المحقّق إلى ذلك سبيلا (عواد معروف، 2009م) .

حيث أورد أحد كبار المحقّقين العرب، وهو الأستاذ عبد السّلام هارون تعريفا لعلم تحقيق المخطوطات بقوله: «هذا هو الاصطلاح المعاصر الّذي يقصد به بذل عناية خاصّة بالمخطوطات، حتّى يمكن التّثبّت من استيفائها لشرائط معينة، فالكتاب المخطوط المحقّق هو الّذي صحّ عنوانه، واسم مؤلّفه، ونسبة الكتاب إليه، وكان متنه أقرب ما يكون إلى الصّورة الّتي تركها مؤلّفه» (عبد السّلام، 1418هـ/ 1998م).

ويطلق على هذه المادة علميا الأسماء التّالية: تحقيق النّصوص، تحقيق المخطوطات تحقيق التّراث، وكلمة (تحقيق) هي ترجمة لكلمة (Investigation) الإنجليزية، وذلك لأنّ كلمة (تحقيق) العربيّة لم تستعمل قديما في اللّغة العربيّة بمعناها العلمي أو الاصطلاحي هنا؛ لأنّها معجميا تعني: (إِحْكَامُ الشَّيْءِ)، والتّحقيق هو الفحص العلمي للنّصوص الأدبية من حيث مصدرها وصحّة نصّها، وإنشاؤها وصفاتها وتاريخها (الفضلى، 1402هـ/ 1982م) .

2-منهج تحقيق النّصوص

2-1-جمع النّسخ الخطيّة للمخطوط والمفاضلة بينها

لأنّ النّسخ الكاملة أفضل من النّسخ النّاقصة، والواضحة أحسن من غير الواضحة، والقديمة أفضل من الحديثة، والنّسخ الّتي قوبلت بغيرها أحسن من الّتي لم تقابل (برجستراسر، 1402هـ/ 1982م)، ثمّ تأتي بعد عملية جمع النّسخ المقابلة بينها لإبراز الاختلافات بين النّسخ.

2-2-توثيق عنوان المخطوط وتحقيق اسم مؤلّفه

: فقد يكون عنوان المخطوط مفقودا أو منطمسا، أو مزيّفا، وقد يكون المخطوط منسوبا لغير مؤلّفه (هلال، 1994م).

2-3-تحقيق نسبة المخطوط إلى مؤلّفه

إذ ليس بالأمر الهيّن أن نؤمن بصحّة نسبة أيّ مخطوط كان إلى مؤلّفه، ولاسيما المخطوطات الخاملة الّتي ليست لها شهرة، فيجب أن تعرض هذه النّسبة على فهارس المكتبات وكتب التّراجم، لنستمدّ منها اليقين بأنّ هذا المخطوط صحيح الانتساب.

2-4-تحقيق متن المخطوط

ومعناه أن يؤدّى المخطوط أداء صادقا كما وضعه مؤلّفه كمّا وكيفا بقدر الإمكان، فليس معنى تحقيق المخطوط أن نلتمس للأسلوب النّازل أسلوبا هو أعلى منه، أو نحلّ كلمة صحيحة محلّ أخرى صحيحة بدعوى أنّ أولاهما أولى بمكانها، أو أجمل، أو أوفق، أو ينسب صاحب المخطوط نصّا من النّصوص إلى قائل وهو مخطئ في هذه النّسبة، فيبدّل المحقّق ذلك الخطأ ويحلّ محلّه الصّواب (عبد السّلام، 1418هـ/ 1998م).

2-5-تنظيم الفقار والحواشي، ووضع علامات التّرقيم

2-6-تقديم الشّروح والتّعليقات

لأنّ الكتب القديمة محتاجة إلى توضيح يخفّف ما بها من غموض، ويحمل إلى القارئ الثّقة بما يقرأ، والاطمئنان إليه (عبد السّلام، 1418هـ/ 1998م).

2-7-وضع الفهارس

وهي متعدّدة وأهمّها : فهرس الموضوعات، والآيات القرآنية، والحديث والأثر، والأمثال والحكم وأقوال العرب، والقوافي، والأعلام، والأمم والقبائل، والأماكن والبلدان، والكتب الواردة في النّصّ، ومصادر البحث والتّحقيق (عبد التّواب، 1406هـ/ 1985م).

3-مفهوم الاستشراق

3-1-لغة

مأخوذ من جهة الشَّرْقِ، وهو مصدر الفعل اِسْتَشْرَقَ أي: اتّجهَ إلى الشرق، وتزيّا بزيّ أهله في لغته. ولفظة الاستشراق استعملها المحدثون من ترجمة «Orientalism»، ثمّ استعملوا من الاسم فعلا فقالو: «اِسْتَشْرَقَ»، وليس في اللّغات الأجنبية فعل مرادف للفعل العربي (بني عامر، 2004).

جاء في معجم متن اللّغة ما يلي: «استشرق طلب علوم الشّرق ولغاتهم، والمستشرق هو: عالم متمكّن من المعارف الخاصّة بالشّرق ولغاته وآدابه» (بني عامر، 2004).

3-2-اصطلاحا

إنّ تحديد المفهوم لهذه الكلمة يقتضي الاطّلاع على رأي علماء الغرب، وعلماء العرب لكي يكون بالإمكان بعد ذلك القيّام بمحاولة وضع تعريف محدّد لهذا الاصطلاح.

حيث عرّف جويدي «Guidi» علم الاستشراق بقوله : «الوسيلة لدرس كيفية النّفوذ المتبادل بين الشّرق والغرب، إنّما هو علم الشرق»، أو هو علم يدرس فيه لغات الشّرق، وتراث وأديان شعوبها وحضارتهم وتاريخهم، وكلّ ما يتعلق بهم.

وهذا الاسم غلب على تعلّم الأوروبيّين علوم أهل الشّرق، وعليه فالمستشرق : هو ذاك الأوروبيّ أو الغربيّ، الّذي اجتهد في تعلّم علوم الشّرق، وديانة أهلها وحضارتهم (الخلف).

من خلال التّعاريف السّابقة يمكن أن نتوصّل إلى النّقاط التّالية :

-أنّ الاستشراق يركّز أصحابه على دراسة الشّرق وحضارته، وعلومه، وفنونه وآدابه، وعقائده، وتشريعاته، وتاريخه.

-إنّ معنى استشرقَ أي صار شرقيّا، والمستشرق الّذي يشتغل بدراسة العقليات الشّرقية عامّة، والعربيّة بشكل أخصّ.

-إنّ الاستشراق علم قائم بذاته، له خصائصه ومميّزاته (بني عامر، 2004).

-دلالة المصطلح عند العرب أو عند المسلمين لا تخرج من مفهوم دراسة الإسلام دينا، وما يتبعه من لغات أهله، وتواريخهم ومظاهر حضارتهم (السّامرائي، 1403هـ/1983م).

4-عوامل نشأة الاستشراق

إنّ تاريخ الاستشراق قديم يرجع إلى القرن الثّالث عشر الميلادي بكلّ وضوح، والعوامل الّتي كوّنت هذا التّاريخ إنّما هي دينيّة وسياسيّة واقتصاديّة.

4-1-العامل الدّيني

ويهدف إلى نشر الدّيانة المسيحيّة وتبليغ دعوتها، وتصوير الإسلام بما يثبت به فضل المسيحيّة ورجحانها على الإسلام، ويبعث في الطّبقة المثقّفة إعجابا بالمسيحيّة وحرصا عليها، ولذلك نرى أنّ الاستشراق وتبليغ الدّيانة المسيحيّة يسيران معا في أغلب الأحوال، وأنّ عدد المستشرقين الأكبر أساقفة، وعدد كبير منهم يهود ديانة وجنسا (أبي الحسن علي الحسني، 1423هـ/2002م).

4-2-العامل السّياسي

ويتمثّل في أنّ المستشرقين بصفة عامّة كانوا روّاد «Pioneers» الدّول الغربية في الشّرق، ومن واجبهم أن يمدّوها بمددهم العلمي، وكانوا مصادر مؤكّدة للغرب يطّلع بها على تفاصيل ومعلومات عن تقاليد الشّعوب الشّرقيّة، وبلدان الشّرق، وعن طبيعة معيشتها، ولغاتها وآدابها، حتى يتسنّى للغرب بسط نفوذه وسلطته في الشّرق (أبي الحسن علي الحسني، 1423هـ/2002م).

ولتحقيق هذا الغرض يصدر المستشرقون من مختلف أقطار الغرب عدّة مجلاّت ورسائل حول العالم الإسلامي، ينشرون فيها مقالات تحليلية ومواد تحقيقية تبحث في مشكلات العالم الإسلامي، وميوله ونزعاته، ولا تزال تصدر مجلّة «الشرق الأوسط» «Journal of Near East»، ومجلّة العالم الإسلامي «The Muslim World» من أمريكا، ومجلّة «Lemond Musalmans» من فرنسا.

4-3-العامل الاقتصادي

كما أنّ هناك عاملا اقتصاديا للاستشراق يختاره كثير من المثقّفين كمهنة ناجحة، وكثير من أصحاب المكتبات التّجارية ونَشَرَتها يشجّعون على نشر المؤلّفات، والكتب الّتي تدور حول الإسلاميات والشّرقيات، ويشرفون على نشرها لما يرون لها من سوق كبيرة في أوروبا وآسيا، وتنال هذه المؤلّفات من القبول والإعجاب ما يجعلها عظيمة الانتشار، وكثيرة الذّيوع (أبي الحسن علي الحسني، 1423هـ/2002م) .

وهكذا نشأ الاستشراق على أيدي كهنة وخدم للكنيسة، وأخذ هذا المصطلح الّذي يتولّى الجانب العلمي في نزع سلطان الدّين الإسلامي من النّفوس، وطلائع المستشرقين انطلقوا من الكنائس والأديرة، وإسهاماتهم موجّهة إلى المفكّرين والمطّلعين والمثقّفين (بن ابراهيم الحمد النّملة، 1419هـ).

5-أهداف الاستشراق

تتداخل الدّوافع مع الأهداف لتصبح شيئا واحدا، فإنّ الأهداف الّتي أراد الاستشراق تحقيقها كان دافعها الأساسي أنّ رجال الدّين النّصراني رأوا قوّة الإسلام دافعة للدّخول فيه، واستيلاء الإسلام على أرض كانت النّصرانيّة هي الدّين الوحيد فيها، ففي عام 1156م قام الرّاهب الفرنسي بطرس

المحترم بتشكيل جماعة من المترجمين، أوعز لهم بترجمة القرآن الكريم إلى اللّاتينية، فقد كان لا بدّ من معرفة الإسلام معرفة دقيقة لمحاربته محاربة جيّدة على مستوى العقيدة، فنكب المترجمون المسيحيّون على ترجمة القرآن ودراسته من أجل نقده.

5–1–الهدف الدّيني

يمكن تلخيص الهدف الدّيني في النّقاط التّالية:

-محاربة الإسلام، وتتبّع مثالبه وإبرازها، والزّعم بأنه يستلهم من النّصرانيّة واليهوديّة.

-حماية النّصارى من الدّخول في الإسلام بطمس معالمه، وإخفاء حقائقه.

-حملات التّنصير والجهود المبذولة في محاولة تنصير المسلمين.(آل حميد)

5–2–الهدف العلمي

لم تكن أوروبا تنهض نهضتها دون أن تأخذ بأسباب ذلك، وهو دراسة منجزات الحضارة الإسلاميّة، فقد رأى زعماء أوروبا أنّه إذا كانت أوروبا تريد النّهوض الحضاريّ والعلميّ، فعليها بالتّوجّه إلى بواطن العلم تدرس لغاته وآدابه وحضارته، فنكب الغربيّون على دراسة الكتب الإسلاميّة، فلم يتركوا مجالا كَتب فيه العلماء المسلمون حتّى درسوا هذه الكتابات، وترجموا عنها وأخذوا منها.(آل حميد)

كما أنّ هناك أهدافا علميّة خالصة لا يقصد منها إلا البحث والتّمحيص، وذلك بدراسة التّراث العربي والإسلامي دراسة تجلّي لهم بعض الحقائق الخافية عنهم، وهم مع إخلاصهم في البحث والدّراسة لا يسلمون من الأخطاء، والاستنتاجات البعيدة عن الحقّ، إمّا لجهلهم بأساليب اللّغة العربيّة، وإمّا لجهلهم بالأجواء الإسلاميّة التاريخية عن حقيقتها، فيحبّون أن يتصوّروها كما يتصوّرون مجتمعاتهم، ناسين الفروق الطّبيعيّة والنّفسيّة والزّمنيّة الّتي تفرّق بين الأجواء التّاريخيّة الّتي يدرسونها، وبين الأجواء الحاضرة الّتي يعيشونها، ورغم ذلك لا يمكن انكار فضل الدّراسات الاستشراقية في جمع المخطوطات الاسلامية، ونقلها إلى الغرب، والقيام بحفظها، وفهرستها، وتحقيق البعض منها ونشره، فالمرحلة الّتي جاب فيها المستشرقون، والرّحّالة الغربيّون الدّيّار الاسلامية بحثا عن المخطوطات، كان الكثير من هذه المخطوطات عرضة للضّياع والاهمال، فاهتمّوا بهذا التّراث العربي الاسلامي المخطوط جمعا وتحقيقا ونشرا (السّبّاغي، 1399هـ/1979م).

5–3–الهدف الاقتصادي

رغبت الدّول الأوروبيّة في مدّ مصانعها بالمواد الخام، كما رغبت في تسويق منتجاتها، فكان لا بدّ من التّعرّف على البلاد الّتي تمتلك الثّروات الطّبيعيّة، ويمكن أن تكون لبضائعها أسواقا مفتوحة، فكان الشّرق الإسلامي، والدّول الإفريقيّة والأسيويّة هي الهدف، فلجأت الدّوائر الحكوميّة ومؤسّسات الاستثمار الأجنبي إلى خبرة المستشرقين بالبلدان المعنيّة من أجل:

-الاستطلاع على إمكانية استغلال الثّروات الباطنيّة، والبشريّة فيها.

-تنفيذ مشاريعهم الاقتصاديّة المختلفة والعمل كوسطاء، ومستشارين، ومترجمين ومنقّبين، مقابل رواتب مغرية.

5–4–الهدف السّياسي والاستعماري

لقد استطاع الاستعمار أن يجنّد طائفة كبيرة من المستشرقين، لخدمة أغراضه، وتحقيق أهدافه في البلاد المستعمرة، كما أنّ الاستعمار عمل على تعزيز موقف الاستشراق، وهكذا نشأت رابطة وثيقة بين الاستعمار والاستشراق، وعمل بعض المستشرقين كمستشارين لوزارات خارجيّة لدولهم، وكقناصل، وتجسّسوا على المسلمين، وكان رجال السّياسة يرجعون إلى المستشرقين قبل اتّخاذ قراراتهم المهمّة في الشّؤون السّياسيّة الخاصّة بالأمم العربيّة الإسلاميّة، ومهما يكن من أمر فقد كان التّراث الاستشراقي بمثابة الدّليل للاستعمار؛ لأن المعرفة بالأجناس الشّرقيّة هي الّتي تجعل حكمهم سهلا. (السّبّاغي، 1399هـ/1979م)

5–5–الهدف الثّقافي

من أبرز أهداف الاستشراق نشر الثّقافة الغربيّة، واللّغات الأوروبيّة، ومحاربة اللّغة العربية، وصبغ البلاد العربيّة والإسلاميّة بالطّابع الثّقافي الغربي.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف فكّر نابليون في استضافة خمسمائة من المشّايخ، ورؤساء القبائل في مصر، ليعيشوا فترة من الزّمن في فرنسا، من أجل أن يعتادوا على اللّغة، والتّقاليد الفرنسيّة، فإذا ما عادوا إلى مصر نشروا ما اعتادوا عليه، فينضّم إليهم غيرهم.(السّبّاغي، 1399هـ/1979م)

6–موقف المستشرقين من التّراث العربي المخطوط

لقد قام المستشرقون بعملية التّحقيق في كلّ موضوع، في

السّنة والسّيرة النّبويّة، والفقه والكلام، كما تحدّثوا عن الصّحابة الكرام، والتّابعين والأئمّة المجتهدين، والمحدّثين والفقهاء، والمشايخ والصّوفيّة، وروّاة الحديث، وعن فنّ الجرح والتّعديل، وأسماء الرّجال، وحجيّة السّنة، وتدوينها، ومصادر الفقه الإسلامي. (أبي الحسن علي الحسني، 1423هـ/2002م)

فقد عمل المستشرقون على نشر نفائس المخطوطات العربية في طبعات متقنة، ومحقّقة تحقيقا علميّا، وعملوا على تزويدها بشروحات وافية، وفهارس مفيدة تصف المخطوط وصفا دقيقا، وتشير إلى ما يتضمّنه من معلومات، وتذكر اسم المؤلّف، وتاريخ ميلاده، ووفاته، وتاريخ تأليف الكتاب أو نسخه.

يقول الأستاذ عبد السّلام هارون: «إنّ الجهد العلمي الّذي بذله المستشرقون في إحياء التّراث العربي لا يستطاع إنكاره، فهم كانوا أساتذة الجيل الحاضر في الطّريقة العلميّة الّتي جرو عليها... قاموا بنشر عيون ثمينة من التّراث العربي في أمانة علميّة دقيقة اقتبسوها من أسلافنا مقرونة بعناية خاصّة بالفهارس الفنيّة، وهذا أيضا كان شأن جمهور أسلافنا».

7–موقف الاستشراق من التّراث الإسلامي

يتجلى موقف الاستشراق من التّراث الإسلامي فيما يلي:

-نشر التّراث الاسلامي، وتحقيقه، وترجمته من اللّغة العربية إلى لغاتهم الأجنبية، وانشاء مكتبات خاصة به، وترميم التّالف منه، وهو الصّنف الذّي ركّزنا عليه في هذا المقال.

-التّركيز على الجوانب الضّعيفة وإظهارها، وخاصّة ما يتعلّق بالفرق السّياسيّة، والدّعوات الباطنيّة.

-استخدام التّراث الإسلامي استخداما سيّئا، حيث أنّ دول الغرب حاكت مؤامرة لسلب هذا التّراث من أيدي أصحابه، ونقله إلى دوائر الغرب، من أجل تحقيق مآربهم في إظهار سلبيات هذا التّراث، وتجاهل ايجابياته، وإظهار ما يفرّق وإخفاء ما يجمع.

-تأليف الموسوعات المسمّاة بالإسلاميّة، حيث صدرت الطّبعة الأولى منها بلغات متعدّدة منها: الإنجليزيّة، والفرنسيّة، والألمانيّة، وذلك ما بين سنة 1913م إلى سنة 1938م. (بني عامر، 2004)

8–منهج المستشرقين في نشر التّراث العربي

لقد اعتمد المستشرقون في دراسة ونشر التّراث العربي على أربعة مناهج وهي: المنهج التّاريخي، والمنهج المقارن، والمنهج الوصفي، ومنه المنهج الإحصائي، ولا شكّ في أنّ أعمال المستشرقين عكست نمطين متمايزين: ذلك النّمط الّذي أسرف في الالتزام بمنهج بعينه، وقد يحمله ذلك على صرف النّظر عمّا سواه، عن جهل أو تعصّب، ونمط آخر انتفع في الوصول إلى أعماق الظّاهرة اللّغوية بمناهج متعدّدة.

8–1–المنهج التّاريخي

لمّا كان المنهج التّاريخي أسبق إلى الظّهور من المنهج الوصفي الّذي ازدهر في أواخر القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فقد انعكس هذا أيضا على أعمال المستشرقين، الّتي تأثّرت في القرنين الثّامن عشر والتّاسع عشر بالمنهج التّاريخي، فكان من آثار ذلك أن درسوا العربيّة التّراثيّة، ثم توجّهوا في القرن العشرين إلى الاهتمام باللّهجات المعاصرة. (أحمد عمايرة، 1992م)

8–2–المنهج المقارن

يعدّ المنهج المقارن جزءا من المنهج التّاريخيّ في دراسة اللّغة، وهو يتميّز عن المنهج التّاريخيّ في عمومه، بأنّه يركّز على بحث الظّاهرة اللّغويّة في أكثر من لغة، ويركّز بشكل خاصّ على بحث الظّاهرة في اللّغات الّتي تنتمي إلى أصل واحد كاللّغات السّامية أو الحامية أو الهنديّة الأوروبيّة، ويكون هدفه من ذلك التّأصيل التّاريخي، كأن يستدل على قِدم الظّاهرة بالتماسها في أخواتها، أو حداثتها بتفرّد اللّغة المعنيَّة بها من بين أخواتها، بسبب تاريخ حياة تلك اللّغة. (أحمد عمايرة، 1992م)

8–3–المنهج الوصفي

إنّ البحوث الاستشراقية اللّغوية كانت في جوهرها تسير على المنهج التّاريخيّ في القرنين الثّامن عشر والتّاسع عشر، وهو المنهج الّذي ازدهر في هذين القرنين على صعيد الدّراسات اللّغوية الأوروبيّة بعامّة، إلى أن جاء القرن العشرون، إذ مال البحث اللّغوي إلى اتجاه آخر، وهو المنهج الوصفي، وبخاصة بعد أن ظهر «ف. دي سوسير»، ومدرسته في العقد الثّاني من القرن العشرين، وكتابه «منهج علم اللّغويات العامة»، ثمّ مدرسة براغ، ومن كتّابها «N. trubetskoy» وله: «مبادئ وظائف علم الأصوات» 1939م، «Grundzuge der Phonologie»، ثمّ المدرسة الأمريكية المسمّاة الأنثروبولوجيّة، ومن أعلامها: سابير «Sapir»، وبلومفيلد

«Bloomfield»، وهاريس «Harris» (أحمد عمايرة، 1992م).

8–4–المنهج الإحصائي

يهتمّ هذا المنهج بالوقوف على الظّواهر اللّغوية الأكثر شيوعا في اللّغة الواحدة، ولذا كانت محاولاتهم الإحصائيّة الّتي تستهدف إحصاء أكثر المفردات شيوعا، ثمّ أكثر التّراكيب النّحويّة استعمالا، وقد انعكس هذا المنهج على أعمال المستشرقين، فكان من أظهر أعمالهم في باب المفردات ذلك العمل الجيّد الّذي قام به «هانز فير» في معجمه القيّم «معجم اللّغة العربية المعاصرة « : عربي – ألماني، وقد ترجم إلى الإنجليزية: عربي-إنجليزي (أحمد عمايرة، 1992م).

Arabisches Worterbuch Furdie Schriftsprache der Gegen-Wart: Arabisch - Deutsch.

ويمكن أن نتعرّف على المنهج الّذي استخدمه المستشرقون في دراسة التّراث العربي من خلال قول رودي بارت: « فنحن معشر المستشرقين، عندما نقوم اليوم بدراسات في العلوم العربيّة والعلوم الإسلاميّة، لا نقوم بها قطّ لكي نبرهن على ضعة العالم العربي الإسلامي، بل على العكس، نحن نبرهن على تقديرنا الخاصّ للعالم الّذي يمثّله الإسلام، ومظاهره المختلفة، والّذي عبّر عنه الأدب العربي كتابة، ونحن بطبيعة الحال لا نأخذ كلّ شيء ترويه المصادر على عواهنه دون أن نُعمل فيه النّظر، بل نقيم وزنا فحسب لما يثبت أمام النّقد التّاريخي ...» (حمدي زقزوق).

وقد حرص المستشرقون أثناء تحقيقهم المخطوطات العربيّة على تأدية النّص أداء صحيحا، وذكر الفروق بين النّسخ، وتقديم المخطوط، وفهرسته، لا يزيدون، ولا ينقصون، وقد كان هذا طبيعيا؛ لأنّ كثيرا من الّذين توجّهوا إلى نشر التّراث، وشاركوا في خدمته، كانوا المستشرقين الّذين انتدبوا للتّدريس في الجامعات العربية في ذلك الزّمان. (محمّد الطّناحي، 1405هـ/1984م)

9–إسهامات المستشرقين في نشر التّراث العربي المخطوط

بذل المستشرقون جهودا ضخمة مضنية في دراسة الإسلام ولغته، وآدابه وعقيدته، وتاريخه، وقرآنه وسننه، وحضارته، وأعلامه ...، وألّفوا كتبا وقواميس ودائرة معارف، وحقّقوا مخطوطات، وعقدوا مؤتمرات كثيرة للتّدارس فيما بذلوه، وما ينبغي أن يقوموا به من عمل.

ومهما يكن من شيء فإنّ الدّارس المنصف لا بدّ أن يقف مندهشا أمام هذه الجهود الكثيفة المتكاملة والمتضافرة، كذلك حرصهم ودأبهم ومثابرتهم على تجميع المخطوطات الإسلاميّة بكلّ الطّرق، وترتيبها، وفهرستها، والتّعريف بها، وتحقيق الكثير منها، ولا بدّ أن نعترف أنّ كثيرا من هذه المخطوطات ما كان لنا أن نعرفها إلّا بواسطة بعض المستشرقين، بل ربّما ما كان لها أن تبقى حتّى اليوم لولا عنايتهم بها ورعايتهم لشأنها. (الشّرقاوي)

وقد أثمرت جهودهم مثل: تفسير آيات القرآن الّذي تمخّضت عنه فكرة المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، وكذلك المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النّبوي الشّريف، وهو أمر غير منكور لهم، ومن ثمرات الجهد الاستشراقي أيضا أنّه حفّز كثيرا من العلماء الأجلّاء إلى الاستجابة لهذا التّحدي الكبير، ودراسة تراثنا دراسة عميقة واعية للتّعرّف على ما ينطوي عليه من عوامل القوّة، وموجبات الرّقي والتّقدم، وفضائل القيم من ناحيّة، ولمقاومة الهجمة الاستشراقية الشّرسة من ناحيّة أخرى، تلك ثمرة عظيمة غير مباشرة للاستشراق تحقّقت، كما أنّ المستشرقين قد طرقوا موضوعات جديدة، وفي بعض الأحيان طريقة لم تكن معروفة أو مألوفة، فلفتوا أنظار الباحثين المسلمين إليها، وشحذوا هِمَمَهُم إلى العناية بها وتطويرها. (الشّرقاوي)

9–1–جهود المستشرقين الفرنسيين

لقد أعجب الفرنسيّون بالنّموذج العربي، وأحسّوا بقيمته ممّا دفعهم إلى البحث عن المنجزات الحضاريّة العربيّة، والعكوف عليها والاستفادة منها، ولقد تبدّى هذا في فترات مبكّرة منذ القرن الحادي عشر الميلادي، فحين سقطت طليطلة سنة 1085م في يد الملك الإسباني ألفونس السّادس، سارع العلماء الإسبان والفرنسيّون إلى العكوف على كنوز المخطوطات العربيّة في المدينّة المستسلمة لدراستها ونشرها وترجمة جانب منها، وهذه المخطوطات حوّلت طليطلة إلى كعبة للدّارسين من أرجاء أوروبا وفرنسا خاصّة. (درويش، 1997م)

وقد ازدادت حركة البحث عن المخطوطات العربية وتصنيفها في فرنسا في القرون التّالية، وشكّلت إحدى الظواهر الثّقافيّة المهمّة في القرنين السّابع والثّامن عشر، فلقد كان الوزير الشّهير كولبير يكلّف بعض المعتمدين في الشّرق بالبحث عن

المخطوطات العربيّة، لتزويد مكتبة الملك لويس الرّابع عشر بها، فكانت تشتري من العاصمة العثمانيّة «إسطنبول» الّتي كانت مكتباتها العامّة والخاصّة تعجّ بالمخطوطات العربيّة المجلوبة إليها من البلدان العربيّة المختلفة (درويش، 1997م). لقد سعى المستشرقون الفرنسيّون إلى نقل الثّقافة العربيّة والإسلاميّة إلى أوروبا، وفي هذا الصّدد سنتعرّف على أبرز المستشرقين الّذين أسهموا في نشر، وتحقيق، وترجمة كثير من المصادر العربيّة إلى الغرب.

9–1–1–**دي تاسي** (De Tassy) (1878/1794م)

نشر «كشف الأسرار عن حكم الطّيور والأزهار» لعبد السّلام بن أحمد ابن غانم المقدسي (ت 678هـ) متنا، وترجمة في عام 1821م، وجمع من أدب العرب منتخبات ترجمها إلى الفرنسيّة، ونشرها تحت عنوان: «مجموع الكنوز الشّرقيّة» (نجيب العقيقي، المستشرقون، 1964م).

9–1–2–**بوشه** (Boucher) (1886/1843م)

نشر ديوان عروة ابن الورد (ت 30ق.هـ) في عام 1867م، وثلاثة آلاف بيت من شعر الفرزدق (ت 114هـ) في عام 1875م (نجيب العقيقي، المستشرقون، 1964م).

9–1–3–**لويس ماسنيون** (Massignon Louis) (1962/1883م)

مستشرق فرنسي كبير، له أعمال كثيرة تتجاوز ستمائة وخمسين عملا بين مؤلّف ومحقّق، ومترجم، ومقال، ومحاضرة، وسيرة، ومن الآثار الّتي ترجمها: «ديوان الحلّاج» (ت 309هـ)، والأمثال البغداديّة للطّالقاني إسماعيل بن عبّاد (ت385هـ)، كما ألّف كثيرا عن الثّقافة العربيّة خاصّة عن التّصوّف في الإسلام (البدوي، 1984م) .

9–1–4–**بيرس** (Pérés) (**توفّي بعد** 1970م)

نشر الكثير من الكتب العربيّة خاصّة في مجالات البلاغة والأندلسيات، من بينها: ديوان كثير عزّة، لكثير بن عبد الرّحمن (ت105هـ)، وحقّق «البديع في وصف الرّبيع» لأبي الوليد الاشبيلي (596هـ)، وترجم مصنّفات ابن خلدون (1406/1332م) (نجيب العقيقي، المستشرقون، 1964م).

9–2–جهود المستشرقين الألمان

لقد كانت أوّل محاولة في ألمانيا لتدريس اللّغة العربيّة من قبل كريستمان (ت 1613م)، فقد ألّف كتيّبا لتعليم كتابة الحروف العربيّة، بل إنّه أعدّ بنفسه للمطبعة الحروف العربيّة في قوالب الخشب، لكنّ الرّائد الأوّل الّذي وقف حياته كلّها على دراسة اللّغة العربيّة، والحضارة الإسلاميّة هو رايكسه (ت 1774م)، وتتابع بعد ذلك المستشرقون حتّى كان القرن التّاسع عشر، عصر ازدهار وإنتاج خصب للاستشراق الألماني، ومازال كذلك حتّى الحرب العالميّة الثّانية، فأصيب بالضّعف والبطء في الإنتاج (المنجد، 1978م) .

وتعدّ جهود المستشرقين الألمان في مجال تحقيق النّصوص القديمة ونشرها، وصيانة وحفظ الأصل منها على قدر كبير من الأهمّية، بعد أن كانت تلك النّصوص عرضة للتّلف والضّياع في زحمة ما تمرّ به الأمّة الإسلاميّة من شتّى المحن، جعلت المسلمين في انشغال عن تراثهم وحفظه، وقد نالت تلك النّصوص حظّها من الحفظ بعد رحيلها إلى مختبرات الصّيانة والدّرس الّتي أعدّها هؤلاء المستشرقون في بلدانهم. كان أهمّ ما ميّز عمل المستشرقين الألمان هو قيامهم بتحقيق عدد كبير من النّصوص القديمة مع مراعاة الدّقّة في عملهم هذا، فقد قام فيستنفلد (1899م) «F.Wustenfeld» بتحقيق ما يقارب المائتين من النّصوص الإسلاميّة ونشرها (المنجد، المستشرقون الألمان تراجمهم وما أسهموا به في الدّراسات العربية، 1978م)، وهو ما يعجز عن نشره مجمّع علمي، وكان من أبرز تلك النّصوص: «معجم البلدان» لياقوت الحموي (626/574هـ)، و «وفيات الأعيان» لابن خلكان (681/608هـ)، و «تهذيب الأسماء واللّغات» للنّووي (676/631هـ) (المنجد، 1978م)، ونشر «السّيرة النّبويّة» لابن هشام (ت218هـ)، «وتواريخ مكّة للأزرقي والنّهروالي (السّيّد، 2016م).

وفي الآتي ذكر لأبرز المستشرقين الألمان وجهودهم:

9–2–1–**يوهان يعقوب رايسكه** (J.J Reisk) (1716/ 1774م)

درس اللّغة العربيّة بنشاط كبير، وتوفّق في درس النّحو العربي دون الأخذ بمعونة أيّ معلّم مستندا على موهبته الخاصّة لتعلّم اللّغات فقط، حاول رايسكه الحصول على مخطوطات عربيّة، فبعث إليه المؤلف الشّهير لكتاب Biblia Hebraica، وهو يوهان كريستوف ڤولف Wolf (1739/1673م) بنسخه من «مقامات الحريري» من مجموعته الخاصّة، ونشر رايسكه المقامة السّادسة والعشرين بمتنها العربي، وترجمها إلى اللّاتينيّة إسنادا إلى هذه المخطوطة (المنجد، 1978م).

9–2–2–**تيودور نولدكه** (Theodor Noldeke) (1930/1836م)

ألّف سلسلة كبيرة من الكتب، وخاصّة في حقول الدّراسات العربيّة واللّغات السّامية المقارنة، والحكايات الخرافيّة الشّرقيّة، كما اشتغل على دراسة الشّعر العربي القديم، وألّف ترجمات وشروح خمس معلّقات، وأعطى بذلك مثلا فريدا من نوعه في وضوح التّفسير لغة ومتنا، وقد كرّس نولدكه لأبحاثه في اللّغات السّامية المقارنة مُؤلفين هما: «أبحاث في علم اللّغات السّامية»، و»أبحاث جديدة في علم اللّغات السّامية» (المنجد، المستشرقون الألمان تراجمهم وما أسهموا به في الدّراسات العربية، 1978م) .

9–2–3–**فلهلم أهلفارت** (Wilhelm Ahlwardt) (1909/1828م)

مع تعاظم أعداد المخطوطات العربيّة في برلين، سرعان ما اشتدّت الرّغبة في فهرستها، وقد عهد إلى فلهلم أهلفارت للقيام بهذا العمل في سنة 1863م، وكان يوجد قديما سلسلة من الفهارس أدرجت فيها في قليل أو كثير مخطوطات عربيّة بأوصاف كاملة، غير أنّ أهلفارت أراد بهذه الفهرسة الإعداد لتاريخ أدبيّ مستقبلي، لا يأخذ على عاتقه رسم صورة حياتيّة جامعة عن كلّ شخصيّة كاتبة فقط، بل عرض مسار التّطور الدّاخلي لكل نوع أدبي في سياق التّغيرات السّياسيّة، والاجتماعيّة أيضا كتعبير عن الأفكار المحرّكة للعصر، ولهذا السّبب فقد قدّم حول كلّ موضوع مألوف في الفهرسات وصفا عن كلّ مخطوط، ومن كلّ عمل بيانا دقيقا عن المحتوى، وطبع هذا العمل في عشرة مجلّدات، وذلك سنة 1899م (فوك، 2001م) .

9–2–4–**أوغست فيشر** (August Ficher) (1865/ 1949م)

كان صاحب علم غزير، باحثا في المشاكل اللّغوية والنّحويّة، تخصّص في اللّغات الشّرقية، وعمل في معهد اللّغات الشّرقية في برلين عام 1896م مدرّسا للّغة العربية وأمينا بالمعهد، وقد كان حريصا على تأكيد الأهمية القصوى للّغة العربية من أجل التّصدي للأبحاث الخاصّة بالتّاريخ والفلسفة والفقه... عند العرب والمسلمين، ولا شكّ أنّه استحقّ أن يدعوه زملائه أعلم المستشرقين، وشيخهم في الغرب كلّه بعد وفاة أستاذه الفرنسي. (المنجد، 1978م).

9–3–**جهود المستشرقين الرّوسيين**

ترجع جذور العناية الرّوسيّة بالاستشراق إلى الرّبع الأوّل من القرن الثّامن عشر الميلادي، وذلك في عهد بطرس الأول (ت1725م)، الّذي تمّ في عهده عدد من الإصلاحات والخطوات الجذريّة، وكان لها أثر كبير في مستقبل روسيا وبنائها من جديد، وقد كان لبطرس مستشارا له صلة بالشّرق والإسلام، هو ديميتري كانتمير (ت1723م)، الّذي يعدّ مؤسّس أوّل مطبعة في روسيا تطبع الحروف العربيّة، ثمّ تمّ بعدها التّوسع في الطّباعة العربيّة، حيث طبع العديد من المؤلّفات والكتب الإسلاميّة، ويأتي على رأس تلك المطبوعات طباعة المصحف الشّريف، الّذي طبع سنة 1778م، ثمّ تكرّر طبعه في سنوات لاحقة (الجار الله).

أمّا بداية الاستشراق النّظاميّة فترجع إلى العقدين الأوّلين من القرن التّاسع عشر الميلادي، وهي البداية الّتي كانت أساسا لما عُرف بالاستشراق الأكاديمي، وذلك من خلال الأقسام والكراسي الّتي أنشئت في الجامعات الرّوسيّة، والّتي ترجع بدايات تأسيسها إلى بداية القرن التّاسع عشر (الجار الله). وفي الآتي ذكر لأسماء أهمّ المستشرقين الرّوس الّذين ساهموا في دفع حركة الاستشراق الرّوسي:

9–3–1–**كريستيان فران** (Christian Fran) (1851/1782م)

كان من أكثر المستشرقين صبرا على البحث وإخلاصا فيه، درّس اللّغة العربيّة في جامعة قازان (1817/1807م)، واهتمّ بدراسة المخطوطات الشّرقيّة، حيث أدخل هو بالذّات الطّباعة العربية إلى المتاحف، فحافظت على العديد من المخطوطات القديمة الّتي كانت مكتوبة على الجلد، وقد قدّم هذا المستشرق مائتي مؤلّف، من بحث وتحقيق وتصنيف ودراسة منها:

نشر لامية العجم للطّغرائي (ت514هـ)، ولامية العرب للشنفرى (ت70 ق/هـ)، (في قازان سنة 1814م).

فهرس لمجموعة مخطوطات شرقيّة في المتحف الآسيوي.

تحفة الدّهر من عجائب البرّ والبحر لشمس الدّين الأنصاري الدّمشقي (727/654هـ)، (نشر وتحقيق) (السّاموك، 1423هـ/ 2003م) .

9–3–2–**البارون فكتور رازين** (Baron Victor Racine) (1908/1849م)

روسي الجنسيّة من أصل فرنسيّ، اهتمّ بالتّحقيق وبالمخطوطات الشّرقيّة، وأنجز عددا مهمًّا منها، أبرزها

مخطوطة الجغرافي البكري (1014/1094م)، ومخطوطة الرّحالة الكبير ابن فضلان (1904م)، وقد أهدى قبل وفاته كلّ مخطوطاته الشّرقيّة إلى المتحف الآسيوي، فصنّف المستشرق الرّوسي كراتشكوفسكي (1883/1951م) لها فهرسا نشره مجمّع العلوم سنة 1918م، ومن الأعمال الّتي قام بها هذا المستشرق الرّوسي في خدمة التّراث العربي نذكر:

.فهرس المخطوطات العربية والفارسية في بطرسبرغ وبولونيا.

نشر تاريخ يحي بن سعيد الأنطاكي (1883م).

شارك في طبع تاريخ الطّبري (السّاموك، 1423هـ/ 2003م).

9–3–3–**كراتشكوفسكي (Krachkovsky)(1883/1951م)**

أوفدته جامعته إلى الشّرق لتعلّم العربيّة العاميّة، والتّعرّف على العلماء العرب في الفترة الممتدّة ما بين (1908/ 1910م)، فطاف في سوريا ولبنان وفلسطين ومصر متردّدا على خزائنها العلميّة ومكتباتها، ثمّ تعرّف على أساتذتها، وعاد بتلك المعرفة إلى روسيا بعد أن نشر حولها الكثير من البحوث والمقالات.

ترك هذا المستشرق حوالي 200 بحثا ومصنّفا ومترجما منها:

-شاعرية أبو العتاهية (130/211هـ) سنة 1906م.

-نشر مخطوطتين مجهولتين عن الجغرافيّة وعلم الفلك.

-نشر الحماسة للبحتري (205/284هـ) عن مخطوطة ابن ماجد سنة 1912م (السّاموك، 1423هـ/ 2003م).

ولا يقتصر الأمر عند هذه الأسماء المذكورة، وإنّما هناك شخصيات أخرى برزت في الاستشراق الرّوسي نذكر منها: يوبيكايا «yubikoya» (متخصّص في الأدب العربي)، والسّيّدة غرونفست «Mrs. Gronvest» (متخصّصة في البلاغة العربية والنّحو)، ويوري غلاسوف « Yuri Glasov» (كاتب وأديب في اللّغة العربيّة) (شهاب، 1402هـ) .

خاتمة

لقد تفاعل المستشرقون مع الصّحوة الإسلاميّة الّتي شاعت بين المسلمين أيّام ازدهار الحضارة الإسلاميّة،

ونتج عن هذا التّفاعل إنتاج فكري غزير في شتّى ميادين العلم والمعرفة (نشرا، وترجمة، وتحقيقا). ولم يذهب هذا الإنتاج الفكري هباء، وإنّما استعانت به الحكومات الغربيّة في وضع السّياسات والاستراتيجيات، وتحديد المواقف في هذه المجتمعات الشّرقية، بهدف النّهوض الحضاريّ والعلميّ حين كانت أوروبا تعيش عصورها المظلّمة قبل الثّورة الصّناعيّة، وممّا لا شكّ فيه أنّ للمستشرقين «Orientalistes» فضلا كبيرا في إخراج الكثير من كتب التّراث، ونشرها محقّقة مفهرسة، ومبوّبة بمنهجية علميّة دقيقة، عكست صبر وأدب المستشرقين في التّحقيق والتّمحيص وتتبّع المسائل.

المراجع

1. أحمد درويش. (1997م). الاستشراق الفرنسي والأدب العربي. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
2. اسماعيل أحمد عمايرة. (1992م). المستشرقون والمناهج اللغوية (الإصدار 2). عمّان: دار حنين.
3. النّدوي أبي الحسن علي الحسني. (1423هـ/2002م). مقالات وبحوث حول الاستشراق والمستشرقين (الإصدار 1). (سيّد عبد الماجد الغوري، المحرر) بيروت: دار ابن كثير.
4. برجستراسر. (1402هـ/ 1982م). أصول نقد النّصوص ونشر الكتب. (محمد حمدي البكري، المحرر) السّعودية: دار المريخ.
5. بشّار عواد معروف. (2009م). تحقيق النصوص بين أخطاء المؤلّفين وإصلاح الرّواة والنّساخ والمحقّقين. تونس: دار الغرب الإسلامي.
6. رضوان السّيّد. (2016م). المستشرقون الألمان النّشوء والتأثير والمصائر (الإصدار 2). لبنان: دار المدار الاسلامي.
7. رمضان عبد التّواب. (1406هـ/ 1985م). مناهج تحقيق التّراث بين القدامى والمحدثين (الإصدار 1). القاهرة: مكتبة الخانجي.
8. سعد آل حميد. (بلا تاريخ). أهداف الاستشراق ووسائله. الرّيّاض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الثّقافة الاسلامية.
9. سعد فهمي سعد، ومجذوب طلال. (1413هـ/ 1993م). تحقيق المخطوطات بين النّظرية والتّطبيق. لبنان: عالم الكتب.
10. سعدون محمود السّاموك. (1423هـ/ 2003م). الاستشراق الرّوسي (دراسة تاريخية شاملة) (الإصدار 1). الاردن: دار المناهج.
11. سعود بن عبد العزيز الخلف. (بلا تاريخ). دحض دعوى المستشرقين أن القرآن من عند النّبي – صلى الله عليه وسلّم-. الكويت: غراس للنّشر والتّوزيع.

12. سليمان بن محمّد الجار الله. (بلا تاريخ). جهود الاستشراق الرّوسي في مجال السّنة والسّيرة. السّعودية: مجمّع الملك فهد لطباعة المصحف الشّريف.
13. صلاح الدّين المنجد. (1978م). المستشرقون الألمان تراجمهم وما أسهموا به في الدّراسات العربية (الإصدار 1). لبنان: دار الكتاب الجديد،.
14. صلاح الدّين المنجد. (1987م). قواعد تحقيق المخطوطات (الإصدار 7). لبنان: دار الكتاب الجديد.
15. عبد الرّحمن البدوي. (1984م). موسوعة المستشرقين. لبنان: دار العلم للملايين.
16. عبد الهادي الفضلى. (1402هـ/ 1982م). تحقيق التّراث (الإصدار 1). السّعودية: مكتبة العلم.
17. علي بن ابراهيم الحمد النّملة. (1419هـ). التّنصير مفهومه وأهدافه ووسائله وسبل مواجهته، التّبيان (الإصدار 2). السّعودية.
18. قاسم السّامرائي. (1403هـ/1983م). الاستشراق بين الموضوعية والافتعالية (الإصدار 1). السّعودية: دار الرّفاعي.
19. محمّد أسد شهاب. (1402هـ). الاستشراق الرّوسي. مجلة الأمّة، 1(1).
20. محمّد أمين حسن محمّد بني عامر. (2004). المستشرقون والقرآن الكريم (الإصدار 1). الأردن: دار الأمل.
21. محمّد عبد الله الشّرقاوي. (بلا تاريخ). الاستشراق دراسات تحليلية تقويمية في الفكر الإسلامي المعاصر. القاهرة: كلية دار العلوم.
22. محمد هارون عبد السّلام. (1418هـ/ 1998م). تحقيق النّصوص ونشرها (الإصدار 7). القاهرة: مكتبة الخانجي.
23. محمود حمدي زقزوق. (بلا تاريخ). الاستشراق والخلفية الفكرية للصّراع الحضاري. مصر: دار المعارف.
24. محمود محمّد الطّناحي. (1405هـ/1984م). مدخل إلى تاريخ نشر التّراث العربي مع محاضرة عن التصحيف والتحريف (الإصدار 1). القاهرة: مكتبة الخانجي.
25. مصطفى السّبّاغي. (1399هـ/1979م). الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم (الإصدار 2). بيروت: المكتب الاسلامي.
26. ناجي هلال. (1994م). محاضرات في تحقيق النّصوص (الإصدار 1). لبنان: دار الغرب الإسلامي.
27. نجيب العقيقي، المستشرقون. (1964م). القاهرة: دار المعارف.
28. يوهان فوك. (2001م). تاريخ حركة الاستشراق (الدّراسات العربية والاسلامية في أوروبا حتى بداية القرن العشرين). (عمر لطفي العالم، المترجمون) لبنان: دار المدار الاسلامي.

Contributions of the orientalists and their approach to achieving arabic manuscripts. french, german and russian orientalism as a model

Abstract

The revision and publication of the Arabic manuscript heritage is one of the studies that have attracted the attention of orientalists for various purposes, perhaps the most prominent of which is that it represents the basic basis for understanding the Arab-Islamic civilization, hence the need to investigate the Arab-Islamic heritage and publish it to be studied later. This article attempts to address the concept of textual verification, reveal its methodology, highlight the extent to which orientalists contribute to the realization of the Arabic-Islamic heritage, highlight their position towards this cultural heritage, clarify their methods in it, and provide a picture of the most important orientalist figures who worked in this field, in addition to seeing their most important efforts and works in the service of the Arabic-Islamic manuscript heritage.

Keywords
manuscript
arabic heritage
investigation
orientalism

Contributions des orientalistes et leur approche de la transcription et de la publication des manuscrits arabes. L'orientalisme français, allemand, et russe comme modèle

Résumé

L'étude de l'exploration et la publication du patrimoine arabe manuscrit intéresse les orientalistes et ce pour plusieurs raisons. A titre d'exemple, cette étude représente la composante essentielle à la compréhension de la civilisation arabo-musulmane. D'ici apparait la nécessité à l'investigation et à l'exploration du patrimoine arabo- musulman dans le but de le diffuser pour qu'il soit l'objet d 'études ultérieures. Dans cet article nous tentons d'expliquer la science de la vérification des textes, dévoiler sa méthodologie, et révéler le rôle important qu'a joué les orientalistes lors de la réalisation du patrimoine arabo -musulman. Nous allons aussi mettre la lumière sur leur idéologie par rapport à cet héritage culturel et exposer leurs méthodes. Cet article nous donne un aperçu sur les efforts et les travaux de chercheurs orientalistes qui se sont penchés sur l'étude des manuscrits arabo-musulmans

Mots clés
manuscrit
héritage arabe
investigation
orientalisme

.

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

المعادل الموضوعي في قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة الأندلسي
دراسة أسلوبية (التركيبي، والدلالي، والموسيقي)

Thematic Equivalent in the Poem Depicting the Mountain authored by ibn Khafaja al-Andalusi.
Stylistic study: (synthetical, semantical, musician

د. مجدي الخطيب
Dr. Majdi Alkhatib
هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام
جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية (رقم: 382/ سنة 3441هـ).
drmajdi11@gmail.com

ملخص

يتناول هذا البحث دراسة المعادل الموضوعي في قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة الأندلسي من خلال دراسة أسلوبية في المستوى (التركيبي والدلالي والموسيقي)، حيث يعد مصطلح المعادل الموضوعي من أهم المصطلحات النقدية الحديثة، وذلك لقدرته على تأويل الظواهر الحسية الغامضة في النص الشعري، وتقع مشكلة البحث في طريقة استجلاء الأسس والمقومات التي بني عليها المعادل الموضوعي في قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة الأندلسي، ويهدف البحث إلى بيان الأسس والمقومات التي بني عليها المعادل الموضوعي، عن طريق محاولة التعرف على أبعاد هذا المصطلح وتوظيف مفاهيمه في الإجراء النقدي التطبيقي على قصيدة وصف الجبل، من خلال ثلاثة مباحث، ويقوم البحث على منهج التحليل الأسلوبي، حيث توصل البحث إلى أن ابن خفاجة الأندلسي استطاع أن يوظف في بنية قصيدة الجبل صورها الفنية، وتراكيبها ودلالاتها، وموسيقاها ومزجها مع التشكيل النفسي الدلالي لشخصه، ليعكس صورته وتجربته الشعرية، كمعادل موضوعي له.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 17-12-2022
تاريخ القبول 26-09-2023

الكلمات المفتاحية
المعادل
الموضوعي
ابن خفاجة
الجبل
أسلوبية

مقدمة

شهدت الساحة الأدبية النقدية في العصر الحديث العديد من المصطلحات النقدية، وقد برز من بينها مصطلح المعادل الموضوعي الذي ظهرت ولادته على يد الشاعر والناقد ت. س إليوت أحد أبرز رواد المدرسة النقدية الحديثة الأنجلو أمريكية. وتكمن **أهمية البحث** بقدرة المعادل الموضوعي على تعليل الظواهر الحسيّة والمعقدة في الشعر العربي قديمه وحديثه، وقد اختار البحث قصيدة وصف الجبل للشاعر ابن خفاجة الأندلسي نموذجًا لهذه الدراسة النقدية، لما تفيض به أبياتها من نزوع لتوظيف المعادل الموضوعي في بنيتها الشعرية، ولما للقصيدة من شهرة واسعة نابعة من عمقها في وصف جماليات الطبيعة. وتعزى **إشكالية البحث** إلى عدة أسباب منها:

-اضطراب مصطلح المعادل الموضوعي، وكثرة أراء النقاد فيه.

-كيفية تطبيق مقومات المعادل الموضوعي في قصيدة وصف الجبل للشاعر ابن خفاجة الأندلسي، وثالثًا- اثبات تأثير المعادل الموضوعي على المتلقي كوسيلة في تفكيك تأويلات ومضامين النص الغامضة.

أمّا **تساؤلات البحث** فقد استفهمت في عدة أسئلة منها:

-هل حضي المعادل الموضوعي بتعريف متفق عليه لدى النقاد؟

-هل استطاع ابن خفاجة الأندلسي ايجاد المعادل الموضوعي في قصيدة الجبل؟

-كيف وظف ابن خفاجة الصور والدلالات والتراكيب والموسيقى في بناء قصيدة الجبل؟

كيف أنسن ابن خفاجة الجمادات الطبيعية من حوله في -قصيدته، وعكس تجربته الشعرية كمعادل موضوعي له؟

ويهدف البحث إلى وضع تعريف وتفسير جاد لمصطلح

المعادل الموضوعي، والكشف عن الأسس والمقومات التي انبنى عليها المصطلح، ومحاولة استكناه مكامن النص الجمالية والإيحائية بتجربة الشاعر، لاستجلاء أبعادها والكشف عن قيمها البلاغية والتعبيرية بالدراسة التطبيقية، عدا عن إبراز المعادل الموضوعي في قصيدة ابن خفاجة لما تفيض به بنيتها الشعرية، والذي يكشف بدوره عن أحاسيس الشاعر ومكنوناته النفسية.

ومن خلال استقراء **الدراسات السابقة** المتعلقة بموضوع البحث عثر على العديد من الدراسات التي عالجت موضوع المعادل الموضوعي -حسب الإطلاع- ضمن اشكاليات بحثية عامة دون التعمق فيها بالدراسات الأسلوبية، نذكر منها:

دراسة الباحث: فتحي محمد أبو مراد، بعنوان «المعادل الموضوعي بين النظرية والتطبيق قصيدة الأرض لمحمود درويش أنموذجًا» حيث حاول الباحث التعرف على أبعاد المعادل الموضوعي، وتحليل مقوماته في شعر محمود درويش، وقامت الدراسة على منهج القراءة التحليلية.

دراسة الباحث: محمد أحمد عبد الرحمن، بعنوان» المعادل الموضوعي في شعر الدكتور/زهران جبر، دراسة نقديّة تحليلية، وقد سعت الدراسة إلى ابراز المعادل الموضوعي في شعر الدكتور/زهران، وقامت على المنهج الاستنباطي، لاستنباط المعادل الموضوعي من تجارب الشاعر الابداعية، حيث كانت هذه الدراسة الأقرب إلى موضوع البحث من حيث تحديد المصطلح دون التعمق في التحليل الأسلوبي.

دراسة الباحث: عبد الناشي. رفعت اسوادي، وآخرين «المعادل الموضوعي في الشعر الحديث قراءة تطبيقية في الشعر الحر، والتشكيل الكتابي»، وكان من دواعي الدراسة قراءة المعادل الموضوعي كما وضعه مبتكره ت.س. إليوت، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الثقافي النقدي الحديث دون الأسلوبي.

ومن هنا تميز هذا البحث عن سائر الدراسات السابقة، بسبر أغوار التحليل النصي لقصيدة وصف الجبل لابن خفاجة، ضمن دراسة أسلوبية تطبيقية تحليلية للظواهر التركيبية والدلالية والموسيقية.

وبهذا سار البحث على **منهج التحليل الأسلوبي** لما له من قدرة على كشف البنية العميقة للنص، واستجلاء المعادل الموضوعي من تجربة الشاعر الإبداعية، وتفسير الأثر الذي يتركه التشكيل الجمالي في البنية الشعرية عند المتلقي، وهي غاية البحث.

هذا **ويرتكز البحث في موضوعاته** وعرض أفكاره وعناصره على ثلاثة مباحث: **الأول**- الاطار النظري الذي كشف عن أبعاد المصطلح النقدي من حيث المفهوم وأسس مقوماته التي بني عليها، و**الثاني**- قراءة في الاطار العام للقصيدة بغرض التعرف على الجو العام للنص، وحالة الشاعر لحظة بناء نصه الشعري، ومدى تأثير الطبيعة على شعره، و**الثالث**- التحليل الفني (الأسلوبي) للقصيدة في اطار المعادل الموضوعي، من خلال الكشف عن لغة الشاعر التي تمثلت في تشكيل صور الشاعر، كما شمل التحليل الفني الصور الشعرية من حيث التشبيه والاستعارة، كذلك شمل الظواهر الدلالية البارزة في القصيدة كدلالة الألوان والمكان، وقد شمل التحليل أيضًا الايقاع الموسيقي بشقيه الداخلي والخارجي.

وفي نهاية البحث خاتمة لأهم نتائج البحث مع توصيات، وقائمة مراجع.

1-إطار نظري

1-1-مصطلح المعادل الموضوعي (Objective Correlative)

يعد مصطلح المعادل الموضوعي من مصطلحات النقد الحديث، ظهر عند توماس إليوت الشاعر- الناقد، في دراسة مشهورة له بعنوان (هاملت ومشكلاته) في عام 1919م، أصبح فيما بعد نظرية نقدية لها تأثيرها وصداها، اعتمدت معياراً للشعر.

ويشير «ت. س. إليوت» إلى جوهر هذا المصطلح بوصفه أداة نقدية بفصل جيد الشعر عن رديئه، وتقرر متى يكون الشعر شعراً، في أن «الطريقة الوحيدة للتعبير عن الانفعال في صورة فنية، هي العثور على (معادل موضوعي) أي العثور على مجموعة أشياء، على موقف، على سلسة من الأحداث تكون هي الصيغة الفنية التي توضع فيها تلك العاطفة. حتى إذا أعطيت الوقائع الخارجية التي لا بدَّ أن تنتهي خلال التجربة الحسيّة استثيرت العاطفة على التو»(ماتيسن،1965).

فهو مواقف أو موضوعات، أو أحداث تعبر عن الانفعال، في صورة فنية أو أدبية ما.

ويمكن تفسير صورة المعادل الموضوعي، بأنه انفعال خاص يحس به الشاعر يعادل، أو يوازي نسيج الأفكار والأوضاع والأحداث، وإذا منحه الشاعر، أو المبدع المظهر الخارجي، فإنه يصبح تعبيرًا عن ذلك الانفعال، ووسيلة المبدع للتخلص

منه (الخطيب، 1973).

فالشعر الناجح في مفهوم المعادل الموضوعي «إنما هو دائماً تصوير للفكر والشعور بتقرير الأحداث في العمل الإنساني، أو الأشياء في العالم الخارجي» (ماتيسن، 1965)، وإن الصور والعبارات والمشاعر جميعها تخزَّن في فكر الشاعر الذي يلتقط ويخزن ما لا يحصر، وتبقى هناك لتكون مركّبًا شعريًا جديدًا لحظة أن تلتقي معًا جميع العناصر التي يمكن أن تتفاعل (الخطيب، 1975).

إذًا فقضية المعادل الموضوعي تكمن في وقوف الشاعر على المحتوى الخارجي لهذا المعادل الذي بدوره يجسد العاطفة ويخرج بها من واقع النفس المجرد إلى حيز الوجود الخارجي الملموس، على أن يكون هذا المحتوى أو المعادل قادرًا على إثارة وتحريك الانفعال في نفس وشعور المتلقي، وإحداث حالة في نفسه مماثلة لتلك التي يعانيها الشاعر، فتدفعه نفسه للتعبير عنها (أبو مراد، 2007).

وتتحدد قيمة الشعر المعاصر تحديدًا في الشكل الفني الذي يصوغه الشاعر لغة وصورة وإيقاعًا، ذلك أن مصطلح المعادل الموضوعي يرتكز على فكرة معادل التشكيل الفني الذي يستلزم على الشاعر، أو الأديب استحضاره في كتابات نصه الشعري (عبد الناشي،2018).

فالاعتبار يقع في قدرة الشاعر على تصوير محيط العواطف، والمشاعر والأحاسيس، فنيًا بحسب ما يتصوره ذهنه بالإستناد على مجموعة موضوعات، أو مواقف، أو سلسة الأحداث التي تطرحها مؤشرات المحيط الخارجي.

وتجدر الإشارة في الحديث عن مصطلح المعادل الموضوعي إلى أن الشاعر إزراباوند هو الذي وضع هيكل المصطلح في كتابه(روح الرومانس)، وأضفى بضلاله على المعادل الموضوعي عند إليوت، يقول «إنَّ الشعر نوع من الرياضيات المتلقاة إلهامًا، ويعطينا معادلات، لا للأرقام المجردة والمثلثات والكرويات وما أشبه ذلك، بل للعواطف الإنسانية» (هايمن، 1958)، إذًا إن فكرة إزراباوند يمكن عدها نقطة البداية في نظرية إليوت عن المعادل الموضوعي.

وقد اقترن مصطلح المعادل الموضوعي بتسميات متعددة حين ترجم إلى العربية، وهي حسب تسلسلها الزمني كالآتي: التبادل الموضوعي، المعادل الموضوعي، البديل الموضوعي، الترابط الموضوعي، وقد استقرت ترجمته إلى العربية تحت مصطلح (المعادل الموضوعي) (غزوان، 1984).

«ولم يقتصر اختلاف تلقي النقد العربي للمعادل الموضوعي على ترجمته، أو تعريبه فحسب وإنما تجاوز ذلك رؤية النقاد العرب المختلفة لدلالاته وأهميته، واختلاف الشعراء والروائيين والمسرحيين في مستويات توظيفه؛ بساطة وتعقيدًا، وكيفية استخدامه والتعامل معه» (دواس، 2016).

وإن المتأمل لقراءات وتفسيرات النقاد والباحثين العرب المختلفة والمتباينة حول فكرة المعادل الموضوعي، يرى أن هذا المصطلح قد توشَّح برؤى وأبعاد نقدية جديدة مختلفة، وحمل بضلال معاني مختلفة، فنجده عند الناقد غنيمي هلال قد اصطبغ بفكرة الإقناع، وعند الناقد منيف موسى قد اشتبك مع عموم النقد الموضوعي، وتارة يتلون عند الأستاذ عبد الرضا بفكرة التعويض، وتارة أخرى نجده عند الأستاذ جليل كمال الدين يرتبط بفكرة التحكم (علي، 2017).

نلحظ أن مصطلح المعادل الموضوعي كان مضطربًا، لكثرة المناهج والمصطلحات، لدى جمهور القراء والباحثين في الساحة النقدية العربية، وتعددت المسميات التي اقترنت به نتيجة الترجمة؛ مما أدى إلى تعقيده ودخوله في دائرة الغموض والإجتهادات الفردية، إلا أنه وبالرغم من هذا الاضطراب لقي اهتمامًا كبيرًا من قبل النقاد والباحثين العرب.

1–2–أسس مقومات المعادل الموضوعي

إن دراسة مصطلح المعادل الموضوعي تقوم على عدد من الأسس والمقومات، وهذا يدفعنا إلى التعرّف على مقوماته التي بني عليها هذا المفهوم، ونلخصها بما يأتي:

1–2–1–إن العمل الفني خلاصة التجربة الشعرية الناتجة عن تحويل انفعال الشاعر وأفكاره وعواطفه

فالانفعال المستعاد في السكينة هو معادلة دقيقة، لأنه ليس انفعالًا ولا تذكرًا ... شيء جديد ينتج عن التركيز لعدد كبير من التجارب التي لاتبدو للشخص العملي الفعال تجارب على الإطلاق (ماتيسن،1965)».

وما العواطف والمشاعر والأفكار في العمل الفني (القصيدة) إلا تجسيد، أو تصوير في المعادل الموضوعي، والذي بدوره يمكِّن المتلقي في كل مرة يعود إليه من كشف طبقات متعددة من المعنى الأصلي بعد المحاورة والمناورة والتفحص (أبو مراد، 2007).

ويتولد اهتمام المعادل الموضوعي الشديد ببنية المنجز

الشعري، أو البناء الأدبي بشكل عام، من الانفعال الفني الذي ينبغي أن لا يكون عابرًا، وإنما قابلًا للبقاء والتجسيد في إطار العمل الأدبي (أبو مراد، 2007).

ومن هنا تتكشف موهبة الشاعر الناجح، الذي يعود إلى مقومات بناء عمله الفني من مشاعر وعواطف وأفكار وأحاسيس كينونة في أعماق وخلجات نفسه، فيلتقطها ويضعها في بنائها الفني المحسوس.

1-2-2-الشاعر، وقدرته على الاحتفاظ بالمشاعر التي تعينه على التقاط أفكاره وصوره

فالشاعر «يحتفظ بمشاعره حيَّة مهما كانت جياشة ومتدفقة بفضل قدرته ومواهبة، وبالتالي فإنه يستطيع أن يعود إلى هذه المشاعر ويخلق لها معادلاتها الفنية التي تخلدها في الحياة» (أبو مراد، 2007)، والشاعر يلجأ إلى استخدام المعادل الموضوعي ليتجرد من سيطرة أحاسيسه على النص، كقناع ليتستر به على شخصيته الحقيقية (الشيخ، 2021).

معنى ذلك أن هاجس الشاعر في لحظة العملية الإبداعية هو إيجاد المعادل لموضوعه، وذلك حتى يعبر من خلاله، فيتمازج الموضوع بمعادله، ليعكس ذلك تراسلًا ما بين الطرفين من حيث الدلالة، ولتتكون روابط جديدة ما بين أشيائهما، من شأنها أن تفيض بالمعنى على نحو لا يمكن إنتاجه فيما لو كان التعبير تقريراً ومباشراً، إذ إن الشاعر لا يعني بالحديث عن مشاعره وأفكاره بشكل مباشر.

«فالشعر الرفيع يصاغ من المشاعر وحدها... وفكر الشاعر حيّز يلتقط ويخزِّن ما لا يحصر من المشاعر والعبارات والصور التي تبقى هناك إلى أن تلتقي معًا جميع العناصر التي يمكن أن تتفاعل لتكوِّن مركَّبًا شعريًا جديدًا» (الخطيب، 1973).

ولكي يرتقي الشاعر إلى العالم الخارجي من حوله، لا بد أن يكون قادرًا على الاحتفاظ بمشاعره حيَّة؛ ليسمو بها إلى مستوى عواطفه، لذا يستوجب عليه حتى يحتفظ بمشاعره ويرتقي بها أن يتخلص نهائيًا من الأثر المباشر لهذه المشاعر حين يحس بلحظة الإبداع، فينفصل عن الشخص الذي يحس ويعاني داخله انفصالًا تامًا (أبو مراد، 2007).

فالشاعر لحظة العملية الإبداعية قد لا يعي معادله الموضوعي، وإنما هو يشعر فقط بالإمتلاء التعبيري، وبأن ملفوظه بدأ يتفجر بدلالات مختلفة، إذ إنه في الواقع قد تسنّى للمعادل الموضوعي الظهور كمصدر إبداعي في منطقة اللاوعي، وكمدد تربطه بموضوع الشاعر وشائج حيوية، يتم في إطارها التراسل والتبادل والتحويل، ولكي تنتج الدلالة الشعرية، وتبرز الذات في إنتاجها المتفرد الجديد، يتمازج الموضوع بمعادله لحظة الصفر، في إطار علاقة حيوية يندغم بها كل منهما في الآخر.

والشاعر البارع والمتميز هو الذي لا يسمح بأن تطغى مشاعره على الأشياء المجسّدة، بل يوظف الأشياء المحسوسة في واقعه، ويوفق في التعبير عن مشاعره ومكنوناته، من خلال قدرته على استمداد المشاعر من الواقع عبر المؤثرات الخارجية (عبد الرحمن، 2020).

1-2-3-علاقة القارىء (المتلقي) بالعمل الفني

لقد أثبتت الدراسات النفسية أن الفن لا يستطيع دائمًا أن يثير في كل متلق العواطف، أو المشاعر، وأن الإثارة حاصلة بين العمل الفني والمتلقي وإثارة إنتباهه كذلك (غزوان، 1984) لأسباب ثقافية وفكرية.

وقد يبدو للمتلقي أن ثمة علاقة سببية بين العاطفة والموضوع، وهذه العلاقة هي نفسية محضة تعمل على ربط الفكر والحس في إطار القصيدة فقط، ذلك لأن آلية عمل المعادل الموضوعي هي تشخيص، أو تجسيد، أو تجسيم العواطف، من خلال ربطها بموضوعاتها (أبو مراد، 2007).

«فإن نظرية النقد الحديث ترى أن هذا العمل كي يحقق الأثر المطلوب فإنه يجب أن يجسِّد الإحساس المجرد، إلى كيان محسوس، يستطيع القارىء أن يلمسه، ليستطيع العمل الفني أن يعادل الإحساس» (عبد الناشي، 2017).

وإن الدليل على سمو الشاعرية وارتفاع قيمة الغموض الفنية من الناحية النقدية، هو عودة القارىء إلى النموذج الشعري المقروء أكثر من مرة، بحثًا عن جماليات المعنى وأصالة المبنى والتقويم الفني (غزوان، 1984)، ذلك أنه كلما تلاقت الاعتبارات الثقافية والفكرية، أو تساوت وضيقت الفوارق بين الشاعر والمتلقي ازدادت احتمالية الإستجابة الجمالية لدى المتلقي في العمل الفني، فالتأثير يجب أن يصل إلى المتلقي، من خلال اجتماع تلك الاعتبارات وتضافرها فيما بينها، لتشكِّل عاملًا قادرًا على إحداث الدهشة والتجارب، لتحدث التأثير المرجو على المتلقي.

وإن ما تتركه القصيدة من أثر فني في متلقيها لا يتحقق إلا

إذا ترجمت العواطف والانفعالات والشعور (الإحساس) إلى موضوع، أي إن ما يثيره العمل الفني من إحساس» في نفوسنا في طبيعته عن الإحساس الذي قد تزودنا به الحياة... والعكس صحيح، بمعنى أنه لو لم يترجم الشاعر الإحساس الذاتي إلى إحساس موضوعي ... أي إنه لو لم يخرج الإحساس من نطاق الذاتية إلى نطاق الموضوعية لما كان للقصيدة تأثير فني علينا» (رشدي، 1962).

فالكاتب المبدع الناجح يعمل على إيجاد المعادل الموضوعي الأمثل والأقوم للتعبير عن تلك الأحاسيس.

إن الفن يمنح المتلقي فرصة التحكم في الإحساس والاستمتاع به، وكذلك يثير إحساسًا جماليًا يهدف إلى إعادة التناغم المفقود إلى نفس المتلقي، بينما الأحاسيس التي تثيرها الحياة تكون عفوية وعرضية، مما يسبب الاضطراب والقلق لصاحبها، وقد تجعل الحياة الإحساس يتحكم في المتلقي، ولسبب ما يصبح تحت رحمته فينتقل هذا الإحساس إلى المتلقي كما هو في الحياة بكل شوائبها ورواسبها (محمد، 2017).

«فالقارىء لا يمتلك طريقة يعرف من خلالها فيما إذا كانت العواطف المستثارة لديه هي العواطف الصائبة طالما أنه لم يخلق الروابط، أو العلاقات المسبقة بين حالة الشعور والصورة التي تماثلها، لذا فإنه لا يعرف ما يعنيه الشاعر(من خلال حالته الشعورية وصوره الفنية)، أو معرفة فيما إذا كان المعنى الذي يسعى إليه القارىء هو المعنى الصحيح» (غزوان، 1984).

وبحسب قدرة المتلقي على الإستكشاف للعلاقات النفسية التي أوجدتها النفس الشاعرة بين الذات والموضوع، فإن المتلقي لا يعدم المعيار لقياس درجة تأثره، وإن كان هذا القياس يمكِّن المتلقي من الحدس والظن والتخمين بنوع العاطفة (أبو مراد، 2007).

إذًا فالمتلقي أقصى ما يستطيع عمله هو الإحساس بمثل ما يحس به الشاعر، وما هو إلا عنصر مشترك في نظرية المعادل الموضوعي، حيث إن الشعر يعبر عن المشاعر والأفكار والعواطف التي تؤدي بدورها إلى إنتاج علاقة ارتباط بين الموقف، أو الموضوع الذي قصده الشاعر، وهذه الأحاسيس تستثيره إلى الغاية المرجوه في العمل الفني، ذلك أن نظرية النقد الحديث ينطوي تحت ظلالها العمل الفني في حد ذاته، والفنان وعلاقته بالعمل الفني، وأخيًرً المتلقي مع العمل.

1–2–4–بنية اللغة التي يتشكل منها العمل الفني

والتي يقوم عليها المعادل الموضوعي فتثيره، أو تمده بالطاقة الإيحائية اللازمة لتشكيل القصيدة، فنظرية المعادل الموضوعي تستند» على فكرة اللغة الخاصة -A private Language- وعلى النظر إلى ألفاظ العاطفة وكأنها تمثل الحالات الخاصة» (غزوان، 1984).

وثمة علاقة حميمة بين طريقة الشعور، أو الإحساس، وبين طريقة الاستعمال الذاتي للغة، وما المعادل الموضوعي إلا عاطفة، أو فكر يتمثل في الكلمات، ونوع من العلاقة النفسية التي تربط الفكر بالحس، والذات بالموضوع، فيتلاقى كل طرف مع أخيه (أبو مراد، 2007).

فالشعر فنًا ليس بحرفة أو صنعة، ولا مصنوعًا من عواطف موجودة قبل أن يعبر عنها، إذ إن العاطفة لا يمكن معرفتها حتى يعبر عنها، وكذلك شكل التعبير لا يمكن معرفته مسبقًا، وذلك انطلاقًا من أن الإحساس مع العاطفة يظهران الفكرة (غزوان، 1984).

وإن الطاقة الإيحائية التي تنتج في مزيج فريد من الحس والفكر عبر البناء الفني للمعادل الموضوعي، والذي في كل مرة يتلمس طبقة جديدة من طبقات المعنى المتولدة فيها لهو بنية حيوية وبؤرة كبرى منقطعة عن واقعها ومستقلة بذاتها، قابلة للتأمل والتفحّص يعاودها الفكر مرات ومرات، وما هذا النموذج اللغوي الذي يصوغه الشاعر لعواطفه إلا مزيج فريد يتجسد فيه المجرد عبر المحسوس (أبو مراد، 2007).

«وإن كل عمل أدبي هو مجرد انتقاء من لغة معينة، تمامًا كما أن التمثال المنحوت يوصف بأنه كتلة من المرمر شطفت جوانبه» (ويليك، 1981)، وما الأثر الملتقط الذي تبنته اللغة ووهبه السياق الفني طاقته الإيحائية إلا حدس وظن وتخمين، فتعددت به طبقات المعنى بتعدد قراءاته في كل مرة، وهذا سبب من أسباب بقاء الشعر والأدب عامة إلى يومنا هذا (أبو مراد، 2007).

«فالطريقة الذاتية (أو الفردية) للشعور والرؤية تخضع الطريقة الفردية لاستعمال اللغة لها» (غزوان، 1984).

ونرى أن الشاعر ذو دراية تامة بالظلال النفسية للكلمات، ولديه حساسية لغوية هائلة، بحيث يكفيه أن يصاحب نفسه في تحولاتها، فتذهب به إلى عالم الشعر الحقيقي تلقائيًا.

2–قراءة في الإطار العام لقصيدة وصف الجبل

2–1–قصيدة «مقيم وذاهب» لابن خفاجة في وصف الجبل (بائية ابن خفاجة)

ارتحل ابن خفاجة غريبًا متنقلًا من مكان إلى آخر، فمر في إحدى رحلاته بجبل ووقف يحاكيه كأنه شخص يحاوره.

والقراءة الأولى للقصيدة توهم المتلقي بأنه كان يصف الجبل؛ بيد أن القراءة المتعمقة المصحوبة بالتأمل والتعمق في كينونات وأبعاد القصيدة تكشف أنه كان يصف نفسه، ويحاول إسقاط حالته النفسية على الجبل، أي إنه يحاور نفسه في تجربة نفسية عاناها بعد أن سئم الحياة؛ فانطلقت في أبيات معبرة عن تجربته الصادقة، وما الجبل إلا أنسنة من قبل الشاعر الذي يحاول الهرب من شبح الموت وجد فيه عزاؤه، فكان أقوى نفسًا على مواجهة حتفه، يقول:

(مقيم وذاهب)

«بَعَيشِكَ هَل تَدري أَهوجُ الجَنائِبِ
تَخُبُّ بِرَحلي أَم ظُهورُ النَجائِبِ
فَما لُحتُ في أولى المَشارِقِ كَوكَباً
فَأَشرَقتُ حَتّى جِئتُ أُخرى المَغارِبِ
وَحيداً تَهاداني الفَيافي فَأَجتَلي
وَجوهَ المَنايا في قِناعِ الغَياهِبِ
ولا جارَ إِلّا مِن حُسامٍ مُصَمَّمٍ
وَلا دارَ إِلّا في قُتودِ الرَكائِبِ
لا أُنسَ إِلّا أَن أُضاحِكَ ساعَةً
ثُغورَ الأَماني في وُجوهِ المَطالِبِ
وَلَيلٍ إِذا ماقُلتُ قَد بادَ فَانقَضى
تَكَشَّفَ عَن وَعدٍ مِنَ الظَنِّ كاذِبِ
سَحَبتُ الدَياجي فيهِ سودَ ذَوائِبٍ
لِأَعتَنِقَ الآمالَ بيضَ تَرائِبِ
فَمَزَّقتُ جَيبَ اللَيلِ عَن شَخصِ
أَطلَسٍ تَطَلَّعَ وَضّاحَ المَضاحِكِ قاطِبِ
أَيتُ بِهِ قِطعاً مِنَ الفَجرِ أَغبَشاً
تَأَمَّلَ عَن نَجمٍ تَوَقَّدَ ثاقِبِ
وَأَرعَنَ طَمّاحِ الذُؤابَةِ باذِخٍ
يُطاوِلُ أَعنانَ السَماءِ بِغارِبِ
يَسُدُّ مَهَبَّ الريحِ عَن كُلِّ وُجهَةٍ
وَيَزحَمُ لَيلاً شُهبَهُ بِالمَناكِبِ
وَقورٍ عَلى ظَهرِ الفَلاةِ كَأَنَّهُ
طِوالَ اللَيالي مُفَكِّرٌ في العَواقِبِ
يلوثُ عَلَيهِ الغَيمُ سودَ عَمائِمٍ
لَها مِن وَميضِ البَرقِ حُمرُ ذَوائِبِ
أَصَختُ إِلَيهِ وَهوَ أَخرَسُ صامِتٌ
فَحَدَّثَني لَيلُ السُرى بِالعَجائِبِ
وَقالَ أَلا كَم كُنتُ مَلجَأَ قاتِلٍ
وَمَوطِنَ أَوّاهٍ تَبَتَّلَ تائِبِ
وَكَم مَرَّ بي مِن مُدلِجٍ وَمُؤَوِّبٍ
وَقالَ بِظِلّي مِن مَطِيٍّ وَراكِبِ
وَلاطَمَ مِن نُكبِ الرِياحِ مَعاطِفي
وَزاحَمَ مِن خُضرِ البِحارِ غَوارِبي
فَما كانَ إِلّا أَن طَوَتهُم يَدُ الرَدى
وَطارَت بِهِم ريحُ النَوى وَالنَوائِبِ
فَما خَفقُ أَيكي غَيرَ رَجفَةِ أَضلُعٍ
وَلا نَوحُ وُرقي غَيرَ صَرخَةِ نادِبِ
وَما غَيَّضَ السُلوانَ دَمعي
وَإِنَّما نَزَفتُ دُموعي في فِراقِ الصَواحِبِ
فَحَتّى مَتى أَبقى وَيَظعَنُ صاحِبٌ
أُوَدِّعُ مِنهُ راحِلاً غَيرَ آيِبِ
وَحَتّى مَتى أَرعى الكَواكِبَ ساهِراً
فَمِن طالِعٍ أُخرى اللَيالي وَغارِبِ
فَرُحماكَ يا مَولايَ دِعوَةَ ضارِعٍ
يَمُدُّ إِلى نُعماكَ راحَةَ راغِبِ
فَأَسمَعَني مِن وَعظِهِ كُلَّ عِبرَةٍ
يُتَرجِمُها عَنهُ لِسانُ التَجارِبِ
فَسَلّى بِما أَبكى وَسَرّى بِما شَجا
وَكانَ عَلى عَهدِ السُرى خَيرَ صاحِبِ
وَقُلتُ وَقَد نَكَّبتُ عَنهُ لِطِيَّةٍ
سَلامٌ فَإِنّا مِن مُقيمٍ وَذاهِبِ»

(خفاجة، 1994)

2–2–إطار عام للقصيدة

مرّ ابن خفاجة في إحدى رحلاته بجبل شاهق الطول صامد في مهب الريح جاثم في قلب الطبيعة الصحراوية، والشاعر في تلك الفترة كان وحيدًا في سفره (وحيدًا تهاداني الفيافي)

متشائم وقلق وفي نفس الوقت هو خائف من المنايا (وجوه المنايا) تلاحقه وهو تائه في توجهه يقصد ضروب الفيافي إلى ما لا نهاية، ليهرب منها لكن أين المفر؟

وفي لحظة اقترابه من الجبل الشاهق، وأصبحت صورته كاملة أمام ناظرية بكل تفاصيلها جلس متأملًا به إلى أن حلَّ الليل، فانطلق خيال الشاعر لينقذه من الوحدة والقلق والخوف المتأزم في نفسه، وأنطق الجبل وأظفى عليه مشاعره بقصد مجالسته وجعله أنيس في شعره؛ لتسليته وليبوح له ما بخلجاته من أسرار النفس المليئة بالخطوب، وقبل أن يؤنسن الجبل حاول أن يجد من يؤنسَ وحدته في ظلمة الليل الطاغية، فبدأ بسيفه ثم تركه سريعًا وانتقل إلى قتود الركائب، ثم تركها عاجلًا وانتقل إلى ثغور الأماني، مستخدمًا في ذلك أسلوب الحصر في تحديد من يسليه (لا جار إلا من حسام مصمم) و(لا دار إلا في قتود الركائب) و(لا أنس إلا أن أضاحك ساعة ثغور الأماني)، واكتشف على الفور أن كلها لا تصلح بمجالسته وأنسته، لذا انتقل بخياله يؤنسن الجبل الذي استطاع بتأمله الطويل أن يجد فيه ذلك الملاذ، فالشاعر رأى أن الليل يزيد الجبل مهابة وجلالًا (يزاحم ليلًا بالمناكب) لذا شخصه رجلًا وقورًا يجلس في الصحراء منعزلًا مفكرًا فيما ألمَّ به من خطوب ومحن، على رأسه عمامة سوداء ذات ذوائب حمراء، بسبب وميض البرق الذي يخترق هذه الغيوم التي تلف الجبل من أعلى قمته، فراح الشاعر يتخيل بأنه يحادثه على الرغم من صمته العميق، وراح الجبل يبوح له بأنه كان ملجأ للقتله، وموطن كل من توسل وتاب إلى الله، وأن ظله كان مكانًا يستريح فيه السائرين في جوف الليل، ويقول بأن كل هؤلاء قد لقوا حتفهم، وبقي هو متسائلاً عن سر بقائه في الوقت الذي يضعن فيه صاحبه، وعن توديعه للراحلين في الوقت الذي يبقى فيه ساهرًا مع النجوم يرعى الكواكب، وهي تتراوح بين الطلوع والغروب، فإذا بالأعشاش التي ترفرف فيها العصافير على قمته كأنها خفقات قلبه الحزين، تنوح على من ارتحل من عند هذا الجبل، ويظهر أن دموعه قد جفت كلها(نزفت دموعي)، من كثرة البكاء على هؤلاء الذين استظلوا به وفارقوه، وهو يسأل إلى متى يبقى على هذا الحال يودع الذاهبين الذين لا يرتجي عودتهم.

فالشاعر يصارع زمنًا نفسيًا في عقله الباطن ويحاول أن يتخلص منه بكشف صمود الجبل أمام الزمن الموضوعي، فنجده ذاهل أمام حركة الزمن القصيرة (ساعة)، والزمن الطويل المريب المتمثل بالليل، وهذا الأمر ضاعف قلق الشاعر من الزمن المفضي إلى الموت المحتوم (عيسى، 2011)، فاتخذ من الجبل معادلًا موضوعيًا للصمود أمام الزمن الموضوعي.

إن الشاعر جدّ في البحث عن رفيق يمكن أن يحمل همومه عنه، فوجد في الجبل الأنيس الذي تنتفي فيه صفة الزوال التي يعاني الشاعر فقدها... ويحاول أن يصل إلى مرحلة من التماهي الكلي مع الجبل ناطقاً بلسانه ليسقط ذاته عليه، ولقد وظف الشاعر الجبل ليسليه ويبعده عن همه، إلا أن هذه التسلية جاءت على حساب الجبل الذي أسبغت عليه صفات بشرية كانت سوف تسلبه صفة البقاء على مر العصور، فنجد الجبل قد اكتملت صورته الإنسانية تمامًا في غمرة هذا التماهي والاندماج مع الطبيعة، فهو يبكي ويتحدث ويشعر ويسهر ويتضرع لربه، وفي الحقيقة نجد الشاعر من يقوم بكل ذلك (عيسى، 2011).

«وقد أثَّر الخيال بملكته في صورة الجبل فخرج ليمثّل أفكار الشاعر وأحاسيسه، تمامًا كما يحدث في الأحلام حين تلتقط الصورة الواقعية بموجوداتها في الخارج لتكون أفكارًا معبّرة في صورة متحركة يراها النائم، وهي في ذلك تعبر عنه من خلال الإستعارات المرئيّة في النوم» (المالكي، 2019) فالخيال يترجم الشعور ويجسده، وهو الغرفة المظلمة التي تحول الظلال الشعرية المموهة إلى صورة ذات شكل وحدود ومعنى (عيد، 2006) وابن خفاجه لا يكتفي بالمحسوسات الخارجية، بل ينفذ من خلالها إلى خلجات النفسِ ويصور بخياله ما يحسه ويشعر به.

3–التحليل الفني (الأسلوبي) لقصيدة وصف الجبل

إن قصيدة «الجبل» لابن خفاجه نموذج فني رفيع المستوى من القصائد التي قصدت الطبيعة لا لتصفها، بل لتوظفها في التعبير الفني عن حالة نفسية إنسانية، وقد اختار ابن خفاجة(الجبل) ليكون معادلًا موضوعيًا دلاليًا لشخصه ولنفسه، إذ إن للجبل وابن خفاجه سمات مشتركة مثل علو الهمة وشموخ الكبرياء، وطول العمر، وتعدد التجارب ومهابة الوقار (عيسى، 2011).

ويقوم البناء الفني في قصيدة(الجبل) على أربعة محاور هي: مقدمة، وثلاث لوحات تشكيلية، وقد جاءت هذه المحاور متماسكة فيما بينها، مشكِّلة الإحساس الفني في مجموعها.

فمقدمة القصيدة تشكلت من تسعة أبيات سلطت الضوء على ثلاثة أقسام: **الأول** استفهامي تمثل في البيت الأول، والقسم **الثاني** شبه تقريري تمثل في البيت الثاني والثالث والرابع والخامس، أمّا القسم **الثالث** فهو صورة فنية تحيلنا إلى طبيعة الصراع النفسي عند الشاعر (عيسى، 2011).

فالشاعر يجرد من نفسه شخصًا آخر يخاطبه ويستعين به على الإجابه، كما أنه يعاني من أزمة نفسية في محاولة بحثه عن سبب مقنع لطول عمره، وتعدد تجاربه، وكثرة أسفاره، وصبره على المشقات وحيدًا أمام أشكال الاغتراب.

وينهي ابن خفاجه مقدمة القصيدة بصورة فنية يستعرض فيها خبرته في تطويع الصعاب التي لحقت به، لتحقيق آماله ومبتغاه، إلا إنه يشعر أن هذه الخبرة لن تنفعه أمام ضرورة الموت (عيسى، 2011).

أمّا اللوحات الشعرية في القصيدة فقد تشكلت في ثلاث لوحات هي: «البحث عن الحقيقة وما يمكن تسميته بالكشف عن كنه الحياة، أو سر الوجود. وهذه اللوحة تمثل صورة الشاعر، أو الوجه الخارجي للشاعر حيث القلق والمعاناة والتيه واستشراف كنه هذه الحياة. وأمّا اللوحة الثانية فهي لوحة وصف الجبل وتتمثل في البيت العاشر حتى البيت الثالث والعشرين، وتجسد هذه اللوحة الصورة الداخلية للشاعر، وذلك من خلال الظلال التي تتركها صورة الجبل في النفس، فالجبل يمثل إسقاطًا لأحاسيس الشاعر ومعاناته، وتمثل المرحلة الثالثة مرحلة إدراك كنه هذه الحياة وسبر غورها. فالشاعر في هذه اللوحة يقف على سر الوجود المحير بالنسبة إلى الإنسان، حيث يدرك حقيقة هذه الحركة والتغير والثبات في هذه الحياة، وذلك من خلال صورة الإنسان، وصورة الجبل والطبيعة» (درابسة، 2001).

فالجبل هو المعادل الموضوعي الذي تأنسن وفاض بالأحاسيس التي شخصت الشاعر تشخيصًا جميلًا وعكست حالة الحزن التي خيمت على نفس الشاعر فأغنته لوعة، وهي» لوحة تشكيلية ذات نظام ترميزي وإشاري جليّ، تلعب فيه الدلالات دورًا رئيسيًا في الإنابة عن مقاصد ابن خفاجه وموقفه من الوجود» (عيسى، 2011).

3-1-المستوى التركيبي

3-1-1-اللغة

تعد اللغة وسيلة هامة يعتمد عليها الأديب في التعبير عن انفعالاته وأحاسيسه داخل نصه الأدبي سواء أكان نثرًا أو شعرًا، وهي أداة وعنصر أساس في تشكيل نصه، وبما «أن اللغة مخزن عظيم لقيم الحضارة والفكر والوجدان» (مبارك، 1974) فقد استطاع ابن خفاجة أن ينتقي لنصه أجمل وأعذب الألفاظ والمعاني المختارة، ليعكس صورته وتجربته الشعرية.

فجاء أسلوب التنكير مناسبٌ للتعبير عن حالة الشاعر في انعزاله ووحدته وإحساسه بالغربة، وينطبق ذلك على الجبل حيث بقي وحيدًا في الصحراء (المالكي، 2019)، والكلمات الدالة على ذلك قوله:(أرعن، طماح، باذخ) (فالأرعن): أي أنف الجبل المتقدّم،(طمَّاح): مرتفع،(باذخ): عال أو مرتفع (الرازي، 1999،حرف(أ،ط،ب))، وكل هذه الصفات وردت بلفظ التنكير وهي قريبة من صفات الإنسان، ويشير التنكير هنا إلى الغربة والوحدة والقوة والكبرياء.

وجاءت الإضافة ظاهرة في بعض التراكيب فيها معنى النسبة بين الجبل والشاعر، من مثل قوله: (طمّاح الذؤابة، سود عمائم، حمر ذوائب) وهذه الإضافات جميعها مما يخص الإنسان (المالكي، 2019)، مما يشير إلى علاقة بين المضاف والمضاف إليه من حيث نسبة الجبل إلى الإنسان، فيشتركا في الصفات والوحدة والإحساس.

وقد جاء استخدام الأفعال ليدُلَّ على «الحركة والحدوث والتجدُّد، فنسبتها إلى الجبل الثابت، وهي من خصائص الإنسان المتحرِّك المتغيِّر، إدخال للجبل في عالم الإنسان، وهو إدخال للثابت المقيم في المتحرك المتغير» (المالكي، 2019). والكلمات الدالة على ذلك قوله:(يطاول أعنان السماء، يسد مهب الريح، يزحم ليلا)، وقد جاءت بصيغة الفعل المضارع للدلالة على الحدوث والاستمرارية، فاستحضر الشاعر الصورة في الذهن في صورة المشاهد الحاضر، وإن ورود مثل هذه الأفعال وهي شائعة في القصيدة على لسان الجبل ومن مثل (أرعى الكواكب) وهي حالة حاضرة دال من دوال المعادل الموضوعي، فالمقصود بالجبل هو عينه الشاعر.

أمّا الأفعال الماضية فاستخدمها الشاعر للدلالة على الاستقرار تارة وللدلالة على تنقل الإنسان وارتحاله من مكان لآخر، ونجدها تشير إلى الاستقرار في قوله: (فحدثني ليل السرى بالعجائب)،(وقال ألا كم كنت ملجأ فاتك)، ونجدها تشير إلى التنقل والإرتحال في قوله:(فمالحت في أولى المشارق

كوكباً)،(فأشرقت حتى)، (جئت أخرى المغارب)، وهذا يعني أن الأصل في حياة الإنسان هو التبديل والتغيير والتجديد.

ومن الظواهر اللغوية الإنشائية استعماله لبعض أدوات النداء من مثل أداة النداء(يا) في نداء الذات الإلهيَّة كما في قوله: (فُرحماك يا مولاي). فقد «جاء استخدام الأداة (يا) للبعيد، وذلك راجعٌ لعلوّ منزلة المخاطب، فأنزله منزلة البعيد، على الرغم من قرب الله عز وجل من عباده، ونلمح في هذا الاستخدام دلالة التعظيم في ابتهاله إلى الله، وما كان هذا المعنى ليتحقق لولا استخدامه لأداة النداء (يا)، ولا سيمّا أن النداء موجّهٌ إلى الذّات الإلهية في لحظة من الوجد الطارىء، حين شعر ابن خفاجة أن العالم من حوله قد أصبح خاويًا، فحققت هذه الأداة هذا الوصل الرّوحي بين الموجود والموجدِ عزّ وجلّ بعد قطيعة، بسبب المعاصي التي دامت زمنًا طويلًا» (اختيار، 2016).

نستنتج من ذلك أن أسلوب التنكير، والإضافة والأفعال (الماضية والمضارعة)، والنداء شكلت بناء النص الشعري ومفاتيح دلالاته عند ابن خفاجة، واستخدمها كروابط بينه وبين الجبل، ليكون الجبل معادلًا موضوعيًا لشخصه ونفسه.

3–1–2–**الصورة الشعرية**

تعد الصورة في العمل الفني أداة يستخدمها الأديب، أو الكاتب للتعبير عن عواطفه وأحاسيسه وانفعالاته» فإذا كانت صورة الأشياء قد ارتسمت في الخيال على حسب ما وقعت عليه في الوجود كانت للنفس قوة على معرفة ما تماثل وما تناسب وما يخالف وما يضاد، وبالجملة ما انتسب منها إلى الآخر نسبة ذاتية أو عرضية ثابتة، أو متنقلة أمكنها أن تركب من أنساب بعضها بعض التركيبات» (القرطاجني، 1986).

فالصورة الشعرية إذًا «تشكيل لغوي يكونها خيال الفنان من معطيات متعددة، يقف العالم المحسوس في مقدمتها، لأن أغلب الصور مستمدة من الحواس على جانب ما لا يمكن اغفاله من الصور النفسية والعقلية» (البطل، 1981)، فهي المكان الذي يجد فيه الشاعر متنفسه ليسترسل من خلاله مشاعره وأحاسيسه، كذلك يجد المتلقي فيه تلك الاستثارة التي تركها الأديب، ليحرك خياله ويدرك ما تحمله من دلالات في نصه الأدبي.

جاءت صورة الجبل على مستويين في نص ابن خفاجة الشعري هي:

3–1–2–1–**الصورة التشبيهية**

يعد التشبيه من الفنون التصويرية التي لها أثر عظيم في بناء الصورة الفنية المؤثرة في العواطف الإنسانية، لأنه يضفي على الأسلوب البهاء والجلال، ويخلع عليه المتعة والحركة، وليحدث نوع من العطاء المتبادل لا بد من اختيار مشبه بعينه دون غيره وربطه بمشبه به بعينه، وهنا تحصل البراعه في التشبيه وليس في اختيار مشبه به لمشبه ما (زمان، 2017).

جاء التشبيه مؤثرًا بقوة في نفسية المتلقي، وهذا ما نجده من خلال البيت الشعري، بقوله:

«وقَورٍ على ظهرِ الفَلاةِ كأَنّهُ

طِوالَ اللَيالي مطرق في العَواقبِ»

(خفاجة،1994).

فقد شبه الشاعر الجبل الحليم الذي يجلس في الصحراء الممتدة، بحال الرجل الذي امتد به الليل وهو في حالة تأمل وتفكر في ما ساءت إليه الأمور. ويلاحظ أن التشبيه هنا حصل بين محسوس بمحسوس (الشاعر والجبل)، فنجد ابن خفاجه هنا استخدم أداة التشبية (كأن)، لتوكيد المعنى وإقراره في ذهن المتلقي، أو للدلالة على صدق المشاعر والأحاسيس والعواطف.

3–1–2–2–**الصورة الاستعارية**

تعد الاستعارة فن من فنون البيان وهي «إدعاء المعنى الحقيقي في الشيء للمبالغة في الشيء، عن طريق تعليق العبارة على غير ما وضعت له في أصل اللغة» (ابن معطي، 2014)، وقد اسهمت الاستعارة في زيادة جماليات الصورة عند ابن خفاجة بخروجها عن المعنى الحقيقي، لإفادة أغراض تحيي معالم الصورة من خلال تجسيدها، وتشخيصها، أو المبالغة فيها.

ومن الشواهد التي استعان بها الشاعر في توظيف استعاراته المكنية في وصف الجبل، قوله:

« فَما خَفقُ أَيكي غَيْرَ رَجفةِ أَضْلُعِ

وَلا نَوحُ وُرقي غير صرخَةِ نادِبِ»

(خفاجة، 1994)

فالشاعر قدّم لنا هنا صورة الحزن النفسي الذي يشعر به في نفسه عندما تهل عليه المصائب، وصور الجبل بالرجل الباكي، وما الحركات والأصوات التي ذكرها إلا تعبيرًا عن هذا الحزن الذي يدور في خلجات نفسه.

كذلك ساعدت الاستعارة المكنية على تحويل المعنويات إلى

محسوسات من خلال التشخيص والتجسيد، ونجد ذلك في قوله:

وَحيدًا تهاداني الفَيافي فأجتلي

وجوهَ المَنَايا في قِناعِ الغَياهِبِ

(خفاجة، 199)

فالاستعارة «قادرة على تصوير الأحاسيس الغائرة وانتشالها وتجسيدها تجسيدًا يكشف عن ماهيتها وكنهها بشكل يجعلنا ننفعل انفعالًا عميقًا بما تنضوي عليه» (قاسم، 1980).

كذلك وظّف الشاعر ابن خفاجة أسلوب الاستعارة التصريحية في قصيدة الجبل، يقول:

وقور على ظهر الفلاة كأنّهُ

طِوالَ اللّيالي مُفكرٌ في العَواقبِ

(خفاجة، 1994)

فقد شبه الشاعر الجبل بالإنسان، فحذف المشبه وأبقى على المشبه به على سبيل الاستعارة التصريحية، والقصيدة غنية بالاستعارات التصريحية المؤثرة المليئة بالانفعالات التي حملها الشاعر في ثنايا مشاعره وأحاسيسه، فقد أدت الاستعارة الغرض الذي أراد الشاعر أن يوصله للمتلقي من حكم ومواعظ، وصورت الجبل بأوصاف الأحياء.

إن توظيف الشاعر للصورة الفنية كالتشبيه والاستعارة والكناية في قصيدة الجبل، أعطاها رونقًا خاصًا من الروعة والجمال وقوة تأثير في بعث انفعالاته في نفس المتلقي.» فللمتلقي دور مهم يبرز عندما يتسلط الأسلوب كقوة ضاغطة عليه، تبرز عندها بعض العناصر في الكلام وتنبه المتلقي عليها لاستكشاف دلالتها التي تتميز بها وأثرها عليه؛ لأن الأسلوبية تهتم بملاحظة ردود الأفعال التي تتولد عند المتلقي حينما يستمع إلى النص» (حمادة، 2012) .

3-2-المستوى الدلالي

3-2-1-دلالة الألوان

إن «للألوان قيم شعرية تتجاوز حدود اللون ذاته، أو الإحالة عليه إلى مستويات عاطفية وإيحائية» (الهمص، 200)، حيث يوظفها الشاعر في سياق دلالي غير المعنى الحقيقي للون، وتعد الألوان من العناصر الدلالية المهمة، فكل لون يشير إلى رمزية معينة وإيحاء حسب السياق الذي يوضع فيه اللون (حمادة، 2012).

وقد ذكر ابن خفاجة في قصيدة الجبل أربعة ألوان في ثلاثة أبيات متفرقة هي: اللون (الأسود، والأبيض، والأحمر، والأخضر)، والأبيات الدالة على ذلك، قوله:

سحبَتُ الدّياجي فيهِ **سُودَ** ذوائبِ

لأعتَنِق الآمال **بيضَ** ترائبِ

يَلُوثُ علَيه الغَيمُ **سُودَ** عَمائمِ

لها من وميض البرقِ **حمرُ** ذوائبِ

ولاطَمَ من نُكبِ الرّياحِ معاطفي

وزاحَمَ من **خُضرِ** البحِارِ غواربي

(خفاجة، 1994)

فالمواضع التي ذكر الشاعر بها الألوان في هذه الأبيات هي: «(سود ذوائب)، (بيض ترائب)، (سود عمائِم)، (حمرُ ذوائبِ)، (خضر البحارِ)، ونجد الشاعر قد استخدم اللون الأسود مرتين، ففي المرة الأولى في قوله:(سود ذوائب) أراد أن يدل على الشقاء والتعب الذي يكابده الشاعر في الليل.

أمّا في المرة الثانية فقد استخدم الشاعر اللون الأسود في قوله: (سود عمائِم) للدلالة على الوقار والعظمة.

وقد قابل الشاعر اللون الأسود باللون الأبيض في بيت واحد بين الشطر الأول والشطر الثاني بقوله: سود ذوائب = بيض ترائب، وما اللون الأبيض إلا دلالة على الصفاء والطهارة والهدوء، بعد أن هدأت العاصفة في الليلة السوداء التي كانت محملة بالمصائب نتيجة التفكير، والتأمل الطويل في مصيره وملاقات حتفه في مواجهة الموت.

أمّا اللون الأحمر الوارد ذكره في قوله: (حمر ذوائب) فما هو إلا دلالة على الشدة والقوة والبأس، وهنا في هذه القصيدة دلالة على شدة التماع الفكر والحكمة، وشدة ما يدور في رأس الشاعر من أفكار وخبرات ورأي سديد، والتي أصبغها وطبعها على الجبل باستخدام الألوان.

وما العمائم السوداء سوى تلك الأسئلة المكتظة المتزاحمة في فكر الشاعر، والتي سبغها على الجبل، فالجبل هو نفسه الشاعر.

واستخدام الشاعر اللون الأخضر وهو مبعث للهدوء والراحة والطمأنينة، بقوله: (خضر البحار) دلالة على الخصب والنماء والازدهار والصفاء والجمال، فهو رمز للحياة والتجدد، والخير والتفاؤل، وهذا دليل ولحظة تنويرية على أن الشاعر استطاع أن يتخلص من وضعه المتأزم في تلك الليلة الظلماء، بأن حمّل تلك الهموم والمصائب على شخص جعله معادل موضوعي

له، ألا وهو الجبل، فالألوان ساعدت على تمكين الشاعر من استخدام المعاني بغير استخداماتها الحقيقية، أي بالانزياح من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي الذي قصده الشاعر.

3–2–2–دلالة المكان

تحتل دلالة المكان موقعًا بارزًا في أبيات ابن خفاجة في وصف الجبل، حيثُ لا يذكر المكان لذاته وإنما يذكره لما ارتبط به من مشاعر وأحاسيس تمثلت على مراحل زمانية وعلاقاته مع الآخرين، وتجاربه في تلك المراحل، وإن التحسر عليها وبكاؤها ما هو إلا معادل موضوعي خلع عليها الشاعر صفة من صفات البشر على تلك الأماكن.

فالمكان هو» الحيز الذي يحتضن عمليات التفاعل بين الأنا والعالم. من خلاله نتكلم وعبره نرى العالم ونحكم على الآخر» (حسين، 2001).

وقد كان المكان بمفرداته المتنوعة من الإبداعات الفنية في قصيدة الجبل لابن خفاجة، حيث ارتبطت الأماكن مرة بالجبل، وبالشاعر نفسه مرة أخرى، فمن مواضع الأماكن المرتبطة بالشاعر قوله:(ظهور النجائب، قتود الركائب) وهي أماكن ألفها الشاعر لما لها علاقة بسفره وترحاله، حيث إنها تتفق مع عنوان قصيدة الجبل (مقيم وذاهب)، وهناك أماكن لم ترتبط بالشاعر هي من مظاهر الطبيعة من مثل: (المشارق، المغارب، النجم، الكواكب، الفيافي) فهي تتميز بصفة البقاء والاستمرارية والدوام، وجميعها تُشعر بالإحساس بالرحيل والسفر.

أمّا مواضع الأماكن المرتبطة بالجبل فنذكر منها، قوله:(أعنان السماء، مهب الرياح، موطن أواه، ملجأ فاتك) والشاعر حين يذكر هذه الأماكن يستذكر أصحابه الذين فقدهم، ويحاول اسقاط حاله على حال الجبل الذي فقد هو أيضًا زواره، ووراده من الذين مروا به وارتحلوا عنه.

وفي القديم كان الجبل يعد مكان لجوء الأشخاص الهاربين من قبائلهم، أو المطرودين من ديارهم الأصلية، وفي العادة كانوا يطلقون عليه (بالأرعن): وهو الشخص الأهوج في منطقه، والأحمق، وطاش في أقواله، أو أفعاله (ابن منظور، 1993) وقد وصف الشاعر في قصيدته الجبل بالأرعن وهذه أصلًا صفة للجبل تعني أنف الجبل الشاخص البارز. إذًا فالجبل مكان لجوء.

وبالتالي من المفترض أن يعده ابن خفاجة مكانًا معاديًا مخيفًا، إلا إنه تحول في نظره إلى صديق قد ألفه بسبب الظروف النفسية من إحساس بالفقد والفراق التي مرّ بها الشاعر في حياته (زمان، 2017)، وقد «تُحوِّل نظرة الأديب، أو حالته النفسية المكان الأليف معاديًا والعكس صحيح» (الجهني، 1999)، والشاعر اختار الجبل مكانًا للتأمل والتفكر والتدبر بقربه، بعد أن أضفى عليه صفات الحكمة والوقار.

فالمكان يبرز باعتباره ممارسة ونشاطًا إنسانيين مرتبطين بالفعل البشري، فهو لا يبرز معزولًا مفردًا، وإن كل من الممارسة والنشاط يحملان مواقف ومشاعر وانفعالات الكائن الإنساني (الجهني، 1999)، وبهذا اختار الشاعر الجبل مكانًا ليبوح بمعانيه وأحاسيسه، وأضفى على الجبل بعض من هذه المشاعر فانطقه كإنسان يتكلم بلسانه كمعادل موضوعي له.

3–3–المستوى الموسيقي

إن الشعر لا يعد شعرًا إلا بمقدمات مخيلة، ووزن ذي إيقاع مناسب، فالوزن مع الخيال مكونان للشعر، والإيقاع المناسب ينتج عنه سرعة تأثير في النفس، ويجذب ميل النفوس إلى المتزنات والمنتظمات من التراكيب (خضر، 2004)، ويتألف الإيقاع الموسيقي عند ابن خفاجة في قصيدة الجبل من الإيقاع الخارجي المتمثل في القافية، والإيقاع الداخل المتمثل في التكرار بين أجزاء مقاطع القصيدة.

3–3–1–الإيقاع الداخلي

إن الإيقاع الموسيقي الداخلي «عبارة عن نسيج نغمي ينساب خلال البنية الإيقاعية للقصيدة، ويمكن تحديد الجوانب الخاصة بالموسيقى الداخلية في نغمات الحروف التي تعمق الإحساس بدلالة الكلمات، وتمنح المتلقي شعورًا عامًا بما تشتمل عليه موسيقى القصيدة من بهجة أو أحزان» (خضر، 2004).

وتبرز الموسيقى الداخلية في قصيدة الجبل لابن خفاجة من خلال التكرار، و» للتكرار مواضع يحسن فيها ومواضع يقبُح فيها، فأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقل، فإذا تكرر اللفظ والمعنى جميعًا فذلك الخذلان بعينه؛ ولا يجب للشاعر أن يكرِّر اسمًا إلا على جهة التشوّق والاستعذاب» (القيرواني، 1981) لذا وجب أن لا يبالغ في التكرار إلا لغرض، أو لحجة.

وقد كرر ابن خفاجه في قصيدته بعض الألفاظ والحروف لدلالات معينة قصدها الشاعر، ناتجة عن أحاسيسه

وانفعالاته، ومن أمثلة ذلك تكرار لفظة (الليل) في مواضع وصور مختلفة في القصيدة، يقول:

« وليل وَلَيلٍ إذا ماقُلتُ قَد بادَ فَانقَضى
تَكَشَّفَ عَن وَعدٍ مِنَ الظَنِّ كاذِبِ
فَمَزَّقتُ جَيبَ اللَيلِ عَن شَخصِ
أَطلَسٍ تَطَلَّعَ وَضّاحَ المَضاحِكِ قاطِبِ
يَسُدُّ مَهَبَّ الريحِ عَن كُلِّ وُجهَةٍ
وَيَزحَمُ لَيلاً شُهبَهُ بِالمَناكِبِ
وَقورٍ عَلى ظَهرِ الفَلاةِ كَأَنَّهُ
طِوالَ اللَيالي مُفَكِّرٌ في العَواقِبِ
أَصَختُ إِلَيهِ وَهوَ أَخرَسُ صامِتٌ
فَحَدَّثَني لَيلُ السُرى بِالعَجائِبِ
وَحَتّى مَتى أَرعى الكَواكِبَ ساهِراً
فَمِن طالِعٍ أُخرى اللَيالي وَغارِبِ»
(خفاجة، 1994)

فقد خرجت الدلالة عن المعنى الحقيقي لليل، إذا استعار الشاعر سواد الدياجي ليجعله جدائل سود لامرأة وضع فيها آماله البيضاء، وخرجت لفظة (الليالي) على معنى الأيام وإلى الحياة المريرة والأحلام الداكنة، ولو أضفنا الألفاظ: (الدياجي، مدلج، سود العمائم، المغارب، الغياهب) إلى كلمة الليل بمختلف تشكيلها في الأبيات السابقة لو جدنا أن التكرار يفيد في تعميق دلالة السواد المسيطر على نفس الشاعر، فنفسه ملتهبة بالانفعالات، ومتلبسة بالأفكار الحائرة، والأحاسيس الكئيبة المتشائمة (عيسى، 2011).

ومثل ذلك تكرار الشاعر للفظة (الصاحب) في أبيات القصيدة في مواضع مختلفة، يقول:

وَما غَيَّضَ السُلوانَ دَمعي
وَإِنَّما نَزَفتُ دُموعي في فِراقِ الصَواحِبِ
فَحَتّى مَتى أَبقى وَيَظعَنُ صاحِبٌ
أُوَدِّعُ مِنهُ راحِلاً غَيرَ آيِبِ
فَسَلّى بِما أَبكى وَسَرّى بِما شَجا
وَكانَ عَلى عَهدِ السُرى خَيرَ صاحِبِ
(خفاجة، 1994)

فالشاعر طال عمره وزاد شوقه لهؤلاء الأصحاب الذين فارقوه ورحلوا عنه، حاله كحال الجبل ذو الصفات العظيمة الذين انقطعوا عنه رواده، وكأن الجبل يوازي الشاعر في نفس المحنة.

كذلك نلمح تكرار حرف (لا) النافية للجنس، بقوله: (لاجار، لادار، لا أنس)، حيث استخدمها للدلالة على الوحدة المتأزمة التي عاناها الشاعر في حياته (زمان، 2017).

فاتخذ الشاعر من التكرار سبيلًا للدلالة على المعنى بأغراضه المختلفة التي خرج إليها، سواء لتأكيد الكآبة، أو الوحدة التي يواجهها.

3-3-2-الإيقاع الخارجي

يتمثل الإيقاع الخارجي من الوزن والقافية، ويعدان من أهم العوامل في صناعة الموسيقى الخارجية، فالوزن يعمل على صنع المقاطع الصوتية المتناسقة في الأبيات، أمّا القافية فتعمل على إيجاد الانتظام الخارجي لآخر الأبيات، فيكون هذا النظام عاملًا مهمًا من عوامل التأثير الجمالي في النص من خلال توليد الموسيقى التي يشعر بها المتلقي (زمان، 2017).

جاء وزن موسيقى قصيدة ابن خفاجة على البحر الطويل» ولما كان البحر الطويل رحيب الصدر طويل النفس فإن العرب قد وجدت فيه مجالًا أوسع للتفصيل (في داخل نطاق التلميح والإشارة)» (الطيب، 1991)، وقد وجد ابن خفاجة مراده في ذلك بعد أن نضجت تجربته في ذهنه وبثها فيه، فجاءت الموسيقى ذات طاقة شعورية تبين انفعالاته المختلفة بكل هدوء لا ضجيج فيها.

أمَّا القافية فقد اختار الشاعر قافية (الباء) المكسورة لقصيدته الجبل، وهي مكونه من أربعة حروف ثانيها ألف التأسيس، ونتيجة لتكرار هذه الألف أسهم في ظهور صوت المد عند قراءة النص، وأصوات اللين تحتل قمم الموجات الصوتية المتذبذبة، وتتميز بأنها أكثر وضوحًا في السمع من الأصوات الساكنة، لذا شكَّلت إيقاعًا داخليًا متميزًا، وقد ساهمت ألف المد في إظهار حالة التنبيه والتذكير التي قصدها الشاعر، وما هذه المدود الكثيرة المتنوعة المصاحبة إلى نهايات النص إلا إفضاءات بآلام الشاعر داخل إفضائه الظاهر بشكواه، إنها أنفاسه داخل كلماته، تمنح الأبيات حياة وصدقًا، فهي موسيقى شجوه تخللت موسيقى العروض (زمان، 2017).

وبذلك تكون القافية بحرف رويها المكسور قد ساهمت في تلاحق الدفقات التأملية بين البيت وما بعده في القصيدة، واختيار الشاعر لقافيته كان نابعًا من حاجة نفسية وضرورة

معنوية، فقام باستدعائها دون تكلف لما لها من أثر نفسي، فحالته النفسية كانت سيئة وحزينة جراء البعد، والوحدة، وفراق الأحباب، وقد استعمل القافية المكسورة للدلالة على ذلك الحزن القابع في نفسه، فكانت قوافيه تدل على نفسه. فهذه أهم العناصر التي تشكل منها التحليل الفني الأسلوبي في قصيدة الجبل لابن خفاجة، حيث تم الكشف عن ملامحها الفنية والجمالية، وما تضفيه من قيمة انفعالية تثير الحركة والحيوية في هذه القصيدة، وهذه العناصر ساعدت المتلقي على نقل ذهنه من المعاني المجردة إلى الأحاسيس المفعمة بالحياة، ليدرك بفكره كيف تشكل البناء الهندسي للقصيدة، إذ إننا» لا ندرك تركيبهُ إلا من خلال التجوال في أنحائه الممتدة واستيعاب تشكيله الكلي، وهي أيضًا تكتسب قيمتها من تمازجها الرهيف في بنية الأداء جميعه، وذلك بحسبانها ذات فعالية في الأداء الفني حيث تنفث روحها في الكيان الشعري» (حمادة، 2012).

خاتمة

نَخلصُ في الختام إلى أن المعادل الموضوعي واحدًا من مصطلحات الحداثة النقدية في تاريخ النقد الأدبي ، لما له من أهمية على مستوى التوظيف الإبداعي في العمل الأدبي، من خلال إثارة الإنفعال مباشرة في المتلقي، وقد استطاع الشاعر ابن خفاجة الأندلسي إيجاد المعادل الموضوعي في قصيدة الجبل، وتجسيد رؤيته في الخلاص من الموت المحتوم الذي يؤرقه، فامتزجت ذات الشاعر بموضوع القصيدة في بنية منقطعة عن واقعها، وهي بنية قابلة للتأمل والتفحص والإستنطاق، قادرة على توليد طبقات جديدة للمعنى، فالشاعر كان يحاول الانفصال عن ذاته، ووقف جنبًا إلى جنب مع المتلقي للمشاهدة والتأمل، بغية التحرر من أسرار الذات.

ومن النتائج التي خَلَصَ لها البحث أن المعادل الموضوعي لم يحظَ بتعريف متفق عليه، وذلك لكثرة آراء النقاد فيه، وقلة الدراسات في سبر أغواره، واضطرابه، بسبب كثرة المناهج والصطلحات لدى جمهور القراء والباحثين في الساحة النقدية العربية، وتعدد المسميات التي اقترنت به، نتيجة الترجمة، إلا إنه لقي اهتمامًا كبيرًا من النقاد والباحثين العرب.

وقد خلَصَ البحث أيضًا في نتائجه إلى أن الشاعر في قصيدة الجبل نجح في توظيف صورها الفنية (كالتشبيه، والاستعارة، والكناية)، التي أضفى عليها رونقًا خاصًا من الجمال والروعة، وفي توظيف تراكيبها من (التنكير، والإضافة، والأفعال الماضية والمضارعة، والنداء)، التي ساعدته بانتقاء أجمل وأعذب الألفاظ والمعاني المختارة، وتمكّن الشاعر في القصيدة من توظيف دلالاتها(كدلالة الألوان، والمكان)، التي مكنته من استخدام المعاني بغير استخداماتها الحقيقية، أي بالانزياح من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي الذي قصده الشاعر، كما نجح بتوظيف موسيقى القصيدة ذات الطاقة الشعورية، التي بينت انفعالاته المختلفة في القصيدة بكل هدوء، لا ضجيج فيها، وقد وظَّفَ كل ذلك في بناء المعمار الفني في نصه الشعري، الذي تلاحم مع التشكيل النفسي الدلالي لشخصه، فاستنطق الجبل ليبوح بمعانيه وأحاسيسه، وليعكس صورته وتجربته الشعرية، كمعادل موضوعي له، مما ساعد المتلقي على نقل ذهنه من المعاني المجردة إلى الأحاسيس المفعمة بالحياة، ليدرك بفكره كيف تشكل البناء الفني للقصيدة.

وأخيرًا خَلصَ البحث إلى أن الشاعر استخدم أسلوب التشخيص في أنسنة الجمادات الطبيعية في قصيدته، فسما عن التصوير المباشر الظاهري للطبيعة، وارتقى إلى آفاق تعبيرية فنية مميزة، معبرًا عن طبيعة الحياة الإنسانية ومفارقتها إزاء الفناء والموت، فبدى كأنه قرأ نفوس الجمادات من حوله، وما فيها من أحاسيس ومشاعر ذات علاقة بعواطف الإنسان وانفعالاته، وراح يسقط مواجعه على ملامح الجبل الذي أحسّه عميقًا في ذاته كمعادل موضوعي، ويمزج حالته النفسية بمظاهر الطبيعة، ويشخصها إيحائيًا بإنسان ذا قيم جمالية وفنية، وتخيل الحياة في ما لا حياة فيه، ووصل الموصوفات بذاته الشاعره، مما أسهم في بناء نصه بناءًا قويًا، وأكسب القصيدة أهمية وتفردًا.

توصيات

يوصي البحث بالمزيد من الكشف على مصطلح المعادل الموضوعي، وسبر أغواره في الدراسات الأسلوبية التطبيقية في النصوص الشعرية، للبحث عن الدلالات العميقة، والتأويلية التي يرمي إليها النص الشعري.

مراجع

1. ابن معطي، يحيى. (2014). البديع في علم البديع. تحقيق ودراسة: محمد مصطفى أبو شوارب. الكويت.
2. أبو مراد، فتحي. (2007). «المعادل الموضوعي: بين النظرية والتطبيق قصيدة الأرض لمحمود درويش نموذجا». مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية: (33). الإمارات.
3. اختيار، أسامة. (2016). «جماليّات أسلوب الإنشاء في شعر ابن خفاجة الأندلسيّ». مجلة: Siirt Universitesi Ilahiyat Fakultesi Dergisi: 3(1). تركيا.
4. البطل، علي. (1981). الصورة في الشعر العربي. ط(2). دار الأندلس للطباعة والتوزيع. بيروت.
5. بن خفاجة، إبراهيم. (1994). ديوان ابن خفاجة. شرح وضبط وتقديم: عمر فاروق الطباع. دار القلم. بيروت.
6. بن منظور، محمد. (1993). لسان العرب، مادة رَعَنَ. ج(13). ط(3). دار صادر. بيروت.
7. الجهني، سليمان. (1999). «صورة المدينة المنورة في شعر السعودي الحديث من عام 1320هـ إلى عام 1420هـ، (دراسة في شاعرية المكان)». كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة. رسالة ماجستير. رسالة منشورة.
8. حسين، خالد. (2001). شعرية المكان في الرواية الجديدة- الخطاب الروائي لإدوار الخراط نموذجاً. مؤسسة اليمامة الصحفية. كتاب الرياض 83. الرياض.
9. حمادة، محمد. (2012).» الخطاب الشعري عند ابن حمد يس الصقلي- دراسة أسلوبية». (رسالة ماجستير منشورة). قسم اللغة العربية.كلية الآداب. الجامعة الإسلامية. غزة.
10. خضر، فوزي. (2004). عناصر الإبداع الفني في شعر ابن زيدون. مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري. الكويت.
11. الخطيب، حسام. (1973). أبحاث نقدية ومقارنة. دار الفكر. دمشق.
12. الخطيب، حسام. (1975). تطور الأدب الأوروبي ونشأة مذاهبه واتجاهاته النقدية. مطبعة طربين. دمشق.
13. درابسة، محمود. (2001). «ثنائية الحياة والموت في قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة». مجلة دراسات الأندلسية. جويلية: (26). تونس.
14. دواس، أحسن. (2016). «المعادل الموضوعي في النقد الأنجلو أمريكي الجديد: دراسة في المصطلح والمفهوم والمرجعيات». مجلة الأثر: العدد 26. جامعة قاصدي مرباح-ورقلة.
15. الرازي، زين الدين. (1999). مختار الصحاح. ط(5). الدار النموذجية. بيروت.
16. رشدي، رشاد. (1962). مقالات في النقد الأدبي. دار الجيل. القاهرة.
17. زمان، أنور. (2017). «قصيدة الجبل لابن خفاجة (دراسة أسلوبية)». مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية: 3(1) السنة السابعة. السعودية.
18. الشيخ، حمدي. (2021).» المعادل الموضوعي في شعرنا العربي بين الإبداع والتقليد». المجلة العلمية لكلية التربية: 1(26). جامعة المنوفية.
19. الطيب، عبد الرضا. (1991). المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، دار جامعة الخرطوم للنشر. ط(4). الخرطوم.
20. عبد الرحمن، محمد. (2020). المعادل الموضوعي في شعر الدكتور / زهران جبر دراسة نقدية تحليلية. المجلة العلمية لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بالقاهرة: 39(2). جامعة الأزهر. مصر.
21. عبد الناشي، رفعت. (2018). «المعادل الموضوعي عند الشعراء المحدثين (ديوان أسير الموج للشاعر نايف عبد الله الهريس اختياراً)»، مجلة آداب الكوفة: 2 (37). العراق.
22. عبد الناشي، رفعت؛ محمد، علي. (2017)»المعادل الموضوعي في الشعر الحديث قراءة تطبيقية في الشعر الحر، والتشكيل الكتابي»، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة: (44). جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية. العراق.

23. علي، عبد الرضا. (2017). «رؤى نقدية في الشعر وما حوله». مجلة الجامعة الإسلامية. (44).
24. عيد، يوسف. (2006). دفاتر أندلسية في الشعر والنثر والحضارة والأعلام. المؤسسة الحديثة للكتاب. بيروت.
25. عيسى، راشد؛ الشمالي، نضال. (2011)»خطاب الموت في شعر ابن خفاجة الأندلسي- قصيدة الجبل أنموذجاً»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية): (8)25.
26. غزوان، عناد. (1984). «المعادل الموضوعي مصطلحاُ نقدياً». مجلة الأقلام: (9). وزارة الثقافة والإعلام. دار الحرية للطباعة. بغداد.
27. قاسم، عدنان. (1980). التصوير الشعري- التجربة الشعورية وأدوات رسم الصورة الشعرية. المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان. ليبيا.
28. القرطاجي، حازم. (1986). منهاج البلغاء وسراج الأدباء. ط (3). دار الغرب الإسلامي. بيروت.
29. القيرواني، علي. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده.ج(2). ط(5). دار الجيل.
30. ماتيسن، ف.أ. (1995). توماس إليوت الشاعر الناقد. ترجمة إحسان عباس. مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر. بيروت.
31. المالكي، بدرية. (2019). الأدب العربي في الأندلس. جامعة أم القرى.
32. مبارك، محمد. (1974). مواقف في اللغة والأدب والفكر. دار الفارابي. لبنان.
33. هايمن، ستانلي. (1958). النقد الأدبي ومدارسه الحديثة. ترجمة إحسان عباس ومحمد يوسف نجم. دار الثقافة. بيروت.
34. الهمص، سامي. (2007). «شعر بشر بن أبي خازم- دراسة أسلوبية». كلية الآداب/ اللغة العربية، جامعة الأزهر. غزة. رسالة ماجستير. رسالة غير منشورة.
35. واستن، رينيه؛ ويليك، وارين. نظرية الأدب. ترجمة: محي الدين صبحي. (1981). ط (2). المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت.

Thematic Equivalent in the Poem Depicting the Mountain authored by ibn Khafaja al-Andalusi. Stylistic study: (synthetical, semantical, musician)

Abstract

This research tackles the study of the thematic equivalent in the poem describing the Mountain by Ibn Khafaja Al-Andalusi through a stylistic study at the synthetic, semantical and musical levels. Undoubtedly, the term thematic equivalent is one of the most significant terms in modern criticism, due to its ability to interpret the mysterious sensory phenomena in the poetic text. The research problem lies in the method of clarifying the foundations and components on which the thematic equivalent is built in the poem demonstrating the Mountain by Ibn Khafaja Al-Andalusi. The research aims to clarify the foundations and pillars on which the thematic equivalent is built, by trying to identify the dimensions of this term and employing its concepts in terms of applied critical procedure on the poem, through three subsections. In terms of methodology, this research is based on the method of stylistic analysis, as the research concluded that Ibn Khafajah Al-Andalusi was able to employ it in the structure of the mountain poem, its artistic images, structures, semanticity, and music, besides mixing it with the semantic psychological formation to his personality, in order to reflect his image and his poetic experience, as an objective equivalent to him.

Keywords
equivalent
objective
Ibn Khafaja
mountain
stylistic

L'équivalent objectif dans le poème de la description de la montagne au fils de la fatigue andalouse est une étude stylistique (synthétique, sémantique et musician)

Résumé

CeCette recherche examine l'équivalence objective du poème dans la description de la montagne par Iben Khafaja Al Andaloussi à travers une étude stylistique au niveau synthétique, sémantique et musical. En effet, le terme équivalent objectif est considéré l'un des importants esprits critiques modernes en raison de sa capacité à interpréter les phénomènes sensoriels mystérieux dans le texte poétique. Notre problématique de recherche consiste à clarifier les fondements et les paramètres sur lesquels l'équivalence objective sont fondés dans le poème de la description de la montagne par par Iben Khafaja Al Andaloussi. L'étude identifie les dimensions du terme l'équivalence objective et utilise ses concepts dans la procédure critique appliquée au poème de la description de la montagne. En se basant sur trois enquêtes, notre recherche se fonde sur une approche d'analyse stylistique. Ainsi, nous constatons que Iben Khafaja Al Andaloussi a été en mesure d'intégrer dans la structure du poème de montagne ses images artistiques, ses structures et connotations, sa musique et sa combinaison avec la formation psychologique sémantique de sa personnalité.

Mots clés
équivalent
objectif
Iben Khafaja Al Andaloussi
montagne
stylistique

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

عسر القراءة وعسر الكتابة (بشقيها الاملاء والخط): من منظور عصبي

Dyslexia and dysgraphia (both spelling and handwriting): a neurological perspective

د. صفية بوفاسة
Dr. Safia Boufassa
مخبر علم النفس المرضي وعلم النفس العصبي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
sboufassa19@gmail.com

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2021-06-23
تاريخ القبول 2023-10-02

الكلمات المفتاحية
عسر القراءة
عسر الكتابة (املاء / خط)
المنظور العصبي

ملخص

الهدف من هذه الدراسة هو تناول مختلف التفسيرات العصبية لعسر القراءة وعسر الكتابة بشقيها الاملاء والخط، ولهذا كان لا بد من تعريف هاذين الاضطرابين وتوضيح مفهوم كل منهما، وعرض مظاهر واعراض كل اضطراب بعدها قدمنا مختلف التفسيرات العصبية لكل منهما. وتوصلنا الى أنه بالنسبة الى عسر القراءة هناك اختلافات بين العلماء في تحديد مناطق الإصابة الدماغية بشكل حاسم، اذ اتفقوا على عدم وجود اصابة عصبية تشريحية واضحة. أما وظيفيا فقد ارجعها العلماء الى إصابة ادائية في المنطقة الصدغية، واخرون قالوا ان السبب يكمن في اختلالات قشرية ناتجة عن مشكل في مرحلة النمو كما أن تعدد انواع عسر القراءة ومظاهرها أدى الى تعدد الإصابات حسب كل نوع. أما عسر الكتابة اللغوي (عسر الاملاء) واليدوي (عسر الخط) فيعود بشكل خاص الى عوامل تكمن في سوء التنسيق بين نصفي كرتي الدماغ.

مقدمة

لا يخفى على أي مختص في أي مجال كان أهمية القراءة، ودورها الفعال في اكتساب المعارف والعلوم وحتى العمليات الادائية، بل تعد المفتاح الأساسي لجميع أبواب العلم والتعلم، فهي عملية فك الرموز المكتوبة إذن هي وسيلة بصرية لنقل مختلف الرسائل اللفظية والافكار التي تم تحويلها الى رموز مكتوبة مرئية وعملية تعلم القراءة كغيرها من العمليات التعلمية يمكن ان تظهر فيها اضطرابات واختلالات منها ما هو نمائي وما هو مكتسب فعسر القراءة المكتسب كما يوحي الاسم يصف قراءة مضطربة بعد تلف المخ لدى الافراد ذوي المستويات العادية من القدرة القرائية وصنف قديما حسب نيوكمب (Newcombe) الى ثلاث أنواع هي العسر القرائي البصري، والعسر القرائي العميق والعسر القرائي السطحي إضافة الى نوع أخر هو العسر القرائي الفونولوجي (G.neil Martin, 2017) أما عسر القراءة النمائي حسب الفدرالية الدولية لعلم الاعصاب هو صعوبة في تعلم القراءة على الرغم من الذكاء الكافي والفرص التعليمية المناسبة. ان الأطفال -خصوصا البنين- قد يكونون لامعين وطليقين، وحتى متفوقين في المجالات الأخرى من الإنجاز، الا انهم يظهرون تأخرات حادة في تعلم القراءة وفي محاولات أولية لتحديد فروع وانواع عسر القراءة النمائي بالموازات مع عسر القراءة المكتسب تم التمييز بين نوعين من العسر القرائي. حيث يتميز أحدهما بعيب رئيس في قراءة الكلمات بصوت عال وتطبيق قواعد ترجمة الجرافيم -الفونيم، والاخر يتميز بالقدرة المضطربة في تحديد الكلمات على أساس اشكالها البصرية. ويطلق على هاتين المتلازمتين العسر القرائي الصوتي والبصري، العسر القرائي الفونولوجي والسطحي/المورفولوجي أو العسر القرائي من النوع الادراكي ومن النوع اللغوي (G.neil Martin, 2017) .

وإذا تحدثنا عن القراءة لا بد من التطرق الى الكتابة التي تعد عملية عكسية لها فهي عملية تشفير وترميز الرسائل والمعلومات أيا كان نوعها واعطائها الصبغة البصرية، بحيث القراءة والكتابة تعدان وجهان لعملة واحدة. في المقابل فان تعذر الكتابة هو فقدان القدرة على انتاج اللغة المكتوبة، ويشمل جانبين احدهما لغوي أي الاملاء والاخر يدوي ويعني الخط ويعد عسر الاملاء ثانوي لاضطراب الجهاز العصبي

المركزي ويصف العسر الكتابي الاملائي اضطراب هذه القدرة على الرغم من أن مصطلحي تعذر الكتابة والعسر الكتابي يستخدمان بشكل تبادلي وهذا الاضطراب غالبا ما يصاحب العسر القرائي، على الرغم من انه قد يلاحظ أحيانا في غياب الاضطرابات اللغوية الأخرى، والعسر الكتابي الاملائي ليس مشكلات حركية لأن الفرد يحتفظ بالقدرة على انتاج الحركات الضرورية للكتابة وبدلا من ذلك فانه ينظر اليها على أنها اضطرابات في الهجاء أي عدم القدرة على ترجمة الكلمات المكتوبة المنطوقة الى شكلها المكتوب (G.neil Martin, 2017).

وفيما يخص الخط فهو يمثل الجانب الحركي للعملية الكتابية أي وظيفة التخطيط فعلى الرغم من ملازمته للعملية الكتابية الاملائية الا انه يختلف عنه بشكل خاص في المسارات العصبية وباقي النشاطات والوظائف الكتابية التخططية، وكذلك الحال بالنسبة لعسر الخط فظهوره في سياق الكتابة ومسار التعلم يجعل الكثير من الدارسين والباحثين المبتدئين يخلطون بينه وبين عسر الاملاء على الرغم من الاختلاف الكبير في طبيعة كل منها وهذا ما دفعنا لجمع عمليات القراءة والكتابة بما فيها الاملاء والخط في دارسة واحدة. حيث حاولنا في هذا المقال تناول هذه العمليات الأساسية من ناحية المفاهيم لإعطاء القارئ رؤيا واضحة عنها في الحالة السوية، ثم عمدنا الى عرض مفهوم كل منها في الحالة الغير سوية أي المضطربة اين عرفنا عسر القراءة وفق عدة توجهات وكذا مظاهر عسر القراءة، ثم العوامل المسببة اين ركزنا على التفسيرات العصبية باعتبارها التناول المستهدف في المقال الحالي وتشخيص عسر القراءة. ثم اتينا الى الوجه الثاني للقراءة أي الكتابة اين تطرقنا اليه بشقيه اللغوي واليدوي أي كما يعرف بالإملاء والخط حيث تطرقنا الى العملتين من ناحية المفهوم في الحالة العادية السوية مقابل تناول كل منهما في حالة الاضطراب أي عسر الاملاء وعسر الخط من ناحية المفهوم، المؤشرات، ومختلف الانماط والأنواع، ثم العوامل بالتركيز على العوامل العصبية وباعتبار الخط أحد اهم مظاهر الحركة الدقيقة تطرق الى تعريفها وعرض أحد أهم اضطراباتها أي الديسبراكسيا والابراكسيا.

1–**عسر القراءة** (Dyslexie)

سنطرق في هذا العنصر الى مفهوم القراءة كعملية معرفية تكتسب عن طريق التعلم وذلك من وفق عدة وجهات قبل التوغل في اضطراب عسر القراءة ليتسنى للقارئ معرفة العملية في حالتها السوية قبل الغير سوية او المضربة

1–1–**مفاهيم**

1–1–1–**القراءة** (Lecture)

لا بد للتطرق الى القراءة من ناحية المفهوم الا أن محاولة إحصاء وعرض كل التعاريف والمفاهيم المقدمة لعملية القراءة يعد أمرا صعبا إن لم نقل مستحيلا، ويستلزم فعل ذلك بحثا معمقا قد يستغرق فترة طويلة، حيث إن المتتبع لمفهوم القراءة نجد أنها في البداية كان ينظر إليها كمعرفة فعلية (Savoir faire) تكتسب عن طريق نظام تربوي مناسب، إذ أشارت الدراسات إلى أن مفهوم القراءة بدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات (جنون وهيبة، 2010).

ومن وجهة نظر مختصي الأرطوفونيا القراءة هي «مجموع نشاطات المعالجة الادراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، كما تسمح القراءة في اللغات المكتوبة الألفبائية للقارئ بفك الترميز، فهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة. وبالرجوع الى اللسانيات والدراسات النفسية المعرفية يمكننا تحديد ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة المكتوبة: الكلمة (وتتضمن مستوى معجمي، سيرورات التعرف على الكلمات المكتوبة: التجميع والعنونة) الجملة (عمليات تركيبية ودلالية)، النص (الربط بين الجمل والتفاعل مع خبرات القارئ السابقة حول العالم (F.Brin-Henry. C.Courrier, E.Lederlé, V.Masy, 2012)

فالقدرة الجيدة على القراءة من أعظم إنجازات الانسان ومن الصعب إيجاد أي نشاط لا يتطلب القراءة، سواء كان هذا النشاط في المنزل، المدرسة، العمل، المهم وحتى في مجالات الترفيه، فهي مجمل نشاطات العلاج الادراكي، اللساني المعرفي للمعلومة البصرية المكتـــوبة، فهي تسمح للقارئ بتفكيك، فهم، تحليل الدال (le signe graphique) للغة ما فعلى المستوى اللساني وعلى أساس اعمال علم النفس المعرفي هناك ثلاث مستويات لمعالجة اللغة المكتوبة والمتمثلة في:

-الكلمة (المستوى التركيبي)

-الجملة (العمليات النحوية الدلالية)

النص (العلاقة بين الجمل وتفاعل معارف القارئ مع العالم) (شيخ بلاد حنان،2011).

من خلال ما سبق لاحظنا ان القراءة تتطلب مرجعيات لسانية ومعالجة معرفية ذهنية تنطلق من مدخلات حسية بصرية الى معالجات أعمق من إدراك وذاكرة ليتم التعرف التام على المقروء، بالمقابل هذا التنوع للنشاط المعرفي يقابله نشاط لعدة مناطق دماغية عصبية. لذلك تعتبر سلامة النشاط الذهني العصبي من المتطلبات الأساسية لتحصيل التعرف والفهم القرائي السليم، هذا الأخير الذي يؤدي اضطرابه الى ما يسمى ب اضطراب او صعوبة تعلم القراءة، والذي يأخذ عدة اشكال ودرجات أهمها عسر القراءة والذي سناتي الى طرح اهم مفاهيمه.

1–1–2–**عسر القراءة** (Dyslexie)

عسر القراءة اضطراب بنائي في نمو اللغة المكتوبة يظهر في شكل صعوبات اكتساب القراءة والكتابة. كما يمكن ان يكون مصحوبا بصعوبات أخرى كعسر الخط، عسر التآزر الحركي، عسر الحساب وغيرها.

على المستوى الاشتقاقي عسر القراءة مصطلح جد عام، يشير ببساطة الى وجود صعوبات في اكتساب اللغة المكتوبة. مع ذلك فكل معلم جيد يعلم ان كل طفل لا يمكنه تعلم القراءة الا إذا تحكم في فك الترميز وفهم ما يقرا. (Robert Voyazopoulos, 2009)

وحسب قاموس الأرطوفونيا يستخدم مصطلح عسر القراءة لغويا وبلغة الطب المختصة لتحديد مجموع الاضطرابات الخاصة والدائمة التي تظهر لدى الشخص (طفل/راشد) عند التعرف (تمييز) على الكلمات المكتوبة. في حين عندما يصعب على الشخص إنتاج الكلمات المكتوبة يطلق على هذا النوع من الصعوبة عسر الكتابة (Dysorthographie)، ويستحسن استخدام مصطلح اضطرابات عسر القراءة (Troubles dyslexiques) على عسر القراءة (Dyslexie)، وهذا لاختلاف مظاهر ودرجة خطورة وانعكاسات هذه الاضطرابات على الحياة المدرسية و/أو الاجتماعية. إذ يعتبر التوجه الكلاسيكي المفسر لأعراض وخصائص اضطرابات نمو القراءة والكتابة، واضطراب عسر القراءة/عسر الكتابة كاضطراب أحادي (Trouble unitaire) يمكن أن يرجع إلى تيارات تفسيرية: عضوية، تربوية، عاطفية (نفسية)، أو اجتماعية ثقافية، والتي كانت منطلقا لبناء برامج وأدوات للتكفل، ومنذ ثلاثين سنة وبالاعتماد على التطور الحاصل في ميدان العلوم المعرفية العصبية وكذا من خلال فهم سيرورة تعلم اللغة المكتوبة في الحالة العادية، تم بناء نماذج نظرية مرجعية تفسر آلية تعلم اللغة المكتوبة خلال نمو الطفل، والتي أعادت النظر في مفهوم الأحادية (Unitaire) لعسر القراءة، ومنذ ذلك الحين لم يعد يستخدم مصطلح عسر القراءة وإنما اتجهت الأبحاث نحو التمييز بين اضطرابات عسر القراءة التطوري واضطرابات عسر القراءة المكتسبة، وتعتبر اضطرابات عسر القراءة مستمرة.

حاليا وبالرجوع إلى أنظمة التصنيف العالمية للمشاكل الصحية (DSM IV) في الولايات المتحدة الأمريكية، (CIM 10) في أوربا، (CFMTEA) بفرنسا. لا يمكن تشخيص اضطرابات عسر القراءة قبل سن 8 سنوات أي بعد تسجيل تفاوت أو فرق 18 شهرا بين عمر الطفل المعجمي المتحصل عليه من خلال الاختبارات والعمر المعجمي المناسب لمستواه الدراسي(المرجعي)، وتتميز اضطرابات عسر القراءة بعدم آلية النفاذ إلى اللغة المكتوبة، بمعنى انعدام آلية الربط الحرفي الصوتي (التعرف على الكلمة) والعكس (أي الكتابة). (F.Brin-Henry, C.Courrier. E.Lederlé, V.Masy, 2012)

عرفها فان اوت (Estienne F et Van Hout A) سنة 1994 على أساس أنه اضطراب تعلم القراءة مع:

-غياب الاضطرابات السمعية والعصبية (neurologique)

-توفر الذكاء العادي

-توفر المناخ المدرسي الملائم

-غياب الاضطرابات المعرفية الأساسية. (Van Hout, A, Estienne, F, 1994)

حسب المنظمة العالمية للأمراض العصبية:

أن عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من ذكاء عادي ومحيط اجتماعي ثقافي عادي.

1–1–3–**مظاهر عسر القراءة**

عسيري القراءة: تختلف كل حالة من حالات عُسر القراءة من خلال:

-الاضطرابات نتيجة طبيعية.

-تاريخها: لكل تلميذ تاريخ عائلي فريد من نوعه، ويعيش كل تلميذ طريقًا تعليميًا فريدًا.

المسار الصحي لكل تلميذ هو خاص به كفرد فريد لا غير.

-التكفل بهم: لا يكون فردي ومحدد لكل حالة، بل يعتمد على حوصلة فريق متعدد التخصصات، للتعرف على الحالة وعلاجها أو الرعاية الخاصة بها.

-ينجم عن دراسة هذه الفروق: كل حالة مختلفة، يتم إدراك وتقييم عسر القراءة بواسطة الوحدة الاسرية أو الشخص العسير بذاته (Odile goliet, 1990).

مظاهر عسر القراءة اللغوية والسلوكية

قبل ذلك يجب أن ننبه لا توجد علاقة أو ارتباط بين هذه الظاهرة ومعدل الذكاء ويمكن تلخيص مظاهر عسر القراءة في النقاط التالية:

المظاهر اللغوية: وهي التأخر او عدم الكلام بوضوح أو خلط الحروف والكلمات والجمل، ومن امثلة ذلك ما يلي:

-قلب مقطع من الكلمة فيقرأ «بانت» بدلا من «بنات» و«كوافه» بدلا من «فواكه».

-حذف بعض الحروف واضافة أخرى مثل «والد» بدل « «ولد» أو ندى بدل « نادي».

-حذف مقطع كامل من الكلمة «منزل» بدل «منازل» و« فتاة» بدل «فتيات»

-حذف بعض الكلمات أو أجزاء الكلمة المقروءة مثال «سافرت بالطائرة» يقرأها «... طائرة».

-إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون مبرر مثلا « غسلت الام الثياب» يقرأها « غسلت الام.....غسلت الام الثياب».

-إضافة بعض الكلمات الغير موجودة في النص الأصلي.

-ابدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعض من معناها مثلا يقرأ « مرتفعة» «بالعالية».

-صعوبة التموقع في النص حيث أنه يرتبك عند الانتقال من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة

مظاهر سلوكية: مرتبطة بالأنشطة اليومية

هناك العديد من السلوكات اليومية مثل:

-طريقة التعامل مع الأشياء كصعوبة الاحتفاظ بها في يده مثل الكرة.

-ضعف التركيز عند الاستماع للقصص.

-صعوبة في تنفيذ بعض الاعمال كارتداء الملابس بصورة طبيعية، ربط الحذاء ... الخ

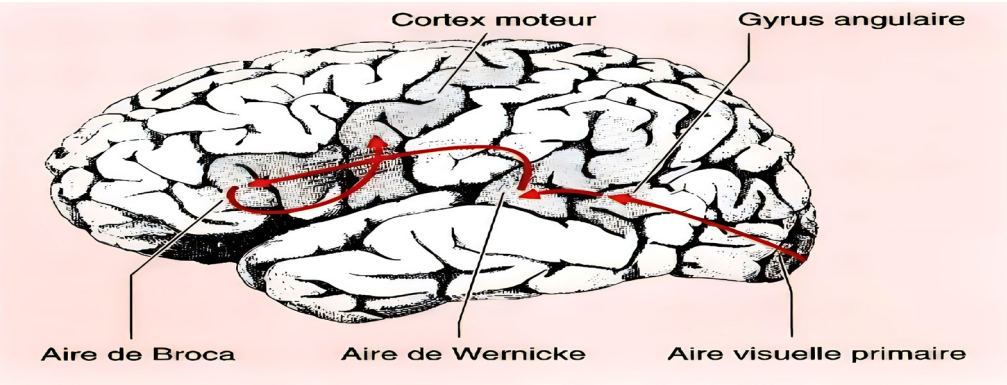
إضافة الى ما سبق ذكره يمكن أن تقترب الديسلكسيا بمظاهر أخرى كرداءة الخط، والخروج عن السطر، صعوبة التنسيق بين الحروف، وقد تكون مصاحبة بعسر الحساب، عسر الكلام وغيرها من صعوبات التعلم (دحال سهام، 2005). وبما ان اضطراب عسر القراءة اضطراب نوعي خلق لدى المختصين والباحثين الكثير من الفضول للبحث عن الأسباب والعوامل الكامنة وراء هذا الاضطراب كل حسب توجهه.

1-1-4-عوامل عسر القراءة

تعددت التوجهات في تفسير القراءة من معرفية، ووراثية، وسلوكية، وغيرها الا أننا ووقوفا عند اهداف الدراسة ركزنا على التفسير العصبي لها. باعتباره التناول المستهدف.

العوامل العصبية لعسر القراءة:

يعد جاشوين (Geschwind N 1974) من اهم الباحثين الذين ركزوا على المسارات العصبية لعملية القراءة ، اذ أكد انه كي تتم القراءة بعد ان تصل الكلمة الى القشرة البصرية ثم تنتقل الى التلفيف الزاوي حيث تكون المطابقة بين الصورة البصرية والسمعية اين تتم المعالجة في منطقة فارنيكي ثم تحول الى المنطقة الامامية للباحات اللغوية (Geschwind N, 1974).



صورة (01): تمثل المسار العصبي لعملية القراءة (habib, Robichon, 1996)

كما ان الدراسات الحديثة والابحاث في مجال الاعصاب والتشريح العصبي سمح لهم بالتعرف على المناطق العصبية المسؤولة عن النشاط القرائي، بحيث تحدثت valois سنة 1993 عن عسر القراءة بانه خلل وظيفي على مستوى الاليات العصبية لا ينتج عن اصابة، ولكن يظهر على شكل ضعف تنشيط المناطق اللحائية.

في دراسة مقارنة بين افراد عاديين وافراد معسرين باستعمال تقنيه التصوير المغناطيسي IRM وجد Larsen 19990 تناظر بين الفصين الايمن والايسر 70% من الاطفال المعسورين مقابل 30% عند العين الضابطة.

وبينت دراسة Temple حول الحالات التي تعاني من عدم نمو هذا الجسم او ما يعرف باللاجستين ان الصعوبات القرائية هي الاكثر انتشارا عند هذه الحالات.

واما طبيب الأعصاب الفرنسي Habib. M حدد ثلاثة مناطق عند المعسر قرائيا السطح المستوي الصدغي Plénum Temporal والمخيخ Cervelet واخيرا ا الجسم الجاسئ (Habib. M 2004, Corps Calleux)

دراسة عسر القراءة والاختلال العصبي ل «لونجر وآخرون» K. Lehongre «بفرنسا 2011، خلصت نتائج هذه الدراسة الى ملاحظة الموجات الكهربائية الناتجة عن كل نصف كروي دماغي في استجابته للأصوات المختلفة، فعند الاطفال العاديين القشرة الدماغية لنصف الكروي الايسر يستجيب للأصوات من خلال ا ارسال موجات كهربائية بإيقاع 30 hz في الثانيه، اما عند الاطفال عسري القراءة فيستجيب دماغهم بتردد من 50 الى 60 hz ، اي انه لا يتطابق مع ايقاع الوحدات الصوتية، في المقابل القشرة الدماغية اليمنى المسؤولة عن السمع ترسل 30hz في الحالات العادية، واثناء ادراك اللغة، نصف الدماغ الايسر يرسل موجات كهربائية بإيقاع 30 hz ونصف الدماغ الايمن يرسل موجات كهربائية بإيقاع 5 hz من جهة اخرى تحليل المعطيات الصوتية بهذه الكمية يشبع ذاكرة العمل عند اطفال ذوي القراءة المضطربة لأنها تقطع ذهنيا اصوات الكلام، هذا الخلل يمكن ان يكون ذو اصل وراثي، كما اثبتت الدراسات التشريحية للدماغ لوجود تشوه في القشرة للنصف الكروي الايسر لما قبل شق سيلفوس (Alan j, Power, Natacha Mead, Lisa Barnes, Usha Goswami,2013)

وفي ذات الصدد اشارت د. جنون وهيبة 2018 الى أنه بالرغم من أن الجهود لم تتوصل بعد لتوضيح هذه الظاهرة إلى أنها سمحت لنا حاليا من اعتباره كاضطراب عصبي بالدرجة الأولى هذا الذي لم يكن قبل عشرين سنة الماضية. (Habib. M, 2010) ، إذ انبثقت من الدراسات العصبية العديدة، عدة فرضيات تتفق معظمها على الأصل الوظيفي العصبي لاضطرابات عسر القراءة، حيث بينت العديد من الدراسات أن عسيري القراءة يعانون من نقص وظيفي على مستوى المنطقة المحيطة بشق سالفييس (Périsylviennes) وبالضبط في النصف الأيسر من الدماغ، وهذا ما توصل إليه (Paulesu et al, 1996) ، إذ يفترض أن الخلل المسجل لدى عسيري القراءة يمكن أن يرتبط بانقطاع على مستوى الحلقة المحيطة بشق سلفيسس الايسر (Gauche Périsylviennes). وحسب (Chokron, 2007) فإنه انطلاقا من الأعراض المرضية التي تؤكد العجز القشري (Cécité Corticale) خلال الفحص النفسي العصبي وكذا استحالة حدوث هذا الاضطراب بعيدا عن أي إصابة عصبية، تم إجراء فحص دقيق لأجزاء في الفص القفوي، والتي بينت أنه ليس هناك إصابة وإنما توقف عن نمو (Agénésie) للقشرة القفوية، احتمال أن يكون نتيجة نقص الأكسجين قبل الميلاد (Episode anoxique néo-natale). (S. Chokron, 2010).

إن غياب إصابة عصبية واضحة لا يسمح بأي حال من الأحوال استبعاد الاصابة العصبية. (S. Chokron, 2010)، فحسب التعريفات يكون الاضطراب تطوريا في حالة عدم تسجيل اصابات على المستوى العصبي، أو حسي حركي وهذا باستخدام الاختبارات المكملة، مع غياب إصابات في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، هذا التعريف يتطلب فحص مفصل وكذا الخضوع لجميع الاختبارات العصبية والحسية والحركية والنفس عصبية ويعد هذا تطبيقيا أمرا مستبعدا، ولكون الاضطراب لا يمكن أن يظهر سوى خلال النمو يمكن تفسيره في شكلين.

اضطراب نتج دفعة واحدة، لكن لم يتم الكشف عنه قبل ظهور الأعراض الأولى (عادة خلال 3-4 سنوات) بحيث يظهر فقط الاضطراب خلال النمو.

يتشكل الاضطراب تدريجيا خلال نضج بعض الوظائف التي تنمو بطريقة مختلة.

ومنه غياب اصابة واضحة باستخدام التصوير العصبي (Techniques Neuro-Imagerie) يمكن ارجاعه إلى عدة أسباب، إذ يحتمل أن الاختبار الاشعاعي المستخدم لا يكشف بوضوح الأبنية المصابة (كشبكة الألياف)، أو أن الخلل لا يتمثل في اصابة متمركزة وواضحة وإنما اضطراب في النمو (توقف النمو Agénésie أو ضمور Atrophie)، أو لأن الإصابات دقيقة جدا (Microscopique) وتصيب مثلا الأبنية الدماغية الدقيقة جدا (La Microarchitecture Cérébrale) كهجرة الخلايا العصبية (La Migration Neuronale) ومنه عدم وضوح الإصابة العصبية لا تعني بالضرورة غياب الإصابة. (S. Chokron, 2010).

ومنه يمكن افتراض ما يلي: أن اضطراب نفس السيرورة العصبية التطورية يمكن أن يكون أصل مختلف أشكال عسر القراءة، التمايز يمكن فقط أن يكون في اختلاف موقع السيرورة المضطربة، فمثلا بالنسبة لعسر القراءة الفونولوجي فتتمثل الإصابة على مستوى الحلقة المتمركزة في منطقة بروكا والمنطقة المحيطية الأمامية لشق سلفيوس (Périsylviennes Postérieures) الخاصة بمعالجة المظاهر الفونولوجية للقراءة، أو سوء التنظيم التشريحي لشبكة الألياف العصبية التحتية الرابطة بين المناطق الصدغية الجدارية للفص الأيسر، وهي مناطق ضرورية في الوساطة الفونولوجية أثناء القراءة (J-F. Démonet, M. Jucla, 2010).

كما بينت دراسة قامت بها مجموعة البحث (L. Blomert, Maastricht) أهمية القشرة الصدغية العلوية في وظيفة التماثل الخطي الحرفي والتي تعد مرحلة ضرورية للقراءة وأظهرت أن سيرورة الربط النفس-عصبي داخل هذه المنطقة (القشرة الصدغية العلوية) تكون مضطربة لدى الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (Blau et al. 2009) نقلا عن (J-F. Démonet, M. Jucla, 2010).

وأظهر (Ruff et al, 2002) أن عسيري القراءة يظهرون نقص في النشاط العصبي في المنطقة المسماة (Le Gyrus Supra-Marginalis Gauche)، وتعتبر هذه المنطقة جد مهمة خلال سيرورة الوعي الفونولوجي (Démonet et al. 1996)، أما عسر القراءة السطحي فتتمثل في إصابة متصلة بالجزء الداخلي للمسارات الخاصة بالقراءة وبالمناطق القشرية الصدغية العليا الثنائية الجانب (Centres Corticaux Pariétaux Postérieure Bilatéraux)، في حين يتمثل تناذر **عسر الحركة** (Syndrome Dyspraxique) في خلل وظيفي على مستوى الحلقات المحيطية الجبهية المخيخية (Les Circuits Péri-Fronto-Cérébelleux) (M. Habib, 2010) وبما ان الحركة نشاط جد هام في عملية الكتابة، سناتي الى تناول عسر الكتابة والاطلاع على مختلف الاختلالات العصبية ذات الصلة بها.

1-1-5-تشخيص عسر القراءة

ذكرت التصنيفات العالمية ك DSM4 وCIM10 جملة من العوامل التي يجب استبعادها حتى نحدد هذا الاضطراب. تأخر ذهني_اضطرابات حسية او عصبية عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

اضطرابات الحركة الزائدة او الافراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الاطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الاخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل نقص السمع او البصر.

وكذلك تم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة. وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي اي بداية السنة الثالثة ابتدائي، فعلى اساسه هو تأكيد التأخر في القراءة.

فالتشخيص قائم على التعرف على أخطاء التعرف على الكلمة فهناك معايير اخرى تسمح بتشخيص عسر القراءة يتعلق بمحك التباين ويتعلق باختلاف بين قدرات الطفل العقلية اما ان تكون متوسطة او فوق المتوسطة وبين الاداء والتحصيل الدراسي. (السرطاوي). ويقاس بتطبيق اختبارات ذكاء او اختبارات لتقييم القراءة وعلى الأساس بمقارنة الدرجات المحصل عليها في الذكاء والقراءة يتم تشخيص عسر القراءة.

وعامل اخر لا يقل اهميه عن الاول خاص بنوع النظام اللغوي الذي يتم فيه تعلم القراءة وذكرت الباحثة (Demonet, 2005) أن اللغة العربية يكون فيها التشخيص صعب ويتم على أساس تقييم سرعة القراءة.

هذا وباعتبار ان القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان سواء ظاهريا باعتبار أن كل منهما نشاط تعلمي متزامن، أو انهما

يتطلبان تقاطع العديد من السيرورات العصبية فانه يتوجب علينا التطرق الى الكتابة كنشاط وكذا مختلف اضطراباتها معسر الكتابة.

2–عسر الكتابة (عسر الاملاء Dysorthographie وعسر الخط Dysgraphie)

تتطلب مهارتي الكتابة والخط تكامل جميع أنماط معاجلة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وفاعلية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية الى جانب المهارات اللغوية الأخرى، حيث تعتمد كفاءة وفاعلية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية الى جانب المهارات اللغوية الأخرى. حيث يتعين على الكاتب أن يكون قادر على الاحتفاظ ذهنيا بفكرة واحدة خلال صياغة أو تعبيره بالكلمات والجمل عن هذه الفكرة (وظائف النصف الكروي الايسر)، كما يتعين على الكاتب أيضا أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية في توصيل (وظائف النصف الكروي الأيمن) وتتكامل هذه الأنماط مع الذاكرة ومع التآزر النفسي العصبي بين العين واليد (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: (2010))

2–1–مفاهيم

قبل التطرق الى اضطراب وعسر الكتابة والخط لا بد من طرح بعض المفاهيم ذات الأهمية والتي هي :

2–1–1–الكتابة

هي مجموعة من الأنشطة اللغوية (خط + املاء + تمارين) تصب كلها في هدف واحد:

-تحويل المنطوق والمنظور الى مكتوب

-تحويل المعاني الى رموز مكتوبة (تعبير + تمارين)

-تحويل المسموع الى مكتوب (املاء).

-تحويل المنظور الى مكتوب صورة طبق الأصل (نقل).

2–1–2–الاملاء

هو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة، لتصبح عادة يعتادها المتعلم ويتمكن بواسطتها من نقل أرائه، ومشاعره وحاجاته وما يطلب اليه نقله الى الاخرين بطريقة صحيحة. لعلنا نلمح من تعريف الاملاء أنه وسيلة من وسائل التعبير الكتابي وأن صحة التعبير وادائه كما أراد صاحبه أن يؤدي يعتمد على صحة رسم الكلمات وان الخطأ في صورة كتابة الكلمات إملائيا يؤدي الى تشويش في فهم معانيها.

الاملاء يعود التلميذ على دقة الملاحظة، الاستماع والانتباه، وعلى النظافة والترتيب فيما يكتب كذلك من اهم وسائل التذكر التي تساهم في ترسيخ صور المادة الاملائية في أذهان التلاميذ: التذكر البصري/ التذكر السمعي/ التذكر النطقي/ التذكر الحركي.

2–1–3–الخط

نشاط لغوي يعني تدريب الأطفال على مسك القلم والتخطيط واتباع السطر واحترام أوضاع واتجاهات الحرف يقصد به الانتقال من ملاحظة وتأمل الحرف الى المحاكات.

2–1–4–النقل

هو نشاط لغوي كالخط لكنه يعني تدريب التلاميذ على نقل جمل أو حكم أو اقوال مأثورة مناسبة لمستوى التلاميذ حروفها ومقاطع كلماتها تمت دراستها خلال الدروس فهي بمثابة دعم لما تريد تقديمه (مصطفى شفيق، 2013).

يتطلب الخط (الكتابة اليدوية) عدة مهارات، فهي تتطلب إدراك دقيق للأنماط الرمزية للغة، فسلوك الكتابة اليدوية (الخط) يتطلب بصرا سليما ومهارات حركية سليمة تعتمد على الوظائف البصرية للعين، وتناسق حركات العين، وتأزر بصري حركي سلس وتحكم بعضلات الذراع، واليد/ والأصابع. تتطلب الكتابة أيضا حدة بصرية سليمة وذاكرة حركية للحروف المكتوبة والكلمات. واضطراب هذه الوظائف او التنسيق بينها يؤدي حتما الى ما يسمى بعسر الخط.

2–2–عسر الاملاء (عسر الكاتبة اللغوي)

(Dysorthographie)

2–2–1–مفاهيم

أما عن اضطراب تلك الوظائف يبدو عسر الكتابة مرتبط بغياب استراتيجية المراقبة والتحقق إذا استمرت هذه الصعوبات في اكتساب الطفل للإملاء وألياته يمكن الحديث عن عسر الكتابة (الاملاء) وليس عن مجرد صعوبة يمكن ان تعتري حياة الطفل الدراسية. هذا وبمنأى عن ذلك فانه كل طفل عسير القراءة هو عسير الكتابة (املاء) في حين يمكن لعسر الكتابة اليدوي أن يظهر منعزلا (Odile golliet, 2009).

كما يمكن ان يشير عسر الاملاء الى صعوبات قرائية **للكتابة: (Dyslexic Dysgraphia):** يقصد بهذا النمط عجز الكتابة والتعبير الكتابي عن ايصال المعنى على الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية، بمعنى ان الحروف قابلة للقراءة الا ان

تراكيب هذه الحروف في الكلمات التي تكونها تبدو غير مقروءة (سليمان عبد الواحد_ 2010).

حسب قاموس الارطفونيا في فرنسا مصطلح ديزورتوغرافيا (Dysorthographie) يشير الى اضطراب اكتساب التحكم في الاملاء، في حين في إنجلترا المصطلح (Dysgraphia) يشير الى مفهوم عسر الاملاء (Dysorthographie)، والاثنين يتضمنان مفهوم اضطراب اللغة المكتوبة، المقاربة الكلاسيكية لاضطراب عسر الاملاء تنسب الأخطاء المرتكبة من طرف الطفل، الى فقدان التحكم في نظام التواصل بين الوحدة الصوتية/والوحدة المكتوبة phonème/graphème، ونظم الاملاء المستعملة او الاملاء القواعدي: القلب الحرك(صوت، حرف مقطع، porte/prote) الالتباس السمعي اللفظي (بين الحروف ذات الصلة الشفوية او الفونيمات المتقاربة (vendre/fendre) الالتباس البصري الاملائي (بين الحروف ذات الرسم المتشابه لكن مختلفة بخاصية معينة كالاتجاه او الحجم) ما يسمى بالانعكاس الاحصائي (dalle/balle) خطأ التعرف على الأصوات المركبة (mien/min) إضافة او زيادة أصوات أو حروف (garçon/ garson) خطأ التجزئة (/des autos des sotos) (Frédérique, Brin- Henry, 2016).

ويمكننا مطابقة ذلك على كتابة الحروف العربية اين نجد ظهور القلب مثلا (كتب/ تكب) الالتباس السمعي بين حروف الأصوات المتشابهة مثل (محفظة/ محفضة) الالتباس البصري الذي يكون أكثر برزا في اللغة العربية (بلاغ / بلاع) إضافة الى أخطاء الإضافة وغيرها. كما ان الجانب اللغوي للكتابة لا يقل أهمية عن الجانب الحركي لها والذي يؤدي اضطرابه الى ما يسمى بعسر الخط.

كما ويعرف بانه هو اضطراب نوعي يمس الكتابة، يظهر عند الأطفال الذين يتعلمون هذه المهارة وهو يرجع لأسباب عصبية وراثية، إذ هو اضطراب دائم لا يتعلق بالعوامل الثقافية المدرسية ولا الحاجات العاطفية والانفعالية كما لا يعود الى النقص في الذكاء او اصابة احدى الحواس.

(Dubois et Roberge, 2010) مقتبس من (مذكرة **بن دحان رباب**، 2017)

وهو صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروب وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي قصور في الانتباه والادراك البصري او الذاكرة البصرية (فتحي الزيات 2007)

وحسب الدليل التشخيصي للأمراض النفسية DSM5 فإن عسر الكتابة يعتبر:

-أحد صعوبات التعلم.

-يشخص باستخدام اختبارات محددة تخص التعبير الكتابي.

-يؤثر بشكل كبير على الحياة اليومية والدراسية.

-لا يرجع إلى اضطرابات حسية.

من هنا فإن عسر الاملاء (عسر الكتابة اللغوي) حسب الدكتورة بن بوزيد مريم هو عدم القدرة على تنسيق عملية الكتابة وعدم مراعاة القواعد اللغوية وقواعد التنقيط، يكثر فيه عكس الحروف، إضافة إلى كتابة حروف، بشكل معكوس، حذف بعض الحروف من الكلمات، عدم التمييز بين الحروف ...

2-2-2-أنواع عسر الاملاء (عسر الكتابة اللغوي)

هناك تصنيفات عديدة لعسر الاملاء حسب المجالات التي تدرسه سنعرض أهم أنواع عسر الكتابة ومميزات كل واحد منها.

عسر الاملاء الدلالي

-إصابة في مسار المعالجة.

-تعريف بصري خاطئ على شكل الكلمة في الذاكرة.

-اضطراب في الانتباه البصري.

-ذاكرة غير دقيقة لصور الكلمات.

-كتابة فونيمية.

-أخطاء في كتابة الكلمات الغير شائعة.

-صعوبات في تقسيم الكلام المكتوب نتيجة غياب المعنى.

-إهمال الحروف الغير المنطوقة ك(ال) الشمسية (اسحاب<السّحاب) والتاء المربوطة (مقلم-مقلمة).

-عسر الاملاء الفونولوجي

-الأخطاء الشائعة.

-الكتابة تستغرق وقتا طويلا وتكون شاقة بالنسبة للمصاب.

-خلل في كتابة المقاطع والكلمات الجديدة.

-إمكانية تعلم كتابة الكلمات الشائعة.

-كتابة مختصرة (نحوية).

-حذف للحروف والمقاطع سيارة/ سارة.

-إضافة حروف ومقاطع.

-تبديل الحروف والمقاطع.

-الخلط بين الحروف المتشابهة بصريا (كتابيا) «ت/ ث، ز/ر، س/ش ...).

-الخلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ق/ك، ز/س).

عسر الاملاء المختلط

-يجمع بين خصائص عسر الكتابة الفونولوجي والدلالي معا.

عسر الكتابة السمعي الانتباهي

هذا النوع من عسر الكتابة أسبابه وظيفية بحتة، ومن أهم أغراضه:

-ضعف في التحليل السمعي للكلمات.

-نقص وظيفة الانتباه الانتقائي.

-حذف أواخر الكلمات.

-تجاوز (تعدي) الأسطر.

وإذا جئنا الى العوامل فانه عسر الاملاء لا يختلف كثيرا عن عسر القراءة حيث تعددت الأبحاث والتوجهات لإيجاد تفسيرات مقنعة تكمن وراء اضطراب عسر الاملاء الا أننا اقتصرنا على التناولات العصبية المعرفية والتي نعرضها في العنصر الموالي:

2–2–3–**العوامل النفسية العصبية** (Facteurs Neuropsychologiques) **لعسر الاملاء**

تلعب العوامل النفس- عصبية تلك المتعلقة بالاضطراب او الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد بما في ذلك صعوبات الكتابة. وفي هذا الإطار فان العديد من الدراسات والبحوث اشارت الى ان اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الادراك السمعي وبالتالي إدراك الاصوات بشكل مشوش مما يؤدي الى اضطراب التمييز السمعي فيما بين اصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي الى كتابتها بشكل غير صحيح. تلف الفص الصدغي الايسر للمخ يؤدي الى اضطراب تحليل وتركيب الاصوات والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع، وفي هذا الصدد أشار مايكل باست الى ان عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات وكذا عدم القدرة على انتاج وتنظيم الانشطة الحركية اللازمة لنسخ او كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا الى اضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

2–2–4–**العوامل العقلية المعرفية** (Facteurs Mentaux Cognitifs)

أجمعت الدراسات على ان المتعلمين الذين يعانون صعوبات الكتابة اللغوية خاصة يفتقرون الى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على ادراك العلاقات المكانية الى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة، ونعني بها اسباب تتعلق بأحد القدرات المعرفية (الانتباه-التركيز-الادراك-الذاكرة) وينجم عن ذلك صعوبة في معالجة المعلومات الكتابية مما يسبب للطفل عسرا في الكتابة ومن بين هذه الصعوبات (صعوبات الربط بين صورة الحرف وصوته- التآزر البصري الحركي) (صلاح غنايم، 2010).

2–3–**عسر الخط (عسر الكتابة اليدوي)** (Dysgraphie)

2–3–1–**مفاهيم**

يطلق على الكتابة اليدوية الضعيفة جدا Dysgraphie (عسر الخط) ويمكن أن تعكس هذه الحالة مشكلة عصبية، حيث يمكن أن تنشأ عن صعوبات في الحركات الدقيقة لان الطالب لا يستطيع انجاز الحركات المطلوبة بكفاءة للكتابة أو النسخ. يمكن ان لا يستطيع الطالب تحويل المدخلات البصرية الى مخرجات لحركة العضلات الدقيقة، أو أن لديهم صعوبة في الأنشطة التي تتطلب تحكما مكانيا وحركيا (Jonet W.Lerner, Beverly Johns- ، ترجمة سهى «محمد هاشم» الحسن،2014) . ويظهر العسر الخطي في شكل اضطراب مكاني (فضائي)، حركي، واضطراب المراقبة التنفيذية، فالتنسيق بين المهارات الحركية الدقيقة يسمح بتثبيت القلم وبالتالي حركات الكتابة، عسر الخط يظهر على شكل صعوبة في الخط مصحوب عادة باندفاعية واضحة، تؤدي الى بطيء واضح في انجاز الرسوم التخطيطية والكتابية، وتشويه الحروف (Odile golliet, 2009)

ويعد مايكل بست Mykle Bust أول من استخدم مصطلح العسر الخطي (Dysgraphie) ليشير فقط الى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فان العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية

والنظام الحركي (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010).

وحسب قاموس الارطفونيا فان المختصين في الارطفونيا يعتبرون الديسغرافيا او عسر الخط اضطراب اللغة الكتابي الذي يؤثر على الحركات التخطيطية والجانب الرسمي للكتابة، يواجه جميع الأطفال صعوبات في بداية تعلم الكتابة، والأطفال الذين يعانون من خلل الكتابة، تستمر هذه الصعوبات بطريقة مرضية، ثم يطورون جهودًا تعويضية كبيرة تؤدي إلى هشاشة وتشنجات، ويعد هذا الاضطراب متغير ومتعدد العوامل، يتفق معظم المؤلفين على إعطاء أهمية كبيرة للجانب العلائقي (الكتابة هي شكل من أشكال التعبير الشخصي والتواصل مع الآخرين)، ويفرق Ajuriaguerra وM. Auzias بين ثلاثة أشكال عيادية بارزة لعسر الخط (1 سوء التنظيم الحركي (مع بلادة الحركة، لدى الأطفال ذوي الاعاقات، والأطفال ذوي الإصابات العصبية المركزية)، اضطراب التنظيم الحركي الفضائي (مع اضطراب التمثيل الفضائي، واستعمال الجسم، اضطراب التوجه، اضطراب البناء الفضائي)، مشاكل التعبير الكتابي اللغوي (اضطرابات التخطيط لها علاقة بتأخر اللغة، مع عسر القراءة، ومع عسر الاملاء (الكتابة). (Frédérique, Brin-Henry, 2016)

عسر الخط او عسر الكتابة اليدوي يكون غالبا مصحوبا بمشكلات او صعوبات التعلم واعراض اضطرابات تعليمية أخرى. يتعين على الكاتب ان يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية في توصيل الفكرة والافكار التي يعبر عنها: وظائف النصف الكروي الايمن) وتتكامل هذه الانماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقة بين العين واليد. (بن دحان رباب، 2017)

وفي ذات الصدد نشير الى مصطلح **حبسة الخط (Agraphie):** هو نادر يأتي في غياب جميع اضطرابات اللغة الشفوية، والمكتوبة وبشكل خاص في غياب اضطرابات حركية. يمكن ان يكون مرتبط بإصابة في الجزء الخلفي من التلفيف الجبهي الثاني F2 «مركز Exiner»، وفي الفصيص الجداري العلوي، والمنطقة المحيطة بشق سيلفييس «Perisylvienne» الخلفية، مع احتمال إصابة المناطق تحت قشرية. لا تبني سلسلة متجانسة، الهجاء يقتصر على الأسماء، الاضطرابات تتراوح بين عسر الكتابة الى جارغونفازي Jargonaphasie، كما يمكن ملاحظة تحفظات فيما يخص « التخطيط، الحروف، المقاطع»(Roger Gil, 2006)

في الغالب يعاني عسير الخط من صعوبة ايقاع أو رسم الحروف والكلمات: ويقصد به ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات مع سلامه التهجي (Motor Dysgraphia). أي ان الخلل في رسم الحروف، **وصعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:** يقصد به صعوبة في تنظيم الحروف والكلمات واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية وهي صعوبة تقوم على صعوبات الادراك المكاني الخاطئ. وعليه هناك جملة من المؤشرات التي نستدل من خلالها على وجود اضطراب عسر الخط لدى الطفل المتعلم.

2-3-2-مؤشرات عسر الخط (الكتابة اليدوية)

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوباتها ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم الى ما يلي:

عدم انقرائية كتابة الحروف والكلمات (فتحي الزيات 2007)

عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة والتمييز فيما بينها من اختلافات شكلية مثل (ت_ ب) (س_ ش) (ر_ ز)

تغيير رسم الحرف تبعا لانفصاله او اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.

-التغيير في شكل الحرف كأن يضع نقطة حرف الباء من فوق، مما يؤدي الى الخلط بين الحروف.

-عدم التقيد بالسطر

-استخدام حروف كبيرة وصغيرة في الكلمة نفسها.

-ترك فراغ بين كلمة وكلمة اخرى بدون معنى، دمج أكثر من كلمة بدون ترك الفراغ اللازم بينهما

-كثرة المسح.

-البطء الشديد مقارنة بأقرانه في الصف اثناء الكتابة

-تحليل الكلمة الى مقاطع أو الى حروف.

-تكملة الكتابة في صفحة جديدة وترك صفحة كاملة بدون تبرير.

-يضيف حروفا الى الكلمة غير ضرورية او اضافة كلمة الى الجملة غير ضرورية اثناء الكتابة الاملائية (صلاح غنايم 2015).

2-3-3-**العوامل النفس عصبية** (Facteurs Neuropsychologique) **لعسر الخط**

تلعب العوامل النفس عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطرابات أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الخط وفي هذا الصدد يذكر عبد الوهاب كالم أن مايكل بست 1960 أشار الى أن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على انتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ (سليمان، 2010). حيث من الضروري التنسيق بين نصفي كرتي الدماغ اين يتم ضبط الجانب اللغوي بمستوياته اللسانية على مستوى نصف الكرة الايسر بينما يتم التخطيط وضبط التوجه المكاني لحركة اليد على سطح الورقة في نصف الكرة الايسر، وفيما يخص التخصص الفصي فانه يتطلب تدخل الفص القفوي لمعالجة المعلومات الحسية البصرية والفص الجبهي بالتحديد المنطقة الحركية الجبهية للتحكم في حركة اليد والأصابع من اجل التخطيط والكتابة، وفي هذا الصدد يجب التعريج على موضوع الحركة الدقيقة والتحكم فيها اراديا باعتبار الخط أحد أبرز مظاهر الحركة الدقيقة.

3-**الحركة الدقيقة**

تتطلب العديد من الأنشطة اليومية أو المدرسية مهارات جيدة على مستوى الحركة الدقيقة.

يواجه الأطفال الذين يعانون من خلل التآزر الحركي صعوبات كبيرة في الإمساك والاسترخاء والتلاعب والتنسيق والاستخدام المتزامن لكلا اليدين. (تلك التي تعالج والأخرى التي تثبت الشيء).

-مسك قلم رصاص غير مستقر ومتصلب

-صعوبة في أداء أنشطة التخطيط

-صعوبة وضع الخرزات والتعامل مع العملات المعدنية

-صعوبة الإمساك بالعديد من الأشياء الصغيرة في نفس الوقت

-صعوبة قطع الشكل عن طريق اتباع مخططه بشكل صحيح

-صعوبة في اتباع متاهة بالقلم دون تجاوز حدوده

صعوبة في تقليم الأظافر والحفاظ على الورقة أثناء الكتابة ... أما بالنسبة لاستخدام المدور. (E Conte et all, 2008). فالأمر يصبح بمثابة طلب المستحيل حيث يتعسر على الطفل تثبيت وتوجيه المدور وفق محور دائري.

3-1-**اضطراب التآزر الحركي** (**الابراكسيا** Apraxie **والديسبراكسيا** Dyspraxie)

بما ان الجانب الحركي يعد عاملا هاما لأداء مهمة الكتابة فانه يتحتم علينا التعريج على مختلف الاضطرابات التي تصيب حركة الطفل خاصة في مراحل النمو المختلفة والتي يبدو ان احتمالية انعكاسها على القراءة والكتابة أصبح وارد جدا.

3-1-1-**الابراكسيا** (Apraxie)

تشير الى اضطرابات في النشاط الحركي، الذي يشير الى تلك الحركات الموجهة الى هدف معين، أو التحكم الادائي أو تمثيل (تقليد) الأشياء، والتي لا تفسر لا بإصابة حركية ولا حسية ولا بخلل عقلي (Dejenine, 1914) (Roger, Gil, 2006) حسب منظمة اليونيسكو الابراكسيا هي عرض سوء التنسيق (Discordons Discordance) بين الفعل المراد تنفيذه (المخطط له) والفعل المنجز.

3-1-2-**الديسبراكسيا** (Dyspraxie)

تعرف بانها اضطراب حركي، أو اضطراب التنسيق الحركي، واختلالات تتميز بان الطفل يواجه صعوبات في ادارة المكان/ الزمان تنشأ هذه الصعوبات في التنسيق الحركي. الا ان الوظائف الحسية والحركية عادية. لا يمكن اجراء (استكمال) الحركات الارادية الموجهة نحو هدف معين (مقصود)، اذ أن الشخص لديه تصميم (تخطيط) الحركة لكن لا يستطيع تنفيذه (Odile Golliet, 2009)

يمكن القول إن الديسبراكسيا هو اضطراب في التخطيط والربط بين الحركات الضرورية لإنجاز فعل جديد وفق هدف معين محدد.

والديسبراكسيا اضطراب في النمو العصبي يمس القدرة على التخطيط، تنفيذ وأتمتة (Automatiser) تسلسل الحركات المناسبة لتحصيل الفعل المناسب للتفاعل مع البيئة المحيطة.

من الناحية العصبية الديسبراكسيا اضطراب يؤثر على العمليات المعرفية التي تسمح بالتخطيط، تنفيذ واتمتة (ألية) الحركات الارادية، لغرض تحقيق هدف محدد بالتفاعل اللازم مع المحيط.

وتحدث هذه المشكلة مع عدم وجود أي خلل حركي أو حسي ألي أو خلل تقلص العضلات، او مشكلات في الفهم (E Conte et all, 2008).

ولا يظهر دماغ الأشخاص الذين يعانون من صعوبة التآزر الحركي النمائي علامات واضحة لاضطراباتهم، وهذا لا يعني أنه يعمل بشكل مثالي، الا انه من المحتمل جدا أن تؤدي التشوهات الجينية الى تعطيل نشاط المناطق المسؤولة عن المهارات الحركية أو التنسيق أو إدراك الفضاء وبالتالي فان الديسبراكسيا النمائية قد تكون ناتجة عن اضطراب أجزاء من الدماغ تبدو صحية، ولكنها لا تعمل بشكل فعال (Delphine de hemptinne Jehanne Mgnot, 2017).

خاتمة

من خلال العرض السابق لعسر القراءة وعسر الاملاء والخط نصل الى استخلاص انه لحد الساعة لم يتم توحيد الاتفاق حول وجود خلل عصبي دقيق واحد يمكن ان يؤدي الى هذا العسر، الا ان هذا لا ينفي وجود اختلالات دماغية عصبية يمكن الاستناد اليها في تفسير هذه الاضطرابات، كما يمكن ارجاع اختلاف التفسيرات العصبية الى تنوع اشكال العسر المدروسة وكذا دقة أدوات القياس والتصوير خاصة فيما يتعلق بسيرورة الوظائف المعرفية في الدماغ عكس الدراسة البنائية التشريحية لعضو ما التي أصبحت تبدو أكثر بساطة وسهولة. لذلك نجد أن هناك من حاول البحث في الاصابة العضوية المباشرة للمناطق العصبية المركزية أي دراسة تشريحي، اين بين الباحثون ان المعسرين قرائيا لديهم تشوهات على مستوى ثلاث مناطق السطح المستوي الصدغي والمخيخ واخيرا ا الجسم الجاسئ، كما اشارت دراسات أخرى تشريحية للدماغ الى وجود تشوه في القشرة للنصف الكروي الايسر لما قبل شق سيلفوس. ومنهم من اتجه الى البحث في الجانب الوظيفي لسيرورة القراءة والتي يفسر من خلالها السبب المؤدي الى عسر القراءة، اذ اتجهت اغلب الدراسات الحديثة الى تفسير عسر القراءة باختلالات عصبية وظيفية بشكل أساسي كتلك التي اقرت بان عسر القراءة يعود الى ضعف في تنشيط المناطق اللحائية، وبينت دراسات أخرى أن عسيري القراءة يعانون من نقص وظيفي على مستوى المنطقة المحيطة بشق سالفييس وبالضبط في النصف الأيسر من الدماغ. وهناك من استند الى عامل النمو حيث افترض ان الخلل يكمن في توقف النمو في مرحلة جنينية مبكرة. وفيما يخص عسر الاملاء فانه يعود كذلك الى عدة أسباب عصبية أهمها تلف الفص الصدغي الايسر للمخ مما يؤدي الى اضطراب تحليل وتركيب الاصوات والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع، أما عسر الخط فالدراسات العصبية بينت أنها وظيفة ذات متطلبات عصبية تختلف عن الوظيفتين السابقتين القراءة والأملاء فهي وظيفة حركية تعتمد بشكل أساسي على التنسيق الحركي الدقيق والذاكرة الحركية لشكل الكلمات وباقي الرموز وهذا يتطلب مسارات ونشاطات عصبية مختلفة أهمها ضرورة التنسيق بين نصفي كرتي الدماغ ولعل هذا الاختلاف في الدراسات والتفسيرات دليل على ان القراءة والكتابة عمليتين معقدتين تتطلبان تداخل العديد من الوظائف الدماغية المركزية، كما انه يفتح لنا المجال لمواصلة البحث والتمحيص في مختلف الأسباب العصبية الكامنة وراء هذا الاضطراب، فالوقوف على الأسباب الحقيقة يعد خطوة مهمة جدا اما للوقاية منه او وضع خطط تكفل ناجحة.

الهوامش

1. السرطاوي عبد العزيز واخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل، عمان، 2009.
2. الهواري جمال اسماعيل حسانين، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات التعلم، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، مصر، 2006.
3. بن دحان رباب، تقييم الذاكرة العاملة عند الأطفال المصابين بعسر الكتابة (المفكرة الفضائية البصرية والحلقة الفونولوجية من نموذج بادلي)، مذكرة ماجستير، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2، 2017، (غير منشورة)، ص 28.
4. دحال سهام، الطفل المصاب بصعوبات القراءة، مذكرة ماجستير، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2، 2005 ، (غير منشورة)، ص 45 .
5. جنون وهيبة، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة، مذكرة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 2018، (غير منشورة)، ص 22.
6. فتحي الزيات، صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات ،2007، القاهرة.
7. غنايم عادل صلاح، البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، 2015.
8. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية، المكتبة الانجلو مصرية، مصر، 2010.
9. شيخ بلاد حنان، تفسير عسر القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته « دراسة نفس عصبية معرفية» مذكرة ماجستير – جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 ، 2011، (غير منشورة)، ص 9 .
10. Jonet W.Lerner, Beverly Johns- ، صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدرس وتوجهات حديثة، ترجمة سهى محمد هاشم الحسن، دار الفكر، عمان، 2014.
11. G.neil Martin ، علم النفس العصبي البشري، ترجمة فيصل محمد خير الزراد ط1، دار الفكر، عمان، 2017.
12. Alan j, Power, Natacha Mead, Lisa Barnes, Usha Goswami, neural entraitemente to Rhythmic Speech in Children with Developmental Dyslexia, Frontiers in Human Neuroscience, University of Cambridge, N 01, p18
13. Chokron, S. Approche neuropsychologique et troubles spécifiques des apprentissages. Neuropsychologie (édition spéciale), Solal édition. France. Paris, 2010, (pp. 926-).
14. Delphine de hemptinne Jehanne Mgnot, aider son enfant maladroit 50 fiches contre la dyspraxie, de Boeck Supérieur, Paris,2017.
15. Démonet, J. F. et Jucla. M, Approche neurologique des dyslexies de développement Neuropsychologie (édition spéciale), Paris France, Solal édition, 2010, (pp. 4766-).
16. Frédérique Brin- Henry, et all, dictionnaire d'orthophonie, ed Ortho, France, 2012.
17. Frédérique Brin- Henry, et all, dictionnaire d'orthophonie, ed Ortho, France, 2016.
18. Geschwind N, Late, change in the nervous system plasticity and recovry of function in the central nervous system, Academic press, New York, 1974.
19. Laetitia Stephanopoli,Edith Conte, Anne de Sagey-Lecompte, Valérie Traband, Pascale Rosezweig, , la Dyspraxie, un trouble du comment faire, Centre de Ressources – Aix-en-Provence, France, 2008.
20. M. Habib, F. Robichon, Les mécanismes cérébraux de la lecture : un modèle en neurologie cognitive, ed Mardaga , France, 1996.
21. Odile golliet, Dyslexie prise en charge a l ecole et à la maison Dys sur Dix- ; le parcours de mon enfant dyslexique, ed Jaque Andrée, juin, France, (2009).
22. Roger Gil**, neuropsychologie,** 4em ed Masson, paris, 2006.
23. Robert Voyazopoulos**, Neuropsychologie de l'enfant,** Dunod, France, (2009).
24. Van hout, Anne, Estienne, Françoise**, les dyslexies décrire, évaluer, expliqué,** ed Masson, Office international de librairie, Bruxelles, **(**1994).

Dyslexia and Dysgraphia (both Spelling and Handwriting): A Neurological Perspective

Abstract

The current study aims at providing the various neurological explanations for dyslexia and dysgraphia, both in spelling and handwriting. To do it, it was necessary to, first, define these two disorders, to clarify their concepts, and to display the manifestations and symptoms of each one of them. Moreover, neurological explanations were provided about each. As a conclusion regarding dyslexia, though scientists differ in decisively determining the areas of brain damage, they agree that there is no clear anatomical nerve injury. Functionally speaking, some scientists attribute the disorder to an injury in the temporal lobe. Others allege that the reason lies in cortical disorders resulting from a problem in the growth stage, and that the multiplicity of dysfunctions' types and their manifestations have led to the multiplicity of injury according to each type. As for dysgraphia, including spelling and handwriting, it is due to particular factors related to bad coordination between the two brain hemispheres.

Keywords
dyslexia
dysgraphia (spelling and handwriting)
neurological perspective

Dyslexie et dysgraphie (orthographe et écriture manuscrite) : une perspective neurologique

Résumé

Il existe différentes interprétations neurologiques de la dyslexie et de la dysgraphie, y compris au niveau de la dictée et de la calligraphie. Ce fut le point de départ de notre étude. Pour cela, nous avons, dans cet article, clarifier le concept de chaque trouble tout en présentant leurs diverses interprétations neurologiques. Les scientifiques ainsi que les points de vue se divergent. Néanmoins ils se sont mis d'accord sur le fait qu'il n'y a pas de lésion nerveuse anatomique claire, de ce fait, ils l'ont attribué à une lésion de performance dans la région temporale. D'autres vont plus loin, en l'associant aux déséquilibres corticaux résultant d'un problème au stade de croissance. Les différents types de dyslexie ainsi que ses manifestations conduisent à de multiples infections selon chaque type. La dyslexie et la dysgraphie linguistique (dictée) et manuelle (calligraphie) sont dues notamment à des facteurs qui s'associent à la mauvaise coordination entre les deux hémisphères du cerveau.

Mots clés
dyslexie
dysorthographie / dysgraphie
perspective nerveuse

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

العلاقة بين مستوى الدافعية المحددة ذاتيا وطبيعة إدراك صورة الجسد عند الطالبات المنخرطات في الانشطة الرياضية حديثا

The relationship between the level of self-determined motivation and the nature of body image perception among students who are newly involved in sports activities

أ. د. العلوي عبد الحفيظ[1]
Pr. Laloui Abdelhafid
مخبر علوم الأنشطة البدنية والرياضية والصحة العمومية
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
a.laloui@univ-setif2.dz

أ. د. عبدلي فاتح
Pr. Abdelli Fateh
مخبر علوم الأنشطة البدنية والرياضية والصحة العمومية
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
f.abdeli@univ-soukahras.dz

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2021-12-20
تاريخ القبول 2023-11-06

الكلمات المفتاحية
الدافعية المحددة ذاتيا
إدراك صورة الجسد
الطالبات
الرياضة
الانخراط في الأنشطة

ملخص

يكان الهدف من هذا البحث هو معرفة العلاقة بين مستوى الدافعية المحددة ذاتيا لدى الطالبات المنخرطات في الانشطة الرياضية حديثا وطبيعة إدراك الجسد لديهن، بحيث إدراك الجسد يكون اما سلبي او اجابي من خلال نظرة الطالبات لصورة جسدهن او من خلال اراء الاخرين حسب تقديرهن، وتم استعمال مقياس الدافعية المحددة ذاتيا حسب نموذج Brière. Vallerand. Balis et Pelletier 1995 ومقياس صورة الجسد الذي اعدته سامية محمد صابر محمد عبدالنبي ، بحيث اجريت الدراسة على عينة من الطالبات بجامعة سوق اهراس وكان قوامها 80 طالبة اعمارهن بين (20-21) سنة ممارسات لأنشطة رياضية مختلفة بصورة منتظمة تم الانخراط فيها حديثا، وقد اظهرت النتائج وجود مستويات منخفضة في ادراك صورة الجسد ومستوى مرتفع في الدافعية المحددة ذاتيا كما اظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الدافعية المحددة ذاتيا و طبيعة ادراك صورة الجسد.

مقدمة

من الجدير بالذكر، أن صورة الجسد قد تكون إيجابية، وليس بالضرورة أن تكون سلبية دائماً، بحيث ينظر الشخص لجسده بحب، وعلى الرغم من وجود بعض العيوب في الجسم، إلا أنها لا تؤثر على طريقة تفكير الشخص اتجاه جسده وجسمه.

كما ان معرفة أن الجسم يتغير مع مرور الوقت امر مهم، وأنه من الممكن اتباع طرق صحية لتحويل صورة الجسد السلبية إلى إيجابية وبالنظر لصورة الجسد على انها الطريقة التي ينظر بها الشخص إلى جسده، وطريقة تفكيره وشعوره اتجاه جسده عند النظر إلى المرآة، ويشمل ذلك طول الجسد، ووزنه، وشكل بعض الأجزاء المعينة في الجسم. قد لا تنطبق صورة الجسد مع الشكل الفعلي للجسم، حيث أنه من الممكن أن يشعر الشخص أن جسده أكبر أو أصغر مما هو عليه بالصورة الحقيقية، وهنا قد يحتاج الأمر بعض الوقت والجهد إذا كنا نشعر بعدم الرضا عن اجسادنا، أو نشعر أن صورة جسدنا تعيق قدرتنا على عيش حياة عادية، أو تعيق القيام بالأشياء التي نرغب في القيام بها، أو أننا مجبرون على تناول الطعام المقيد أو غيره من سلوكيات الأكل أو التمارين غير الصحية.

ولكن هناك تباين في النظرة الى صورة الجسد بين الذكور والاناث ، حيث يزيد الاهتمام بهذا الجانب لدى الاناث في نظرهن غالبا تعد صورة الجسد الإيجابية مهمة، لأن النساء اللواتي لديهن صورة إيجابية عن أجسامهن يتمتعن بصحة بدنية وعقلية أفضل من غيرهن، بينما في الجهة المقابلة، النساء والإناث اللواتي لديهن صورة سلبية عن أجسادهن، فإنهن أكثر عرضة للإصابة ببعض الحالات النفسية، مثل الاكتئاب، تدني احترام الذات، مما يؤثر بشكل سلبي على

1 المؤلف المراسل

العديد من مجالات الحياة.

إن صورة الجسد الصحية والإيجابية هي أكثر من مجرد تحمل ما يبدو عليه الجسم أو «عدم كرهك لنفسك»، بل تعني صورة الجسم الصحية تقبل الجسم على ما هو عليه، وعدم محاولة تغيير الجسم ليناسب الشكل الذي يتوجب أن يكون عليه، كما يعتقد الشخص، ومقاومة الضغط للسعي وراء أسطورة الجسد «المثالي» الذي نراه في وسائل الإعلام، وعبر الإنترنت، وفي المجلات، والتي غالباً لا تكون صور فعلية حقيقية.

ولما كانت ممارسة النشاط الرياضي من الاساليب الاكثر امانا لتأثير على اهم مسببات تغير صورة الجسد اصبحت تستقطب الجنس اللطيف بشكل لافت من خلال القاعات الرياضية واللياقة البدنية المخصصة لهن او عن طريق الانخراط في نوادي متخصص في الوان من الرقص الرياضي الهوائي والذي يستهدف انقاص الوزن وتحقيق الرشاقة ،ولكن التوجه الى مثل هذه القاعات او النوادي يجب ان يكون مدفوعا بطاقة تمكن من مواجهة الصعوبات والعراقيل الشخصية والاجتماعية منها بصورة مستقلة لديهن وهذا هو اساس الدافعية المحددة ذاتيا وعلاقة ذلك بتقديرهن لصورة الجسد والرضى عنه من عدمه ، وهو ما نحاول ابرازه في هذا البحث.

اشكالية البحث

سعى علماء النفس الرياضي منذ المحاولات الاولى لدراساتهم لفهم التغيرات والتطورات الحاصلة في ميادين النشاطات الرياضية وما لها من تداعيات وتأثير على الرياضيين في الأعمار والمستويات المختلفة، وذلك من خلال العمل على جعل النشاط الرياضي خبرة ايجابية في حياة الافراد وبناء الشخصية المتكاملة ، وهذا دون المساس في البداية بالتطور الطبيعي للأفراد الرياضيين خصوصا ما تعلق بالعلاقة بين المتغيرات التي تصاحب الممارسة الرياضية وبدرجة كبيرة الشخصية والانفعالات والدافعية وما تتركه ممارسة الرياضة من اثر على تصور الفرد لشخصيته.

فإدراك الفرد لشخصيته يبدأ من ادراكه لصورته الخارجية أي صورة الجسد، فنجده منذ المراهقة يبدأ في الاهتمام بمظهره الخارجي ومقارنته بالآخرين او تقليد بعض المشاهير في الثياب وقصات الشعر ولما اصبحت الرياضة طريقة من طرق تعديل قوام الجسد على انها طريقة تكاد تخلو من الاثار السلبية إذا تمت ممارستها بصورة صحيحة، احتلت هذه الاخيرة مكانة عالية بحيث فهي تهدف الى تحسين جانب مهم من شخصية الفرد بحيث يرى (جليل ابراهيم السعدات 2008) ان صورة الجسد انعكاساً نفسياً، للجانب الوظيفي والعصبي والشكلي للجسم. هذه الصورة تعتبر فكرة الانسان عن نفسه وعلاقته مع البيئة، فضلاً عن كونها ضابطاً يحدد السلوك الذي يمارسه الفرد. عنوان

ويرتبط رضا الفرد او عدم رضاه عن صورة جسده بما يصدره الاخرون من احكام وتقييمات ، ذلك ان نمط الجسد الجذاب والمناسب والمثالي من جهة نظر البيئة التي يعيش بها الفرد ، فتكون له تأثيراً كبيراً على مدى رضا الفرد او عدم رضاه عن جاذبيته الجسدية ، أي كلما كانت صورة الفرد قريبة او متطابقة مع معايير الجسد المثالي السائد في المجتمع كلما أشعره ذلك بجاذبية كلما اصبح اكثر شعور بالرضا عن ذاته الجسدية على العكس من ذلك يعاني الفرد كثيراً كلما تباعدت صورة جسده المدركة بالنسبة له عن صورة المثالية السائدة في ثقافته حيث تحمل صورة الفرد عن ذاته وينخفض تقديره لها. (I.Elaine Allen, 2007)

أشار مورجان 1980 إلى وجود عدة اتجاهات في علم النفس الرياضي المعاصر في مجال البحوث والدراسات حول الشخصية الرياضية وفي مجال إمكانية التنبؤ بالتفوق الرياضي. (علاوي، 2004)

والتفوق الرياضي ليس فقط بتحقيق الالقاب والنتائج المادية بل يكون كذلك عن طريق الوصول الى حالة من التوازن النفسي و العاطفي الوجداني الجالب للمتعة والسعادة جراء ما تتركه الرياضة من تغيرات على الفرد ، وهذه التغيرات يمكن ان تكون بدرجة كبيرة على صعيد صورة الجسم ، فالباحثين عن جسم مفتول بالعضلات او جسم نحيف جراء ما يقومون به من ثورة ضد السمنة باعتماد التمارين الرياضية كأسلوب آمن بالرغم من التعب المصاحب له ويكونون في الغالب مدفوعون داخليا لإرضاء ذواتهم بالرغم من ان نظرة المحيط تلعب دورا مهما الا ان التحديد الذاتي للمثيرات يبقى مسيطرا وهو ما حاول انصار الدافعية المحددة ذاتيا شرحه من خلال مفهومهم للدافعية الرياضية

وتعتبر الدافعية الرياضية مهمة، فقد اقترحها Woodworth

في كتاب علم النفس الديناميكي، وكذلك إسهامات fayniki، Vallirand، Déci، Machiland Etckenson، Nichols التي جعلت من الدافعية موضوع يتبوأ مكانة كبيرة من بين مواضيع البحث العلمي فيما يتعلق بمتغيرات الخوض في غمار الممارسة الرياضية، وبالنظر لتعدد المدخلات والمخرجات التي تمس الجوانب المختلفة لدى الفرد الرياضي وهذا سواء خلال الممارسة أو قبل ذلك.

وما يجب ذكره حول مخرجات الممارسة الرياضية هو الجانب الصحي والجمالي المرتبط بجسم الانسان فالرياضة اصبحت اسلوب ونمط حياة عند الكثيرين في الفترة الاخيرة بناءا على توصيات الطب الحديث الذي يؤكد اهمية الرياضة في رفع كفاءة الكثير من الاجهزة المهمة في الجسد وهو ما يؤثر بدوره على المظهر العام للجسم وهذا قاد بطريقة مباشرة الى الاهتمام بصورة الجسد عند الذكور والاناث الا ان اهتمام الاناث بصورة جسدهن يمكن ان يجعل منه دافعا رئيسيا لممارسة الرياضة.

ترتبط الصحة النفسية بصورة الجسم الموجبة فالطفل حينما يكون لديه صورة جسم صحيحة وتقدير ذات» موجباً « فإنه ينمو ويعيش في حياة سوية. (Hildebrandt، 2007)

ويرتبط الرضا عن الجسم لدى البالغين بإنجاز وتحقيق التفاعلات الشخصية، والسعادة في الحياة بوجه عام. (Hwang، 2007)

وبناء على تلك الدراسات فإن أغلب الفعاليات لدى الإنسان تنجم عن دوافع داخلية حيث أن للدوافع أسباب ذاتية للفعاليات كما هي عوامل لها، «وموضوع الدوافع يشتمل على جميع العوامل التي تسبب فعالية أو سلوك، وهذا التحديد يشمل النشاط الرياضي كذلك ويعتبر موضوع الدوافع أهم الموضوعات التي تهم المربي الرياضي وأكثرها إثارة لاهتمامه في عمله الرياضي لمعرفة العوامل الداخلية التي تحرك الرياضي وتوجهه لتحقيق الأهداف المتوخاة.» (رمضان، 2008،)

ومن منطلق أن أحسن موقع لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، ونتيجة التفاعل مع البيئة و مع الأحكام التقييمية للآخرين بشكل خاص يتكون بناء الذات من نمط تصوري منظم، إذن فالفرد لديه القدرة على الإدراك والاختيار وصنع القرار والسيطرة على السلوك وتحمل مسؤولياته. (رمضان، 1996)

كما ينبغي مراعاة أن سلوك الفرد لا يصدر عن حالة دافعية واحدة، فغالباً ما يكون السلوك نتيجتاً لعدة دوافع متداخلة بعضها ببعض أو نتاج مجموعة من الدوافع. (علاوي، 2002) تتعدد الدوافع لممارسة النشاط الرياضي، كما أن الفرد قد يمارس الرياضة لإشباع أكثر من حاجة، منها ما يرتبط بالعوامل النفسية مثل الشعور بالمتعة. (إبراهيم، 2008) وتعد الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي، بحيث تعمل على استثارته ليسلك سلوكاً معيناً تجاه العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً في عملية تكيفه مع البيئة الخارجية، و وضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية من بين الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع لحاجة معينة والحصول على هدف معين. (سلامة، 1999)

حيث يؤكد Vallerand 1993 في هذا المجال على أن مصطلح الدافعية يعبر عن تلك البنية لافتراضية التي تستعمل من أجل وصف القوى الداخلية والخارجية أو معاً والتي تنتج الانطلاق والشدة وإصرار السلوك. (valerand, 1993)

وبالنظر الى الجامعة كمحيط يحدث فيه الاحتكاك بين الاقران بشكل كبير ويومي مما يوسع من المقارنة بينهم خصوصا الطالبات وبحكم مستواهم الثقافي والتعليمي الذي يسمح لهن بادراك اهمية ودور النشاط الرياضي في تحسين الكثير من الجوانب في حياتهن من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات حول هذا الموضوع، ومن هذا المنطلق نطرح التساؤلات التالية:

-ما مستوى إدراك صورة الجسد عند الطالبات الجامعيات المنخرطات في النشاط الرياضي حديثا؟

-ما مستوى الدافعية المحددة ذاتيا عند الطالبات الجامعيات المنخرطات في النشاط الرياضي حديثا؟

-هل توجد علاقة دالة احصائيا بين كل من الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد عند الطالبات المنخرطات في النشاط الرياضي حديثا؟

1–فرضيات البحث

-مستوى إدراك صورة الجسد عند الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي ضعيف.

-مستوى الدافعية المحددة ذاتيا لدى الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي عالي.

-هناك علاقة ارتباط عكسية دالة احصائيا بين مستوى

الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد لدى الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي.

2–أهمية البحث

يكتسي البحث في هذا الموضوع اهميته من اهمية متغيراته وهي صورة الجسد والدافعية المحددة ذاتيا وكذلك الوسط الذي تتفاعل فيه هذه المتغيرات، فالجامعة تصبح مع مرور الوقت بالنسبة للطالبات وسطا مليء بالضغوط الناجمة عن الاهتمام بالدراسة وكذلك بعض العادات السيئة كالخمول والركون للطاولات في المدرجات والمكتبات وبالتالي قلة الحركة وكذا عادات غذائية سيئة تفرضها احياننا برامج توزيع الدروس وهو ما يؤثر سلبا على صورة الجسم لديهن اما شكلا او من حيث الاداء، ولهذا أردنا تسليط الضوء على هذا الموضوع.

3–أهداف البحث

نهدف من خلال تناول هذا الموضوع الى:

-تحديد مستوى الدافعية المحددة ذاتيا لدى الطالبات التي اقبلن حديثا على الانخراط في اي نوع من الانشطة الرياضية.

-معرفة طبيعة ومستوى إدراك الطالبات المنخرطات حديثا في النشاط الرياضي لصورة جسدهن.

-تحديد طبيعة ودرجة العلاقة بين كل من الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد عند الطالبات حديثات العهد بالانخراط في النشاط الرياضي.

4–مصطلحات البحث

4–1–الدافعية المحددة ذاتيا

هي صورة من صور الدافعية الا ان الفرد يلعب فيها دورا في تحديد العوامل التي تثير هذه الدافعية لديه من خلال الهدف من ممارسة ذلك النشاط دون تدخل مصدر تلك العوامل بصورة مباشرة ، ويرى Deci et Rayan أن الحاجة للاستقلالية من الأسس الأكثر أهمية في تحقيق الدافعية لممارسة النشاط الرياضي أو الاستمرار في الممارسة ، ويساهم كل من المدرب والآباء في هذا العنصر بحيث يمكن لتدخل الآباء أو المدرب في اتخاذ قرار معين من طرف الرياضي تجاه موقف ما يجعله يحس أنه لا يتمتع بالاستقلالية ومنه فهو يفتقد لأهم أساس من أسس الدافعية لمواصلة النشاط (Piché, 2004)

4–2–صورة الجسد

تقييم الفرد للمظهر الخارجي لجسده من حيث الشكل العام وملامح الوجه والرضا عن الجسد والاهتمام به. (فايد، 2006) صورة ذهنية او تصور عقلي ايجابي او سلبي، يكونه الفرد لنفسه ويسهم في تكوين هذه الصورة للخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد، وبناءا على ذلك فان صورة الجسد قابلة للتعديل والتغيير في ضوء هذه الخبرات الجديدة. (الدسوقي، 2006)

4–3–الممارسة الرياضية

وهنا نقصد بها اي نشاط رياضي تنخرط فيه الطالبات حديثا.

4–4–الانشطة الرياضية

عرفه «تشارلز بيو شر T Bucher «بأنه نوع من النشاط المنمي لقدرة الانسان الجسمية عن طريق الاجهزة العضوية المختلفة، وينتج عنها القدرة على الشفاء ومقاومة التعب. (بومعراف، 2014)

4–5–الانخراط

هي شدة المشاعر التي تدفع الى المبادرة لبدء نشاط واستمرار فيه (الرشيد ،الفقي، 2021)

5–الإطار النظري

5–1–مفاهيم حول الدافعية المحددة ذاتيا

إن الأهمية التي تكتسبها مواضيع الدافعية في مجالات الحياة اليومية المختلفة والرياضية خصوصاً، جعلت منها محل اهتمام الباحثين وهذا نظراً لارتباطها ببعض المصطلحات كالنجاح والتفوق ... وغيرها من مآلات الممارسة الرياضية وهو ما عدد المفاهيم حول الدافعية في المجال الرياضي ومنها:

الدافعية هي استعداد الرياضي لبذل جهد من أجل تحقيق هدف معين. (راتب أ.، 2000)

يبين هذا المفهوم أن الدافعية في المجال الرياضي يمكن أن تعبر عن حالة الرياضي قبل الخوض في ممارسة النشاط، وبالتالي فهي الباعث الذي يثير الرياضي إما داخلياً أو خارجياً شرط أن يرتبط بهدف محدد وكذلك مقدار أو احتمال تحقق ذلك الهدف وهذا ما يرتبط بمقدار بذل الجهد الكاف لذلك.

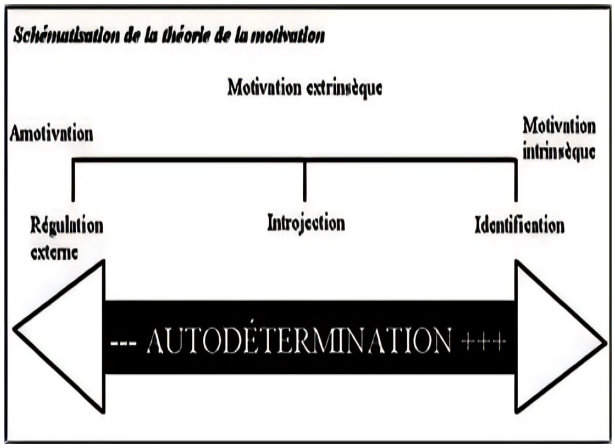
حالات في الكائن الحي يستنتج وجودها من أنماط السلوك المختلفة ومن نشاط الكائن الحي نفسه، وليس معنى هذا أن الدافعية هي نمط السلوك الذي نلاحظه، وإنما حالة وراء

هذا السلوك، أي أنها الحالة التي تثير وتنشط وتوجه السلوك نفسه وتعمل على استمرار يته. (علاوي م.، 2004،)

عملية إثارة السلوك الإنساني وتوجيهه والمحافظة عليه لتحقيق هدف معين. (ج.جيرارد، 2004،ص163)

الطاقة التي تمكن الفرد من الوصول إلى الهدف. (Calderrelli, 1986)

ويمثل المخطط التالي نموذجا عن مفهوم الدافعية المحددة ذاتيا حسب أنصار نظرية التحديد الذاتي 1995.



شكل(01): نموذج اول للدافعية المحددة ذاتيا 1985. (Legendre, 1993)

5–2–وظائف الدافعية في المجال الرياضي

5–2–1–تنشيط السلوك

تعتبر الدافعية بمثابة الطاقة التي تدفع الرياضي إلى ممارسة أي نشاط، والمقصود بأي نشاط هو أن الرياضي سوف يسلك سلوكاً يكون مستواه حسب شدة وحدّة الدافع وتكون طبيعته حسب الهدف الذي كان وراء تلك الطاقة «فإذا كان الأفراد يواجهون العديد من المشكلات المختلفة في حياتهم، فإن طريقة تعاملهم مع هذه المشكلات تختلف من فرد لآخر ودوافع الفرد هي التي توجهه بطريقة معينة لاتخاذ سلوكاً معرفياً خاصاً لتحقيق النجاح وإثبات الذات.» (الخولي هـ.، 2002)

5–2–2–توجيه السلوك

تعتبر الدوافع عوامل فعالة للتعلم فهي تشجع المتعلم في أنشطته التعليمية، وتؤدي إلى اختيار نموذج النشاط الذي يرغب الشخص أداءهُ وبالتالي فهي توجه السلوك. (الخولي، 2002)

5–2–3–المحافظة على السلوك

عندما يكون الرياضي مدفوعاً بشكل قوي نحو الأداء فإنه بالرغم من تعرضه لخبرات الفشل أو مواقف صعبة فإنه يحاول الاستمرار في القيام بالسلوك، كما أن السلوك الذي يجلب له الرضا والاستحسان والتحفيز « هذا حسب مصدر وصيغة الدافعية « فإنه يجعله يستمر في السلوك على عكس السلوك الذي يؤدي إلى نتائج غير مرضية وبالتالي يتكون رابط بين درجة الدافعية (أهمية الهدف، الاستمتاع، قيمة المكافئة) ومقدار ما يحققه من خلال الأداء.

5–3–صورة الجسد

5–3–1–ماذا نقصد بصورة الجسد؟

هي الصورة العقلية التي يكونها الفرد عن جسمه، وتتكون هذه الصورة من الاحساسات الداخلية والتفاعل الاجتماعي مع الاخرين والخبرات الانفعالية، ويتطور إدراك الفرد لذاته من خلال ادراكه لصورته ولجسمه من جهة، وادراكه لمن حوله من جهة أخرى، ووضع بانسون Banson تصوراً لمراحل إدراك للفرد، لجسمه عبر مراحل حياته وهذا التصور مشروط بالنمو الادراكي للفرد في مراحل حياته المتعاقبة، ويعتبر بانسون ان الذوات الظاهرية يتراكم بعضها فوق بعض تطبيقاتها في جذوع الشجرة. (سليم، 2002).

5–3–2–مميزات الرضى عن صورة الجسد

حسب الهام الشعراوي وآخرون 2006 فان الفرد إذا كان راض عن صورة الجسد يتميز بمجموعة من المميزات وهي: (الشعراني، 2006)

-تقبل الذات والاخرين والطبيعة.

-قوة الدافعية النابغة من حب الحياة وتعتبر حافز للتفكير والابداع.

-تجدد مستمر في تقدير ما يستحسنه ويعجبه.

-التجديد والابتكار

الملاحظ ان الفتيات التي يشعرن بعدم الرضا على اختيارهن يبالغن في تقدير احساسهن وحجمها وتراه الواحدة منهن اكثر سمنة عما هو عليه في الواقع أي تتخيل انها سمينة، وترى انها اكثر وزناً من الطبيعي ، وهنا سوف تحاول من انقاص وزنها لتصل الى الصورة المثالية مثل النحيلات وتعد هي الصورة المثالية لجسد المرأة هي النحافة ، وتعتبره هو الشكل الذي يختاره الشباب والرجال ويكون أكثر جاذبية لديهم وبالتالي

تشعر بتحقيق ذاتها وخصوصاً ان النحافة تعد ثقافة العصر الحالي ومن المعايير الجديدة لجمال المرأة . (العيسوي، 2007)

5-3-3-الحياة الجامعية وعلاقتها بكل من الدافعية الذاتية التحديد وإدراك صورة الجسد

تفرض الحياة الجامعية بما تحمله من ضغوط وواجبات على الطالبات نمط حياة في الغالب يكون مضطربا وغير متوازن من حيث حرية الحركة والتغذية ولذلك تجد الطالبات انفسهن في حالة نفسية وجسدية غير مريحة ومرفوضة لدى الكثيرات منهن، بحيث يرى حسين سليمان ان التوتر وعدم الراحة نتيجة لقلة التمثيل الغذائي مع احتياجات الجسم اضافة الى تأثير الراحة الذهنية والعقلية وكذلك قلة ممارسة الأنشطة البدنية ولذلك يجب الاهتمام بالصحة من خلال الحفاظ على الوزن وذلك عن طريق ممارسة الانشطة البدنية فضلاً عن التغذية الصحية اضافة الى الراحة النفسية التي تجعل الفرد دائماً بتفجير طاقة وحيوية. (سليمان، 2005)، وفي هذه الحالة تجد الطالبات انفسهن في رحلة البحث عن تغيير الواقع من تلقاء انفسهن دون ايما تأثير خارجي بصورة مباشرة ، فهن من يحدد اسلوب تغيير هذا الواقع فمنهن من تلجئ الى الحمية الغذائية والتي تكون صعبة التطبيق على ارض الواقع فهن يصطدمن مع واقع الوجبات الاجبارية في الاقامات الجامعية او عدم امكانية احترام البرنامج الغذائي بسبب تزامن اوقات تناول الوجبات مع وقت الدراسة والواجبات والمطالعة ، فيكون الاختيار الامن و الاكثر فاعلية بالرغم من تغيير الوقت هو الممارسة الرياضية دون أي الزام وانما عن طريق اهداف تم تحديدها ذاتيا وهذا ما يجسد مفهوم الدافعية المحددة ذاتيا لممارسة النشاط الرياضي لهدف تحسين ادراك صورة الجسد .

6-النظريات المفسرة لصورة الجسد

6-1-النظرية المعرفية:

أثبت البحث في الاتجاه المعرفي عدم استقرار بنية صورة الجسم، حيث يمكن أن يرجع التقييم لحجم الجسم الحالي إلى انفعال سالب أو إلى الضغوط، فمثلاً أظهرت دراسة كلبارلز وآخرين Kulbarlz et al., 1999 أن المزاج السالب يزيد من تقييم حجم الجسم لدى النساء اللائي يعانين من البوليميا (شره الطعام) فيجعل صورة الجسم أسوأ وأردأ. (rean., 2002)

6-2-النظرية الاجتماعية

النظريات النمائية والاجتماعية والثقافية تفسر وتشرح كيف أن صورة الجسم تنمو وتتطور، وأن فهم تلك النظريات يساعد علي فهم لماذا تتكرر صورة الجسم السالبة لدى الأشخاص البدن، ولقد ركزت النظريات النمائية على أهمية مرحلة الطفولة والمراهقة كفترة هامة، وفي أثنائها تنمو وتتطور صورة الجسم، وأن هناك عوامل مثل : «وقت البلوغ» الذي يسهم في نمو صورة الجسم، وتهدف النظريات الثقافية والاجتماعية إلى عقد المقارنة الاجتماعية والوسائل الثقافية الاجتماعية، بخصوص الهيئة والمظهر الخارجي والجمال كعوامل هامة في نمو وتطور صورة الجسم. (Rean., 2002)

7- مفهوم النشاط الرياضي

تعرّف منظمة الصحة العالمية النشاط البدني على أنه أي حركة من حركات الجسم تنتجها العضلات الهيكلية وتتطلّب استهلاك الطاقة. ويشير النشاط البدني إلى كل حركات الجسم ولا سيما أثناء وقت الفراغ أو عند الانتقال من مكان وإليه أو في إطار عمل الفرد. ويساهم النشاط البدني المعتدل والمكثّف في تحسين الصحة.

وتشمل الطرق الشائعة لممارسة النشاط البدني المشي وركوب الدراجات الهوائية واستخدام العجلات والرياضة وممارسة الأنشطة الترفيهية والألعاب الحركية ويمكن ممارستها بصرف النظر عن مستوى المهارات وبغرض استمتاع الجميع بها.

وقد ثبت أن النشاط البدني المنتظم يساعد على الوقاية من الأمراض غير السارية مثل أمراض القلب والسكتة الدماغية وداء السكري والعديد من أنواع السرطان وعلى تدبيرها العلاجي. كما يساعد على الوقاية من فرط ضغط الدم والحفاظ على وزن الجسم الصحي ويمكن أن يحسن الصحة النفسية ونوعية الحياة والرفاهية.

7-1-فوائد ومخاطر ممارسة النشاط الرياضي

يعود النشاط البدني المنتظم مثل المشي أو ركوب الدراجات الهوائية أو استخدام العجلات أو الرياضة أو ممارسة الأنشطة الترفيهية الحركية بفوائد صحية لا يُستهان بها. وممارسة بعض النشاط البدني أفضل من عدم ممارسته على الإطلاق ويمكن للأشخاص أن يمارسوا النشاط البدني بالقدر الموصى به بسهولة من خلال ممارسة المزيد من النشاط على مدار اليوم بطرق بسيطة نسبياً.

والخمول البدني هو عامل من عوامل الخطر الرئيسية المسببة للوفيات الناجمة عن الأمراض غير السارية ويزداد خطر الوفاة بنسبة تتراوح بين 20% و30% لدى الأشخاص الذين لا يمارسون النشاط البدني بالقدر الكافي مقارنة بالأشخاص الذين يمارسون النشاط البدني بالقدر الكافي.

8–منهجية البحث والاجراءات الميدانية

8–1–منهج الدراسة

نظرا لكون الدراسة تهدف اساسا لوصف مستويات كل من ادراك صورة الجسد و مستوى الدافعية المحددة ذاتيا والعلاقة بينهما لدى الطالبات المنخرطات في النشاط الرياضي حديثا فان المنهج الانسب لمثل هذه الدراسات هو المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفا يعتمد على الظروف المحيطة بالظاهرة والمتغيرات الفاعلة فيها، «يعتبر المنهج الوصفي من اكثر مناهج البحث استخداما وخاصة في مجال البحوث التربوية والاجتماعية والرياضية، ويهتم البحث الوصفي بجمع اوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة»(باهي، 2002).

8–2–المجتمع وعينة الدراسة

تم توزيع المقياسين على عينة تقدر بـ 200 طالبة بشكل عشوائي مع وجود عبارة هل تمارسين نشاطا رياضيا ومنذ متى؟ وعلى اساس الاجابة على العبارتين تم الاكتفاء بإجراء الدراسة على الطالبات التي كانت اجاباتهن تستجيب للشروط المسطرة في البحث وهي الانخراط في اي نشاط رياضي حديثا والتي كان عددها 80 طالبة. من أصل 800 طالبة

8–3–ادوات الدراسة

تمت الاستعانة في هذه الدراسة بمقياس إدراك صورة الجسد من اعداد سامية محمد صابر محمد عبد النبي والذي يحتوي (27) عبارة تتوزع على بعدين:

الأول: إدراك الفرد لجسمه والذي يكون موجباً أو سالباً، ويشتمل على العبارات التالية:

1، 2، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 12، 13، 16، 17، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26.

والثاني: إدراك الفرد لجسمه من خلال آراء الآخرين كالأسرة والأصدقاء والزملاء، ويشتمل على العبارات التالية: 3، 8، 11، 14، 15، 18، 22، 27.

وتقع الإجابة في ثلاثة مستويات هي: (نعم، أحياناً، لا)

وتقدر «نعم» بثلاث درجات، و «أحياناً» بدرجتين و «لا» بدرجة واحدة، وذلك في العبارات الموجبة (1، 2، 7، 10، 11، 16، 22، 24، 25، 27).

وتعكس الدرجات في العبارات السالبة (3، 4، 5، 6، 8، 9، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 23، 26).

المقياس الثاني هو مقياس الدافعية المحددة ذاتيا EMS28 حيث تم تصميم هذا المقياس في صيغته الاصلية من طرف مجموعة من الباحثين (Brière. Vallerand .Balis et Pelletier) وذلك سنة 1995 وذلك لقياس درجة الدافعية في المجال الرياضي وفق مفهوم

نظرية التحديد الذاتي ويتميز هذا المقياس عن باقي المقاييس التي تم تصميمها لنفس الغرض بكونه يعطي صورة عن درجة الدافعية من حيث هي ذاتية التحديد وليس المصدر، ويظم المقياس ثلاثة أبعاد، حيث يضم البعد الاول وهو الدافعية الداخلية 12 عبارة وبعد الدافعية الخارجية 12 عبارة اما البعد الثالث وهو اللادافعية فيحتوي على 04 عبارات.

وتم ترجمة المقياس الى اللغة العربية من طرف الاستاذ (عبدلي فاتح 2010) وتم استعماله في اطروحة الدكتوراه.

9–عرض النتائج

9–1– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى

9–1–1–عرض النتائج

مستوى إدراك صورة الجسد عند الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي ضعيف.

جدول(01): قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعينة في حول صورة الجسد

	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	عدد العينة
التقييم الكلي لإدراك صورة الجسد	54.00	53,1250	3,30468	36947,	80

المصدر الباحثين

جدول (02): قيمة اختبار دلالة الفروق بين متوسط إدراك صورة الجسد والمتوسط الفرضي

	المتوسط الفرضي = 54					
	قيمة T	درجة الحرية	Sig. (bilatéral)	الفرق	مجالات الثقة 95 %	
			القصوى			الدنيا
ادراك صورة الجسد	2,368-	79	020,	87500,-	1396,-	1,6104-

9–1–2–**تحليل ومناقشة النتائج**

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم 02 نلاحظ انه توجد فروق دالة احصائيا حيث قدر مستوى المعنوية بـ 0.02 وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مع قيمة T بـ (-2.368)، ومن خلال نتائج الجدول رقم 01 يتبين ان متوسط العينة في إدراك صورة الجسد 53.125 وهو أصغر من المتوسط الفرضي للمقياس والمقدر بـ 54 وعليه فان الفرضية الاولى والتي نصت على ان الطالبات حديثات الانخراط في الانشطة الرياضية ضعيف هي صحيحة.

يمكن ارجاع ذلك الى كون تدني مستوى إدراك صورة الجسد لدى الطالبات هو الذي دفعهن للانخراط في الانشطة الرياضية من اجل تحسين صورة الجسد، فغالبية الطالبات اللاتي يدركن صورة الجسد بشكل سلبي يلجأن الى البحث عن طرق مختلفة لتحسين صورة جسدهن ويجدن في ممارسة الرياضة الطريقة الامن وهذا لكونهن من الطبقة المثقفة واطلاعهن على اهمية الرياضة مقارنة بالطرق الاخرى ما يمكن ان ينجر معها من اضرار كما توصلت دراسة حسين سليمان ان الاناث أكثر عرضة للخجل والقلق ولديهن حساسية من الظهور في مختلف المناسبات لان الفتيات يقمن بمقارنة اجسادهن من حيث الوزن والرشاقة وتناسق الجسد.

كما ان للرياضة اهمية على مختلف اجهزة الجسم يمكن للمثقفات الاطلاع عليها أكثر من غيرهن من غير المثقفات ومنها:

-تحسين اداء اجهزة الجسم الحيوية كالجهاز الدوري والتنفسي والعصبي والعضلي.

-تساعد على تفادي او الاقلاع من فرص الاصابة بأمراض القلب والاوعية الدموية.

-المحافظة على الوزن المناسب للفرد وإنقاص الوزن الزائد.

تقوية ورفع اداء (مفاصل الجسم والاوتار والاربطة التي تدعمها).

-تساعد على زيادة كفاءة عملية حرق المواد الغذائية وتحويلها الى طاقة نافعة.

-تساعد على زيادة مقاومة الجسم للتعب والتوتر العصبي.

-زيادة الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي من خلال التخلص من الضغط العصبي وبالتالي يعمل على الراحة

-وسيلة فعالة ومفيدة للترويح عن النفس وقضاء وقت الفراغ.

-تساعد على التقليل من اثار الشيخوخة وتحسين عمل الوظائف الحيوية عند الكبر.

-توفر الرياضة فرصة لتجربة خبرات جديدة والشعور بالاطمئنان والاهمية الذاتية.

-توفر فرصة لإشباع رغبة حب الاستطلاع ولتأكيد الذات والتقليد والمحاكاة والتعبير عن النفس.

-تنمي صفات مثل الامانة والاخاء والتحكم في المشاعر والقيادة والتبعية والتلقائية والشجاعة والاصالة الطبيعية والصدق والعدالة والتعاون

9–2–عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

9–1–2–**عرض النتائج**

مستوى الدافعية المحددة ذاتيا لدى الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي عالي.

جدول(03): قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للدافعية المحددة ذاتيا

	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	عدد العينة
التقدير الكلي للدافعية المحددة ذاتيا	112.00	98,0750	10,71468	1,19794	80

جدول(04): قيمة اختبار دلالة الفروق بين متوسط الدافعية المحددة ذاتيا والمتوسط الفرضي

	المتوسط الفرضي = 54					
	t قيمة	درجة الحرية	(Sig. bilatéral)	متوسط الفرق	مجالات الثقة 95 %	
			القصوى			الدنيا
الدافعية المحددة ذاتيا	- 11,624	79	0.000	-13,92500	- 11,5406	-16,3094

9–2–2–**تحليل النتائج**

يتبين من خلال النتائج في الجدول رقم 04 ان متوسط الفرق بين المتوسط الحسابي للدافعية المحددة ذاتيا والذي قدر بـ 98.07 حسب الجدول رقم 03 والمتوسط الفرضي للمقياس المقدر بـ 112 كان (- 13.92) كما ان قيمة اختبار دلالة الفروق T كانت (- 11.624) وبمستوى معنوية 0.000 وعليه فان الفروق دالة احصائيا عند 0.05 وتشير الى ان متوسط العينة في الدافعية المحددة ذاتيا اقل من المتوسط الفرضي وعليه فان الفرضية الثانية غير صحيحة الا ان العودة لنتائج الابعاد الجزئية للمقياس نجد ان متوسط بعد الدافعية المحددة ذاتيا كان 57.82 وهو اعلى من المتوسط الفرضي للبعد والمقدر بـ 48.00 وعليه يمكن ارجاع اقبال الطالبات على الانخراط في الانشطة الرياضية بدافع داخلي حيث يرى كامل راتب ان يتضح الدافع الداخلي عندما نلاحظ الاقبال على ممارسة النشاط الرياضي او الانضمام لفريق رياضي بدافع الرغبة والحب في الممارسة وتستمر هذه الرغبة مادام النشاط والاداء الرياضي يمثل له خبرة جيدة والواقع ان الفرد عندما يقبل على ممارسة النشاط الرياضي يشعر بالسعادة لأنه يمارس النشاط الذي يريده ويرغب فيه ، وهذه السعادة تفوق الحصول على مكسب مادي او مكافأة خارجية. (راتب ك.، 1990)

كما انه يمكن لعوامل اخرى ان تلعب دورا في رفع الدافعية للأقبال على الرياضة حيث ترى **تهاني عبدالسلام** ان عنصر الرياضة يختبأ كلياً وراء الظواهر الثقافية وبمرور الوقت وبتقدم الحضارات فان الرياضة النسوية تؤكد نفسها وبقوة كبيرة غامرة للفرد والجماعة في حالة من الانفعال العاطفي الهائل يظهر كنتيجة لممارستها فمثلاً يمكن للعبة الشطرنج ان تستحوذ وتبهر المتفرج علماً ان لا علاقة لما بنمو وازدهار الثقافة ولكن بمجرد وضوح (إنّ اللعبة جميلة) تبعاً لقيمتها الثقافية فان لها من القيم الجماعية التي لا يمكن الاستغناء عنها ومن الممكن ان للميزات البدنية والعقلية والاخلاقية والوجدانية للرياضة النسوية ان ترفع من قيمته الى المستوى الثقافي كما في كرة القدم وكذلك ان المهرجات والاحتفالات الشعبية احدى الوجوه الثقافية فحاجة المرأة للرياضة النسوية حاجة انسانية ولها اهميتها وهدفها الاساسي هي السعادة التي ينشدها كل فرد مهما اختلف في الجنس والعقيدة واللون فهي النتيجة الجانبية لحياة تتسم بالاتزان فله مكانه متميزة في جعل الحياة متزنة ما بين العمل والراحة فتكتمل الحياة في معناها وتزداد في رونقها بالرياضة النسوية فتصبح اكثر اشراقاً واكثر بهجة

9–3–عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

9–3–1–**عرض النتائج**

هناك علاقة ارتباط عكسية دالة احصائيا بين مستوى الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد لدى الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي.

جدول(05): قيمة معامل الارتباط بين الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد

		الدافعية المحددة ذاتيا
الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد	قيمة الارتباط	-,318**
	(Sig. bilatérale)	,004
	N	80

جدول(06): قيمة معامل الارتباط بين بعد إدراك صورة الجسد من خلال المعني والدافعية المحددة ذاتيا

		بعد إدراك صورة الجسد من خلال المعني
الدافعية المحددة ذاتيا	قيمة الارتباط	-,338**
	(Sig. bilatérale)	,002
	N	80

جدول (07): قيمة معامل الارتباط بين بعد الدافعية الداخلية وإدراك صورة الجسد

		بعد الدافعية الداخلية
إدراك صورة الجسد	قيمة الارتباط	*278,-
	(Sig. bilatérale)	013,
	N	80

9–3–2–**تحليل ومناقشة النتائج**

من خلال نتائج الجدول رقم 05 نلاحظ ان قيمة الارتباط بين الدافعية المحددة ذاتيا وادراك صورة الجسد لدى الطالبات حديثات الانخراط في النشاط الرياضي قدرت بـ (- 0.318) وهي دالة عند 0.05 وبالنظر لإشارتها السلبية فان العلاقة عكسية حيث تدل على ان وجود ادراك منخفض لصورة الجسد يقابله مستوى مرتفع من الدافعية المحددة ذاتيا و العكس صحيح وذلك من خلال التقييم الداخلي لكل من ادراك صورة الجسد من خلال المعني او الدافعية الداخلية كأبعاد جزئية وهو ما تؤكده نتائج الجدولين رقم 06 و رقم 07 حيث نلاحظ ان الارتباط بين بعد ادراك صورة الجسد بصورة كلية و الدافعية المحددة ذاتيا من خلال بعد الدافعية الداخلية من جهة و الدافعية المحددة ذاتيا ككل وادراك صورة الجسد من خلال بعد الادراك من خلال المعني كانت علاقة دالة عكسية اين كان الارتباط في الحالتين سلبي وذو دلالة احصائية .

يمكن تفسير هذه العلاقة العكسية باللجوء الى الانخراط في النشاط الرياضي بسبب الادراك السلبي او المنخفض لصورة الجسد لان صورة الجسد عبارة عن خبرة شخصية نفسية قابلة للتعديل والتطوير ، ومدى ادراك الفرد لجسمه وحساسيته نحوه ومن مفهومنا لصورة أجسامنا تؤثر على سلوكنا الذاتي وعلى سلوكنا مع الآخرين (كفافي، 1996)، وهذا التعديل يستوجب القيام ببعض السلوكيات اليومية التي من شأنها تحسين صورة الجسد وادراكهن له مما يرفع من درجة الاتجاه نحو الانشطة الاكثر انتظاما وبالنظر للرياضة على انها من الانشطة المرتبطة بنوع من الحرية فإنها تكون اقل اثارة للضغوط واكثر تعزيزا لمفهوم تعزيز الذات ، و يعتقد أن احترام الذات له تأثير معزز على سلوك المشاركة الرياضية، واحترام الذات هو أيضًا أحد الدوافع لدفع المشاركة الرياضية ، وصورة الجسد لها تأثير إيجابي كبير على احترام الذات، لتحسين درجة المشاركة الرياضية بين طلاب الجامعات ، يجب ألا ننتبه فقط إلى كيفية إنشاء صورة الجسم الصحيحة في طلاب الجامعات المعاصرين ولكن يجب أيضًا ألا نتجاهل تحسين احترامهم لذاتهم، يبدو أن هذا يشير إلى أن احترام الذات قد يلعب دورًا وسيطًا بين صورة الجسد والمشاركة الرياضية. (Peng, 2017) ، يعتقد أيضًا أن صورة الجسد للطالبات الجامعيات يمكن أن تلعب دورًا في سلوك التمرين البدني من خلال الكفاءة الذاتية وأن صورة الجسد هذه يمكن أيضًا أن تتنبأ بمستوى الكفاءة الذاتية بشكل مباشر وإيجابي، مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية قد تلعب دور الوسيط في الدور بين صورة الجسد والمشاركة الرياضية. (Annesi، 2015).

ان السمنة تعتبر عاملاً مؤثراً في مفهوم صورة الجسد وفي مفهوم الذات مما يولد لدى الفرد احباطاً وبتالي ينعكس على سلوكه. (Quillon-H، 1990)، هذا السلوك غالبا ما يكون بالتوجه نحو الحمية الغذائية او ممارسة الرياضة.

10–الاستنتاجات

من خلال عرض النتائج الخاصة بمعالجة استجابات العينة لكل من مقياس الدافعية المحددة ذاتيا ومقياس إدراك صورة الجسد في ضل الفرضيات ومناقشتها انها تحققت ويمكن ان نستنتج ما يلي:

هناك مستوى إدراك سلبي لصورة الجسد بدرجة منخفضة من الطالبات حديثات الانخراط في الانشطة الرياضية.

مستوى الدافعية المحددة ذاتيا في بعدها الداخلي كانت فوق المتوسط لدى الطالبات حديثات الانخراط في الانشطة الرياضية

الدافعية المحددة ذاتيا في صورتها الكلية كانت اقل من المتوسط وهذا يرجع الى تأثير بعد الدافعية الخارجية

توجد علاقة عكسية بين الدافعية المحددة ذاتيا وإدراك صورة الجسد اي ان الادراك السلبي لصورة الجسد يدفع بالطالبات الى الانخراط في الانشطة الرياضية.

11– توصيات واقتراحات

العمل على نشر ثقافة الممارسة الرياضية منذ الصغر بما

تسمح به القيم في اوساط الناشئات وهذا لتنمية مستوى الدافعية المحددة ذاتيا نحو الرياضة لما لها من تأثير على الصحة النفسية.

العمل على ابراز اهمية تقبل صورة الجسد في اطارها الصحي وليس حسب النماذج المروج لها في الاعلام والمجلات

توعية الناشئات بأهمية تقبل صورة الجسد للرفع من مستوى إدراك الذات البدنية لديهن

التوجه نحو البحوث التي من شئنها الربط بين الابعاد النفسية والبدنية في إطار الممارسة الرياضية لدى الاناث

المراجع

1. أسامة كامل راتب . عبدربه إبراهيم. النمو والدافعية، دار الفكر العربي، مصر.2008، ط1
2. أسامة كامل راتب، علم النفس الرياضي المفاهيم والتطبيقات دار الفكر العربي، مصر ،2000، ط2
3. بومعراف نسيمة تأثيرات النشاط البدني الرياضي في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر،2014
4. ج.جيرارد . ب. روبرت. إدارة السلوك في المنظمات. (رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي، المترجمون)، دار المريخ، السعودية ،2004
5. جابر عبد الحميد، علاءالدين كفافي. معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية القاهرة،1996
6. جمال فايد. صورة الجسم وعلاقتها ببعض انماط التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة كلية التربية عدد60، المنصورة.2006
7. حسن حسين سليمان. السلوك الانساني والبيئة الاجتماعية بين النظري والتطبيق، بيروت لبنان.2006
8. انور الخولي. الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث، مصر،.2002
9. رمضان ياسين.. علم النفس الرياضي، دار أسامة الأردن،2008، ط1
10. سليمة محمد علي الرشيد وفوزية أحمد الفقي، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات ى العلوم في مدينة الزيتان وتأثيره على الانخراط الكامل للمتعلمين في عملية التعلم. مجلة جامعة ابها ليبيا، المجلد 20، العدد 2021،4
11. عبد الرحمان العيسوي. سيكولوجيا العنف المدرسي والمشاكل السلوكية: دار النهضة العربية. بيروت. 2007
12. القذافي رمضان. الشخصية، منشورات الجامعة المفتوحة. ليبيا،1996، ط1
13. 13- كامل اسامة راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة،1996
14. مجدي الدسوقي. المرجع في المناهج للبحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية. مصر ،2006
15. محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب الحديث. مصر ،2004
16. محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر مصر،2004، ط4
17. محمد حسن علاوي مدخل الى علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر. مصر ،2008
18. محمد عبدالحفيظ اخلاص ومصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية: مركز الكتاب للنشر. القاهرة مصر، 2002، ط2
19. مريم سليم، الهام الشعراني. الشامل في المدخل الى علم النفس: دار النهضة العربية، بيروت.2006
20. مريم سليم. علم النفس النمو: دار النهضة العربية، بيروت،2000
21. مصطفى حسين باهي . أمينة إبراهيم سلامة، الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر. مصر،1999، ط1
22. هشام محمد الخولي. الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث، مصر ،2002

23. Calderrelli, S., & autres, e. (1986, P404). sport et psychologie. Rome: Institut de médecine de sport.
24. D Hildebrandt .((2007)) .Relationship between Body Image and Self-Esteem of Ninth and Twelfth Graders .:www.uwstout.edu/lib/theis/2007.
25. D., Sontag, L., Salvato, R. Newman .(2006) .Psychosocial As-pects of Body Meas and Body Image Among Rural American Indian Adolescents . , Journal of Youth and Adolescence V. 35, N. 2 P. 265.275 –
26. J. J., and Mareno, N. Annesi .(2015) .Improvement in emotional eating associated with an enhanced body image in obese women: mediation by weight-management treatments 'effects on self-efficacy to resist emotional cues to eating . .J. Adv. Nurs. 71, 2923–293.
27. J., Norman, G., Zabinski, Calfas, K. and Patrick, K. Hwang .(2007) .Body Image and Self-Esteem Among Adolescents Undergoing an Intervention Targeting Dietary and Physical Activity Behaviors .J Adolese Health, 40 (3) .251-245
28. Nan Langowitz , Amanda Elam , Monica Dean I.Elaine Allen .(2007) .Report on Women and Entrepreneurship"The Global Entrepreneurship Monitor.«
29. Piché, S. (2004,P41). : Précurseurs Motivationnels De Performances Sportive et Scolaire . laval: Université de Laval .
30. Quillon-H .(1990) .inadolescent , La physioloiogie 1 , adolescent .CEPL ., paris
31. R Legendre .(1993) .Dictionnaire actuel de l'éducation.
32. valerand, R. J. (1993,P108.). Introduction a la Psychologie de la motivation. Montréal: études vivantes.
33. X. T., Chen, Y. J., and Zhu, X. W Peng .(2017) .Effect of social network site appearance comparison on depression:the chain mediating role of body image satisfaction and self-esteem .J. Clin. Psychol. 25, 959–962.

The relationship between the level of self-determined motivation and the nature of body image perception among students who are newly involved in sports activities

Abstract

The aim of this research is to find out the relationship between the level of self-determined motivation among students who are newly involved in sports activities and the nature of their body awareness, so that body awareness is either negative or positive through the students' view of their body image or through the opinions of others according to their appreciation. A self-determined scale of motivation according to the Brière model. Vallerand. Balis et Pelletier 1995 and the body image scale prepared by Samia Muhammad Saber Muhammad Abd al-Nabi, So that the study was conducted on a sample of female students at the University of Souk Ahras, and its number was 80 students between the ages of (20-21) years who practiced various sports activities on a regular basis that they have recently been involved in, and the results showed the presence of low levels in the perception of body image and a high level in self-determined motivation as well. The results revealed a negative relationship between self-determined motivation and the nature of body image perception.

Keywords
self-determined motivation
body image perception
female students
sports
engage in a type of activity

La relation entre le niveau de motivation autodéterminée et la nature de la perception de l'image corporelle chez les étudiantes récemment engagées dans des activités sportives

Résumé

L'objectif de cette recherche est de découvrir la relation entre le niveau de motivation autodéterminée chez les étudiants qui sont récemment impliqués dans des activités sportives et la nature de leur La nature de la perception de l'image corporelle, de sorte que la perception de l'image corporelle soit négative ou positive selon le point de vue des étudiantes. De leur image corporelle ou à travers les opinions des autres selon leur appréciation. Une échelle de motivation autodéterminée selon le modèle de Brière. Vallerand. Balis et Pelletier 1995 et l'échelle d'image corporelle préparée par Samia Muhammad Saber Muhammad Abd al-Nabi, Ainsi, l'étude a été menée sur un échantillon d'étudiantes à l'Université de Souk Ahras, et son effectif était de 80 étudiantes âgés de (20-21) ans qui ont pratiqué régulièrement diverses activités sportives auxquelles ils ont récemment participé, et les résultats ont montré la présence de niveaux faibles dans la perception de l'image corporelle et également d'un niveau élevé de motivation autodéterminée. Les résultats ont révélé une relation négative entre la motivation autodéterminée et la nature de la perception de l'image corporelle.

Mots clés
motivation autodéterminée
perception de l'image corporelle
étudiantes
sports

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

المكونات الأدبية العربية في رواية شرف القبيلة (L'honneur de la tribu) رشيد ميموني

Arabic Literary Components in the novel « Honnor 's tribe » Rashid Mimouni

مريم قواسمية [1]
Meryem Gouasmia
مخبر الأدب العام والمقارن
جامعة باجي مختار،عنابة، الجزائر
www.meryemgouasmia@gmail.com

أ.د. عبد المجيد حنون
Pr. Abdelmadjid Hanoun
مخبر الأدب العام والمقارن
جامعة باجي مختار،عنابة، الجزائر
AbdelmadjidHanoun@gmail.com

ملخص

يعد رشيد ميموني من أبرز الأدباء الجزائريين باللغة الفرنسية، وتعتبر روايته شرف القبيلة من أشهر رواياته، وعلى الرغم من قدراته اللغوية والأدبية الفرنسية فإن روايته تتضمن مكونات أدبية عربية، تتمثل في تعالقات نصية تدل على ملامح من حضور التراث الأدبي العربي في المتن الروائي الفرنسي اللغة عند ميموني. ويسعى هذا المقال إلى توضيح الملامح التراثية الأدبية العربية وكيف طوعها الروائي في خدمة نصه باللغة الفرنسية.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2022-03-08
تاريخ القبول 2023-05-14

الكلمات المفتاحية
القبيلة
الشرف
تعالق نصي
رواية فرانكوفونية
موروث أدبي عربي

مقدمة

يزخر التراث الأدبي العربي بعديد الأجناس القولية الفصيحة والعامية، كما تعددت فنون القول و تنوعت تنوع الثقافة العربية ومعطيات المجتمع العربي التي أفرزت موروثها الأدبي، فوجد الأديب العربي في هذه الموروثات والنصوص التراثية العربية القديمة ضالته، التي اهتدى من خلالها إلى خوض مغامرة التكييف والتكيف مع النص القديم وتطويعه وفق ما يقتضيه السياق الجديد .

والمثير في الأمر أن الأديب عربي اللسان لم يكن الوحيد الذي جاب أروقة التراث، ونفض الغبار عن صفحاته، التي عجت ببديع القول وعجيب الحكي، بل إن الأدباء الفرانكفونيين و على رأسهم الروائيون، كانوا سباقين إلى استدعاء النصوص الأدبية التراثية في أعمالهم الفنية الإبداعية، حيث نجد ثلة من الأدباء الذين اتخذوا من اللغة الفرنسية أداة للتعبير عن واقعهم الراهنّ، فالتزمت بذلك النتاجات الأدبية الفرانكوفونية بهموم المجتمعات العربية على اختلاف أقطارها، وكانت سمة الالتزام في مضامين الأدب الفرانكوفوني هي أولى أولويات الكاتب الفرانكوفوني، لكن ما يمكن أن نتساءل عنه في هذا السياق:

-هل تضمنت النصوص الروائية الفرانكوفونية ملامح أدبية عربية فعلا؟

-لماذا استحضر الروائي الفرانكوفوني الملامح الأدبية و ما أبعاد استدعائها في رواياته؟

-كيف تجلت الملامح الأدبية العربية في الرواية؟ وماذا ترتب عن ذلك الحضور؟

بناء على هذه التساؤلات والإشكاليات المقدمة بخصوص حضور الملامح الأدبية العربية في الرواية الفرانكوفونية، سنحاول من خلال هذا المقال الإجابة عنها وعن بعض الإشكاليات الرديفة لها، متبعين في سبيل ذلك المنهج النقدي المقارن، من خلال التركيز على الملامح والمكونات الأدبية العربية_**في رواية شرف القبيلة لرشيد ميموني التي ستكون مرتكز هذا المقال وجانبه التطبيقي .**

1–رواية شرف القبيلة رشيد ميموني

هي ثالث إصدارات رشيد ميموني الروائية، بعد إصداره رواية **النهر المتحول** سنة 1982م، ورواية **طومبيزا** سنة 1984م، وبعدهما صدرت **شرف القبيلة** 1989م، التي استهلها الروائي بقول **بول فاليري Vallery «كل القصص تتعمق في الخرافات»**، نلمس من العتبة الأولى أن الروائي سيعيدنا إلى الزمن الأول زمن القبائل والخرافات، وقد يترك عنوان

1 المؤلف المراسل

الرواية، وقول بول **فاليري** في ذات القارئ فضولا لتصفح الرواية، وإشباع فضوله بالتعرف على أي قبيلة وأي شرف يتحدث ميموني .

ويفتتح الروائي الحكي بمقطع الراوي الشعبي الذي استدعى فيه الذاكرة الشعبية الدينية المختزلة في لاوعي القبيلة قائلا : «**لكنني لا أستطيع أن أبدأ هذه القصة إلا بذكر الله العلي القدير خالق كل خلق، المحدث لكل حدث ومالك كل قضاء وقدر، في كتاب العالمين العظيم أحصى كل شيء**» (ميموني، 2003)، كما يحضر اللاوعي القبلي بحكاياته الشعبية، و خرافاته في قول الراوي الشعبي « **... ولما كان الأمر ليس حكاية، فإنه ليس ضروريا انتظار نزول الليل للبدء في الحكيخشية أن يولد أبناؤنا صلعا**» (ميموني، 2003)

«c'est donc à lui que je demande d'agréer mon récit. comme il s'agit pas d'un conte , il n'est pas nécessaire d'attendre la nuit pour raconter de crainte que nos enfants ne naissent chauves »(Mimouni, 1990)

افتتح الراوي الشعبي الرواية بهذا القول، مختزلا الذاكرة الجماعية للقبيلة ومحددا مسارات النص منذ البداية، ليكيف القارئ مع جو الرواية التخييلي الذي يغوص في الذاكرة الشعبية وخرافاتها شيئا فشيئا، كما يلخص المقطع في الرواية حكاية من الحكايات الشعبية، التي أفرزتها الجماعة في المجتمع البدائي، تلخص الحكاية تجارب الإنسان البدائي البسيط، الذي يفسر مختلف الظواهر تفسيرا ساذجا، يستند فيه إلى معرفته السطحية البسيطة في تأويل القضايا، وملخصها أن كل من تجرأ على أن يروي حكاية في وضح النهار يغامر بأن يولد أبناؤه صلعا، وما يميز الحكايات الشعبية والخرافية في الموروث الأدبي الشعبي عامة هو « أن الخرافة في حد ذاتها تنطوي على معنى العجيب والمستملح من القصص، و لذلك يمكن أن تحل اصطلاحا محل الحكاية برمتها» (ميموني، 2003)

ويقدم هذا المليح من القصص التراثية القديمة، في قالب قصصي جميل وعجيب تشوبه العجائبية والغرائبية، ما يضفي عليه نوعا من السحر، لأنه يقوم على خيال شعري تنتجه الذات القائلة، لتفسر أو تروي أو تخلد أو تسلي، وتستند في ذلك إلى مادة قصصية عجيبة تشترك فيها مع الأسطورة في بعض الوظائف، وخاصة وظيفتها التفسيرية، كما يطلق على الخرافة قصص الليل، لأن فعل الحكي والقص كان الوسيلة الفريدة والرائجة للترفيه والتسلية آنذاك.

استهل الراوي الشعبي الرواية باستدعاء خرافة الحكي، ليحتكم إلى التراث القديم، ويتجاوز منذ الوهلة الأولى من الحكي كل القيود والحواجز، التي صاغتها الذاكرة الجمعية، التي تقدس الموروث القديم ، فيسترجع الراوي في بداية الرواية الماضي القديم بقصصه وخرافاته وأساطيره ،ويرتكز على خرافة الحكي نهارا ليبتدئ روايته، التي يحطم من خلالها قيود الحكي القديمة المنصوص عليها، فيتجاوز شروطه التي سطرتها الذاكرة، متحججا بأن ما سيرويه ليس قصة، وينتقل الروائي فيما بعد من النص الشعبي القديم إلى نصه الروائي الجديد، يصف فيه على لسان راويه العليم حال القبيلة بأسلوب ساخر يتلخص في قوله: «**بلد يقع في قعر العالم وهو جد باهت و جد مستتر، إذ لا تشير إليه أية خارطة في العالم، و لدرجة إيغاله في الديمقراطية، فهو لا يحتاج إلى رئيس دولة ... نحن اليوم متروكون لقدرنا على ضفة النهر الجارف، الذين يعتقدون أن جريانه سيوصلهم إلى بر الأمان**»

اختار ميموني قبيلة **زيتونة** إحدى المناطق الجزائرية النائية، لتكون الفضاء الروائي الأول الذي تدور فيه أحداث القصة، وجعل منها مرتكز متنه الروائي، فهي تمثل عمق الجزائر أو واقع الجزائر العميقة -إن صح التعبير- حيث يظهر سارد الأحداث في الرواية قدرة على تجاوز عناء الوصف من خلال تجنب وصف القرية، إلا ما كان بأسلوب مستهزئ ساخر: «**جميعهم يتعارفون فيما بينهم، ويتبادلون التحايا صباح مساء، فكان مراهقوهم يكدحون في الحقول، لأن العادة عندنا أن الأب المحترم هو الذي يكف عن العمل بمجرد أن يصبح ابنه الذكر البكر في سن يسمح له بأن يخلفه**» (ميموني، 2003)، يظهر الراوي من خلال تصويره الدقيق والساخر قرية الزيتونة وقاطنيها صورة الجزائر التي تعيش ميثاق شرف الوطن، وشرف الشعب بعد الاستقلال، فقد ركز في روايته على عالم قروي قبلي بسيط يظهر عمق الواقع الجزائري « تكشف رواية شرف القبيلة عن موهبة ميموني، ورؤيته النقدية المنبثقة من التاريخ من خلال تفويضه القول لراويه الخاص» (Charles, 1998)، حيث صور القبيلة في أعلى درجات السلم والسلام السياسي والاجتماعي مثالية إلى أبعد الحدود، لولا حضور الأجنبي الذي يعتبره أهل القرية مصدر المعاناة دائما كما يرد في قول الراوي : «**و أفدنا من الحادثة**

أن الشر يأتينا دائما من الأجانب» (ميموني، 2003)

انتقى ميموني نماذجه وشخصياته في الرواية من عمق الواقع الجزائري، ميزتها البساطة والبدائية، فبطل الرواية هو الشاب عمر المبروكالذي ظل يكن الحقد الدفين في قلبه إلى أن شب، فقد تربى يتيما مكفولا من طرف صاحب العصارة **عيسى الأقجع**، ليكبر الصبي وأخته **وريدة** بعدما شاهدا ما شاهداه من مقتل والديهما،واحتقارهما من قبل سكان القرية واستغلال أموالهما، شب الطفلان بين أهل القرية وأصبح عمر المبروك متمردا، يتجاوز كل القوانين المسطرة عليهم، ينتهك حرماتهم ويتلف محاصيلهم، و يزني بعذراواتهم . فشرف القبيلة المزعوم لم يكن الأجنبي من عاث فيه فسادا، كما جاء في السرد الأول في الرواية، قبل أن يكسر الراوي السرد على خلفية الأحداث، التي كانت بعدما أخذت **وريدة** للتحقيق معها في مركز الشرطة، وأن يكون الملازم الأول قد نال من شرف القبيلة بعدما نال من شرف الفتاة **وريدة** شقيقة عمر المبروك، ليسرد الراوي سردا معاكسا للسرد الأول، و هو أن **وريدة** كانت ضحية لشهوانية أخيها عمر، بعدما حدث ليلة أحضرته من منزل المعمر مارصيال، كان ذلك اليوم الذي انتهك فيه شرف القبيلة بانتهاكه شرف وريدة على حد سواء، انقلب السرد وأصبح عمر المبروك رمز الظلم والفساد في الرواية، بعدما كان بطلا جاء لينتقم، وأجاد الانتقام، فأصبح الجلاد ضحية (الملازم الفرنسي) والضحية جلادا (عمر)فتحضر الذاكرة بدورها الريادي في الرواية أيضا في : موقف عودة عمر المبروك إلى القبيلة منتشيا بملامح الحقد والسخط على أهل القرية، ويصب جام غضبه عليهم، مستقرئا آلام السنين، ومعاناته وأخته وريدة كما جاء على لسان الراوي : **«عندما واجهنا عمر المبروك، بعد أن نزع نظارته ليمسح وجهه، تعرفنا حينها على النظرة الحاقدة المنبعثة من الطفل، الذي كان يركزنا من خلال فجوات جذوع الكرمات الثلاث المتعبة»**(ميموني، 2003)

ويعود خطاب الذاكرة الذي يلخص سنين الهروب والترصد والإصرار على العودة الذي تمثلته شخصية البطل **عمر المبروك**، الذي لم تمح دموع فرحة الاستقلال ما طبعته ذاكرة طفل في قلب بطل «وصفه **ميموني** بأنه نتاج مجتمع مريض، فهو وجه السلطة المستعار والاستبدادية الدكتاتورية مقابل الديمقراطية المنتظرة...التي تنحصر بقوة في الحنين إلى الماضي، الذي قاد المجتمع بتقاليده البالية إلى الجمود و السلبية» (Rachid, 2010)، ويقدم الروائي على لسان راويه مجموعة من الرؤى السياسية، انتقدت سياسات الإعمار المطبقة بعد الاستقلال، يرمز الروائي من خلالها إلى أن من جاهد في سبيل استقلال الجزائر، لا يصلح بالضرورة أن يكون مسؤولا عليها، وهذا ما تمثلته شخصية عمر المبروك في الرواية، الذي شارك في الثورة و بات سياسيا ظالما .

2-المكونات الأدبية العربية في رواية شرف القبيلة لرشيد ميموني

لطالما تجندت العناصر الروائية في سبيل الدفاع عن مختلف القيم المحلية، التي تجلت في طبيعة أفكار الشعوب وخطاباتهم ونصوصهم، التي يصدرونها ويتناولونهاوقيمهم وسلوكياتهم التي يمارسونها، انطلاقا من الشعور بالانتماء إلى قومية دون أخرى، فمثلت هذه العناصر المكونات الأساسية لقوام الهوية التي تجلت ملامحها المتنوعة في المتن الروائي **شرف القبيلة**، فنتلمسها من عتبة النص الأولى إلى آخر أنفاسه.

وسم الروائي ميموني روايته بـ:**شرف القبيلة** التي استدعى من خلالها موضوع الشرف بحمولاته الثقافية الحريمية العربية، وجعل منه نواة العمل الروائي، فلطالما اقترن الشرف بالمرأة في المجتمعات العربية، وأتبعه الكاتب بلفظة القبيلة ذات البعد العربي الشرقي الأول بمفهومها الأنتروبولوجي المتمثل في أنها «مجموعة من الناس تنتسب إلى أب أو جد واحد، والعصبية القبلية هي التحيز إلى قبيلة» (موسى، 2000) .

وقد عرف العرب النظام السياسي القبلي منذ القدم «فكل قبيلة تؤمن بنسبها وتعتز به و بأنها تعود إلى أصل واحد، فهي من دم واحد ولحم واحد، ومن أجل ذلك عبروا عن القرابة باللحمة، و كما عبروا عن عشائرهم وفروعهم بالبطن والفخذ»(ضيف، 1974)، واقترن النظام القبلي بالبيئة العربية القديمة منذ الجاهلية إلى اليوم، وقد ابتغى الروائي بارتداده النظام السياسي القبلي العربي استدعاء رؤيته الشرقية بعوالمها المتنوعة فكثيرة هي الكتابات الروائية والقصصية، التي ارتدت الذاكرة العربية الشرقية باستدعاء لفظة القبيلة بأبعادهاالسياسيةوالأنتروبولوجية في نصوصها الروائية، التي يقدم الروائيون من خلالها صورة عن الحياة العربية القديمة، ويبسطون بواسطتها نفوذ التراث العربي، ويحيونه بترسيخ سياساته المختلفة.

كما توحي لفظة القبيلة بملامح الرواية الشرقية العربية، بكل

ما تحمله اللفظة من زخم ثقافي أنتروبولوجي، تفاعل من خلاله العنوان مع مبادئ وقيم وموضوعات المجتمع العربي الأول، الذي لطالما دافع عن مبدأ الشرف رمزا للرجولة والذكورة فيه، فينجلي للقارئ منذ الوهلة الأولى وهو يتصفح الرواية تأثر المؤلف الشديد بالبيئة العربية القديمة، وهو يتبنى المعطيات الاجتماعية الشرقية القديمة، ومرد ذلك الروح العربية الشرقية التي تشبع ميموني من تراثها وثقافتها، على اعتبار أنه عاش معظم محطات حياته في الجزائر، وعايش أهم تحولاتها التاريخية، فلا يكاد النص يخلو من السوابق الأدبية التراثية العربية التي يمكن رصدها في مجموعة من النص منها:

2-1-النص الاستهلالي

ابتدأ ميموني نصه الروائي قبل الإفاضة في سرد الأحداث ووصفها بمقطع استهلالي جاء على لسان الراوي يقول فيه: **«لا أستطيع أن أبدأ هذه القصة إلا بذكر الله العلي القدير خالق كل خلق، المحدث لكل حدث، ومالك كل قضاء وقدر في كتاب للعالمين عظيم، أحصى كل شيء»**(ميموني، 2003)

«Mais je ne peux pas commencer cette histoire que par l'évocation du nom du Très-Haut l'Omniscient, le créateur , de toute créature , l'Ordonnateur de tous les destins . Dans le grand livre du monde , il a tout consigné» (Mimouni, 1990)

استهلت الرواية بخطاب الراوي الشعبي وتعظيم الله وتمجيد قدرته، حيث ربط فعل الحكي الإبداعي بالذاكرة الشعبية، التي استدعاها من خلال استهلال الحكي بنص استهلالي، ارتأى أن الحكي لا يبتدئ إلا من خلاله، ويتلخص ذلك في ذكر الله العلي القدير خالق كل خلق، وقد مثل النص الاستهلالي في لفظه اقتباسا قرآنيا إسلاميا، التزم نظام السرد العربي الأصيل، الذي يقوم على ذكر الله عز وجل وتعظيمه قبل البدء في الحكي استنادا إلى أقوال العرب القدامى بأن إحسان البدايات هو إحسان للتوابع والخواتيم.

وقد مثل الاستهلال في الأدب العربي القديم خاصية كتابية مميزة لا يمكن الحياد عنها، توجه أنظار القارئ منذ البداية إلى نظام السرد العربي القديم وعجائبيته، التي لا تتأتى إلا باستدعاء بعض الأدعية والابتهالات والبسملة وغيرها من الأنماط الاستهلالية، التي مثلت بقايا اعتقادات قديمة وخلاصة حكمة الأوائل، كما ظلت تسيطر على العقل طويلا، أكد من خلالها الكاتب صلاحية النصوص التراثية العربية، وسمات السرد القديم المتجددة شكلا ومضمونا بتجدد الوعي بها وبأبعادها، يتم بواسطتها الكشف عن جذور القص في التراث، واستخراج كنوزه واستحداثها.

وقد تنوعت الاستهلالات في التراث العربي القديم، وتعددت حسب نوع الحكاية وسياقاتها، فنجد **استهلالا خارج الرواية واستهلالا داخل الرواية**، أما الأول فتمثله عبارات الراوي الخارجة عن موضوع النص الحكائي، باستعمال مجموعة من العبارات والكلمات مثل: قالوا، زعموا، ذكروا ... وفي الحكايات العجيبة تتنوع الاستهلالات خارج الرواية، باستهلال ثابت كالبسملة والحمدلة والثناء على الله بصفاته الثلاث : العلم والعزة والرحمة، وهو استهلال متغير ينحرف فيه الراوي عن الاستهلال الثابت إما بغياب البسملة أو غياب الثناء على الله، أو استخدام الراوي صيغة الدعاء، واستخدام عبارة حدثنا ... أما الاستهلال داخل الرواية فهو :» أن تبدأ الحكاية عادة بنوع من الاستهلال فتذكر فيه أفراد الأسرة، أو تقدم البطل ... (النصير، 1998)

وقد مثلت صيغة الاستهلال في السرد العربي القديم لبنة أساسية، لا يمكن أن يقوم الحكي إلا بإرسائها «ورغم أن الاستهلال ليس وظيفة، إلا أنه عنصر مورفولوجي هام ...يفتتح به الراوي خبيئة الحكاية لتنمو وتزدهر» (الشاهد، 2012) صاغ ميموني نصه الاستهلالي خارج الرواية تماشيا وخصوصية المادة الروائية المقدمة في متنه، فهذا النوع من الاستهلال يوافق عجيب الحكي وغريبه باعتباره غير ثابت، ينحرف فيه الراوي -الذي يمثل الصوت غير المسموع- ليقوم بتفصيل مادة الرواية عن الثابت من القول، وأقحم الدعاء بصيغة قرآنية استمدها الروائي من النص الديني، والتزم بواسطتها نظام السرد العربي الخالص، بالرغم من نقلها إلى النظام اللغوي الفرنسي المختلف تماما عن النظام اللغوي العربي القديم.

لم يحد ميموني منذ بداية الرواية عن أنظمة السرد التراثية في الأدب العربي القديم، فبعد أن استدعى موضوع القبيلة والشرف والحريم في عنوانه، هاهو ذا يضعنا في إطار التراث السردي العربي القديم، حين استهل متنه الروائي بصيغة من الصيغ السردية العربية القديمة، تعالق فيها النص الروائي فنيا مع الذاكرة الأدبية الشعبية العربية بخطاباتها، التي

دمج من خلالها النص التراثي الغائب في ثنايا النص الروائي الحاضر، وأفصحت بذلك الرواية عن تعالقات نصية كثيرة ومتنوعة، ابتدأها الروائي بوضع النص في إطاره العربي الشرقي، فكانت هذه العلامات الناطقة المبثوثة في ثنايا العنوان وكذا تقنية الاستهلال بمثابة مرجعيات وخلفيات انفتحت عليها الرواية «لتتكون عوالم النص الروائي التخييلي في ظلها، التي تتحول مع مرور الزمن والأجيال من نص يخضع لقوانين نوع أدبي محدد إلى نص ثقافي شامل تتولد عنه النصوص في مختلف الأنواع الأدبية الفنية، وفي مختلف العصور والأمكنة» (يقطين، 1992)

ولم يكن النص الاستهلالي وتقنية الحكي على نهج الأوائل السمة الوحيدة التعالقية التي التزمها ميموني في متنه، لكنه عمد إلى ترسيخ فعل الحكي -قدر المستطاع في التراث الأدبي العربي- حيث نجد النص الروائي قد تعالق فنيا وإبداعيا مع نصوص تراثية أخرى تنوعت تنوع السياق الروائي نذكر منها:

2-2-النص الخرافي

أبدع ميموني في فتح بوابات الماضي التراثية ونوادر الأدب العربي، فاستقى منه ما أشبع قريحته الأدبية من خلال انتقائه مجموعة من النصوص الأدبية التراثية، ظلت ظلا ملازما لنصه الروائي، لما تحتويه هذه النصوص من جماليات الخطاب الفني الإبداعي، وإعجازاته اللغوية الدلالية والبلاغية، حيث وظف عديد النصوص التراثية العربية - وما أكثرها - ونجده قد ارتد الذاكرة الأدبية العربية واستقى منها ما وافق رؤاه وأيديولوجياته كاستدعائه**خرافة جزيرة الواق واق و نص ألف ليلة و ليلة ونص الجزر الخالدات**، فبعدما استعان ميموني بتقنيات النظام السردي العربي القديم، المتمثل في تقنية الاستهلال خارج الرواية استدعى كذلك بعض المكونات الأدبية العربية القديمة، انفتح النص بواسطتها على عالم الغريب والعجيب.

وقد بدأ بقول فاليري: «**بأن كل الحكايات تتجذر في الخرافات**»(ميموني، 2003)، فكشف منذ البدء استعانته بالنص الخرافي القديم، حيث إن كل حكاية تحوي جانبا خرافيا غريبا لا تكتمل جمالية الحكي إلا به، فانتقى جنس الخرافة والحكايات الشعبية العربية القديمة، لتكون النصوص الداعمة لنصه الجديد، فنفض الغبار عن عديد الخرافات والحكايات، التي أضفت على النص غرائبية شرقية وطابعا عجائبيا لا يجده القارئ إلا في الحكايات كتب التراث

يقول الراوي : «**فإنه ليس ضروريا انتظار الليل للبدء في الحكي، خشية أن يولد أبناؤنا صلعا**»(ميموني، 2003)

فتح ميموني من خلال هذا القول على لسان الراوي الشعبي، بابا من بوابات التراث السردي الشعبي، الذي يضع شروط الحكي والسرد القصصي في الفكر العربي القديم الذي يستند إلى دعائم حكائية قديمة مقدسة، أهمها أن فعل الحكي بعد طلوع الفجر في التراث العربي يؤدي بالراوي إلى أن يولد أبناؤه صلعا، والأصل في هذا يعود إلى خصائص السرد والوصف وشروطه في حكايات ألف ليلة وليلة، حيث كانت شهرزاد تروي الحكاية طول الليل فإذا جاء الصبح وصاح الديك سكتت عن الكلام المباح، وأصبح فعل الحكي محرما بعد الفجر، لتظل على هذه الحالة ألف ليلة و ليلة .

وأدمج الروائي من خلال هذا نص حكايات ألف ليلة وليلة، فقول الراوي أن ما سيرويه ليس بحكاية حتى ينتظر نزول الليل للبدء في روايتها، استند فيه ميموني إلى خاصية وشروط السرد في الفكر العربي القديم، حين اعتبر نزول الليل شرطا أساسيا من شروط بداية الحكي، فلا يجوز للسارد أن يحكي حكايته بعد ميقات الفجر.

فأغلق ميموني من خلال هذا القول في بداية النص باب الحكاية والخرافة وفتح باب الواقعية والصدق الفني، فقد وضع القارئ منذ بداية السرد في إطار السرد الواقعي البعيد عن الغريب والعجيب، لأنه لو كان ما سيقوله عجيبا أو غريبا أو خياليا، لانتظر نزول الليل وبدأ الحكي، فقد أغلق الراوي بذلك باب الخرافة والأسطورة والحكاية الشعبية، وفتح باب الواقعية والالتزام الفني تعمد الروائي من خلالها وضع النص الروائي في إطاره العربي الأصيل، كما جعل هاتين التقنيتين السرديتين أولى ركائز نصه الفرانكوفوني، الذي اتخذ من التراث والموروث الأدبي العربي بأنظمته السردية العربية الأصيلة ظلا ملازما لتجربة الكتابة الروائية، رسخ من خلالها الأدب العربي بكل مكنوناته التراثية السردية وغير السردية القديمة والحديثة في النتاج الأدبي الفرانكوفوني، الذي بات لا يتأصل إلا به، ولا تكتمل جماليته إلا باستحضاره .

وإذا تجاوزنا عتبات النص الأولى نجد أن الروائي ظل يتكئ على مختلف النصوص التراثية العربية وخاصة نص ألف ليلة ليلة الذي اعتبره النقاد أكثر النصوص التراثية حضورا في التجارب الكتابية اليوم مع تنوع لغاتها، فقد اتخذ من جنس الخرافة، التي ارتأى أنها أصل الحكايات وجذورها

مستندا إلى قول فاليري، واستدعى جنس الخرافة والحكايات الشعبية التي استقاها من حكايات ألف ليلة وليلة (الحكي ليلا، جزر الواق واق، الجزر الخالدات وشخصية القوال ...)، وطوعها إبداعيا فاستحضر خرافة جزيرة الواق واق، التي أوردها ميموني في السياق الروائي عبر شخصية الرجل المشعوذ الغريب البوهيمي:

«الغريب الذي كان يأتي كل عام يزور قريتنا، نصف حضري ونصف مشعوذ، بلحية مجنونة، وشعر طويل متموج حتى الريح ... يبدو أنه التقط معرفته الكبيرة و البليغة من رحلاته الطويلة وغير المنتهية» (ميموني، 2003)

فبعدما أدرج الراوي الحكاية التي سيرويها في خانة الواقعي، ها هو ذا يقحم الخرافة بكل عجائبيتها من خلال شخصية البوهيمي، ليحمل القارئ من عالم الواقع إلى عالم الغريب والعجيب ويدخله عالم الخرافات والأساطير الشرقية، التي أدرج من خلالها الراوي النص التراثي بكل ما يزخر به من مكنونات وحمولات ثقافية أنثروبولوجيةعلى لسان البوهيمي، الذي يمكن اعتباره البوابة التي يلج من خلالها المتلقي إلى عوالم القصص الشرقي القديم المليء بالخوارق وعجيب القول والفعل، حيث مثلت زيارة المشعوذ «**البوهيمي**» منعطفا حاسما في حياة البطل المحوري عمر المبروك وأهل القرية، فمقاتلة أبي عمر سليمان بن حسن المبروك و موته على يد الدب المتوحش، الذي يرعب به البوهيمي أهل القرية في كل مرة، قد استعان به الروائي ليمزج الواقعي بالعجائبي الغريب في الرواية، من خلال ما أضفاه من هالة غريبة وعجيبة على الوحش يقول عنه الراوي : «**الذين باعوني إياه يزعمون أنه خرج من بطن ملكة وقفت على ما نتج عنها من رغبة هوجاء كانت أشبعتها، لكني أشك في أنهم خلقوا هذه الخرافة ليرفعوا الثمن**»(ميموني، 2003)

استعمل الروائي في هذا السياق لفظة **زعموا** التي توحي في فن القص العربي القديم، بأن ما سيروى يحتمل الصدق والكذب، فحكاية أصل الدب الوحش وحقيقة وجوده، يمكن أن تدرج هي الأخرى في خانة الخرافة أو القصص الشعبي الذي يأتي في أغلب الأحيان لدواعي تفسيرية، وفي السياق ذاته انتقل الراوي إلى اختيار خرافة من خرافات ألف ليلة وليلة وحكاية جزر الواق واق ليقدمها الراوي على لسان الغريب البوهيمي يصفها قائلا : «**قضيت خمسة عشر شهرا في جزيرة الواق واق، التي تثمر شجرها فواكه بوجوه آدمية، واكشتفت تلك المناطق الغابية والجو الخانق، حيث أجنحة الجحافل من البعوض تهمس أغنية مهدهدة يموت من سماعها السكان الأصليون، لأنهم لا يستطيعون أن يستيقظوا وزرت الجزر الخالدات التي لا ندخلها إلا ارتجالا ، والتي سكانها لا يتغدون إلا على الشعير ويرعون المعز، الذي يتركونه يموت شيخوخة ويقاتلون بالحجارة ... والذين في الخفاء يدعمون عقيدتهم ويخلدون أنفسهم طوعا، ويلمعون أسلحتهم استعدادا للثأر من مقتل الحسين، وفي يوم من الأيام ينزلون عليكم و من غير حياء و لا شفقة، سيفعلون بكم ما فعل بالفتى الشهيد**» (ميموني، 2003)

أقحم الروائي من خلال هذا المقطع مجموعة من المكونات الخرافية الشعبية، استدعاها ميموني واستقاها من كتب التراث العربي القديم، فاستحضر خرافة جزر الواق واق، التي جرى ذكرها في حكايات ألف ليلة وليلة، وكتاب المقدمة لابن خلدون، وقصص أليس في بلاد العجائب وكذا، حكايات أشعب في جزر الواق واق وغيرها.

وتروي حكاية جزر الواق واق قصة جزر تنمو فيها الشجر برؤوس آدمية وعلى شكل نساء بشعور طويلة، وبعد سقوطها وذبولها تصبح جوفاء وعندما يمر فيها الهواء تصدر صوتا بنغمة الواق واق، وقد ذكرها شهاب الدين الإبشيهي في كتابه المستظرف في كل فن مستطرف في قوله :» جزيرة الواق تقع خلف جبل يقال له أصطفيون، داخل البحر النوبي و يقال إن هذه الجزيرة كانت ملكتها امرأة، وأن بعض المسافرين وصل إليها، ودخل ورأى هذه الملكة وهي جالسة على سرير وعلى رأسها تاج من ذهب، وحولها أربعمائة وصيفة، كلهن أبكار، وفي هذه الجزيرة من العجائب شجر يشبه شجر الجوز، وخيار الشنبر، ويحمل حملا كهيئة الإنسان، إذا انتهى سمع له تصويت يفهم منه واق واق، ثم يسقط وهذه الجزيرة كثيرة الذهب حتى قيل أن سلاسل خيلهم، ومقاود كلابهم وأطواقها من الذهب» (الأشبيهي، 2008)

أورد ميموني حكاية جزر الواق واق في متنه مكيفة تكييفا فنيا طوعها الراوي تطويعا وافق السياق الروائي حاد فيه قليلا عن النص الأول دون تغييبه تماما، فجزر الواق واق في المتن الروائي قد جاءت على أنها جزر تثمر ثمارا بوجوه آدمية، حيث نلاحظ أنه لم يستحضر خرافة جزر الواق واق بنصها الأول بل استدعاها ببصمة جديدة، بغية تشكيل نسيج النص الروائي بمزج دقيق بين الواقعي و الخرافي، وقد أضفى الكاتب

باستدعائه خرافة جزر الواق واق طابع العجيب، حين قدمها الراوي في شرف القبيلة في أغرب صورها وأعجب أشكالها، على لسان شخصية وصفها على أنها شخصية رحالة طافت أطراف الأرض، وتحمل في جعبتها معرفة بكل شعوب العالم وثقافاتهم.

تعتبر شخصية البوهيمي في الرواية بمرجعيتها الخرافية عنصرا من العناصر الروائية، التي أضفت على النص جمالية فنية طوعت من خلالها العناصر التراثية العربية خدمة للنص الروائي، حيث مثل المكون الأدبي العربي وخاصة الخرافي بكل ما يحمله من مكتنزات شرقية وطاقات فنية جددت الأدب القديم وأثرت الجديد، وجدرت الرواية في أصولها العربية القديمة «فأساس استدعاء المهرج المشعوذ الذي عاش ستة قرونوتجاربه، ودرايته بالعالم ...من خلال خطاباته وعروضه الفنية، التي جدبت أهل القرية هو دعوة سكان قرية الزيتونة إلى الخروج من جمودهم وتصوير حياتهم البائسة». (Zoulikha, 2003)

كما نلاحظ أن ميموني قد كثف من استدعاء النصوص الأدبية التراثية وخاصة الخرافية منها، حيث حضرت هذه النصوص في شكل علامات شرقية ناطقة بالموروث الأدبي العربي، أكد بواسطتها الروائي تأصل نصه الروائي الجديد في النصوص التراثية القديمة، حيث استندت الرواية في أبرز محطاتها الابتدائية إلى مرجعيات نصية عربية قديمة، أضاءت ملامح النص الروائي الجديد، وجعلته يبدو بالرغم من لسانه الفرنسي بحلة شرقية عربية خالصة.

بالإضافة إلى استدعاء الروائي بعض النصوص التراثية العربية القديمة، فقد استحضر بعض مكونات التاريخ الإسلامي، من خلال استحضاره شخصيات تاريخية إسلامية، وتمثل ذلك في ذكر شخصية **الحسين**، ابن سيدنا علي رضي الله عنه، وكل ما تحمله الشخصية من حمولات رمزية كما في قوله :» والذين في الخفاء يدعمون عقيدتهم، ويخلدون أنفسهم طوعا، ويلمعون أسلحتهم استعدادا للثأر من مقتل الحسين، في يوم من الأيام ينزلون عليكم، و من غير حياء ولا شفقة، سيفعلون بكم ما فعل بالفتى الشهيد» (ميموني، 2003)

عاد ميموني إلى صفحات التاريخ الإسلامي المثقل بالفتن والانشقاقات والصراعات على الخلافة بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، ومثل هذا الارتداد ترميزا فنيا، صور من خلاله الكاتب واقع الجزائر اليوم من خلال إشارات رمزية موحية اعتبرت رمز الانشقاق والانقسام والفتنة في التاريخ الإسلامي، حين استدعى شخصية الحسين الذي يمثل الفتى المظلوم الذي قتل غدرا طلبا للخلافة الإسلامية، وكان بذلك الحسين الفتى الشهيد كما وصفة ميموني على لسان راويه، لتكون فكرة ارتداد شخصية الحسين استباقا لما سيأتي بعد ذلك في الرواية، بمجيء الفتى عمر المبروك بغية الانتقام لمقتل والده الذي كان في الرواية رمز الشجاعة و الإباء.

ما يمكن أن يستشف من استدعاء الروائي شخصية الحسين بن علي رضي الله عنه، أن ميموني قد ورد التراث الأدبي العربي والتاريخ الإسلامي بالرغم من مزاولته الدراسة في المدارس الفرنسية، حيث كشف من خلال نماذجه الأدبية والتاريخية وغيرها المبثوثة في ثنايا الرواية عن الملكة الثقافية العربية التي يمتلكها، وتأثره بكل ما يزخر به التراث الشرقي العربي من فنون القول والأمجاد العربية، فقد نهل من مختلف الموارد التراثية العربية من تقنيات الكتابة السردية العربية وفنيات تعبيرها حينا، وحينا نجده يقلب صفحات تاريخ الفكر الإسلامي وأمجاده، وأحيانا أخرى يرد مورد التراث الشعبي العربي الأصيل، حين حدّث مادته المختلفة وطوعها فنيا خدمة لمتنه الروائي الفرنسي .

وقد مثل حضور النصوص التراثية العربية القديمة بمختلف أصنافها في الرواية مرجعيات تأصيلية، اعتمدها الروائي لتكون لبنات أساسية استهل بها الراوي حكايته وكثف من استدعائها في مواضع متعددة تعددت مع تعدد سياقات النص ورؤى كاتبه، أعانت نسيج النص الروائي الجديد وجعلته أكثر تجذرا في الذات العربية الكاتبة، التي لمح إليها الروائي وتعمد استدعاءها لتكون ظلا ينشأ فيه نص شرف القبيلة، وكما يقال لكل نص أدبي ظل وظل نص رشيد ميموني النصوص الأدبية التراثية من نصوص استهلالية وخرافية وحكايات شعبية وغيرها ...

كما استحضر ميموني من خلال شخصية البوهيمي نفسها عادة من عادات السرد الشعبي العربي القديم المتمثلة في شخصية القوال Goual، التي تسرد القصص الخرافية والأساطير الشعبية المتداولة بين الشعوب وتسافر بها من مكان إلى آخر « لتروي الحكايات الخيالية والأقوال في الأسواق والأماكن العمومية « (Zoulikha, 2003)

وقد مثلت شخصية البوهيمي كما سبق وذكرنا بوابة التراث السردي الخرافي في النص، كما يمكن اعتباره شخصية من الشخصية القوالة التي تنقل القصص الخرافية والأسطورية من بلد إلى آخر بغية التسلية، استدعاه الكاتب ليدمج الملمح الشعبي العربي، وعبر من خلاله عن وعي الذات الكاتبة بذاتها وخصوصيتها من خلال استحضار الخرافات والقصص الخيالية التي كانت تروى على لسان القوالين في القرى والمناطق البسيطة البدائية.

فقد رسخت شخصية البوهيمي الافتعالية في النص كثيرا من المكونات الأدبية التراثية، فشخصية القوال في النص إنما تأتت لتكون ناطقا بلسان التراث الشعبي، فقد كان لها باع كبير في الفكر العربي الأول، فهي مصدر القص والحكي البدائي، ونجد أن ميموني استحضرها في نصه لتكون مرجعية القص الأول، مؤصلا لروايته التي زاوج فيها الراوي بين الواقع والخيال وبين الرمزوالتصريح.

من خلال ما سبق رصده من المكونات الأدبية العربية المختلفة، أسفر الكاتب عن ملكة ثقافية لغوية تمكن بواسطتها من تطويع اللغة الفرنسية وفق السياق الروائي صياغة ومضمونا، وأدمج مكوناته النصية التراثية باعتبارها «عنصرا هاما في حضارة المجتمع فهي عصارة الخيال الشعبي (أي الجماعية) ولكنها تمثل من حيث معناها الزمني العام عالما شبه بدائي بالنسبة إلى حاضر المجتمع» (شاكر، 2000م) فمثلت الأخيلة الشعبية بنصوصها وعاداتها وأنظمتها في الرواية نسيجا من العلامات الدالة الناطقة بملامح الكاتب والمكتوب، تحقق بواسطة انتقائه ثلة من الشخوص الروائية، مثلت الطبقة المحرومة و المهمشة في المجتمع الجزائري حصرا، تمثل الفئة الاجتماعية المحافظة على الموروثات وسنن الأولين من الآباء والأجداد، فباتت الرواية نموذجا لواقع الفئة الشعبية من المجتمع، ممن يظلون ضحايا الفساد والتهميش وأضحت قرية زيتونة التي تمثلت ملامح الهوية الجزائرية صورة الجزائر العميقة، التي لطالما نجح ميموني في كتاباته المتنوعة من إزاحة اللثام عن مخبآتها السياسية والاجتماعية وغيرهما، كما كونت العناصر الروائية المتفاعلة فيما بينها صورة ذات شرقية جزائرية، من خلال تقديم صورة الواقع الجزائري بعد الاستقلال، واقع لا يختلف غده عن أمسه .

2–3–النص الديني

لو ابتعدنا قليلا عن النتاج الإنساني و التفتنا إلى مدى حضور النص الرباني في المتن الروائي، على اعتبار أن ميموني قد نشأ نشأة محلية إسلامية محافظة حاله حال جميع الأسر الجزائرية، نجد أن النص الديني القرآني قد سجل حضوره في المتن الروائي، حيث نستشعر من الصفحات الأولى النفحات الدينية الإسلامية المتمثلة في استعانته بالله العلي القدير قائلا : «**لكني لا استطيع أن أبدأ هذه القصة إلا بذكر الله العلي القدير خالق كل خلق، المحدث لكل حدث، و مالك كل قضاء وقدر، في كتاب العالمين العظيم أحصى كل شيء**»(ميموني، 2003)

استدعى ميموني النص القرآني لفظا ومعنى حين نهل من معاني القرآن الكريم وألفاظه، ومرد ذلك تشبع الكاتب من الثقافة الدينية الإسلامية، التي تميز جل أسر المجتمع الجزائري، والتي لطالما كانت مكونا أساسيا من مكونات هويته، ويظهر ذلك في بعض الملامح الدينية الإسلامية، التي اكتست الشخوص الروائية ومواقفها خلال وتيرة السرد على طول نفس الرواية، والتحولات التاريخية التي سيرت الأحداث الروائية، حيث يشرع الروائي في رسم ملامح شخصياته الشرقية العربية الإسلامية من خلال بعض الممارسات التي تجذرت في المجتمع الجزائري منذ القدم وكيف أن الأطفال في القرية زيتونة « **تربوا على تعاليم الدين الإسلامي وحفظوا القرآن في سن مبكرة**» (ميموني، 2003)

يصف الراوي أهل القرية حين جاءهم مشروع الحداثة قائلا : «**نصحهم أكثر الحكماء حكمة (والله هوالحكيم) بالاستسلام**»(ميموني، 2003) وكذلك في حديثه عن قبيلته وقيبلة سيدي بونمر: «**فليهد الله القبيلتين صراطه المستقيم**»(ميموني، شرف القبيلة، 2003)

«je prie Allah pour qu'Il le ramène dans la droit chemin»

(ميموني، 2003)

«أصلي لله كي يهديه الصراط المستقيم»

تنوعت الاقتباسات القرآنية تلميحا وتصريحا، لفظا ومعنى كما ورد في المقاطع السالفة الذكر، التي تجلى من خلالها النص القرآني، وتعالق النص تعالقا فنيا مع النص الروائي، حيث نلمس من خلاله تأثر الكاتب الشديد بالنص القرآني، الذي لم يغيب النظام اللغوي الفرنسي ملامحه إبداعا

وإعجازا.

وأحدث التفاعل الخلاق بين النص الروائي والنص القرآني تعالقا فنيا إبداعيا، أضفى جمالية فنية جلية على النص الروائي لا مثيل لها تجعل القارىء يجري مقارنة بين عالم الدين وعالم الدنيا، الذي يتحدث عنه الكاتب من خلال حضور بعض الكلمات والألفاظ ذات البعد الديني الإسلامي، فنجد لفظة الرسول (le prophète) قد تكررت كثيرا في النص على لسان الراوي وأهل القرية المحافظين كما سيرد في قول شيخ القرية ناصحا إياهم: «**تزوجوا زواج الدم من غير أن تتعدوا سنة الرسول**» (ميموني، 2003)، وكذا في قول الراوي يصف تقاليد بني النجار الذين تجاوزوا حدود الدين والأعراف كما في قوله: «**فإن بني النجار وهم يجهلون مناهي الرسول كانوا من بينهم من يمارسون الزنا ويأتونها بالمحارم، وكانوا بعد ذلك لا يعلمون من أي نطفة ولد أبناؤهم**» (ميموني، 2003)

كما استدعى ميموني بعض الشخصيات التي كان لها صدى في التاريخ الإسلامي منهم الصحابة والتابعين، حيث استحضر الروائي شخصية من الشخصيات الدينية على لسان الراوي متحدثا عن جد عمر **المبروك** «**حسن المبروك** الجد البطل الشجاع الذي لا يهزم كما سيرد في قوله: «**قيل أن حسامه الذي يقطع به رقابا كافرة كثيرة ورثه من الذي لا يهزم علي رفيق الرسول**» (ميموني، 2003)

تضمن المتن الروائي مجموعة من الملامح العربية الإسلامية من خلال استدعاء الثقافة الدينية الإسلامية وبعض المناهي والأوامر التي تحدث عنها النبي محمد، واستدل الروائي ببعض الشخصيات الدينية **كالرسول صلى الله عليه وسلم وكذا علي بن أبي طالب رضي الله عنه** متبعا تقنية الاقتباس باستحضار الألفاظ والمعاني المستمدة من القرآن والثقافة الإسلامية مثل : **المسجد، الفاتحة الآذان، يأجوج ومأجوج إبليس عزرائيل صلاة الغائب** ... حيث يصف الراوي شخصية جورجو بعد لقاء الملازم الفرنسي قائلا: «**لك شحبة رجل يعود من مقابلة عزرائيل**» (ميموني، 2003)وكما ورد في قول الرجل الخارق البوهيمي مخاطبا أهل القرية: «**أيها المؤمنون الشجعان، ليس هو الشيطان وليس هو إبليس جاء إلى الأرض ليفزعكم**»(ميموني، 2003)

تدل هذه المقاطع على مدى تأثر الكاتب بالنص القرآني، وأحكامه مبرزا ملامحه الدينية الإسلامية على لسان الراوي حينا، ولسان الشخصيات المتفاعلة مع الأحداث أحيانا أخرى.

وكثف الكاتب الاقتباسات القرآنية من خلال تفاعل النص الروائي مع آيات القصص القرآني، التي أضفت على المتن الروائي جمالية مردها الإعجاز الذي ميز النص الرباني عن غيره من النصوص الأخرى، فيصف الراوي موقف رحيل أهل القرية من زيتونة بعد استقلال الجزائر متجهين نحو الأرض الموعودة،التي رسمها لاوعي أجدادهم طوال سنين، وسجلت هذه القصة تعالقا ضمنيا مع قصة سيدنا **نوح عليه السلام** عندما أخذ على سفينته من كل زوجين اثنين حيث يقول الراوي: «**وفي انسحابهم حملوا معهم أنواعا من النباتات والبذور وأشكالا أخرى من الحيوانات من ذات القرن وغيرها ومن ذات الأربع و غيرها أكثر...**» (ميموني، 2003)

وتجلى بذلك الملمح الديني المتمثل في النص الديني القرآني من خلال تعالقات النص الروائي مع النص القرآني، حيث أفصحت هذه التعالقات عن بعض رؤى الكاتب، حين دافع على لسان الراوي والشخصيات المحركة للأحداث عن مبادئ الرسول والتعاليم الإسلامية بأوامرها ومناهيها، وكان ذلك باستدعاء الروائي بعض الآيات القرآنية وكذا حضور لازمة الله الرسول، التي ظلت مسايرة لفعل الحكي على طول المتن الروائي طرح من خلالها الكاتب إشكالية الدين والحداثة قائلا: «**لقد أوحى الرسول بالتميز بالورع لا بالثورة**» (ميموني، 2003)

بناء على هذا القول الذي جاء على لسان الراوي لأنه يمثل صوت الحكمة في الرواية، حيث أغلق الكاتب باب الثورة ليفتح باب الورع والحكمة وحسن التسيير، لخص من خلاله معطيات واقع ما بعد الاستقلال والتحولات الجذرية، التي مست المجتمع الجزائري وسوء التسيير والتدبير اللذان عقبا الثورة، وظهرت في الساحة الثقافية والسياسية والاجتماعية مجموعة من المفارقات شكلت فيما بعد هاجس المبدعين الروائيين وعلى رأسهم رشيد ميموني، الذي اعتبر الأديب الأكثر التصاقا بقضايا المجتمع في حقبة الثمانينيات، حتى إنه يمكن القول أن جميع رواياته تصب في هذه ثلاثية (الثورة والاستقلال والديمقراطية المزعومة).

خاتمة

قدم الروائي رشيد ميموني منذ النفس الأول من الرواية

العوالم الشرقية العربية بكل مكنوناتها الثقافية والأنثروبولوجية المعرفية، حين نفض الغبار عن التراكمات الأدبية القديمة و موروثاتها قبل الولوج إلى عوالم نصه التخييلي، فأشار في عنوان الرواية إلى العالم الشرقي الذي خصه الروائي بالكتابة، وهو عالم القبيلة والشرف هذان العالمان اللذان يمثلان مرتكز الفكر العربي الأول، فالقبيلة هي أول الأنظمة السياسية المتبعة في المجتمع العربي الأول، وأما الشرف فهو اللازمة التي يجب أن يحافظ عليها المجتمع وقد اقترن في الفكر العربي بالمرأة وموضوع الحريم و الحرمة وغيرهما من أشكال حظوة المرأة .

تمثل كل من اللفظتين محور العمل الروائي يقحم الراوي القارئ من خلالهما في عوالمه الشرقية العربية، فالتعالق النصي أو التناص إن صح الجمع بين المصطلحين هو حتمية كل نص لذلك تتعالق الرواية منذ الوهلة الأولى نصيا مع نصوص روائية أخرى بلفظة القبيلة والشرف كما أسلفنا، وهذا ما يجعل القارئ يلج منذ العتبة الأساسية عام الشرق بسحره، وتجلى ذلك في أن الروائي لم يستدع القصص التراثي العربي فحسب، وإنما وضع نصه الروائي في إطار الجغرافيا الشرقية التي تخلقها فنيا.

-كما استند في بداية سرده الروائي إلى نظام السرد العربي القديم، الذي ارتأى ميموني أن يجعل أحد أنظمته السردية أولى لبنات بناء الرواية

-وانتقى من مكتبة التراث الأدبي العربي الشرقي، ما وافق سياقات نصه، وما أثرى فنيات تعبيره، مستندا في ذلك إلى ما يمتلكه من نواصي اللغة الفرنسية منها والعربية الفصحى والعامية، خاض بواسطتها الروائي غمار تجربة الكتابة الإبداعية الروائية، في ظل خلفيات أدبية تراثية جعلت النص يظهر أكثر تجذرا في عروبته إذا ما تناسينا اللغة الفرنسية المكتوب بها

-ومرد ذلك أن ميموني قد ارتأى أن التراث الأدبي العربي، بكل أجناسه التعبيرية المختلفة يحمل في مكنوناته نصوصا داعمة لنصه الروائي الجديد، فتجلت هذه النصوص التراثية القديمة في شكل تفاعلات وتعالقات نصية فنية إبداعية، هي في الحقيقة حتمية وقدر كل النصوص، تمازج فيها القديم بالجديد والنص الغائب بالحاضر، فتجدد القديم في سياقات النص الروائي الجديد، مستحدثا ذاته بذاته ليتجلى في حلة فنية جديدة، حافظ فيها النص التراثي على ديناميكيته وملامحه الأولى فظهر بوجه جديد حددته سياقات فنية روائية فرانكوفونية جديدة وكذا أيديولوجيات المؤلف.

المراجع

1. رشيد ميموني، شرف القبيلة، ترجمة: الحبيب السايح، المكتبة الوطنية الجزائرية، الجزائر ،2003 م.
2. فلاديمير بروب، مورفولوجيا الحكاية الخرافية، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر وأحمد عبد الرحيم نصر، النادي الثقافي الأدبي بجدة، السعودية، 1989م.
3. سمير المرزوقي، جميل شاكر، مدخل إلى القصة تحليلا وتطبيقا، الدار التونسية للنشر، تونس، 2000م
4. شهاب الدين محمد بن أحمد الأشبيهي، المستظرف في كل فن المستطرف، تحقيق: محمد خير طعمه الحلبي، الطبعة 5، 2008، دار المعرفة بيروت، لينان
5. نبيل حمدي الشاهد، في السرد العربي القديم، مائة ليلة وليلة والحكايات العجيبة والأخبار الغريبة نموذجا، الوراق للنشر والتوزيع، 2012م.ص:26
6. سعيد يقطين، الرواية والتراث الروائي، من أجل وعي جديد بالتراث، الطبعة الأولى المركز الثقافي العربي، بيروت 1992م
7. ياسين النصير، الاستهلال، فن البدايات في النص الأدبي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات نقدية، العدد، 75، ط 1998
8. Rachid Bouguerra, histoire de la littérature du Maghreb, Paris Ellipses coll « littérature du monde »2010
9. Bonn Charles, la littérature maghrébine d'expression française,Cedex,Paris,1998
10. Mimouni Rachid, l'honneur de la tribu, Laphomic , Alger , 1990
11. Merrad Zoulikha,le chant pluriel dans la tribu, ANEP, Alger,2003.

Arabic Literary Components in the novel « Honnor ‘s tribe » Rashid Mimouni

Abstract

Rachid Mimouni is one of the most prominent Algerian writers in the French language, and his novel Honor of the Tribe is one of his most famous novels. The language of Mimouni. This article seeks to clarify the features of the Arab literary heritage and how the narrator adapted them to serve his text in the French language.

Keywords
tribe
honor
textual interdependance
francphone nvel
arabic literary heritage

Les composantes littéraires arabes dans l’Honneur de la tribu , Rachid Mimouni

Résumé

Rachid Mimouni est l’un des écrivains algériens de langue française les plus en vue, et son roman Honneur de la tribu est l’un de ses romans les plus célèbres.La langue de Mimouni dans cet article cherche à clarifier les traits du patrimoine littéraire arabe et comment le narrateur les a adaptés pour servir son texte en langue française.

Mots clés
tribu
honneur
interdependance textuelle
roman francphone
patrimoine litéraire arabe

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

استنطاق خطاب النثر الصّوفي في نماذج مختارة من الحكم العطائية- مقاربة أسلوبية –

Interrogation of the discourse of Sufi Prose in selected models of the Al- Hikam al-Ata'iyya

فاطيمة بن أحمد [1]
Fatima Benahmed
مخبر الدراسات الأدبية والنقدية وأعلامها في المغرب العربي
المركز الجامعي مغنية، الجزائر
fatimaf13000@gmail.com

د. عبد الرحمان بغداد
Dr. Abderrahmane Beghdad
مخبر الدراسات الأدبية والنقدية وأعلامها في المغرب العربي
المركز الجامعي مغنية، الجزائر
abderrahmane-beghdad@hotmail.com

ملخص

يستنطق هذا البحث الخطاب الصّوفي النّثري في الحكم العطائية، بالوقوف -في البداية- عند حدود المفهوم الاشتقاقي والاصطلاحي للتّصوّف على لسان أهله، ثمّ يتتبّع تطوّر حركته الفكرية وكيف نضج إلى أن ترسّخ علما له أصوله وقواعده وآدابه قارع وجادل بها علم الفقه وتعالق مع الفلسفة. ثم اختص البحث بعد ذلك بدراسة نماذج نثرية من حكم ابن عطاء الله السكندري عبر مقاربة أسلوبية لاستجلاء المعاني الصوفية المضمرة فيها، وما تفردتْ به من مميزات لغوية وبلاغية.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2022-05-06
تاريخ القبول 2023-09-26

الكلمات المفتاحية
الخطاب الصوفي
النثر الصوفي
التصوف
الحكم العطائية
ابن عطاء الله السكندري

مقدمة

تعدّ التجربة الصوفية إحدى أبرز التجارب الإشكالية في التراث الإسلامي عموما والعربي على وجه الخصوص، ولعلّها الأكثر إثارة لفضول الباحثين في مجال الدراسات الإسلامية والأدبية وحتى الفلسفية، إذ خلّفت الحركة الصّوفية - عبر العصور التي مرّت بها- أثرا فكريا وفلسفيا وأدبيّا هائلا، وجمعت بين الجانبين؛ الروحي والفنّي، فجاء التراث الصوفي زاخرا بالمؤلّفات التي عبّر بها المتصوّفة عن تجاربهم عبر أشكال الخطاب الشعري والنثري، فإذا كان الخطاب الشعري الصّوفي يأخذ بألباب القرّاء، فإنّ ما كتبه الصّوفية منثورا لابد وأنه لا يقلّ شأنا ولا قيمة فنّية عن أشعارهم.

وهذا ما جعلنا نبحث فيما خلّفته التجربة الصّوفية من أثر أدبيّ نثري لنتعرّف على فنون النثر الصّوفي ومضامينها، ثمّ نتوقّف عند ابن عطاء الله السكندري في نصوص حِكَمه، في محاولة منا للتعرّف على بعض أشكاله التعبيرية وخصائصه الفنية. خاصّة وأنّ الحكم العطائية قد استوقفت علماء كبار لشرحها وبيان المعاني الصّوفية الكامنة فيها، حيث شرحها عبد المجيد الشرنوبي ومحمد رمضان سعيد البوطي وسعيد حوى، لكنها لم تحظ –على حدّ علمنا- بدراسة فنية لبيان جمالياتها الأسلوبية والبلاغية. وقد استوقفتنا إشكالية هذا البحث عند مجموعة من التساؤلات أهمها:

ماهية التّصوف؟

كيف نشأت وتطوّرت حركة التّصوف؟ وما هي مصادرها؟

ما هي ألوان الفنون النّثرية التي خلّفتها التجربة الصوفية؟

ما هي الخصائص الفنّية التي يتّسم بها الخطاب الصّوفي النّثري عند ابن عطاء الله السكندري؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اقتضت منّا هذه الدّراسة جانبين؛ أوّلهما نظري نحدد فيه ماهية التّصوف وكيفية تطوره ومصادره، ونعرّف النّثر الصّوفي وأشكاله التعبيرية. وآخر تطبيقي يقارب أسلوبيا نصوصا من الحكم العطائية لاستجلاء ما تكتنزه من قيم دينية ومعان روحية، وكذا الكشف عن الخيارات الأسلوبية والصور البلاغية التي تتولّد عبرها قيمها الفنّية.

1–ماهية التصوف

1–1–في اشتقاق الاسم

إنّ أوّل ما يصادف الباحث في الشأن الصّوفي هو إشكالية التسمية التي تعدّدت فيها الأقوال، وكثرت حوله احتمالات الاشتقاق والتوليد. وقد عرّف أبو القاسم القشيري التّصوف

1 المؤلف المراسل

في رسالته قائلا: «الصفاء محمود بكل لسان ضدّه الكدورة ... هذه التّسمية غلبت على هذه الطّائفة، فيُقال: «رجل صوفي»، وللجماعة «صوفيّة»، ومن يتوصّل إلى ذلك يقال له «متصوّف»، وللجماعة «المتصوّفة». وليس يشهد لهذا الاسم من حيث العربية قياس ولا اشتقاق. والأظهر أنه كالقلب.» (القشيري ع.، 1987)

ويفصل القشيري الاشتقاقات الواردة في حقيقة كلمة (صوفيّ) فيقول: «فأمّا قول من قال: إنّه من الصّوف، ولهذا يُقال تصوّف إذا لبس الصّوف كما يقال تقمّص إذا لبس القميص فذلك وجه لكنّ القوم لم يختصّوا بلبس الصّوف. ومن قال إنّهم منسوبون إلى صُفّة مسجد رسول الله، فالنّسبة إلى الصُّفة لا تجيء على نحو الصّوفي. ومن قال إنه من الصّفاء، فاشتقاق الصّوفي من الصّفاء بعيد في مقتضى اللّغة. وقول من قال إنّه مشتق من الصفّ فكأنّهم في الصّف الأوّل بقلوبهم من حيث المحاضرة من الله تعالى فالمعنى صحيح لكنّ اللّغة لا تقتضي هذه النّسبة إلى الصّف» (القشيري ع.، 1987)، فالقشيري دحض كل تلك الفرضيات لأنّها ليست صحيحة لغويّا، مستثنيا النسبة إلى الصّوف لكنه استبعدها أيضا لأن القوم في نظره لم يختصّوا بلبس الصّوف، وقد رجّح الكفّة الحاملة للتصوّف على أساس الصّفاء، فهو يحبّ أن ينسب مذهبه إلى الصّفاء شأنه في ذلك شأن باقي المتصوّفة فكيف به وهو الملقّب بإمامهم.

وجاء في أسرار البلاغة للزّمخشري أنّ الصوفي منسوب إلى صوفة حيث كان آل صوفة يجيزون الحاج من عرفات أي يَفيضون بهم، ويقال لهم آل صوفان وآل صفوان، وكانوا يخدمون الكعبة ويتنسّكون... وممّا رواه ابن الجوزي في كتاب تلبيس إبليس: إنّما سميّ الغوث بن صوفة لأنه ما كان يعيش لأمّه ولد فنذرت لئن عاش لتعلّقن برأسه صوفة ولتجعلنّه ربيط الكعبة ففعلت فقيل له صوفة ولولده من بعده (العقاد، 2016)، وهنالك فرضية أخرى تُحيل إلى أنّ أصل الكلمة (صوفية) ليس عربيّا وإنّما ترجع إلى «أصل يوناني هو كلمة (سوفيا) وتعني الحكمة وأوّل من عُرف بهذا الرّأي: البيروني في كتابه «تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة.» (محمود، 2017). ومن الباحثين من يرجّح أنّ الأصل يوناني في كلمتين مركّبتين هما (ثيو) أي إله و(سوفي) أي الحكمة فيصبح المعنى: الحكمة الإلهية (العقاد، 2016). ولعلّ أصحاب هذا الرّأي يريدون به اثبات الأصل غير الإسلامي للتّصوف ويرجّحون أنّ التّصوف الإسلامي إنّما نشأ متأثرا بديانات سابقة وبأفكار لحضارات مجاورة للمسلمين وسنناقش ذلك في موضع آخر من البحث.

1–2–مفهوم التّصوف على لسان أهله

رأينا أنّه رغم تعدّد الاحتمالات في اشتقاق كلمة (صوفي) إلا أنّ الصّوفية ينسبون اللفظة إلى الصّفاء « كما جاء في كتاب التّعريف لمذهب أهل التّصوف: وسنورد هنا بعض التعريفات التي جاءت على لسان أهل التّصوّف وخاصته لنعرف كيف ينظرون إلى مذهبهم، وهي مرتبة ترتيبا زمنيا على النحو التالي:

- **معروف الكرخي** (ت 200هـ) يقول في التّصوف: «هو الأخذ بالحقائق واليأس ممّا في أيدي الخلائق» (القشيري ع.، 1987)، وهو تعريف بمعنى الزّهد، إذ يفسّره أبو العلا عفيفي قائلا: «إنّ الحقائق مقابل الرّسوم الشرعية، والمراد هنا هو النّظر إلى باطن الشريعة (حقيقتها) بالإضافة إلى القيام برسومها، واليأس مما في أيدي الخلائق أي الزّهد فيما يملكه النّاس من متاع الدّنيا» (عفيفي ، 1963)، غير أنّ نيكلسون يرى في هذا التّعريف أنّ التّصوّف بالنسبة لمعروف الكرخي «هو في جوهره وسيلة للمعرفة» (نيكلسون، 1947).

-**بشر بن الحارث الحافي** (ت 227هـ) يرى أنَّ: «الصّوفي من صفا الله قلبه» (عفيفي ، 1963)، وهو تعريف ينسب التصوّف إلى الصفاء أي «عدم تكديره بالشّهوات والرّغبات وكلّ ما يشغل عن اللّه» (عفيفي ، 1963). وقد نظم أبو الفتح البستي هذا المعنى شعرا في قوله:

ولست أنحل هذا الاسم غيرفتى

صافى فصوفي حتى سميّ الصّوفي

(العقاد، 2016)

-**ذو النّون المصري** (ت 245هـ) يعرّف الصّوفية قائلا: «إنّهم قوم أثاروا الله على كلّ شيء فآثرهم الله على كلّ شيء» (محمود ع.، 2004). ويصف الصّوفي بقوله: «الصّوفي من إذا نطق كان كلامه عين حاله، فهو لا ينطق بشيء إلاّ إذا كان هو ذلك الشّيء، وإذا أمسك عن الكلام عبّرت أعماله عن حاله وكانت ناطقة بقطع علائقه» (عفيفي ، 1963)، فالصّوفي بالنّسبة له من طابق ظاهره باطنه وكانت أعماله دالة على أحواله.

-**سهل بن عبد الله التستري** (ت 283هـ) يرى أنّ «الصّوفي من صفا من الكدر، وامتلأ من الفكر، وانقطع إلى الله من البشر، واستوى عنده الذّهب والمدر» (عفيفي ، 1963). وهو

تعريف لا يخرج عن نطاق صفاء القلب من الشوائب التي تكدّره ويؤكّد على صلة العبد بربّه منقطعا لله وحده على أن يكون الصّوفي زاهدا في ملذات الدّنيا، فالصّوفي عند التستري هو من شغل فكره وقلبه بالله وقطع علائقه بالنّاس، وزهد بالقيم المادية في هذه الحياة (عفيفي ، 1963).

-**أبو القاسم الجنيد**(ت 297هـ) حين سئل عن التّصوّف أجاب: «هو أن يميتك الحقّ عنك ويحيك به» (القشيري، 1987). وهو تعريف يقول بفناء الذات عن صفاتها والبقاء بالله.

يتّضح من خلال التعريفات السابقة بأنّ التصوّف يأخذ مفهوما بمعنى الزّهد في الحياة والإعراض عن ملذاتها ونبذ الشهوات تارةً، وهو مرتبط بصفاء القلب ونقاء السّريرة مرةً، وأهله متّصلون بالله منقطعون عن غيره من الخلائق إلى درجة الفناء عن الذّات والبقاء بالله.

2–نشأة التّصوّف وتطّوره

2–1–مسألة النشأة

إنّ الحديث عن نشأة التّصوّف هو الآخر محفوف بتعدّد الفرضيات، حيث نجد بعض الباحثين في التاريخ الإسلامي والمستشرقين من يُرجع نشأة التّصوّف إلى أصل إسلامي خالص، وفي المقابل هنالك من ذهب بأنه نشأ متأثّرا بديانات سماوية سابقة كاليهودية والمسيحية، أو بما عُرف من طقوس في عبادات خاصة بثقافات الأمم الأخرى كالفارسية واليونانية وحتى الهندية، فهل كانت نشأة التّصوّف إسلامية خالصة أم أنه نشأ عبر مؤثّرات دخيلة على الإسلام؟

لقد ناقش عبد الرّحمن بدوي أفكار الباحثين في التّصوّف الإسلامي بخصوص النشأة في كتابه تاريخ التّصوّف الإسلامي، فأشار إلى الاتجاهات الأربعة التالية:

-التأثير الإيراني

-التأثير المسيحي والعبراني

-التأثير الهندي

-التأثير اليوناني

وخلص إلى نتيجة مفادها أنّ كلّ الآراء التّي قيلت في هذا الصّدد غير وجيهة، ولم تثبتها الوثائق الكثيرة والنّصوص التي نشرت. ويضيف أنّ هذه الفرضية طُرحتْ بعد عام 1920، ثم عدَلَ عن رأيه بعضُ من قال بها (بدوي، 1978).

وعرض شوقي ضيف لمسألة نشأة التّصوّف الاسلامي في كتابه «تاريخ الأدب العربي»، فتطّرق إلى آراء المستشرقين الذين اهتمّوا بدراسة التّصوّف الإسلامي وبيان الأثر الأجنبي في نشأته «ومن هؤلاء فون كريمر Alfred von Kremer الذي ذهب إلى أنّ التّصوف يشتمل على عنصرين أساسين، عنصر مسيحي وعنصر بوذي هندي... وممّن شدّد على التأثير الأجنبي جولد تسيهر Ignac Goldzher إذ ربط بين التّصوّف وتعاليم الأفلاطونية الحديثة، كما ربط بينه وبين البوذية الهندية... وخفّف من حدّة القول بهذا التأثير الأجنبي ماسينيوس Louis Massignon في بحوثه عن الحلاّج... وبالمثل خفّف من حدّة هذا القول نيكلسون Reynold Alleyne Nicholson» (ضيف، 1995).

ويبدو أنّ أوّل مستشرق ردّ نشأة التّصوّف إلى الأصل الإسلامي هو الفرنسي لويس ماسنيوس، إذ أنَّ دراسته «تُمكّن من التأكيد أنّ التّصوف الإسلامي، في أصله وتطوّره، صدر عن إدامة تلاوة القرآن والتّأمل فيه وممارسته» (بدوي، 1978). وفي نظره، أنّ التّصوّف الإسلامي «نشأ من التأمل المتواصل للقرآن الكريم والأحاديث النّبوية وهكذا تكون نشأته إسلامية خالصة ومن داخل الإسلام نفسه» (بدوي، 1978). وبهذا، يرى ماسينيوس أنّ المصدر الأوّل للتّصوف هو القرآن الكريم وتلاوته المشتركة بصوت مرتفع في مجالس الذّكر، أي تلك التلاوة التي كانت تجعل الصوّفي يسقط مغشيّا عليه من شدّة الخشوع أمام معاني القرآن الكريم.

إنّه لا يمكن الإنكار على الإسلام تصوّفَ بعض أهله الذين زهدوا في الحياة الدّنيا تقرّبا إلى الله لنيل أعظم جزاء في الآخرة، متأثرين في ذلك بمعاني القرآن الكريم حيث كان لهم في رسولهم الكريم أسوة حسنة، بعيدا عن أي تأثر ببيئة أخرى أو ديانات سابقة، «فالتّصوّف نشأ أساسا عن ذلك الزهد الذي اتصف به النبي عليه الصلاة والسلام، والعدد الأكبر من الصحابة والتابعين، وكانت حالة الزهد أمرا طبيعيّ الحدوث بفعل النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تحمل معاني التشجيع للمؤمن على العمل من أجل الآخرة ومحاولة الإقلاع عن الانغماس في عرض الدنيا الزائل. مع المطالبة بتزكية النفس والتوكل على الله، والخوف منه تعالى، والرجاء الدائم برحمة الله وغفرانه» (السمحراني، 2008). فالبداية الأولى للتّصوّف الإسلامي ظهرت في ظل الزهد الذي اتّصف به جماعة من المسلمين خلال أوج ازدهار الحضارة الإسلامية، وقد نأوا بأنفسهم عن رغد العيش وسعته،

واتّخذوا لأنفسهم أسلوبا خاصا في الحياة، متّبعين منهجا غير مُشاع بين عامة النّاس في العبادة.

وقد ذكر ابن تيمية في رسالته «الصّوفية والفقراء» قوله: «إنّ الأمور الصّوفية التي فيها زيادة في العبادة والأحوال خرجت من البصرة، فافترق النّاس في أمر هؤلاء الذين زادوا في أحوال الزّهد والورع والعبادة على ما عُرف من حال الصّحابة فقوم يذمّونهم وينتقصونهم وقوم يجعلون هذا الطّريق من أكمل الطّرق وأعلاها... وعُرف أنّ منشأ التّصوّف كان من البصرة، وأنه كان فيها من يسلك طريق العبادة والزهد ما له فيه اجتهاد كما كان في الكوفة من يسلك من طريق الفقه والعلم ما له فيه اجتهاد.» (ماسينيوس و مصطفى، 1984) و(ابن تيمية ، 1348هـ). وقد حدّد الباحثون تلك الفترة خلال «القرنين الأول والثاني الهجريين حيث أقبل الصوفية «على العبادة بأدعية وقربات، وكانت لهم طريقة زهدية في الحياة تتصل بالمأكل والملبس والمشرب، وقد أرادوا العمل من أجل الآخرة، فآثروا لأنفسهم هذا النوع من الحياة والسلوك، ونضرب لأولئك مثلا الحسن البصري المتوفي سنة 110هـ، ورابعة العدوية المتوفاة سنة 185 هـ» (الغنيمي التفتازاني، 1979).

إذن هذه المرحلة هي التي أسّست للتّصوف الإسلامي قبل أن يتطوّر لاحقا، وتتنوّع مشاربه وينقسم بين تصوّف سنّي وآخر فلسفي، إذ سوف يأخذ من مصادر أخرى خارجة عن البيئة الإسلامية، فتتعالق الأفكار الصّوفية بالأسئلة الوجودية ويتمازج التّصوّف بالفلسفة.

2-2-التطوّر الفكري للتّصوف

لقد عرفنا فيما تقدّم كيف نشأ التّصوّف داخل بيئة إسلامية خالصة آخذا من مصدريين اثنين هما: القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشّريفة، نابعا عن التّأمل الكبير في معانيهما السامية، وكيف كانت البصرة حاضنته الأولى على غرار الكوفة حاضنة لعلم الفقه، وهي مرحلة يعرّفها الباحثون بمرحلة الزّهد، فهل استمرّ التّصوّف على أسسه الأولى أم مسّته متغيّرات اتّجهت به سبيلا آخر؟ وما هي السّمات التي طبعت التّصوّف خلال المراحل التالية لمرحلة الزّهد؟

2-2-1-التّصوّف من الزّهد إلى علم للأخلاق

من شأن التعاقب التاريخي والتّحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أن تؤثّر في مسار أية حركة فكرية وتطوّرها، فلم يقف الصوفية عند حدود الزّهد والورع والتخشّع والتّضرّع إلى الله عزّ وجلّ، وإنّما نجدهم ومنذ «القرن الثالث للهجرة وقد عنوا بالكلام في دقائق أحوال النفس والسلوك، وغلب عليهم الطابع الأخلاقي في علمهم وعملهم فصار التصوف على أيديهم علما للأخلاق الدينية وكانت مباحثهم الأخلاقية تدفعهم إلى التعمق في دراسة النفس الإنسانية ودقائق أحوال سلوكها» (الغنيمي التفتازاني، 1979). اذ يبدو أنّهم استفادوا من تجاربهم الخاصّة في تخلية أنفسهم عن الطبائع الذميمة وتحليتها بالذّكر وتزكيتها بتقوى الله، فتمكّنوا بذلك من معرفة النّفس البشرية وما قد يصيبها من أمراض وسبل معالجتها فكان «مبحث الأخلاق عندهم قائما على أساس تحليل النّفس الإنسانية لمعرفة أخلاقها الذّميمة، والتّكمّل الخلقي عندهم يكون بإحلال الأخلاق المحمودة عندهم محل الأخلاق الذميمة» (الغنيمي التفتازاني، 1979).

لم يبق التّصوف، إذن، محصورا في التجربة الفردية لبناء العلاقة مع الخالق، وإنّما اهتمّ أهله أيضا بالتّأمل في طبائع النّاس لمعرفة الإنسان، ومن ثمّ الدّعوة إلى تربية النّفس الإنسانية وتهذيبها وإصلاح الأخلاق للحصول على الإنسان الكامل المتسامي أخلاقيا.

2-2-2-علم التّصوف

فضلاً عن التعمّق في أحوال النّفس الإنسانية والاهتمام الكبير بالتّفاصيل الخُلقية، ذهب الصوفية «إلى الكلام في المعرفة الذوقية وأداتها ومنهجها وإلى الكلام عن الذات الإلهية من حيث صلتها بالإنسان وصلة الإنسان بها، وظهر الكلام في الفناء الصوفي خصوصا على يد البسطامي. ونشأ من ذلك كله علم للصوفية يتميز عن علم الفقه من ناحية الموضوع والمنهج والغاية، له لغته الاصطلاحية الخاصة التي لا يشارك الصوفية فيها غيرهم، ويحتاج فهم مراميها إلى جهد غير قليل.» (الغنيمي التفتازاني، 1979)

وقد أوردنا سابقا كلام الشيخ ابن تيمية عن منشأ التّصوّف والفقه في إشارة إلى العلاقة بينهما كعِلْمين متكاملين نشآ في بيئتين مختلفتين، هما علم الفقه في الكوفة يقابله علم التّصوّف في البصرة وبالتالي «انقسم علم الشّريعة إلى قسمين: علم يدلّ ويدعو إلى الأعمال الظاهرة التي تجري على الجوارح والأعضاء الجسمية وهي العبادات... وعلم يدلّ على الأعمال الباطنة ويدعو إليها، والأعمال الباطنة هي أعمال القلوب، وسمّي هذا العلم بعلم التّصوّف، وسمّى المتصوّفون أنفسهم بأرباب الحقائق وأهل الباطن» (ماسينيوس ومصطفى،

1984). ومن هنا ألّف المتصوّفة في مفاهيمهم وأفكارهم كما ألّف الفقهاء في الفقه وذلك بعد ظهور التّدوين كما يقول ابن خلدون في مقدّمته: «فلمّا كُتبت العلوم ودُوّنت وألّف الفقهاء في الفقه وأصوله والكلام والتفسير وغير ذلك كتب رجال من هذه الطريقة (الصوفية) في طريقهم فمنهم من كتب في الورع ومحاسبة النفس على الاقتداء في الأخذ والترك كما فعله القشيري في الرسالة والسهروردي (البغدادي) في كتاب «عوارف المعارف» فصار علم التصوف في الملة علما مدونا بعد أن كانت الطريقة عبادة فقط» (الغنيمي التفتازاني، 1979) و (ابن خلدون، 2014) نشأت في البصرة بين مفتون بها ومعارض لها، فقد أصّر شيوخ التّصوّف على وضع الأسس والقواعد لطريقتهم ثمّ تدوينها وحفظها للأجيال كعلم له أصوله ومصادره.

2–2–3–التّصوّف الطُّرقي

بعد أن بدأ التّصوّف كتجارب فردية، انتشر كداعٍ للأخلاق السّامية وراح يترسّخ كعلم له قواعده وآدابه بفضل حرص بعض شيوخه على ذلك، إذ نجدهم قد تهيّأوا لتلقينه في مجالسهم «ففي القرنين الثالث والرابع الهجريين، نجد الجنيد، والسّرّيّ، والخراز وغيرهم يجمعون حولهم المريدين من أجل تربيتهم فتكونت لأول مرة الطرق الصوفية في الإسلام التي كانت آنذاك بمثابة المدارس التي يتلقى السّالكون فيها آداب التصوف علما وعملا» (الغنيمي التفتازاني، 1979). وشهدت هذه الفترة ظهور الطّرق الصّوفية في صورتها الأولى كالقصّارية، والطيفورية، والخرازية والنورية، والحلاجية، وأصبحت كلمة طريقة عند صوفية القرنين الثالث والرابع الهجري المذكورين في الرّسالة القشيرية تشير إلى مجموعة الآداب والأخلاق التي يتمسّك بها طائفة الصّوفية (الغنيمي التفتازاني، 1979).

أما القرن الخامس الهجري فتميّز بظهور الإمام الغزالي الذي شكّل علامة فارقة في مسار التّصوّف الإسلامي حيث «لم يقبل من التصوف إلا ما كان متماشيا تماما مع الكتاب والسنة وراميا إلى الزهد والتقشف وتهذيب النفس وإصلاح أخلاقها. وقد عمّق الغزالي الكلام في المعرفة الصوفية على نحو لم يسبق إليه، وحمل على مذاهب الفلاسفة والمعتزلة والباطنية، وانتهى به الأمر إلى إرساء قواعد نوع من التصوف معتدل يساير مذهب أهل السنة والجماعة الكلامي ويخالف تصوف الحلاج والبسطامي في الطابع» (الغنيمي التفتازاني، 1979).

وقد تأثر بالإمام الغزالي العديد من شيوخ التّصوف لاحقا في وضع طرقهم الخاصّة المستمدّة من تعاليم القرآن الكريم والسّنة النّبوية، مستفيدين في ذلك من تجربته التي شكّلت مصفاة دقيقة لانتقاء ما يتناسب مع الشريعة الإسلامية بتكامل العلمين الفقهي والصّوفي، فظهر خلال القرن السادس الهجري «صوفية كبار كوّنوا لأنفسهم طرقا لتربية المريدين منهم السيد أحمد الرفاعي المتوفي سنة 570هـ، والسيد عبد القادر الجيلالي المتوفى سنة 651هـ، ومن المعتقد أنهما متأثران بتصوف الغزالي، ثم ظهر في القرن السابع الهجري شيوخ آخرون ساروا على نفس الطريق أبرزهم أبو الحسن الشاذلي المتوفي 656هـ، وتلميذه أبو العباس المرسى المتوفى سنة 686هـ، وتلميذهما ابن عطاء الله السكندري المتوفى سنة 709هـ، وهم أركان المدرسة الشاذلية في التصوف، ويعتبر تصوفهم أيضا امتدادا لتصوف الغزالي السني» (الغنيمي التفتازاني، 1979). وطرقهم ما تزال سائدة إلى يومنا هذا على عكس التّصوّف الفلسفي الذي لم يكتب لطرقه أن تستمرّ.

2–2–4–التّصوّف الفلسفي

من ضمن التّطوّر الفكري الذي طرأ على التّصوّف الإسلامي ذلك التداخل بالفلسفة الذيّ نشأ عنه ما عرف بالتّصوّف الفلسفي، وهو «الذي تمتزج فيه الأذواق الصّوفية بالنّظر العقلي باستخدام مصطلحات معيّنة خاصة بهم، تضرب بجدورها إلى مصادر مختلفة» (أحمد عطا، 1987). ويردّ الباحثون مصادر هذا النّوع من التّصوّف إلى أصول أجنبية عن الإسلام «كالفلسفة اليونانية، خصوصا مذهب الأفلاطونية المحدثة» (الغنيمي التفتازاني، 1979). لكّننا نجد عبد الرّحمن بدوي يقلّل من حدّة تأثيرها على التّصوف الاسلامي قائلا: «إنّ أبرز السمات الأجنبية الأصل تلك المستمدّة من التراث الفلسفي اليوناني، ومعظمها مصطلحات، ثمّ من الرهبانية المسيحية وهي مجرّد عادات في التّقوى» (بدوي، 1978).

وقد ظهر هذا المزج ين الفلسفة والتصّوف حسب الدّارسين خلال «القرن السادس الهجري إذ نجد مجموعة من شيوخ التّصوف الذين مزجوا تصوّفهم بالفلسفة، فجاءت نظرياتهم بين بين، لا هي تصوّف خالص، ولا هي فلسفة خالصة» (الغنيمي التفتازاني، 1979). فهو ليس بفلسفة لأن الصوفية أصلا ثاروا على الفلسفة لاعتمادها على المنهج العقلي، بينما هم يعتمدون على المنهج الذّوقي للوصول إلى المعرفة كما يعبّر

عن ذلك أبو العلاء عفيفي في كتابه «التّصوّف الثّورة الرّوحية في الإسلام».

ومن أعلام هذا النّوع، نجد السهروردي (ت 549هـ) صاحب كتاب «حمة الاشراق»، والشّيخ الأكبر محي الدّين ابن عربي (ت 638هـ)، وسلطان العاشقين الشاعر الصّوفي ابن الفارض (ت 632هـ)، وعبد الحق بن سبعين المرسي (ت 669هـ). وقد قدّم لنا أولئك المتصوّفة نظريات عميقة في النّفس والأخلاق والمعرفة والوجود لها قيمتها من الناحيتين الفلسفية والصّوفية» (الغنيمي التفتازاني، 1979). لكنّهم أثاروا حفيظة الفقهاء ورجال الدّين، فاشتدّ وطيس الجدل، والأخذ والرّد بين الفقهاء وبينهم.

إنّ التّصوّف الذي نشأ كخيار فردي باتخاذ طريقة خاصة في العبادة قائمة على الزّهد تطوّر بفضل علمائه ومشايخه إلى وسيلة لتلقي المعرفة؛ معرفة الإنسان من خلال دراسة أحوال النّفس البشرية وسبل معالجتها، ومعرفة ذوقية بالله وبالعالم من خلال تلقي الفيوضات الربانية، كما صار يلقّن للمريدين والسالكين الرّاغبين في اتخاذه طريقة للعبادة للتّدرج في مقاماته وبلوغ أرقاها يريدون وجه الله تعالى في الدّنيا والآخرة مع اختلاف رؤاهم وأفكارهم وطروحاتهم الوجودية.

3–فنون التصوف

تعرّفنا فيما تقدّم من البحث على حركة التّصوّف ونشأته وكيف تطّور واتّخذ أقساما، وقد خلّفت هذه الحركة على مرّ مراحلها كمّا هائلاً من الأثر الأدبي شعرا ونثرا على أيدي شخصيات برزت في التّصوف بقسميه السنّي والفلسفي، تركتْ لنا نفائس أدبية أودعوا فيها المعاني الروحية والقيم الإنسانية السمحة، فضلاً عن العديد من المؤلّفات والمجلّدات التي تتمثّل في تراجم للمتصوفة. كما «نشأ على يدهم أيضا فن علمي جديد هو (فنّ المناقب) وهي كتب تتعرّض لمناقب الأولياء والصالحين من الصوفية.. وكذا كتب طبقات الصوفية وكثر التأليف فيها» (الخطيب، 1404هـ)، والعديد من المؤلفات التي يعبّر بها المتصوفة عن أفكارهم وفلسفاتهم، وكذا مؤلّفات في الطرق الصوفية، وهي كثيرة لا يتّسع المقام للحديث عنها.

وتجدر الإشارة أن من خصوصيات الأدب الصّوفي عدم تصنيفه من قبل الدارسين لتاريخ الأدب العربي ضمن التقسيمات الشائعة للأدب حسب العصور السياسية، بل إنّه نُسب مباشرة إلى حركة التّصوف منذ بزوغ فجرها في القرن الثاني الهجري إلى يومنا هذا، ويعدّ «الأدب الصوفي المنثور بابا واسع المدى فسيح الأرجاء، وهو خلاصة تعبيرية عن وحي عقول مؤمنة عابدة متبتّلة منذ بدء ظهور حركة التّصوف حتى اليوم « (الخطيب، 1404هـ). فالنثر الصوفي هو ذلك اللّون الأدبي الخاص الذي أثر عن الصّوفية من القرن الثاني الهجري، وهو نثر كثير وألوانه متعددة، ومنها نذكر:

3–1–الرثـاء

أثرت عن الصّوفية مراث بليغة رائعة تدلّ على روح دينية، وذوق صوفي، وإلهام عميق، دلت عليها مواقف كثيرة للصوفية، منها قول ابن السماك يوم مات داوود بن نصر الطائي سنة 165هـ، وهو رثاء فريد عرف قائله كيف يحدد خصائص من بكاه حيث جاء فيه: «يا داوود ما أعجب شأنك بين أهل زمانك، وأهنت نفسك وإنّما تريد إكرامها، وأتعبتها وإنّما تريد راحتها، أخشنت المطعم وإنّما تريد طيبه، وأخشنت الملبس وإنّما تريد ليّنه، ثمّ أمتّ نفسك قبل أن تموت، وقبرتها قبل أن تقبر، وعذّبتها ولمّا تعذب، وأغنيتها عن الدّنيا لكي لا تذكر...» (الخطيب، 1404هـ).

3–2–الزهد

كثر هذا اللون من الأدب في آداب الصوفية ومؤلّفاتهم، ونستطيع القول بأنّ هذا الأدب كان مقدّمة وتمهيدا للتّصوف، ممثلاً في الإعراض عن مباهج الحياة، والانصراف إلى الله تعالى بالقلب والنفس. وذلك ما نجده في قول رابعة العدوية حين قال لها رجل من أهل الدنيا: (سليني ما شئت) فأجابته: «إنّي لأستحي أن أسأل الدّنيا من يملكها، فكيف أسألها من لا يملكها» (الغنيمي التفتازاني، 1979). وقول القيم: «مثلت الدّنيا بالمنام، والعيش فيها بالحلم، والموت باليقظة، ومثلت بمزرعة والعمل فيها البذر والحصاد يوم الميعاد ...» (الخطيب، 1404هـ).

3–3–النصائح والوصايا

وهو فنّ من فنون النّثر الصوفي امتاز بالقوة في الألفاظ والمعاني قصد توجيه النّصائح لما ينفع الإنسان في دنياه وآخرته. مثال ذلك ما نصح به أبو النّصر الطائي الخليفة الأموي سليمان بن عبد الملك فقال له: «سأطلق لساني بما خرست عنه الألسن تأدية لحقّ الله تعالى إنه قد اكتنفك رجال أساؤوا الاختيار لأنفسهم وابتاعوا دنياك بدينهم، ورضوا

بسخط ربّهم، وخافوك في الله، ولم يخافوا الله فيك فهم حرب للآخرة وسلم في الدنيا فلا تأمنهم على ما ائتمنك الله عليه ...» (الخطيب، 1404هـ).

3–4–المناجاة

وهو الأدب الذي اخترعه الصوفية في مناجاة الله تبارك وتعالى وخطابه، والتّحدث إليه، وهو أدب يجذب العقول بجماله، وبلاغته، وسحره، وروعته. ومن صوره قول معروف الكرخي: «سيّدي، بك تقرّب المقرّبون في الخلوات، ولعظمتك سبحت الحيتان في البحار الزّاخرات، ولجلال قدسك تصافقت الأمواج المتلاطمات، أنت الذي سجد لك سواد الليل وضوء النّهار، الفلك الدّوار، والبحر الزّخار، والقمر النّوار والنّجم الزّهار، وكل شيء عندك بمقدار لأنك العلي القهّار» (الخطيب، 1404هـ).

3–5–الرّسائل

تُعتبر فنًّا نثريًّا قائمًا على التراسل بين الأشخاص، وقد أثر عن بعض المتصوّفة رسائل كتبوها إلى بعضهم أو إلى تلامذتهم، تتفاوت في الطول حسب موضوع الرسالة، ومنها على سبيل المثال رسائل أبي القاسم الجنيد ورسائل أبي حامد الغزالي وغيرهما من أعلام التّصوف، حيث جاء في رسالة من الجنيد إلى بعض إخوانه قوله: «لا زلت أيّها الموجود بباب الله راتبا، وبه منه إليه لما يحبّه منك طالبا، وله في آلائه وغريب أنبائه راغبا، فحبّك به عليه فيما يحبّه لك ويبلّغك إليه، باصطفائه إلى ما يريده منك، ليصطفيك فيما يولك بما ينتخبه لك ويجتبيك ...» (الجنيد، 1988).

ومن رسائل أبي حامد الغزالي المعروفة رسالة «أيّها الولد» في فضل العلم والعمل به التي ردّ فيها على خطاب أحد تلاميذه، جاء في نصّها: «أيّها الولد: كم من ليال أحييتها بتكرار العلم ومطالعة الكتب وحرّمت على نفسك، لا أعلم ما كان الباعث فيه إن كان نيل عرض الدّنيا وجذب حطامها وتحصيل مناصبها والمباهاة على الأقران والأمثال فويل لك ثمّ ويل لك، وإن كان قصدك فيه إحياء شريعة النّبي- صلى الله عليه وسلّم- وتهذيب أخلاقك وكسر النّفس الأمّارة بالسوء، فطوبى لك ثمّ طوبى لك ...» (الغزالي ، 1416هـ).

3–6–الموعظة

الوعظ والإرشاد هو مجموعة القواعد والأصول المنهجية التي يقوم عليها تكوين الخطب الدينية وإلقاؤها، وهو زجر مقترن بتخويف ونصح وتذكير بالعواقب (البلهيد، صفحة فقه الوعظ http://www.saaid.net/aldawah/339.htm). وأمثلة ذلك ما أثر من مواعظ للحارث المحاسبي (ت 243هـ)، حيث قال في إحداها: «اشتغل بإصلاح نفسك عن عيب غيرك، فإنّه كان يقال: كفى بالمرء عيبا أن يستبين له من النّاس ما يخفى عليه من نفسه، أو يمقت النّاس فيما يأتي مثله، أو يؤذي جليسه، أو يقول في النّاس ما لا يعنيه» (المحاسبي، 1999). وكان المحاسبي يلقي هذه المواعظ ليعالج بها الانحرافات، ويصحّح المفاهيم، ويبيّن عوار الفرق التي خرجت على مذهب أهل السّنة والجماعة. ويبيّن خطر العباد المنحرفين بسلوكهم ومعتقداتهم أيضا (المحاسبي، 1999).

3–7–الحكمة

وهي فن أدبي قديم، جاءت في ثوب نصائح وليدة تجارب في الحياة، بيد أنّ الصوفيين صبغوها بصبغة روحية، وألبسوها ثوبا من الورع والزّهد والتّقوى، ومن أشهر الحكم، حكم العارف بالله أبي عطاء الله السّكندري التي سنتوقّف عندها في محاولة لقراءة وتحليل بعض من نصوصها، وفق مقاربة أسلوبية تكشف عن خصائص النّثر الأدبي الصّوفي.

لقد تنوّعت فنون النّثر الصّوفي حسب مضامينها إلاّ أنّنا نجد جلّ هذه الفنون في التراث الأدبي العربي عامة منذ العصر الجاهلي، لكنّ المتصوّفة ألبسوها حلّة دينية وخلقية وفق رؤية صوفية وأضفوا على تلك الفنون لمسة روحية خاصة بالذّوق الصّوفي.

4–تحليل خطاب النّثر الصوفي في الحكم العطائية

قبل دراسة وتحليل نماذج من الحكم العطائية، من الضّروري أن نقف عند ترجمة موجزة لصاحبها، ثم الإشارة إلى مكانة تلك الحكم من بين ما ألّفه المتصوّفة نثرا، مع تقديم شرح لها بما تفضل به بعض المشايخ. فمن هو ابن عطاء الله السكندري؟ وما المكانة التي حظيت بها حكمه في أوساط المتصوّفة والعلماء والدّارسين؟

4–1–ترجمة ابن عطاء الله السّكندري

هو أحمد بن محمد بن عبد الكريم بن عطاء الله، يلقّب بتاج الدين، وبأبي الفضل، وبأبي العباسي، ويكنى بالسكندري لأنه من أهل الإسكندرية، نشأ في أسرة مشتغلة بالعلوم الدينية وتدريسها خلال النصف الثاني من القرن السابع الهجري، كان جدّه فقيها معروفا في عصره، فنشأ ابن عطاء الله كجدّه

فقها مشتغلا بالعلوم الشرعية.

تميّزت حياته بثلاثة أطوار أساسية هي: الطور الأوّل بمدينة الاسكندرية قبل عام 674هـ، نشأ فيه طالبا لعلوم عصره الدينية، من تفسير وحديث وفقه وأصول نحو وبيان وغيرها، أما الطور الثاني فيبدأ من سنة 674هـ وهي السّنة التي صاحب فيها شيخه أبا العباس المرسي وفيه تصوّف على طريقة الشاذلي، ولم ينقطع عن طلب العلوم الدينية، ثمّ اشتغل بتدريسها حينا، أما الطور الثالث فيبدأ بارتحاله من الاسكندرية إلى القاهرة ليقيم بها، وينتهي بوفاته بالقاهرة سنة 709هـ وهو طور نضوجه واكتماله كصوفي وفقيه (النفري الرندي، 1988).

4–2–تعريف الحكم العطائية ومكانتها

تضمُّ مائتين وأربعا وستين حكمة، سمّيت كذلك نسبة لناظمها ابن عطاء الله، وقد عرّفها الحاجي خليفة صاحب «كشف الظنون» فقال: «هي حكم منثورة على لسان أهل الطّريقة، ولمّا صنّفها عرضها على شيخه أبي العبّاس المرسي فتأمّلها وقال له: لقد أتيت يا بني في هذه الكراسة بمقاصد الإحياء وزيادة، ولذلك تعشّقها أرباب الذّوق، لما رقّ لهم من معانيها وراق، وبسطوا القول فيها وشرحوها كثيرا، وقيل أنّها مرتّب بعضها على بعض، فكلّ كلمة منها توطئة لما بعدها، وشرح لما قبلها» (الشرنوبي، 1989).

طبعت هذه الحكم طبعات عديدة، واهتمّ بها الكثير من العلماء والصّوفيين ودارسي الأدب، وأفردوا لها عدّة شروحات منها: شرح محمد بن ابراهيم بن عباد النّفري الرندي، وشرح صفي الدين أبي المواهب، وشرح محمد بن ابراهيم المعروف بابن الحنبلي الحلبي (الشرنوبي، 1989)، وشرح أحمد بن محمد بن عجيبة الحسني بعنوان «إيقاظ الهمم في شرح الحكم». أما في العصر الحديث فهناك شرح عبد المجيد الشرنوبي، وشرح الشيخ محمد رمضان سعيد البوطي الذي جاء في خمسة مجلّدات. كما شرحها سعيد حوى الذي قسّمها على ثمانية أبواب في كتابه «مذكّرات في منازل الصّديقين والرّبانيين». وينقل عن زكي مبارك قوله أنها: «سفر من أسفار الأدب العالي، وكانت هذه المجموعة من الحكم مما يدرّسه كبار العلماء في الأزهر الشريف، وهذا الاهتمام بتدريسها هو صورة جديدة للحفاوة بتلك اللآلئ النفيسة... ولا تزال على كثرة ما لقيت من الشرح والدّرس تبعث في قلوب المريدين أنوارا لم يتنوّرها الشارحون» (مبارك، 2012). ولا تزال هذه الحكم تستقطب الشّرح والدّرس لعظم شأنها ومكانتها وهو ما جعلنا نخوض في تحليلها ودراستها لعلّنا نكشف عن بعض جمالياتها من وجهة فنّية أدبية.

4–3–دراسة الحكم الأنموذج وشرحها (من الرقم 118 إلى الرقم 120) (الشرنوبي، 1989، صفحة من 95 إلى 97)

-لمّا علم الحق منك وجود الملل لوّن لك الطّاعات، وعلم ما فيك من وجود الشره فحجرها عنك في بعض الأوقات، ليكون همّك إقامة الصّلاة لا وجود الصلاة، فما كل مصلّ مقيم.

-الصلاة طهرة للقلوب من أدناس الذّنوب، واستفتاح لباب الغيوب.

-الصلاة محلّ المناجاة ومَعدِن المصافاة تتسع فيها ميادين الأسرار وتشرق فيها شوارق الأنوار. علم وجود الضّعف منك فقلّل أعدادها وعلم احتياجك إلى فضله فكثر أمدادها.

في القراءة الأولى لهذه الحكم تتبادر إلى أذهاننا الآيات الكريمة التي نزلت في أداء فريضة الصلاة إذ يقول الحّق سبحانه وتعالى في سورة النساء: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ ۚ فَإِذَا ٱطْمَأْنَنتُمْ فَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ ۚ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ كَانَتْ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ كِتَٰبًا مَّوْقُوتًا ﴿١٠٣﴾﴾ (النساء: 103)، وقوله تعالى في سورة الماعون: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴿٤﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿٥﴾﴾ (سورة الماعون: 4-5)، وغيرها من الآيات الكريمة التي نزلت في فريضة الصّلاة، كما نجد بصورة جليّة ظلال حادثة رحلة الاسراء والمعراج النّبوي أين فُرضت الصّلاة على النّبي بين يدي ربّه، مما يدلّ على أنّ مصدر ابن عطاء الله السكندري في انشاء حكمه يعود إلى الكتاب والسّنة.

وسنقدّم شرحا لهذه الحكم وفق ما تفضّل به كل من فضيلة الشيخ محمد سعيد رمضان البوطي والشّيخ سعيد حورى والشيخ عبد المجيد الشّرنوبي :

-«لمّا علم الحق منك وجود الملل لوّن لك الطّاعات» لماذا جعل الله الطاعات متنوّعة؟ صلاة وزكاة وأذكارا وصياما وحجّا وتلاوة قرآن وإقراء سلام وإطعام طعام؟ لأنّ الإنسان من طبيعته التي ركّبه الله عليها وجود الملل... فنوّع له الطاعات حتى يخرجه من الملل» (حوى، 1999).

-«وعلم ما فيك من وجود الشره فحجرها عنك في بعض

الأوقات» لا يحق لك أن تصلّي عند طلوع الشمس وقبيل زوالها وعند غروبها إلاّ عصر اليوم نفسه، ولحكمة من ذلك أنّ الإنسان أحيانا يصير عنده نوع من الاندفاع والغلوّ في العمل بما يعطّل واجبات أخرى؛ فحجر الله عليه أن يؤدّي بعض العبادات في بعض الأوقات (ليكون همّك اقامة الصّلاة لا وجود الصلاة فما كل مصلّ مقيم) أي على الإنسان أن يستهدف إقامة الصّلاة لا مجرد الصّلاة فالصّلاة هي مرتكز العبادات القولية والجسدية(حوى، 1999) وعلى المصلّي أو المريد في مقابل التلوين في الطاعات والتخفيف من أوقاتها أن يكون همّه منصرفا إلى إقامة الصّلاة على وجهها الكامل دون أن يشوبها نقص في الشروط أو اخلال في الآداب، بل يؤدّي صلاة تامة الأركان منسجم الظاهر مع الباطن في الخشوع أثناء إقامتها.

-«الصلاة طُهْرَةٌ للقلوب من أدناس الذّنوب» فأوّل فائدة للصّلاة أنّها تنهى عن الفحشاء والمنكر وتطهّر القلوب من الذنوب، (واستفتاح لباب الغيوب): فأنت عندما تقف في الصّلاة تستذكر كلّ أمور الغيب التي هي من شروط الإيمان؛ فهي تذكير بالله تعالى، وبالأنبياء عليهم الصلاة والسّلام، و تذكير بالملائكة، وتذكير بالجزاء والعقاب... فعندما يقبل الإنسان على الصلاة إقبالا حقيقيا يصبح بينه وبين الغيب بابا مفتوحا وبقدر ما يكون قلبه مشرقا يتفاعل مع الغيوب (حوى، 1999)، وذلك لأن القلوب مركز الباطن الذي يتلقى المكاشفات «فإذا طهرت وتزكّت رُفعت عنها الحجب والأستار، فترى ما كان غائبا عنها من المعارف والأسرار» (الشرنوبي، 1989).

-«الصلاة محل المناجاة» صحيح أن العبد بوسعه أن يناجي ربّه في كل الأحوال ومن خلال سائر العبادات، لكنّه بذلك يتوجّه إلى الله بالخطاب والثّناء من طرف واحد، أي من طرفه هو، أما ما يعبّر عنه الشيخ هنا فهو مختلف، إذ يريد بالمناجاة أن يدلّ على المشاركة فاللفظة على وزن (مفاعلة)، فخطاب المصلّي لربه ليس خطابا من طرف واحد، بل إنّ العبد كما يتّجه إلى ربه بالتّوحيد والثّناء والدّعاء، يتوجّه الرّب جل جلاله فيها إلى عبده بالإجابة والمصافاة والقبول ودليل ذلك قوله تعالى في الحديث القدسي «قسمت الصلاة بيني وبين عبدي نصفين ...» (البوطي، 2004).

-«ومعدن المصافاة تتسع فيها ميادين الأسرار وتشرق فيها شوارق الأنوار « فأنت عندما تقف في الصّلاة فأنت في عملية تصفية لقلبك ... فالصلاة تصفية لسرّ الإنسان وتطهير له، فما دمت في صلاة فأنت في اشراق نور (حوى، 1999). والقلوب عند الصّوفية هي بمثابة مكمن كل الأسرار لذلك هي تتّسع لاستقبال الأنوار الرّبانية التي تشرق عليها، وتنشرح لما يتوارد عليها من الأسرار الغيبية والمعارف التي تكشف لها.

-«علم وجود الضّعف منك فقلّل أعدادها وعلم احتياجك إلى فضله فكثر أمدادها.» ثم ذكر السكندري عن الصّلاة شيئا آخر يكشف عن بالغ لطف الله بعباده ورحمته بهم ... هو عجزهم عن تحمّل التردّد على أعتابه خمسين مرّة، في كل يوم وليلة فلم يحمّلهم من ذلك إلاّ العشر... ولمّا علم احتياجهم إلى رحمته وصفحه خفّف عنهم تحمّل العبء دون أن يخفّف لهم من المثوبة والأجر، وهذا معنى قول الشيخ (البوطي، 2004). أي أنّ الله عليم بقدرات عبده فلم يحمّله ما لا طاقة له به لأداء فريضة الصلاة، فخفّف عنه في الفريضة وضاعف له في أجرها، رحمة ولطفا منه بعباده سبحانه.

5–التحليل الأسلوبي للحكم الأنموذج

5–1–أسلوبية التّركيب

ينقسم هذا المستوى من التّحليل إلى جانبين هما: البناء التركيبي العام، والبناء الجزئي على مستوى الجمل.

5–1–1–البناء التركيبي العام

لعلّ ما يلاحظ عامة على حِكم ابن عطاء الله السّكندري أنّها متسلسلة ومترابطة فيما بينها كأنّها نصّ واحد رغم أنّها منفصلة ومرقّمة، ومن الأدوات اللّغوية التّي تبرز هذا التّرابط هو أنّ سردها جاء باستعمال ضمير نحوي واحد هو ضمير المخاطب (أنتَ)، فهو يخاطب بها المتعلّم أو من وجهة صوفية يخاطب بها المريد الذي عليه أن يأخذ بها ويستعين بمعانيها في شق طريقه كسالك نحو الحق.

وإذا تتبّعنا الحكم الأنموذج الثلاث، نجد أنّ أوّل حكمة تتحدّث عن طبيعة الإنسان وما يختلجه من صفات نفسية بين الملل والشّره مع إبراز الحلول الإلهية للعلّتين، وهما التنويع في الطاعات وتحديدها بأوقات. ونلاحظ كيف كان الحديث في بداية الحكمة عن مجموع الطاعات، ثمّ في آخرها خصّ الصّلاة بالحديث عن انعكاس ذلك التّنويع على جودتها وقيمتها لأنّ الصّلاة هي أوّل العبادات وعمادها، أي عن جودة سامية في آداب اقامة الصّلاة، وهي «الصلاة التي يكون فيها العبّد حاضرا مع ربّه بالقلب والعقل والنّفس والجوارح،

ويقول السهروردي عن صاحبها أنه مصل واف» (السهروردي، 1983).

ثم تأتي الحكمة الثانية لتوضّح ما ستفعله الصّلاة ذات الشّروط المستوفاة بالمريد، فهي تطهّر قلبه أي تصفيه من المكدّرات، وتستفتح له باب الغيب، فيقف مؤمنا بين يدي ربه مستحضرا كلّ الغيبات التي هي من شروط الإيمان. أما أهم ما طبع الحكمة الثالثة فهو التطرّق إلى المكاشفات التي تنساب على المريد بفضل تجويده لصلاته مع الاشارة إلى المدد المضاعف من قبل الحق سبحانه وتعالى.

إنَّ ما أردناه من هذا العرض هو اتباث الترابط المنطقي للأفكار الواردة في الحكم، والتسلسل الأسلوبي في عرضها، بدءًا بالتأمّل في طبيعة النّفس الإنسانية ومواكبة العبادات والطّاعات لما يتناسب معها، ثم تقديم الدليل على ذلك بفريضة الصلاة المضبوطة بمواقيت تتماشى مع رغبات الذّات الإنسانية وتحوّلاتها، ثمّ وصولا إلى النتائج والمدد المترتب عن إقامتها، فكأن ابن عطاء الله السكندري يعرض المشكلة ثم يناقشها ويبيّن جوانبها ليختم بالنتائج، وهو دليل على العناية بالسّبك المحكم عنده وكلّ ذلك وفق خطاب مكثّف يظهر في جزئيات النّص كما سنرى لاحقا.

5–1–2–بنائية الجمل ودلالاتها

: الملاحظ من القراءة الأفقية للجمل التي تكوّن نصوص الحكم أنها متفاوتة الطّول ما بين قصيرة ومتوسطة وهي متنوّعة البنية بين اسمية وفعلية وقد غلب فيها معنى الشّرط كما سنوضّح:

-لمّا علم الحقّ منك وجود الملل، لوّن لك الطّاعات؛ جاءت هتان الجملتان بمعنى الشّرط وجوابه، فـ(لمّا) هنا ظرفية شرطية بمعنى(حينَ) لزمن غير محدّد، وقد اقترنت بالفعل الماضي (عَلِمَ) ونحن نعلم أن الفعل الماضي يفيد الاستمرارية، و(الحقّ) فاعل وهو جلّ جلاله عالم في الأزلية مستمر في العلم إلى الأبدية، فيصبح معنى العلم سرمديا ومتّصلا بالوجود (علم الحق منك وجودَ الملل)، إذ كان بالإمكان القول (علم فيك الملل) أو (علم عنك الملل) لكن الفاعل هنا هو(الحق) الموجِدُ لكلّ شيء وعالم به منذ أوجده، فأردف النّاص لفظة (العلم) بطبائع الانسان (منك) باللفظة (وجود) للدّلالة على أنه سبحانه مذ أوجدَ الإنسانَ علم بطبائعه وما يضطرب في نفسه وما يخالج جوارحه فـ الله عليمٌ بذَاتِ الصُّدور. ثمّ تأتي جملة جواب الشّرط الفعلية (لوّن لك الطّاعات) والتّلوين هنا بمعنى التّنويع، ليُقابل النّاصُ بين المتضادّين (الملل) و(التنويع) فينجلي المعنى من خلال هذه الثنائية الضّدّية على نحو مكثّف، فالعَالِم الموجِدُ للإنسان سنّ له السّنن وفرض عليه الفرائض بالكيفية التي يُطيقها وتذعن لها نفسه حسب ما جُبلت عليه. وقد اكتفى النّاص بجملتين قصيرتين في المبنى فاضتا بمعان خَلْقيةٍ ووجودية، وتعبّران عن حركية متواصلة في الخَلق والعِلم بشؤونه وتسييرها، فكلّ لفظة في الجملة محمّلة بطاقة الحركة والاستمرار الكونيين.

-وعلم ما فيك من وجود الشّره، فحجرها عليك في بعض الأوقات؛ في هاتين الجملين حذفت (لمّا) لكن يبقى أصل الجملة (ولمّا علم الحق ما فيك ...) لأن الجملتين جاءتا معطوفتين على سابقتيهما وبنفس المعنى الشّرطي، ولعلّ حذفها يفيد مطلقية علمه سبحانه (الفاعل المحذوف) دون حاجة لأي نوع من ظروف الزّمان، كما أن الحذف يلغي التكرار الذي سيثقل انسياب النّص. إنّ الجملتين قائمتين على المقابلة بين المتضادّين أيضا، (الشّره) و(الحجر)، فالشّره بمعنى (الاستزادة) يقابله الحجر بمعنى (المنع)، فمن رغب في الاستزادة لأنه استلذّ فريضة الصّلاة قابله المنع منها في (بعض الأوقات) وبعض هنا تفيد (التجزأة) من (الكلّية)، ثم جات (الأوقات) بصيغة جمع القلة، فالنّاص لم يقل (... بعض المواقيت) وذلك للدلالة على قلّة الأوقات التي حجرت فيها الصّلاة عن المصلّي، وكلّ ذلك حتى لا يقع في الملل، وهي العلة التي عالجها سبحانه بالتّنويع في الطّاعات. وقد جاء الفعل (حجر) مقترنا بفاء الفجأة، لأنّ الحجر يكون من العارف بالشيء وذي سلطة عليه على نحو يفاجئ به من هو أقل معرفة منه بالشيء وأقل سلطة كذلك، فقلّة العلم بالشّيء تؤدّي إلى افساده، كالحجر على السّفيه أو على غير السّوي عقليا أو على غير البالغ وغيرها من الحالات. والحق يحجر الصلاة في بعض الأوقات رحمة بالإنسان كما رأينا آنفا في شرح الحكم. وأصل الكلام في هذه الجملة هو؛ فحجر الحقُ الصّلاةَ عليك في بعض الأوقات) ما يبرز العناية بتجويد الصّياغة، فالنّاص ينشد متانة التركيب في تأليف حكمه.

- ليكون همّك اقامة الصّلاة لا وجود الصلاة، فما كل مصلّ مقيم؛ اختلف الأسلوب نوعا ما في هاتين الجملتين اذ تخلّلهما أسلوب النّفي، فالجملة الأولى (ليكون همّك إقامة الصلاة لا وجود الصّلاة) أصلها (لكي يكون همك ...) بدأت بحرف جر(لام)

مع اضمار أداة النّصب (كي) والتي تفيد التّعليل لما تقدّم من تلوين للطاعات وحجرها في أوقات. وقد جاءت لفظة (ليكون) وصفا لاسمها (همّ)دون غيرها من النّواسخ، فالنّاص لم يقل (ليصبح همّك إقامة الصّلاة) أو (بات همّك ...) فتكون الصّلاة هنا مقرونة بزمن (الصباح أو المساء) وإنّما أسند (إقامة الصّلاة) وهي جملة الخبر لـ (يكون) إلى اسمها (همّك) المقترن بالكينونة المضارعة والتي تفيد الاستمرارية من الحاضر إلى المستقبل، كما أنّ النّاص لم يقل (كان همّك ...) لأن اقامة الصّلاة مقرون بالزمن الحاضر المتواصل في حركية دائمة إلى المستقبل، فكأنّ النّاص يدعو المتلقّي أو المتعلّم أو المريد إلى الاهتمام المستمرّ بإقامة الصّلاة لا مجرد أدائها طيلة زمن وجوده من حاضره إلى مستقبله. ثم يأتي أسلوب النّفي في (لا وجود الصّلاة) والأصل (لا يكون همّك وجود الصّلاة) والحذف هنا تفاديا للتّكرار وتكثيفا لبناء الجملة ومن ثمّ تحقيقا لبلاغة الكلام. أما الجملة النافية الثانية (فما كلّ مصلّ مقيم) فالأصل فيها (فليس كلّ مصلّ مقيم) وقد جاءت (ما) لتعمل عمل النّاسخ (ليس) فتنفي اقامة الصّلاة عمّن يكون همّه وجود الصّلاة. ولعلّ استبدال (ليس) بـ(ما) جاء تماشيا مع نغم معين يتخلّل هذه الحكم وتحقيقا لجمالية صوتية سنتطرّق إليها في مستوى آخر من التّحليل.

-الصلاة طهرة للقلوب من أدناس الذّنوب، واستفتاح لباب الغيوب؛ هذه حكمة منفصلة كاملة، وجاءت في جملة اسمية طويلة نسبيا ذات (مسند إليه) واحد واثنين من (المسند)، والمعروف عن الجملة الاسمية أنها تفيد «ثبوت شيء لشيء ليس غير» (عتيق، 2009)، خاصة إذا كان خبرها اسما أو جملة اسمية كما هو الوضع في هذه الجملة، فالصّلاةُ (مسند إليه) وطهرةٌ (المسند) بما لا يدع مجالا للشّكّ أو التّأويل، فالطّهر ثابت على الصّلاة، ثمّ جاء تخصيص (القلوب) بالتّطهير (من أدناس الذّنوب)، لأنّ النّاص كما ذكرنا سابقا يتحدّث عن صلاة يحضر فيها العبد مع ربّه بقلبه وجوارحه، فخصّ القلوب كونها بواطن المصلّين بالانعكاسات التي تصيبها من أثر تلك الصّلاة، حيث تصفو من المكدّرات والذنوب. ثمّ تأتي الجملة الثانية المعطوفة على سابقتها (واستفتاح لباب الغيوب) فنجد (استفتاح) خبر ثان لـ(الصّلاة) اذ يصبح أصل الكلام (الصلاة طهرة واستفتاح) أما باقي الكلام فهو من باب التخصيص للأمر، فكما أنّ (الطهرة) ثبت على الصلاة، فكذلك ثبت عليها الاستفتاح، وكما أنّ (الطّهر) خصّ (القلوب) فكذلك (استفتاح) تخصّ (باب الغيوب) فالصّلاة الكاملة تفتح لصاحبها أبواب الغيب.

-الصلاة محل المناجاة ومعدِن المُصافاة؛ هذه أيضا جملة اسمية يسري عليها ما يسري على سابقتها من دلالة الثبوت، فهي مكوّنة من مبتدأ وخبرين (الصلاة مبتدأ) خبريها جملتين اسميتين مكوّنتين من مضاف ومضاف إليه، الخبر الأوّل (محلُّ المناجاة) وخبرها الثّاني(معدِن المصافاة) ودلالة الخبرين هنا هي ابراز القيمة الرّوحية لفريضة الصّلاة وعظم شأنها، فهي (محلّ المناجاة) ومحلّ هنا جاءت بمعنى (فضاء)، فالمصلّي يتهيّأ للصّلاة ويتخذ مكانا محدّدا (المسجد مثلا) ويتّجه وجهة معيّنة (القبلة) ويحضر مع ربّه في موقف اجلال له سبحانه، والمعنى هنا أنّ النّاص يجعل من هذا المشهد الفضاء الأنسب لفعل المناجاة أي مخاطبة الله عزّ وجلّ. وهي أيضا (معدِن المُصافاة) ومعدن هنا بمعنى الموضع، والمصافاة أصلها من التّصفية، فيصبح المعنى أنّ الصّلاة موضع الاستغفار والتوبة وطلب العفو ... أي التصفية والتنقية من الذّنوب، وهو ما يؤكد على المعنى السابق (الصلاة طهرة للقلوب من أدناس الذّنوب) ما يوضّح التّلاحم بين نصوص الحكم.

-تتسع فيها ميادين الأسرار، وتشرق فيها شوارق الأنوار؛ يعود المؤلّف إلى التعبير باستخدام الأفعال المضارعة التي تفيد الحركة واستمراريتها، والملاحظ أنّ الفعل (تتسع) ينبّؤ بحركية كبيرة سائرة نحو المزيد من الامتداد والرّحابة دون حدّ، ضدّ الفعل (تضيق) الذي يحتوي حركية سائرة نحو السّكون، اذ يضيق الشيء إلى أن ينغلق فتسكن حركته، أما المعنى الذي يحمله المسند (تتّسع) فهو الامتداد إلى ما لانهاية، ومن ثم يأتي المسند إليه (ميادين الأسرار) وهو الفاعل المعرف بالإضافة وقد جاءت ميادين بصيغة الجمع للدّلالة على كثرة مجالات الأسرار التي تتّسع للمصلّي أثناء إقامته للصّلاة المستوفية لكلّ شروطها.

ولم يقف المؤلّف عند هذا الحدّ من تكشّف الأسرار للمريد، بل يشبّه ما يقع عليه في أثناء صلاته بنوع من الاشراقات قائلا (تشرق فيها شوارق الأنوار) موظّفا المفعول فيه (فيها) فكما ذكرنا سابقا الصّلاة فضاء وفيها (تشرق شوارق الأنوار)، مستخدما الفاعل بصيغة منتهى الجموع (شوارق) الذي مفرده (شارق) مبالغة ودلالة على الكثرة ومعرّفا تلك (الشّوارق) بإضافة (الأنوار)على صيغة جمع المذكر السّالم (أفعال) لمفرده (نور)، دلالة على كثرة الفيوضات والتّجليات

التي هي امدادات (نوره سبحانه وتعالى) تتجلى على قلب المريد الحاضر في صلاته (عقلا وقلبا ونفسا وجوارحا) «ليكون قلبه نور على نور» (النفري الرندي، 1988).

-علم وجود الضّعف منك فقلّل أعدادها؛ سبق وتطرّقنا للفعل (علم) ودلالته المرتبطة (بالوجود) وهي المطلقية في العلم، وقد حلّلنا الحكمة الأولى على ذلك الأساس، وهنا أيضا نجد نفس المعنى حسب العملية الإسنادية في الجملة (علم وجود الضعف منك) اذ يسند الفعل (علم) إلى المسند إليه (الحق) الفاعل المستتر في دلالة على مطلقية علم الله سبحانه، ثمّ يضيف لفظة (وجود) الدالة على علمه سبحانه منذ أوجد الإنسان، اذ كان يمكن للنّاص الاستغناء عن هذه اللّفظة مكتفيا بالقول (علم الضّعف منك ...) لكن المراد هنا هو تذكير الانسان بوجود الضّعف فيه منذ بداية الخلق، وهي اشارة لكون الأمم السابقة أيضا لم تطق ذلك العدد من الصّلوات كما، جاء في تفاصيل فرض الصّلاة أثناء حادثة الاسراء. ولعلمه سبحانه بهذا الضّعف المستمر مع الوجود الإنساني فقد فرض عليه عدد الصّلوات بالقدر الذي تطيقه نفسه وتذعن إليه. وبالإضافة إلى تلك العملية الإسنادية، فإنّ النّاص يقابل أيضا بين (الضّعف) || (القوّة)، ضعف الإنسان وعجزه أمام قوّة الكثرة وسطوتها، فلفظة (قلّل) إنّما تشير إلى (الكثرة) الموجودة قبل حدوث الفعل (قلّل)، ووفق ما تقدّم من أدوات لغوية وتلك الثّنائية الضّدية يوضّح السّكندري الحكمة الإلهية من تقليل عدد الصّلوات اليومية المفروضة من خمسين إلى خمس صلوات، «فالله علم ضعف الإنسان وعجزه عن تحمّل التّردد على أعتابه، خمسين مرة، كل يوم وليلة فلم يحمّله من ذلك إلاّ العُشر» (البوطي، 2004).

-وعلم احتياجك إلى فضله فكثر أمدادها؛ على نفس منوال الجملة السّابقة تأتي هذه الجملة تكملة للمعنى، فهي معطوفة على سابقتها بـ(الواو)، وتكرّر المسند (علم) والمسند إليه (الحق) الفاعل المستتر، وتغيّر المفعول به من (وجود الضّعف) إلى (احتياجك إلى فضله)، فالضّعيف دائم الحاجة إلى القويّ الذي بيده مقاليد الكثرة والقلّة يوازن بها الوجود كيف يشاء، و(الحاجة) هنا تعبير عن الافتقار، ليستمر معنى الضّعف والقوّة بوجه آخر وهو (الفقر) و(الغنى)، إذ يتقرّب الفقير إلى الغنّي بالصّلاة رغبة في الفضل، فيجد المدد عند عتباته سبحانه كثرة لا قلّة تعتريها، حسب دلالة القول (فكثّر أمدادها) وقد جاء الفعل مزيدا بصيغة (فعّل) التي نجدها تفيد الاصرار على التكثير لوجود القدرة عليه. فيكتمل في هذا المقال الوجه الآخر من الحكمة الالهية فهو سبحانه «علم احتياج (الإنسان) إلى رحمته وصفحه وجوده، خفّف عنه تحمّل العبء دون أن يخفّف لهم من المثوبة والأجر» (البوطي، 2004).

إذن هنالك تكثيف في صياغة الجمل، وقد استعان النّاص بالحذف والاستبدال، كما وظّف المؤلّف الثنائيات الضّدية «فالضّد يبرز حسنه الضّد» (ذو الرمة ، قصيدة اليتيمة) وذلك دليل على العناية بالصّياغة اللّفظية، والاهتمام بتحقيق بلاغة الكلام، وتجويد النّص واضفاء الأدبية عليه لكن ليس على حساب المعنى بل لأن المعنى شريف بحث النّاص عن اللّفظ الشريف لجلائه في أبهى صوره، لأنّ «من أراغ (قصد) معنى كريما فليلتمس له لفظا كريما، فإنّ حقّ المعنى الشريف هو اللفظ الشريف (الجاحظ، 1995). وبذلك تحقّقت جودة النّص على مستواه الأفقي اللّفظي بنفس القدر على مستوى المعاني وما تجيش به من قيم دينية وروحية سامية.

5–2–أسلوبية الدلالة

سنعمد في هذا المستوى من التحليل إلى تصنيف بنية الحقول الدّلالية الواردة في نصوص الحكم، وعليه سنستخرج ألفاظَ كلّ بنية ونبيّن دلالتها، وحسب قراءتنا فهي تنقسم إلى ثلاثة حقول دلالية هي: حقل البنية الدّينية، وحقل البنية الصوفية، وحقل البنية النّفسية، وسنفّصل في دلالتها كالآتي:

5–2–1–حقل البنية الدّينية

إنّ الحكم المختارة تتحدّث عن أهمّ فريضة دينية وهي الصّلاة، من بين ما أشارت إليه من العبادات في لفظة (الطّاعات)، لذلك نجد أنّ ألفاظ الحقل الدّيني طاغية في نصوص الحكم سواء بذكرها صريحة أو بحذفها والابقاء على القرائن الدّالة عليها، فتكرّرت لفظة (الصّلاة) في عدّة مواضع في قوله: (اقامة الصّلاة- وجود الصّلاة- مصلّ مقيم- الصلاة طهرة-الصّلاة محل) وقد أشير إليها باستخدام الضمير الغائب (هي) في قوله: (تتسع فيها ...، تشرق فيها ... ، أعدادها ...، أمدادها)، وهذا التكرار طبيعي ومستحبّ لأنه يوضّح عظم شأن مضمون هذه الحكم. ومن الألفاظ المنتمية لبنية الحقل الدّيني ورود اسم الجلالة (الحق) صريحا بلفظه لمرّة واحدة، وبالقرينة الدّالة عليه المتمثلة في استخدام ضمير

الغائب (هو) الذّي جاء مقدّرا ومقترنا بأغلب الأفعال الماضية الواردة في الحِكم وهي: (لوّن، علم، حجرها، علم، قلّل، علم، كثّر) فالمضمون الدّيني لأي نصّ يفرض بالضّرورة الحديث عن الله، وفي هذه الأفعال الماضية يوضّح السّكندري معرفته بالله فهو بالنسبة إليه (العليم) الذي بيده (التنويع، المنع، الكثرة، القلّة) ومِقدرا كلّ شيء في (الوجود) وهي اللّفظة التي تكرّرت في النّص أربع مرّات، لأنّ الحديث عن (الله) يستوجب الحديث عن (الوجود) بصفته سبحانه (الموجد) أي الخالق، مما يشير إلى ثنائية (الله) (العالم).

كما جاء في النّص الكثير من الألفاظ الدينية، مثل:

-(**طهرة**) وأصلها من (الطّهارة) وهي أحد أهم شروط أداء العبادات وخاصة الصّلاة.

-(**الذّنوب**) أي السّيئات والتي تمحيها الصّلاة.

-(**الغيوب**) وهي من الغيب الذي يعدّ من شروط الإيمان (الايمان بالله والملائكة واليوم الآخر والقدر خيره وشرّه).

-(**فضله**) وتعني الجزاء الذي يقع من الله على عبده عند إقامته للصّلاة.

-(**المناجاة**) أي مخاطبة الله عزّ وجلّ وهي مرتبطة بالصّلاة لكن ليست حكرا عليها فهنالك عبادات أخرى تتمّ فيها مناجاة الله سبحانه وتعالى، وقد اتّخذ منها المتصوّفة لونا من فنونهم النثرية. والملاحظ في هذه الألفاظ ودلالاتها أنّها كلّها ترتبط ارتباطا وثيقا بفريضة الصّلاة فتصبّ في المضمون العام للحكم وتخدم وحدة النّص وتماسكه.

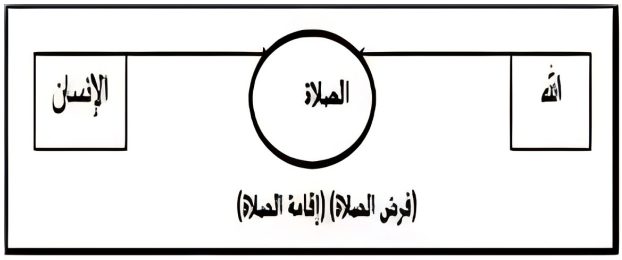
5–2–2–**حقل البنية الصّوفية**

تنتمي الألفاظ الواردة في نصوص الحكم جلّها إلى حقلين دلاليْن هما: الدّيني والصّوفي. فكما يلاحظ لها دلالة دينية (ظاهرة) تكون بيّنة للعامة، ودلالة صوفية (باطنة) موجّهة للخاصّة، ومثال ذلك لفظة (الحق) إذ تجعلنا نتساءل عن سبب اختيار النّاص لهذا الاسم من بين أسماء الله الحسنى كلّها، ولعلّ الإجابة تكون في اشتقاق الاسم (الحق) من (الحقيقة) والصّوفية كما نعلم يدعون أنفسهم بأهل (الحقيقة) مقابل أهل (الشّريعة) وهي ثنائية أسالت الكثير من الحبر بشأنها. لكن هناك ألفاظ رأينا أنّها ذات دلالة صّوفية تستوجب منّا الكثير من التّأمّل للاقتراب من معانيها الباطنية، لعلّ أوّلها لفظة (القلوب) التي تدلّ على محلّ الباطن عندهم، ونجد أيضا (المناجاة، المصافاة، الأسرار، شوارق، الأنوار، أمدادها) وهذا المجموع من الألفاظ يدلّ على الجانب الباطني من إقامة الصّلاة الكاملة لدى الصّوفي، فهي صلاة تطهّر القلوب فتقع عليها التّجليات، كما هو بيّن في لفظتي (شوارق الأنوار).

5–2–3–**حقل البنية النّفسية**

تتخلّل نصوص الحكم تلك الألفاظ الدّالة على طبائع النّفس البشرية، من بينها ذكره لبعض علل النّفس البشرية في (الملل، الشّره، الهم، الضعف، الحاجة) وقد قابل وجود هذه النقائص في النفس البشرية بالحلول المناسبة لها في (التلوين ، الحجر، الطهر، تقليل العبء، تكثير الأجر) ممّا يدلّ على أنّ صاحب الحكم على دراية بالنّفس البشرية وعلى معرفة بالإنسان وما يضطرب في نفسه، وذلك كما ذكرنا سابقا لأنّ الصّوفية اهتموا بعلم الأخلاق ومعرفة الإنسان.

نستنتج من حقول البنيات الدلالية الثّلاث (الدينية، الصوفية، النّفسية) أن النّاص استخدم في حكمه ألفاظا دّالة على الله، وألفاظا دّالة على الإنسان، وأخرى دالة على علاقة الصّلة بينهما والمتمثّلة في الصّلاة، فالصّلاة عبادة تستوجب حضور (الإنسان) مع (الله) فيما يعرف عند الصّوفية بدخول (الحضرة الإلهية). وإذا أردنا التّمثيل لهذه الدّلالات ستكون كالآتي:



شكل (01): الصلاة الكاملة حضرة إلهية.

فالله الخالق يدعو عبده للحضور بين يديه، والعبد المصلّي يستجيب لدعوة الله إلى حضرته وما أعظمها من استضافة.

5–3–أسلوبية الايقاع

إنّ القارئ لهذه الحكم سيستشعر للوهلة الأولى أنّ هنالك خيطا موسيقيّا يحكمها، ويشعر بوجود نغم ما يتخلّلها، فالنّثر الفنّي له إيقاع داخلي يتجلّى من خلال توظيف المؤلّف لبعض الأساليب البلاغية، خاصة ما توفّره المحسّنات البديعية كالسجع والجناس، وما يولّده التّكرار، فهي أساليب كفيلة بإشاعة جوّ من النّغم في النّص، وسنحاول إجلاء ما وظّفه النّاص في حكمه التي طبعها بنغمة موسيقية مما يأتي:

5–3–1–**التكرار**

جاء التكرار في هذه الحكم بأنواعه، تكرار في الحروف والأفعال والأسماء والضمائر، حيث تكرّر الفعل (علم) وتكرر الاسم (الصّلاة) وتكرر المصدر (وجود) و(الاقامة) وتكرّرت الضمائر التي تشير إلى المخاطب (أنت) وتلك التي تشير إلى الصّلاة (هي) وتكرّر الحرف(في) وذلك لأهمية التكرار في تأكيد المعنى، بالإضافة إلى اشاعة جوّ من الايقاع فيخلق نوعا من التناغم بين الألفاظ والجمل والعبارات، لكنّ المؤلّف تفادى التّكرار في بعض المواضع كما رأينا في تحليل بنائية الجمل تحقيقا لبلاغة الكلام، ما يعني أنّ التّكرار أسلوب ذو حدّين أحسن المؤلّف مواطنه. كما نلاحظ اختيار النّاص للألفاظ المتقاربة في مخارج الحروف، فتأتي الألفاظ منسجمة فيما بينها من النّاحية النّطقية بما يجعل النّص ينساب على لسان القارئ دون تعثّر أو تلعثم، ويمكننا أن نرود مثالا ليتّضح الأمر أكثر في الجملة التالية: لمّا علم الحق منك وجود الملل لوّن لك الطّاعات، والواضح في الجملة تكرار في الحروف وتقارب بينها في النّطق وهي: (الكاف واللام والميم والنّون) وهذا على سبيل المثال لا الحصر، وباقي الجمل أيضا يحكمها هذا النّظام.

5–3–2–**الجناس**

وظّف المؤلّف هذا المحسن البديعي اللّفظي في أكثر من موضع منها في قوله المناجاة، المصافاة، وقوله: تشرق، شوارق، وقوله: أعدادها، أمدادها، ما يسهم في إشاعة النّغم الموسيقي في الحكم.

5–3–3–**السّجع**

لقد جاءت هذه الحكم مسجوعة، إذ تقف الفواصل في الحكمة الأولى عند حرف (التاء) في قوله: الطاعات – الأوقات، كما تقف فاصلة الحكمة الثانية عند حرف (الباء) في قوله: الذنوب- الغيوب، أمّا الحكمة الثالثة، فسُجعت بحرف (الهاء) في قوله: أعدادها – إمدادها، وهذا السّجع أضفى جرسا موسيقيا على الوقفات وحقّق التّناغم بين الحكم لتقارب حرفي (التاء والباء).

إنّ تلك الأدوات البلاغية كان من شأنها إضفاء المزيد من القيم الفنّية على نصوص الحكم والملاحظ أنّ المؤلف لم يبالغ فيها، وإنّما استخدمها دون إفراط أو تفريط فجاءت على قَدَرٍ، ومناسبة للجوّ العام في التأليف، فالسكندري عاش في القرن السابع الهجري، حيث كان التأليف يُعنى بالصّياغة اللّفظية، لكن رغم ذلك لا نجد في هذه الحكم تكلّفا ولا تقعّرا ولا تشدّقا ولا لفظا غريبا ولا إطنابا أو إسهابا، وإنّما جاءت موجزة ومكثّفة.

خاتمة

ختاما، لا يمكننا القول أنّنا استوفينا في هذا البحث الحديث عن أشكال الخطاب الصّوفي النّثري كلها، والوقوف وقفة تأملية في أسلوبية هذا الخطاب عند ابن عطاء الله السّكندري بشكل كاف، لأنَّ دراسة الخطاب الصّوفي النّثري مبحث شاسع الأرجاء، يحتاج إلى اهتمام أكثر من الدّارسين بقدر اهتمامهم بالخطاب الصّوفي الشّعري، وذلك باستغلال ما تتيحه المناهج النقدية الحديثة من أدوات من شأنها أن تقارب هذا الخطاب وتكشف عن جمالياته.

وممّا توصّلنا إليه في هذه المقاربة، أنّ نصوص الحكم العطائية تكتنز قيمًا تجلت في معانيها السّامية وجماليات أسلوبها، كما أفصحت هذه الحكم عن مصادرها بصورة بيّنة والمتمثلة في القرآن الكريم والسّنة النّبوية. ثم إنه تجلّت فيها المعاني الصّوفية الراقية من خلال تقديم الرؤية الخاصة بعظمة فريضة الصلاة من وجهة المؤلف الشيخ العارف الصّوفي والفقيه، كما أبانت هذه الحكم عن المعرفة التّي يتمتّع بها مؤلّفها، معرفته بالله وبالإنسان وبطبيعة الصّلة بينهما من وجهة صوفية.

كما بدى المؤلّف حريصا على إجلاء تلك المعاني الدينية والروحية السّامية في الثوب اللّفظي المناسب لها، وأولى السّبك عناية بالغة، مستعينا بأسلوب بلاغي يحقّق الجمالية دون أن يهلهل المعنى فأصاب المعنى وحقّق الفنّية.

المراجع

1. ابن تيمية . (1348هـ). الصوفية والفقراء. جدّة: دار المدى للطباعة والنشر والتوزيع.
2. ابن عباد النفري الرندي. (1988). شرح الحكم العطائية. مصر: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
3. أبو العلاء عفيفي . (1963). التصوّف الثورة الرّوحية في الإسلام. بيروت: دار الشعب للطاعة والنشر.
4. أبو القاسم الجنيد. (1988). رسائل الجنيد . القاهرة: دار الكتب المصرية.
5. أبو الوفاء الغنيمي التفتازاني. (1979). مدخل إلى التصوّف الإسلامي. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
6. أبو حامد الغزالي . (1416هـ). مجموعة رسائل الإمام الغزالي. القاهرة: المكتبة التوفيقية.
7. أسعد السمحراني. (2008). التصوّف منشأه ومصطلحاته. بيروت: دار النفائس.
8. الجاحظ. (1995). البيان والتبيين . لبنان: دار الجيل.
9. الحارث بن أسد المحاسبي. (1999). مواعظ للإمام الحارث المحاسبي. بيروت: المكتب الإسلامي.
10. القشيري. (1987). الرسالة القشيرية. بيروت: دار أسامة.
11. زكي مبارك. (2012). التصوّف الإسلامي في الأدب والأخلاق. القاهرة: مؤسسة هنداوي.
12. سعيد حوى. (1999). مذكرات في منازل الصّديقين والربانيين من خلال النصوص وحكم ابن عطاء الله السكندري. القاهرة: دار السلام .
13. شوقي ضيف. (1995). تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثاني. مصر: دار المعارف.
14. عباس محمود العقاد. (2016). التفكير فريضة إسلامية. الجزائر: دار المجدد للنشر والتويع.
15. عبد الحليم محمود. (2004). العالم العابد العارف بالله ذو النون المصري. مصر: عربية للطباعة والنشر .
16. عبد الرحمن ابن خلدون. (2014). المقدمة . القاهرة: دار الغد الجديد.
17. عبد الرحمن بدوي. (1978). تاريخ التصوف الإسلامي. الكويت: وكالة المطبوعات.
18. عبد العزيز عتيق. (2009). علم المعاني . لبنان: دار النهضة العربية.
19. عبد القادر أحمد عطا. (1987). التصوّف الإسلامي بين الأصالة والاقتباس في عصر النابلسي. لبنان: دار الجيل .
20. عبد القاهر السهروردي. (1983). عوارف المعارف. بيروت: دار الكتاب العربي .
21. عبد المجيد الشرنوبي. (1989). شرح الحكم العطائية. دمشق: دار ابن كثير .
22. علي الخطيب. (1404هـ). اتجاهات الأدب الصوفي. القاهرة: دار المعارف.
23. محمد سعيد رمضان البوطي. (2004). الحكم العطائية شرح وتحليل. دمشق: دار الفكر المعاصر.
24. مصطفى محمود. (2017). تصوف العاشقين وصفاء العارفين. الجزائر: دار المجدد.
25. رينولد نيكلسون. (1947). في التصوف الإسلامي وتاريخه. مصر: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
26. لويس ماسينيوس، و عبد الرزاق مصطفى. (1984). التّصوف. لبنان: دار الكتاب اللبناني.
27. خالد سعود البلهيد. (بلا تاريخ). فقه الوعظ. تاريخ الاسترداد 26 ماي, 2021، من صيد الفوائد:

http://www.saaid.net/aldawah/339.htm

Interrogation of the discourse of Sufi Prose in selected models of the Al- Hikam al-Ata'iyya

Abstract

This research interrogates the Sufi prose discourse in al-Hikam al-Ata'iyya, by standing, initially, at the limitations of the etymological and idiomatic concept of Sufism according to its people, then its traces the development of his intellectual movement until it became a science with its principles, rules, and etiquette that he argued within the science of jurisprudence and intertwined with philosophy. Then focused on studying prose models from the wisdom of Ibn Ata' Allah al-Sakandari through a stylistic approach to elucidate the Sufism meanings implicit in them, and the linguistic and rhetorical characteristics that were unique to it.

Keywords
sufi discourse
sufi prose
Sufism
Al-Hakam Al-Attaya
Ibn Ata Allah Al-Iskandari

Interrogation du discours de la prose soufie dans des modèles sélectionnés d'Alhikam Al-Ata'iyya

Résumé

Cette recherche interroge le discours soufi en prose dans al-Hikam al-Ata'iyya, en se tenant, dans un premier temps, aux limites du concept étymologique et idiomatique du soufisme, Puis il retrace le développement de son mouvement intellectuel jusqu'à ce qu'il prenne conscience de ses principes, ses règles et son étiquette qu'il a soutenues dans la science de la jurisprudence et s'y est entrelacés avec la philosophie. Puis s'est concentré sur l'étude des modèles de prose de la sagesse d'Ibn Ata' Allah al-Sakandari à travers une approche stylistique pour élucider les significations implicites du soufisme en eux, et les caractéristiques linguistiques et rhétoriques qui lui étaient propres

Mots clés
discours soufi
prose soufie
soufisme
Al-Hikam Al-Ata'iyya
Ibn Ata Allah Al-Iskandari

.

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة مستوى السنة الاولى من التعليم المتوسط وفق نموذج راش

The psychometric properties of an achievement test in the subject of nature and life sciences, average first year, using Rasch model

د. عبد الحق كتفي الشريف[1]
Dr. Abdelhak Ketfi Cherif
مخبر تعليمية المواد العلمية المدرسة العليا للأساتذة بالقبة
جامعة أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
abdouhakou3@gmail.com

أ.د. نصيرة بن نابي
Pr. Nacira Bennabi
مخبر التربية والصحة النفسية
جامعة الجزائر 02، الجزائر
benabi_67@hotmail.fr

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2020-05-06
تاريخ القبول 2023-10-02

الكلمات المفتاحية
نموذج راش
اختبار تحصيلي
التحصيل الدراسي
التعليم المتوسط

ملخص

هدف الباحث في هذه الدراسة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة، طبق على تلاميذ سنة أولى من التعليم المتوسط، تكون بصورته الأولية من (85 فقرة) ،منها (40) فقرات من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، و(70) فقرات مفتوحة تعتمد على إجابة قصيرة ، و(60) فقرات مفتوحة تعتمد على إجابة طويلة وثلاث وضعيات إدماجيه، كل وضعية بثلاثة معايير وكل معيار بثلاثة مؤشرات، وتم تطبيقه على عينة مؤلفة من 140 تلميذا وتلميذة في ولاية بومرداس بالجزائر، وقد استخدمت البرمجية الإحصائية spetsniW من أجل تحليل البيانات، والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SSPS . وقد تم حذف (30) مفردات من الاختبار، و(50) أفراد لعدم مطابقتهم للنموذج المعمول به، وهو نموذج راش أحادي البارامتر، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، حيث حقق الاختبار فروض أحادية البعد، والاستقلال الموضعي للقياس، درجة عالية من الصدق والثبات (ثبات المفردات والافراد والاختبار ككل).

الإشكالية

تستند العملية التربوية في تقييمها وتقويمها للعملية التعليمية التعلمية إلى استخدام الاختبارات التحصيلية والتي هي من أهم أدوات تقويم مخرجات المتعلم، إذ لازال الاهتمام بها مستمراً لما لها من دور هام في توجيه وتحسين العملية التعليمية، حيث أن الاختبارات الجيدة تعتبر المقياس الذي لا يمكن الاستغناء عنه، وهذا لمعرفة مدى نجاح المواقف التعليمية المختلفة (العبيدي والجبوري،1987) هذا ما أثار انتباه المختصين في القياس النفسي والتربوي لدراسة ومتابعة أساليبها وأنواعها وطرق صياغة أسئلتها رغبة في تطويرها كي تؤدي ما هو مطلوب منها.

لذلك يركز المختصون في القياس النفسي والتربوي، مثل (Baker, F. 2001): و(Fan, X. 1998) و(Hambletone, R. and Swaminathan, H. 1985) كل جهودهم في مجال تطوير نظم وأساليب التقويم في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به، من اجل تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرجوة وتعد هذه النظم مدخلا أساسيا في عملية تقويم تحصيل التلميذ بما تحدده من أدوات وأساليب قياس تحصيل المتعلم قياسا أكثر موضوعية يحقق أهداف المناهج والمادة الدراسية ويميز بين مستويات التحصيل المختلفة لدى المتعلم، ولأجل هذا كان لزاما إيجاد الوسائل والأدوات المناسبة لتحقيق هذه الموضوعية المرجوة، وإن إعداد هذه الأدوات ليس بالسهل إطلاقا إذ يتطلب عملا شاقا وطويل الأمد في ظل التغيرات والتطورات العلمية والنظرية ومن المهم أن نشير في هذا الإطار إلى أن عملية بناء أداة قياس (اختبار تحصيلي) يمكن الوثوق في نتائجها إلى درجة معتبرة وحسب (Jacques، 2014

1 المؤلف المراسل

Grégoire et Dany Laveault) يتم هذا العمل على خمس مراحل أساسية هي:

- تحديد الاستعمالات أو الغرض من الاختبار.
- تحديد الموضوع وماذا نريد أن نقيس.
- صياغة الأسئلة.
- تقييم الأسئلة.
- قياس الخصائص السيكومترية للاختبار (مثل الصدق، الثبات، الحساسية، الصعوبة والتمييز)

بما ان الاختبار يعتبر أداة قياس ليست موجهة فقط لبانيها وإنما سيكون في حاجة إليها كل مستعمليها في الجانب النظري والميداني مما يجعلها منتشرة وهذا أمر له أهميته البحثية والتربوية، ويستدعي أن تكون على مستوى من الدقة السيكومترية ناهيك عن الالتزام بالقواعد النظرية للاختبار وما هي الأغراض العلمية التي من أجلها تم بناء هذه الأداة وكيف يتم استعمالها وتحليل معطياتها ونتائجها. (Onn, D 2013)

هذا يستدعي من المسؤول الأول القائم على بناء الأداة أن يتحلى بمسؤولية منهجية وأخلاقية بالدرجة الأولى لأن النتائج المترتبة عنها تتعلق بالحكم على الأشخاص واتخاذ قرارات بشأنهم لذا فالمعلومات الواردة في دليل استعمال الأداة يجب أن تكون واضحة وتضمن الاستعمال السليم للاختبار مع احترام الأسس التربوية. (Jacques Grégoire et Dany Laveaul, 2014)

كما تلعب الاختبارات خاصة التحصيلية منها دورا كبيرا في المجال التربوي وهذا بناء على الوظيفة المقصودة من ورائها فيما يلي نشير إلى بعض استخداماتها الشائعة: (Gleason, J. 2008)

-تقييم انجازات المتعلم.

-اتخاذ قرارات بشأن انتقال المتعلم وتحديد مساره الدراسي.

-تحديد المشكلات المتعلقة بأداء المتعلم وحلها.

-تحديد الجوانب المحققة وغير المحققة في العملية التعليمية التعلمية.

-تحديد خطة تربوية لتقويم أداء المتعلم والعملية التعليمية التعلمية بصفة عامة.

-جعل المتعلم على بينة من بعض النقاط الرئيسة في تحصيله الدراسي في مختلف المواد الدراسية.

هذا ما يستدعي من الباحث بناء أداة قياس (اختبار في مادة علوم الطبيعة والحياة) تسمح بتقييم موضوعي لكل الدروس التي تم تدريسها، ومن المفترض أن تكون شاملة كما يجب أن تعكس المحتوى التعليمي والبرنامج المدرس في حجرة القسم، وتأخذ بعين الاعتبار مختلف الكفاءات (الكفايات) المنتظر تحقيقها لدى المتعلم.

هذا ما يمكن من السيطرة على عدة جوانب من العملية التعليمية التعلمية في سياقات أو حالات تعلم مختلفة. في مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط، وهو ما يساهم في إثارة وتحفيز المتعلمين والمدرسين والتربويين الأكاديميين ومتخذي القرار وراسمي السياسة التربوية لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من خلال مساعدتهم في تحديد مواطن العمل ومتطلباته مما يعني حثهم على تحسين أساليبهم وإجراءاتهم المستخدمة للوقوف على مدى فاعلية العملية التعليمية التعلمية (ابراهيم محمد المحاسنة، 2013) ،لذلك يجب أن تعكس وتظهر أداة القياس(اختبار مادة علوم الطبيعة والحياة) السلوك المنتظر من المتعلم على حسب ما يتمتع به من قدرات مختلفة تم اكتسابها من المحتوى المدرس في مادة علوم الطبيعة والحياة والتي من غاياتها تحقيق القدرة لدى التلميذ في فهم المحيط الذي يعيش فيه والتأقلم معه والاستفادة منه في بناء بنيته الجسمية والعقلية من المقرر الدراسي في السنة أولى من التعليم المتوسط.

في نفس السياق أخذت نظريات القياس نسقا تطوريا طويل الأمد ومهما جدا خاصة في مجال بناء الاختبارات للوصول إلى قياس يعتمد على أسس ومبادئ قوية تأخذ بعين الاعتبار الخاصية الإنسانية المتغيرة والمتجددة، مستعملا من خلال ذلك أدوات تحت نفس النسق التطوري وبالموازاة مع المفهوم النظري للقياس، وهذا ما تلخص في كل من النظرية الكلاسيكية ونظرية السمات الكامنة للقياس ومجمل النماذج المنبثقة منهما (Dany, L., & Jacques, G 1997)، خاصة نموذج راش أحادي البارامتر وما يتضمنه من مفاهيم والفروض والأساليب المتبعة في بناء الأداة المناسبة للقياس وتحقيقا للموضوعية والدقة اللازمتين لتكون الأحكام المنبثقة من خلالها صائبة إلى حد كبير وبعيدة عن الشك والريب في نتائجها. وبالرغم من ذلك فإن مجال الخطأ وارد في

مثل هذه الأمور حتى وإن تعلق الأمر بالعلوم الفيزيائية فتبقى الأخطاء في القياس واردة مع اختلاف درجة الخطأ غير أنه على الباحث أن يتبنى النظرية المناسبة التي تخدم أهدافه وتوائم تفكيره وتوجهاته معتمدا في ذلك على أسلوب واضح، ومنهج دقيق في استعمال أو بناء أداة صالحة يرتكز عليها في اتخاذ قراراته وأحكامه بناء على نتائجها (Masters. G. and wright B. 1982)

في هذا الإطار تم بناء أداة قياس (اختبار تحصيلي) وفق نموذج راش، وهو أحد نماذج النظرية الحديثة للقياس (نظرية السمات الكامنة أو نظرية الاستجابة للمفردة) قصد قياس التحصيل الدراسي في مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة أولى من التعليم المتوسط، والتي تعتبر مادة أساسية في تكوين مكتسبات التلاميذ لتحقيق التعايش والتوازن البيئي والانساني.

ويعتبر نموذج راش أبسط نماذج السمات الكامنة وأكثرها استخداماً في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتطويرها، والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا النموذج هي أن كل فقرة تحمل شحنة انفعالية تساهم مع الفقرات الأخرى في المقياس في تكوين شحنة انفعالية إجمالية تعبر عن اتجاه الفرد بما يتفق مع تقديره لتلك الفقرة حسب عدد فئات التدريج المستخدم في المقياس، ويقوم النموذج بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة حسب الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج ، ثم التحقق من شروط ملاءمة الفقرات للنموذج .(أحمد عودة ، 1992)

بالتالي دعت الحاجة لإجراء هذا البحث للتأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، باستخدام نموذج راش أحادي البارامتر، وعليه نطرح التساؤلات التالية:

-هل فقرات الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة أولى متوسط مطابقة لنموذج راش وذلك باستعمال برنامج الحاسب الآلي «winsteps»؟

-هل تحقق فقرات الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة أولى متوسط ميزة أحادية البعد كما يتطلبه نموذج راش؟

-ما تقدير قدرات الأفراد المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى متوسط حسب نموذج راش؟

-ما تقدير صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط حسب ملاءمتها لنموذج راش؟

-ما مدى صدق الاختبار التحصيلي وثباته في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط باستخدام نموذج راش؟

1–أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

-تعزيز الإصلاح التربوي والتعليمي في المنظومة التربوية الجزائرية ببحوث ميدانية جديدة التناول وبأسلوب يتماشى والنسق التربوي الحديث الرامي إلى تحسين المردود التربوي.

-إعطاء الفرصة للأساتذة والفريق البيداغوجي والتربوي لتسليط الضوء على النقائص وتشخيصها ومن ثم بناء الخطط الناجعة لمعالجتها.

-القدرة على تحقيق التقدير الدقيق لقدرات التلاميذ فيما يخص تحقيقهم لمستوى تحصيل دراسي معين وهو يعتمد في ذلك على قدرة الاختبار على التمييز بين مختلف التلاميذ حسب الفروق الفردية لكل واحد منهم لنفس البعد مع تحقيق خاصية الاستقلالية الموضعية للقياس.

-تدعيم البحث العلمي في التربية وعلم النفس ببحوث تعتمد النظرية الحديثة في القياس بمختلف نماذجها وخاصة نموذج راش وامتداداته مثل نموذج التقدير الجزئي نظرا لانعدامها في هذا المجال، واستعمال مختلف البرمجيات والتطبيقات في التحليل السيكومتري والتي منها: برنامج Winsteps, Big Winsteps, Bilog MG, jMetrik, Stata.... وغيرها من البرامج الأخرى.

2–اهداف الدراسة

-يهدف الباحث إلى تطوير اختبار تحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة وفق نموذج راش لتلاميذ السنة أولى من التعليم المتوسط.

-التحقق من مطابقة الفقرات للنموذج (نموذج راش).

-التحقق من أن الاختبار التحصيلي يمتاز بأحادية البعد في القياس كما يفترضه نموذج راش

-إعادة تدريج الاختبار حسب نموذج راش (تدريج لكل من صعوبة المفردات وقدرات التلاميذ على متصل السمة المراد قياسها)

-التحقق من صلاحية الاختبار (صدق وثبات الاختبار والأفراد) ومطابقته للنموذج الرياضي المعتمد، نموذج راش.

3–تحديد المفاهيم الاساسية

3–1–تلاميذ التعليم المتوسط

إجرائيا: هو تلميذ يدرس في مرحلة التعليم المتوسط ومقبل على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط في نهاية المرحلة الدراسية، وهو في مرحلة البلوغ يتراوح سنه ما بين 11إلى 12 سنة يدرس في التعليم المتوسط (السنة الأولى) وهي مرحلة الزامية.

3–2–التحصيل الدراسي

يعرف التحصيل الدراسي بأنه الإنجاز في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدراً بالدرجات طبقا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر (فرير، ه1999م).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي للتلميذ إجرائيا بأنه المستوى النهائي من الكفاءة المحققة، والتي يصل إليها التلميذ في نهاية السنة الدراسية في مادة علوم الطبيعة والحياة، مقدرة وفق ما يقتضي النموذج الرياضي راش أحادي البارامتر.

3–3–نموذج راش (Rasch Model)

يطلق على هذا النموذج « نموذج أحادى البارامتر – **One Parameter Model**، وقد اقترحه جورج راش، ويهتم بتحديد موقع المفردة الاختبارية على ميزان صعوبة جميع المفردات التي تشكل الاختبار، كما يهتم بتدريج مستويات قدرة الفرد باختبار معين على نفس ميزان تعبير المفردات (صلاح الدين علام، 2000)

3–4–اختبار تحصيلي

الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية محددة، أو التدريب، والاختبار التحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز (Gronlund 1977).

الاختبار التحصيلي إجرائيا: هو الأداة التي قام الباحث مع فريق البحث ببنائها وفق النموذج الرياضي المعتمد (نموذج راش) لترتيب التلاميذ حسب مستوى اكتسابهم للكفاءة المراد تحقيقها من خلال دراستهم لمادة علوم الطبيعة والحياة في السنة أولى من التعليم المتوسط.

4–الدراسات السابقة

4–1–الدراسات العربية

4–1–1–دراسة عيثاوي (2009)

هدفت الدراسة الى استعمال نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في مادة علم النفس الفروق الفردية، وقد تكون الاختبار من (173) فقرة من نوع الاختيار من المتعدد وقد طبق على عينة قدرها (336) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية للجامعات العراقية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

وجاءت النتائج كالتالي:

-تم حذف (28) فقرة لا تحقق أحادية البعد من خلال التحليل العاملي لفقرات الاختبار بطريقة المكونات الأساسية.

-تم حذف (29) فقرة لدلالة مربع كاي الاحصائية.

-استبعاد (08) فقرات لا تحقق استقلالية القياس.

-تم تدريج النسخة النهائية من الاختبار والذي تكون من (108) فقرة بحسب صعوبتها وقدرة الأفراد وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.952)، ومعامل التمييز (0.713).

4–1–2–دراسة الخفاجي والسامرائي (2012)

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الخواص لطلبة الصف الثالث علوم التربية وعلم النفس، في الجامعات العراقية، تألف الاختبار من (160 فقرة) من نوع الاختيار من متعدد، وطبق على عينة قدرها (349) طالب وطالبة وقد اعتمد الباحث على نموذج راش في تحليل نتائج الاختبار.

وكانت نتائج البحث كالتالي:

-التحقق من أحادية البعد ما عدا (22) فقرة تم استبعادها من الاختبار.

-استبعاد (10) فقرات كانت قيمة مربع كاي دالةإحصائيا.

-استبعاد (03) فقرات كانت غير مطابقة لنموذج راش.

دراسة على (2012)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية نموذج راش في بناء اختبار محكي المرجع لمقرر القياس والتقويم في التربية،

حيث تكون الاختبار من (99) مفردة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل، وطبق الاختبار على عينة قدرها (411) طالبا وطالبة، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مقرر القياس والتقويم في التربية، كما تم اعتماد المنهج التجريبي في تطبيق الاختبار.

ولقد جاءت النتائج كالتالي:

-أن تدريج الفقرات حسب نموذج راش يحقق افتراض أحادية البعد.

- تحقق افتراض الاستقلال الموضعي للقياس.

-تحقق خاصية المنحنى المميز للمفردة.

-تحقق افتراض التحرر من السرعة.

4–1–3–**دراسة زياد رشيد وبوقصارة منصور** 2017

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين النظرية الكلاسيكية للقياس ونموذج راش في تحليل وتدريج اختبار محكي المرجع وفق نظرية لقياس مستويات التفكير الهندسي مبني وفق نظرية (فان هيل) تكون الاختبار من 28 مفردة من الاختيار من متعدد، طبق الاختبار على عينة قدرت بـ(681) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

أظهرت نتائج تدريج الاختبار بعد استبعاد (06) مفردات و(11) فردا، كما حقق التحليل الاحصائي درجة ثبات قوية للاختبار (0.99)، ودرجة تبات ضعيفة للأفراد (0.65)، كما أن مفردات الاختبار غطت مدى الصعوبة بشكل جيد حيث تراوحت قيمها ما بين (-1.61 و1.46) لوجيت، وقيم قدرة الأفراد ما بين (-3.44 و4.63) لوجيت.

وقد وقعت 22 مفردة المكونة للاختبار ضمن قيمة إحصائي الملائمة الداخلي والخارجي لنموذج راش بين (0.7 و1.3) وقيمة قيمة الاحصائي (ZSTD) ما بين (-0.2 و0.2)، أظهرت نتائج الدراسة أفضلية نموذج راش عن النظرية الكلاسيكية في تدريج اختبار مستويات التفكير الهندسي.

4–1–4–**دراسة صليحة لعزالي** 2017

هدفت الباحثة إلى التحقق -باستخدام نموذج راش- من صلاحية مقياس الدافعية للإنجاز (سلامة عقيل)، باستعمال مبرمج (winsteps) المحسن، حيث تم تطبيقه على عينة قدرت بـ(260) طالبا وطالبة مقبلين على التخرج من جامعة المدية، نخصص علوم التربية واعلام آلي، وقد توصلت الدراسة إلى تغيير تدريج البنود من خلال هذا النموذج وإلى حذف البند رقم (03)، ليصبح الاختبار مكون من (19) بندا عوض (20) بندا، كما تم حذف (108) فردا لعدم مطابقتهم للنموذج.

عبد الوهاب عليلي 2017

هدف الباحث إلى بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة القياس النفسي مكون من 33 بندا، كلها من نوع الاختيار من المتعدد بأربعة بدائل، وقد تم التحليل السيكومتري وفق النظريتين، النظرية الكلاسيكية للقياس والنظرية الحديثة للقياس (نموذج راش)، تم تطبيقه على (146) طالبا وطالبة، وقد تم قبول كل المفردات في هذه الدراسة بالنسبة للنظرية الكلاسيكية للقياس في حين تم حذف (04) مفردات لعدم مطابقتها للنموذج، أي أن الاختبار أصبح مكونا من (29) مفردة، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع تقدير درجة الثبات وفق نموذج راش منه في النظرية الكلاسيكية مما يعطي أكثر دقة وموضوعية في القياس بالنسبة للنظرية الحديثة للقياس.

4–2–الدراسات الأجنبية

4–2–1–**دراسة** (Fan, 1998)

هدفت الدراسة إلى مقارنة الخصائص السيكومترية لفقرات اختبار محكي المرجع وفق النظريتين الكلاسيكية والحديثة في القياس، تكون الاختبار من فرعين أحدهما في القراءة والآخر في الرياضيات، حيث تكون الأول من (48) فقرة في القراءة، والثاني من (60) فقرة في الرياضيات، وقد طبق الاختبار على عينة قدرها (193000) طالب في الصف الحادي عشر في ولاية تكساس.

جاءت نتائج الدراسة كالتالي:

-أن معاملات الارتباط بين تقديرات تمييز الفقرات في النظريتين عالية.

-كانت أفضل الارتباطات بين النظرية الكلاسيكية ونموذج راش.

-أن معاملات الارتباط بين تقدير صعوبة الفقرات في النظريتين عالية.

4–2–2–**دراسة** (Wanger & Harvey, 2003)

هدفت الدراسة إلى تطوير أداة جديدة لأوجه التفكير الناقد لاختبار واتسون-جيسلر باستخدام نموذج راش، حيث قام الباحثان بزيادة عدد البدائل لتكوين الاختبار (Wat) وقد طبق الاختبار على عينة قدرها (407) طالب وطالبة في المستوى الجامعي.

وجاءت النتائج كالتالي:

-قلة نسبة الخطأ في تقدير معالم الفقرات بنسبة 50% عن اختبار واتسون-جيسلر.

-قلة قيمة معامل التخمين.

-ارتفاع نسبة المعلومات المقدمة عن العينة الاختبارية وفقا لدالة المعلومات.

5–المنهجية والإجراءات

5–1–منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في القيام بالدراسة، وهذا لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، وهي وصف الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي.

5–2–عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذا وتلميذة في السنة أولى متوسط، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العرضية

حسب متغير (المستوى الدراسي والجنس) بولاية بومرداس وهي موزعة كالشكل التاليّ:

جدول (01): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
جودي عامر	10	10	20
سيدي رشيد	10	10	20
العيشاوي محمد	08	12	20
الرود أحمد	11	09	20
بلعوش محند أولحاج	10	10	20
حمزاوي حمداوي	08	12	20
بلعيد عامر	12	08	20
المجموع	70	70	140

5–3–أداة الدراسة

اختبار تحصيلي شامل لمحتوى مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى من التعليم المتوسط، تم بناؤه من طرف فريق من المختصين يعمل ضمن نواة خاصة بتقويم مكتسبات التلاميذ خلال السنة الدراسية 2018/2017 في وزارة التربية الوطنية بالجزائر.

تم بناء هذا الاختبار من طرف الباحث مع مجموعة من المفتشين وأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، بمرافقة الأخصائي السيكومتري Natalie Loy، معتمدين في بناء الاختبار على الخطوات العلمية التي تناولها الإطار النظري ذو العلاقة بموضوع إعداد الاختبار التحصيلي وفق النظرية الكلاسيكية للقياس والتي أعاد الباحث دراستها وفق أحد نماذج نظرية السمات الكامنة في القياس وهو نموذج راش، وفيما يلي عرض لهذه الخطوات: (Natalie ,2019)، (زهية،2015)

5–3–1–تحديد محتوى الاختبار

تم تحديد محتوى الاختبار من خلال تحليل عناصر محتوى مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وقد شمل ثلاث وحدات دراسية وهي:

-الوحدة الأولى: الانسان والصحة.

-الوحدة الثانية: الانسان والمحيط

-الوحدة الثالثة: المادة وتحولاتها.

5–3–2–صياغة الأهداف السلوكية

تم الاطلاع على الأهداف العامة الواردة في محتوى مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط، وبناء على الأهداف العامة، تم صياغة الأهداف السلوكية لكل وحدة من وحدات المحتوى، وبحسب المستويات المعرفية

الواردة ضمن تصنيف بلوم للأهداف التربوية، في المجال المعرفي، وهذا ما جاء في التعليمة الوزارية الخاصة بالحث على الاعتماد على تصنيف بلوم (تعليمة رقم: 221 /17/0.0.2) وهي(معرفة، الفهم، التطبيق، التركيب، التحليل، والتقويم) وقد بلغ مجموع الأهداف السلوكية، التي تم صياغتها(30) هدفاً، ومن أجل التحقق من سلامة صياغة هذه الأهداف تم عرضها على لجنة متخصصة في المجال التربوي، وبخاصة القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس، وأساتذة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط والذي بلغ عددهم(11) محكماً.

5–3–3–إعداد جدول المواصفات

في هذه الخطوة تم اعتماد نفس جدول المواصفات، والذي تم بناؤه من طرف فريق من المختصين يعمل ضمن نواة خاصة بتقويم مكتسبات التلاميذ خلال السنة الدراسية 2018/2017 في وزارة التربية الوطنية بالجزائر. ويعتمد على عناصر المحتوى والأهداف السلوكية والقيم الوزنية لكل منهما، والجدول الآتي يوضح جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط:

جدول (02): جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي لمادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط

الوحدة	الأهداف السلوكية						المجموع
	التذكر	المعرفة	التطبيق	التركيب	التحليل	التقويم	
الانسان والصحة	2	2	7	1	0	0	12
المادة وتحولاتها	1	2	4	2	1	0	10
الانسان والمحيط	2	2	4	1	1	0	8
المجموع	5	6	15	4	2	0	30

5-3-4-**بناء فقرات الاختبار التحصيلي**

في هذه الخطوة تم اعتماد فقرات الاختبار التحصيلي، التي تم بناؤها من طرف فريق من المختصين يعمل ضمن نواة خاصة بتقويم مكتسبات التلاميذ خلال السنة الدراسية 2018/2017 في وزارة التربية الوطنية بالجزائر.

وهي من نوع الاختيار من متعدد، أسئلة ذات إجابة قصيرة وأسئلة ذات إجابة طويلة، وضعية إدماجية، وقد اعتمد هذا النمط من الأسئلة لشيوع استخدامها في الدراسات التي هدفت إلى توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي وكذا اعتياد تلاميذ هذه المرحة الدراسية عليها، وكذلك للموضوعية التي يحققها هذا النوع من الاختبار، وبخاصة في مجال تصحيحها. وقد تمت بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من أربعة بدائل، معتمداً في ذلك على جدول المواصفات السابق، وقد تم صياغة (58) فقرة منها (04) من نوع الاختيار من متعدد، و(07) من نوع إجابة قصيرة و(06) من نوع الإجابة الطويلة و(03) من نوع وضعية إدماجية مقسمة إلى (03) ثلاثة مؤشرات كل مؤشر له (03) أسئلة وذلك بناء على محتوى المادة وأهدافه السلوكية، وتم الأخذ بعين الاعتبار معايير صياغة الفقرات وذلك كما جاءت في الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة.

5-3-5-**تحكيم المحتوى والأهداف السلوكية والفقرات**

من أجل التحقق من صلاحية الفقرات، تم عرضها في صيغتها الأولية على لجنة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم، ومناهج وطرق التدريس وعلوم الطبيعة والحياة بلغ عددهم (11)محكما من بينهم (02) من حملة الدكتوراه في القياس والتقويم ومناهج وطرق التدريس و(09) من أساتذة ومفتشي مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط.

5-3-6-**إعداد الاختبار في صيغته الأولية**

تكون الاختبار، في صيغته الأولية، من (58) فقرة موزعة على ست مستويات معرفية، وهي:(المعرفة، والفهم، التطبيق، التركيب، التحليل، التقويم)، واتبع التسلسل المنطقي لفقرات الاختبار حسب المحتوى التعليمي، وكان الهدف من ذلك تسلسل فقرات كل وحدة تعليمية، وتتابع وحدات مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى متوسط، لسهولة استرجاع المعلومات بالنسبة للتلاميذ خوفا من التشتت، وزيادة قلق الاختبار خلال تنقل التلميذ في الإجابة عن فقرات الاختبار.

5-3-7-**إعداد كراسة الاختبار وتعليمات الإجابة على ورقة الإجابة**

تم إخراج الاختبار بحيث تضمن ثلاثة أقسام متتالية (تعليمة، سؤال، وإجابة) ومن أهم هذه التعليمات كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وزمن الاختبار.

5-3-8-**التجريب الأولي للاختبار**

جاءت هذه الخطوة من أجل التعرف على مدى وضوح التعليمات، وطريقة الإجابة، ومتوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، كذلك التأكد من وضوح صياغة فقرات الاختبار للفئة المستهدفة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، تم تطبيق الاختبار على (60) تلميذا وتلميذة من مجتمع البحث، ولكن من خارج عينة البحث الفعلية، وقد تم توزيع كراسة الاختبار على التلاميذ، وطلب منهم قراءة تعليمات الاختبار جيداً قبل البدء بالإجابة عن فقرات الاختبار، وبعد التأكد من وضوح التعليمات، وطريقة الإجابة طلب من التلاميذ البدء بالإجابة عن فقرات الاختبار حتى يمكن تحديد متوسط الزمن اللازم لتطبيقه، وقد تم تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة، حيث تراوح بين (60) دقيقة إلى (120) دقيقة وبمتوسط (90) دقيقة.

5-3-9-**تطبيق الاختبار والتحليل الإحصائي**

في هذه المرحلة تم القيام بتنفيذ الخطوات الآتية:

-اختيار عينة التحليل الإحصائي، حيث تكونت عينة البحث من(140) تلميذا وتلميذة.

-توزيع وتطبيق الاختبار على عينة البحث الفعلية، عند نهاية السنة الدراسية، وقد تم تفويج التلاميذ في مختلف الأقسام كل تلميذ في طاولة وكرسي لوحده، لمنع أن تكون الإجابات مشتركة بين التلاميذ مع توفير الأساتذة الحراس، وتوفير الجو الملائم ليكون الاختبار موضوعيا.

-وقد تم التصحيح بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تمثل علامة التلميذ النهائية مجموع العلامة التي يحصل عليها في الاختبار) المجموع الكلي لعدد فقرات الاختبار التي أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة).

-بناء مصفوفة الاستجابات وإدخالها إلى الحاسب الآلي.

-التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وفق نموج راش (التحقق من: افتراض أحادية البعد، الاستقلال الموضعي، مطابقة المفردات والتلاميذ للنموذج، الصدق، الثبات لكل من التلاميذ وفقرات الاختبار والاختبار ككل).

6-نتائج البحث ومناقشتها

6-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على (هل فقرات الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة أولى متوسط مطابقة لنموذج راش وذلك باستعمال برنامج الحاسب الآلي «wistep»؟)

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من افتراضات نموذج راش، حيث قام الباحث بإدخال البيانات إلى البرمجية الإحصائية (Winsteps)،- وهو برنامج يستعمل في التحليل الاحصاء الرياضي حسب النظرية الحديثة في القياس (نظرية الاستجابة للمفردة) خاص بنموذج راش ونموذج راش –ماستر متعدد الاستجابات-، وهذه البيانات متعلقة باستجابات أفراد العينة والبالغ عددهم (140) تلميذا وتلميذة عن فقرات الاختبار التحصيلي والمكون من (58) فقرة وذلك وفق تصحيح الإجابات الصحيحة والخاطئة التي اعتمدت(صفر) للإجابة الخاطئة و(واحد) للإجابة الصحيحة، وقد تم استخراج نتائج البحث للسؤال الأول حسب الخطوات الآتية:

6-1-1-مؤشرات حسن المطابقة الخاصة بأفراد عينة البحث Persons Fit

من أجل التعرف إلى مؤشرات مطابقة أفراد عينة البحث، تم تحديد قدرة كل فرد من أفراد العينة، كما تم حساب الخطأ المعياري في قياس قدرة أفراد العينة، كذلك قام الباحث بحساب إحصائي المطابقة الداخلية INFIT ويُعدّ هذا المؤشر مؤشراً إحصائياً لسلوك أفراد العينة غير المتوقع الذي يؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى معين، كما تم حساب مؤشر إحصائي المطابقة الخارجية OUTFIT وذلك لكل تقدير من هذه التقديرات، وإحصائي المطابقة الخارجية يعد مؤشرا أكثر حساسية للسلوكيات غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدراتهم، غير أنّ له مؤشرات مشابهة من إحصائي المطابقة الداخلية INFIT ونتائج الجدول رقم (03) توضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لكل تقدير من تقديرات قدرات أفراد عينة البحث، في قياس قدراتهم، وكذلك متوسطات المربعات لإحصائي المطابقة الخارجية والداخلية وقيم إحصائيات المطابقة ZSTD لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية.

جدول(03): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات قدرات الأفراد والخطأ المعياري في قدرة الأفراد، ومتوسطات المربعات MNSQ لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية وقيم إحصائيات المطابقة ZSTD لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	1.09-	0.38	1.00	0.1	0.93	0.00
الانحراف المعياري	1.08	0.09	0.18	1.0	0.36	0.80

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول رقم (03)، المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات MNSQ المطابقة الداخلية، والخارجية فقد كانت على الترتيب (1.00) و(0.93)، وهذه القيم قريبة من الواحد الصحيح، وهو الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، كما نلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للإحصائي (ZSTD) قد بلغت (0.00)، وهذه القيمة أيضا تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي بين (صفر)، 1 على الترتيب، ويعتبران مؤشرا قويا على

تطابق عينة البحث مع نموذج راش، وهذا وبعد استبعاد الأفراد غير المطابقين للنموذج، وذلك حيث تجاوزت قيم المطابقة الداخلية والخارجية لهم (+2) أو(-2)، فقد قام الباحث باستبعادهم من التحليل، وهذا مؤشر للباحث أن قيم متوسط المربعات المناظرة لقدراتهم تزيد عن الواحد صحيح أو أن قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم تزيد عن(+2) وذلك كما أشار كلٌ من(Alastair and Hutchinson,1987) بأنه إذا كانت قيمة المؤشرات الإحصائية تزيد أو تنقص عن (+2) أو (-2) فإن قدرة الفرد تعد غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد، وبناءً على ذلك، فان هؤلاء الأفراد غير مطابقين للنموذج، ويجب استبعادهم واستكمال التحليل، الجدول رقم) 4(يوضح بيانات التلاميذ غير المطابقين للنموذج:

جدول (04): إحصائي المطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية للأفراد غير المطابقين مع نموذج راش

رقم التلميذ	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)
59	2.17-	0.43	1.17	0.7	5.71	3.00
109	1.01-	0.34	0.74	1.6-	2.72	2.40
33	0.46-	0.32	1.46	2.9	2.34	2.20
61	0.43	0.31	1.30	2.20	2.75	3.50
51	1.36	0.34	1.41	2.30	2.82	3.20

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول رقم (4)، قيم المطابقة الداخلية INFIT والمطابقة الخارجية OUTFIT للأفراد غير المطابقين مع بيانات نموذج راش والتي كانت قيمة الإحصائي ZSTD للأفراد قيم بعيدة عن مجال القيم (-2، +2) حسب(Linacre and Wright,199) في دليل استخدام برنامج (Winsteps) التي يقبلها النموذج (نموذج راش أحادي البارامتر) المعمول به، وبناء على ذلك تم حذف هؤلاء الأفراد.

6–1–2–**مؤشرات حسن المطابقة الخاصة بمعالم صعوبة الفقرات** – Item Fit

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين للنموذج

لقد تم استبعاد التلاميذ اللذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج فقد قام الباحث بإعادة التحليل الإحصائي مرة أخرى لمعرفة مدى مطابقة فقرات القائمة للنموذج(Item-Fit)، قد جرى تقدير معلم الصعوبة لكل فقرة والخطأ المعياري في قياس هذا المعلم، كما تم استخراج إحصائي المطابقة الداخلية، وإحصائي المطابقة الخارجية، وذلك لكل معلم من معالم الصعوبة، والجدول رقم (05) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من تقديرات معالم الصعوبة والخطأ المعياري في قياس هذه التقديرات، بالإضافة إلى لإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات.

جدول(05): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات معالم الصعوبة والخطأ المعياري في معالم صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي، ومتوسطات المربعات (MNSQ) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية وقيم إحصائيات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية

	الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	0.00	0.26	1.00	0.1	0.93	0.1-
الانحراف المعياري	1.47	0.12	0.13	1.4	0.24	1.2

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول رقم (5)، أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات، كانت قريبة جداً من الواحد صحيح، وهذا هو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما نلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية بلغ(1.00)، والانحراف المعياري(0.18) وهذه القيمة قريبة من القيم المثالية التي يفترضها النموذج، وهي (0، 1) على الترتيب،

وتبين أيضا، من خلال نتائج الجدول رقم (4)، أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية، بلغ (0.93) والانحراف المعياري لها بلغ (0.24)، وتعد هذه القيم مثالية، وتقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج.

بعد تفحص قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية، لفقرات الاختبار التحصيلي، بصورته الأولية البالغة (58) فقرة، تبين أن (03) فقرات لم تتحقق فيها شرط المطابقة للنموذج وهي الفقرات التالية (4،22،50) وأما بعض الفقرات التي تجاوزت قيم متوسط المربعات لها الواحد صحيح، أو تقل عن الصفر وهذا ليس مؤشرا على أن هذه الفقرات غير مطابقة لتوقعات النموذج (Linacre and Wright,1993) بما أن الفقرات لم تتجاوز قيم إحصائي المطابقة عن (+2) و(-2) .

جدول(06): إحصائي المطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية للمفردات غير المطابقة لنموذج راش

رقم المفردة	الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)
4	7.90-	1.84	MINIMUM MEASURE			
22	5.53	1.83	MAXIMUM MEASURE			
50	7.90-	1.84	MINIMUM MEASURE			

كما يلاحظ من نتائج التحليل المعروضة بالجدول رقم (06) أن هذه المفردات خارج مجال المطابقة للنموذج لذلك تم حذفها من التحليل الاحصائي. وأما القيمة (**MINIMUM MEASURE**) **تعني أن كل التلاميذ أجابوا إجابة صحيحة على هذه المفردات، والقيمة (MAXIMUM MEASURE) تعني أن كل التلاميذ أجابوا إجابة خاطئة على هذه المفردات، وبالتالي تحذف هذه المفردات.**

6-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل تحقق فقرات الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة أولى متوسط ميزة أحادية البعد كما يتطلبه نموذج راش؟

6-2-1-طريقة تحليل نموذج راش للمكونات الأساسية المعتمدة على البواقي

نظرا لأن نموذج راش يفترض أحادية البعد إلا أن أحادية البعد ليست مطلقة، ويجب ألا ينظر إلى مفهوم أحادية البعد كما يعنيها التحليل العاملي حيث يختلف الهدف بينهما، فالتحليل العاملي يهدف إلى تحديد العوامل التي يتكون منها الاختبار ولكن نظرية الاستجابة للمفردة تهدف إلى التعرف على هل الانحرافات عن السمة المقاسة ترقى إلى أن تكون عاملا مستقلا أم لا (وفق ما ورد في دليل استخدام برنامج Winsteps) .

ويوضح الجدول رقم(07): التحليل العاملي للمكونات الأساسية للبواقي باستخدام نموذج راش وقد تم استخراجها باستخدام (Winsteps)

جدول(07): يوضح ا لتحليل العاملي للمكونات الأساسية للبواقي باستخدام نموذج راش

حجم تباين البواقي المعيارية	الجذر الكامن	الملاحظ	المتوقع
التباين الكلي في الاستجابات	82.2	100	100
التباين الذي فسره العامل الرئيسي	27.2	33.1	33.7
التباين المفسر بواسطة الافراد	7.7	9.4	9.5
التباين المفسر بواسطة المفردات	19.50	23.70	24.10
مجموع التباين غير المفسر	55.0	66.90	66.30
التباين الذي فسره العامل الأول	4.5	5.5	8.2
التباين الذي فسره العامل الثاني	4.1	5.0	7.5

نلاحظ من الجدول رقم (07) أن قيمة التباين الكلي غير المفسر بواسطة Raw unexplained variance أكبر أو يساوي 55 %هذا مؤشر يعد مقبولا لأحادية البعد ونجد قيمته قد بلغت 66.90% ويسمى ببعد راش الأول.

البعد الأول يفسر (5.5%) من التباين والذي يشار إليه من

القيمة Unexplned variance in 1st contrast وبما أن قيمته أقل من 10% فهذا مؤشر آخر على أحادية البعد.

6–2–2–التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي

أشار (Hambleton & swaminathan,1985) إلى أن افتراض الاستقلال الموضعي في الاختبار يتحقق من خلال تحقق افتراض أحادي البعد، وهذا يعني أن افتراض الاستقلال الموضعي قد تحقق في هذا الاختبار.

تساوي معاملات التمييز

إن برنامج (Winsteps) يثبت معاملات التمييز بالنسبة للفقرات عند 1 وهو ما يعمل به من خلال افتراضات تساوي معامل التمييز في نموذج راش رغم عدم تساويها إمبريقيا على خلاف ما هو معمول به في النماذج الأخرى ثنائية وثلاثية المعلمة (بيرنباوم ولوورد) وعلى هذا فإن تساوي معاملات التمييز لكل الفقرات مسلم به مسبقا ولا يحتاج إلى الحساب إلا في حالة عزم الباحث على تغيير قيمة التمييز إلى قيمة غير الواحد.

التحقق من افتراض التحرر من السرعة

قام الباحث بالتحقق من هذا الافتراض من خلال إعطاء التلاميذ وقتا كافيا للإجابة عن فقرات الاختبار، حيث استطاع جميع التلاميذ إنهاء الإجابة عن الاختبار قبل الوقت المحددة وهو (ساعتان) على اعتبار أن جلسة امتحان التلاميذ في هذا المستوى هي ساعتين، وبعد تدقيق الإجابات تبين أن جميع التلاميذ قاموا بالإجابة عن جميع الفقرات، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من أن عامل السرعة لا يؤدي دورا في الإجابة عن فقرات الاختبار، وهذا يعني أن إخفاق التلاميذ في الإجابة عن فقرات الاختبار يعود إلى تدني قدراتهم وليس إلى عامل السرعة في الإجابة.

6–3–نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: (ما تقدير قدرات الأفراد المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى متوسط حسب نموذج راش؟)

قام الباحث باستخدام البرمجية الإحصائية (winsteps)، من أجل الحصول على تقديرات نهائية متحررة لكل من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات، فقد بلغ عدد الأفراد(134 فرداً)، و(55 فقرة)، والجدول رقم (08) يبين نتائج تحليل القيم المتحررة لقدرات الأفراد:

جدول (08): نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرات الأفراد على الاختبار التحصيلي في علوم الطبيعة والحياة

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	-1.09	0.37	1.00	0.1	0.93	0.00
الانحراف المعياري	1.08	0.09	0.18	1.0	0.36	0.80

يَلاحظ، من خلال البيانات، الواردة في الجدول رقم (08)، أن متوسط توزيع القدرات النهائية لقدرات أفراد عينة البحث، بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين، بلغ(1.00)وحدة لوجت، والانحراف المعياري لها بلغ (0.18) وحدة لوجيت، وهي تقترب من الوضع المثالي للنموذج (0،1)، بالإضافة إلى أن هذه القيمة متدنية، وتشير إلى دقة تحديد موقع الأفراد على متصل السمة.

6–4–نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: (ما تقدير صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط حسب ملاءمتها لنموذج راش؟)

قام الباحث باستخدام البرمجية الإحصائية (winsteps)، من أجل الحصول على نتائج تحليل القيم المتحررة لصعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في علوم الطبيعة والحياة المؤلف من) 55 (فقرة. والجدول رقم (09) يبين نتائج تحليل القيم المتحررة لصعوبة فقرات القائمة(55)فقرة.

جدول (09): نتائج تحليل القيم المتحررة لصعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في علوم الطبيعة والحياة

	الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الاحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	0.00	0.25	1.00	0.10	0.93	0.1-
الانحراف المعياري	1.47	0.12	0.13	1.4	0.24	1.2

يلاحظ من خلال البيانات، الواردة في الجدول رقم (9)، أن متوسط القيم التقديرية المتحررة لصعوبة الفقرات تتوزع بمتوسط حسابي قدره (صفر) لوجيت، وانحراف معياري قدره (1.47) وحدة لوجت، وهذا يعني أن هناك اتساقاً في تدرج صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في علوم الطبيعة والحياة، بمعنى أن هذا الاختبار يقيس مدى قدرات متوسطة وهذا هو المطلوب عند بناء اختبارات من هذا النوع (الاختبار التحصيلي التقويمي) الهادف إلى اكتشاف نقاط الضعف والقوة لدى التلميذ من جهة والمناهج والبرامج الدراسية، وحتى يمكن وضع خطط وإتباع طرق تدريسية ناجعة تتوافق مع كل مستويات القدرة لدى التلاميذ.

6–5–نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: (ما مدى صدق الاختبار التحصيلي وثباته في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط باستخدام نموذج راش؟)

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج معاملات صدق الاختبار وثباته، وقد تم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

6–5–1–صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عدة طرق، وهي على النحو الآتي:

-تتحقق موضوعية القياس بتحقق افتراضات نموذج راش بصيغته النهائية، كما تتحقق موضوعية تفسير نتائج الاختبار أيضا بالطريقة نفسها، وقد تم التحقق من ذلك من خلال عملية حذف الفقرات غير المطابقة لافتراضات النموذج، كما تم حذف الأفراد غير المطابقين مع النموذج، ويعد التحقق من افتراضات النموذج تقويما لمدى صدق الاختبار في تحقيق موضوعية القياس (Stenner,1990)

-التحقق من صدق المحكمين للاختبار التحصيلي، وقد تم توضيح ذلك تحت عنوان تحكيم المحتوى والأهداف السلوكية والفقرات، وذلك من خلال عرض الاختبار على لجنة من المحكمين.

6–5–2–ثبات الاختبار

يشير معامل الثبات، في نظرية الاستجابة للفقرة، إلى دقة تقدير مواقع الأفراد والفقرات على متصل السمة المراد قياسها، ويمكن تحديد مدى هذه الدقة في التقدير بحساب معامل الفصل بين الفقرات (Item Separation Index) الذي يشار له بالرمز (Gi)، قد بلغ (5.16)، فيما بلغت قيمة معامل الفصل بين الأفراد(Person Separation Index) الذي يرمز له بالرمز (Gp) (2.67) وهذه القيم المتعلقة بمعامل الفصل بين الفقرات والأفراد تعبر عن النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية لقدرات الأفراد وصعوبة الفقرات، ومتوسط الخطأ المعياري وزيادة هذه القيم عن) 2(يُعدّ دليلاً على أن عينة الأفراد كافية للفصل بين قدرات الأفراد والفقرات، وبناءً على القيم السابقة، يمكن الحصول على معاملات الثبات لكل من الأفراد والفقرات من خلال استخدام الصيغة الرياضية الآتية (R= G2 +1/G2)، حيث تعني (R) معامل الثبات، وتعني(G) معامل الفصل (Masters and Wright,1982) وقد بلغ معامل ثبات الفقرات والأفراد على التوالي (0.96)،(0.88)، وتشير هذه القيم إلى كفاية عينة الأفراد في الفصل بين الفقرات في تعريف متصل السمة الذي تقيس هذه الفقرات، وتدل القيمة الاولى) 0.96(على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين الأفراد في التمييز بين أبعاد الاختبار التحصيلي لدى عينة البحث من تلاميذ السنة أولى متوسط بولاية بومرداس.

ومن الملاحظ أن قيمة معامل ثبات المفردات كانت أعلى من قيمة معامل ثبات الأفراد، غير أنها تُعدّ مناسبة.

في الختام فقد هدف هذا البحث إلى توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط بولاية بومرداس بالجزائر، وقد اعتمد في ذلك على الدراسات السابقة في هذا المجال واتفقت غالبية نتائجها مع نتائج البحث الحالية مثل نتائج دراسات الطراونة (2016)

والعنزي (2014)، وهادي ومراد(2013)، والسامرائي والخفاجي (2012)، وتوصلت جميعها إلى أن الاختبارات التحصيلية المستخدمة فيها تمتعت بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. كما أنها قامت بحذف مجموعة من الأفراد والفقرات حتى تصبح ملائمة لنموذج راش.

واختلفت نتائج البحث الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أون (2013,Onn) التي توصلت إلى تدني معامل ثبات الاختبار التحصيلي المستخدم فيها.

خاتمة

تناولت الدراسة عملية التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي في مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ أولى من التعليم المتوسط، تم بناؤه من طرف فريق من المختصين (الباحث مع مفتشي وأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط) ويعمل هذا الفريق ضمن نواة خاصة بتقويم مكتسبات التلاميذ خلال السنة الدراسية 2018/2017 في وزارة التربية الوطنية بالجزائر.

وقد تبين من النتائج بعد التحليل الاحصائي أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، كما بينت ان الاختبار يحقق افتراضات نموذج راش، وهذا يعني أن الاختبار يمتاز بأحادية البعد، أي أن مفردات الاختبار تجتمع لتقيس سمة مشتركة واحدة، كما أن الاختبار حقق افتراض الاستقلال الموضعي للقياس، وهو استقلا ل عينة البحث عن مفردات الاختبار، وعدم تاثر مفردات البحث بعينة المستجيبين، كما تحقق أيضا افتراض توازي منحنيات خصائص المفردة وهذا من خلال اعتماد افتراض تساوي قيمة التمييز والتي ثبتها البرنامج الاحصائي عند القيمة (01)، وقد تم حذف (05) تلاميذ من أفراد عينة الاختبار و(03) مفردات من أسئلة الاختبار وهذا لعدم مطابقتهم للنموذج، وبهذه الإجراءات تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، وتم تعديله بحسب ما يتوافق ونموذج التحليل الاحصائي، وهو نموذج راش أحادي البارامتر، وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (55) فقرة عوض (58) فقرة، بعد حذف الفقرات غير المطابقة والمذكورة سالفا، وقد تبين أن الاداة قادرة على قياس مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة علوم الطبيعة والحياة أولى متوسط، ويمتاز بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعلها أداة يمكن الوثوق في نتائجها واعتماد بعض القرارات البيداغوجية الحاسمة من خلالها.

المقترحات

بناءًا على نتائج البحث نقترح الاتي:

-اعتماد الاختبار التحصيلي بصورته النهائية البالغة) 55 (فقرة، لقياس تحصيل تلاميذ أولى متوسط بالجزائر، لما يتحقق له من مؤشرات صدق وثبات موثوقة وفق النظرية الحديثة في القياس.

-إجراء دراسة مقارنة بين نظرية القياس الحديثة والكلاسيكية للتحقق من خصائص الاختبار التحصيلي.

-التحقق من خصائص الاختبار التحصيلي باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة الأخرى بخاصة النموذج ثنائي المعلمة، والنموذج ثلاثي المعلمة.

-استخدام نموذج راش في بناء الاختبارات التحصيلية لمختلف المواد والمستويات الدراسية.

المراجع

1. إبراهيم، محاسنة محمد. (2013) القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة، الطبعة الأولى دار جرير للنشر والتوزيع. عمان، الأردن، 2013، ص 22.
2. إمام محمود حمزة، منى (2017) تدريج مقياس التدفق النفسي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، كلية البنات، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، ص،207.
3. الطائي، إيمان حسين(2012)، كيف تحدد حجم العينة، كلية التربية الرياضية جامعة بغداد، ص، 6.
4. الحموري، هند) 2011 (دراسة استكشافية لملائمة نماذج الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م12 ، ع2، ص ص، 47-81
5. السامرائي، محمد والخفاجي، أحمد(2012) بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم النفس لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية. مجلة الأستاذ، ع203، ص ص، 964، 1002

6. الطراونه، صبري(2016)بناء اختبار محكي المرجع في الإحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م17 ، ع 1، ص ص، 515-542
7. العنزي، سامي (2014)علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش. مجلة عالم التربية، ع 47، ص ص، 345-369
8. عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن(1992): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط 2، الأردن، مكتبة الكتاني ص 155.
9. هادي، فوزية ومراد، صلاح(2013)استخدام نموذج راش في إعداد وتقنين اختبار في اللغة العربية لقبول طلبة الدراسات العليا لكليات العلوم الإنسانية في جامعة الكويت. المجلة التربوية، ع 106، ج 1، ص ص،15-53
10. خطار، زهية (2015) بناء الاختبارات، محاضرات مقدمة خلال السداسي الأول والثاني من السنة أولى ماستر تخصص قياس وتقويم تربوي، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية.
11. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، (2017)، صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات، تعليمة وزارية، رقم 17/0.0.2/221.
12. Baker, F. (2001): The Basics of Item Response Theory (2nd ed.). The ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, USA.
13. Dany, L., & Jacques, G. (1997). Introduction aux théories des tests en sciences humaines. Bruxelles: De Boeck Université.
14. Fan, X. (1998): Item Response Theory and Classical Test Theory: An Empirical
15. Comparison of Their Item/Person Statistics. Educational and
16. Psychological Measurement, 58 (3), pp357-382.
17. Hambletone, R. and Swaminathan, H. (1985). Item response theory: principles and applications. Boston, MA.
18. Grégoire, J., & Laveault, D. (1997). Introduction aux théories des tests en sciences humaines. Bruxelles: De Boeck Université.
19. Gleason, J. (2008): An Evaluation of Mathematics Competitions Using Item Response Theory. Notices of the Ams, 55(1),pp 8-15.
20. Gronlund, Norman E, (1977), Constructing achievement test, Digital Library of State University of Malang, http/ www.library.um.ac.id
21. Natalie , Loy. (2019). Item Response Theory. A working document presented during a training day at the National Training Center for Education Sector Executives, Algeria.
22. 9- Masters. G. and wright B. (1982). Rating scale analysis. Ahand book for research measurement Chicago: MESA press.
23. 10- Stenner, G. (1990). Objectivity specifc and general. Rasch Measurement Tran actions, vol (4), no (3), pp: 111-118.

the psychometric properties of an achievement test in the subject of nature and life sciences, average first year, using Rasch model

Abstract

The researcher's goal in this study is to verify the psychometric properties of an achievement test in the subject of nature and life sciences, applied to students of the first year of intermediate education, in its primary form of (58) paragraphs, of which (04) paragraphs are of multiple choice type with four alternatives, and (07) open paragraphs depend on a short answer, and (06) open paragraphs depend on a long answer and three inclusion modes, each position has three criteria and each criterion has three indicators, and it was applied to a sample of 140 students in the state of Boumerdes in Algeria, The Winsteps statistical software has been used for data analysis and the statistical package of th sciences Social
(03) vocabulary were deleted from the test, and (05) individuals for not conforming to the applicable model, which is the Rush model.

Keywords
Rash modal
achievement test
school results
medium school

Les propriétés psychométriques d'un teste en sciences de la nature et de la vie, première année moyenne, à l'aide de modèle de Rasch

Résumé

Le but du chercheur dans cette étude est de confirmer les propriétés psychométriques d'un test de rendement dans le domaine des sciences de la nature et de la vie, appliqué aux étudiants de première année de l'enseignement moyenne, sous sa forme principale de (58) items, dont (04) items de type à choix multiple avec quatre alternatives et (07) items ouverts dépendent d'une réponse courte, et (06) items ouverts dépendent d'une réponse longue, et de trois modes d'inclusion, chaque mode a trois critères et chaque norme a trois indicateurs, et a été appliqué à un échantillon de 140 étudiants de l'État de Boumerdes en Algérie, Les deux logiciels statistique Winsteps et (spss) ont été utilisé pour l'analyse des données. (03) items a été supprimé du test, et (05) individus pour non-conformité au modèle applicable, qui est le modèle Rasch.

Mots clés
model du Rash
test de réussite scholaire
résultats scholaire
enseignement moyenne

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

العدول الصوتي في الفاصلة القرآنية من خلال تفسير التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور، سورة الضحى أنموذجا

The phonetic transposition in the Qur'anic comma through the interpretation of altahrirwaltanwir by Sheikh Al-Taher bin Ashour ; Surat Al-Duha as amodel

العياشي عطوي[1]
El Ayachi Attoui
مخبر التراث الأدبي الجزائري الرسمي والهامشي
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر
e.attoui@univ-skikda.dz

د. سفيان بوعنينبة
Dr. Sofiane Bouaninba
مخبر التراث الأدبي الجزائري الرسمي والهامشي
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر
chehd07032011@gmail.com

ملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة ظاهرة العدول الصوتي في الفاصلة القرآنية من خلال سورة الضحى، واستئناسا بتفسير التحرير والتنوير للشيخ الطاهر بن عاشور - رحمة الله عليه، تهدف هذه الدراسة إلى إبراز القيمة الجمالية لهذه الظاهرة وارتباطها بالمعاني حيث تؤديها على أكمل وجه، وأمتع طريقة مما يؤكد أن العدول عن الأصل ضرب من الأساليب اللغوية التي تزيد الكلام جمالا والمعنى جلالا لتجعله مؤثرا في المتلقي ومفيدا. اخترنا لهذه الدراسة منهج الوصف، واستعنا بأسلوب التحليل، والتوجيه. علنا نبلغ بكل ذلك الهدف المنشود منه.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2022-08-19
تاريخ القبول 2023-09-26

الكلمات المفتاحية
العدول
الفاصلة
الجمالية
التحليل
التوجيه

مقدمة

اللغة العربية لغة الجمال والجلال، وفي كل شيء منها: سواء في أصواتها وأجراسها، أو في ألفاظها وعباراتها، أو في صورها وأخيلتها، أو في معانيها ودلالاتها، أو في أساليبها وطرق تعبيرها؛ إنها لغة أخاذة جذابة، قوية التأثير، وهي فوق ذلك لغة القرآن الكريم ترتبط به ارتباطا عضويا لا تنفك عنه، اختارها على سائر اللغات لتكون وسيلته للتعبير عما نزل به من وحي، ولتبيين ما جاء به من تشريع؛ فكانت له خير وسيلة؛ إذ عبّرت فأجادت وأبانت، وأفصحت فأفادت. كان شرفها كوسيلة من شرف ما يحمله قرآنها من غاية؛ إذ أن كل فعل علمي تجاه هذا القرآن ولا يزال لا يمكنه أن يتجاوز اللغة العربية، ولا يتم له النجاح دون أن تكون هذه اللغة هي وسيلته في البحث. وكان من أعظم وأشهر التفاسير في العصر الحديث تفسير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد في تفسير الكتاب المجيد،» المختصر في قولهم «التحرير والتنوير»؛ بذل فيه الشيخ «الطاهر بن عاشور»- رحمه الله- غاية جهده، وأبان عن نفاسة علمه وعقله، اعتمد فيه على وجوه الإعجاز، وجمال البلاغة العربية، وأساليب استعمالها، وقدرتها الإبداعية على تصوير المعاني وتمثيلها؛ كما حرص على تبيان أغراض السور والفوائد التي ترتجى منها، والعبر التي تنتهي إليها، وعلى وجوه الترابط والتناسق بين آياتها، مما يجعله بحق وهو بحجمه الكبير؛ إذا أضيف إليه مضمونه الجاد، وأسلوبه البديع المشوق محيطا مترامي الأطراف، وبحرا واسع الأرجاء، يحتاج الخائض في لجّه لقوة سفينته وسلامتها من الأعطال والأعطاب، ولصلابة مجدافه وقدرته على المناورة وتخطي الصعاب. وإلا باء سعيه بالخوار، وآل قصده إلى البوار. ومن الظواهر اللغوية الصارخة فيها: الظاهرة الصوتية المتأصلة فيها، الفريدة في بابها: تساويا وتقسيما وتوازيا، تجانسا وتناسبا، ومن أساليبها أسلوب العدول والالتفات، والتي زادها القرآن الكريم بهما وبغيرهما رونقا وبهاء، وسموّا واهتداء إلى أن بلغ بها مبلغ الإعجاز. ومن الظواهر الصوتية اللافتة لانتباه قارئ القرآن الكريم: صوت الفاصلة بجماله الرائق، والعدول فيه من فاصلة إلى أخرى بإدهاشه الخاطف، وتناغمه مع المعاني والأغراض. مما جعل كل ذلك حالة خاصة لا تحدث، ولا ينبغي لها أن تحدث إلا في القرآن الكريم كلام الله باللغة العربية. كانت هذه الحالة

1 المؤلف المراسل

أقصد الفاصلة والعدول فيها دافعا لنا في هذا المقال للبحث والدراسة استجلاء لقيمتها الفنية والمعنوية، وإظهارا لقدرتها التأثيرية، وتثمينا للإفادات التي تكمن فيها. قدمت بحثي هذا من خلال مرحلتين الأولى كانت نظرية: دارت حول الصوت في اللغة العربية تعريفا وأهميّة، والفاصلة منه، وأقوال العلماء العرب قدمائهم ومحدثيهم فيها، وتفريقهم بينها وبين قوافي الشعر وأسجاعه، ومحاولاتهم تحديدها، وظاهرة العدول فيها. أما المرحلة الثانية فإجرائيّة: حاولت فيها إسقاط كلّ ما تمّ تناوله في المرحلة الأولى على سورة الضحى مدونة هذا البحث، وذلك من خلال عرض فواصلها، محلّلا حروفها حرفا حرفا معتمدا على مخارج الحروف وصفاتها بعد أن حددت كلماتها، محاولا ربط ذلك بالمعاني الدالة عليها كما وجدتها في تفسير «التحرير والتنوير» وغيره من التفاسير، محاولا الوقوف على رأي الشيخ الطاهر بن عاشور إزاء الفاصلة القرآنية في هذه السورة. والإجابة عن هذه التساؤلات: ما مدى اهتمام القرآن الكريم بالظاهرة الصوتية؟ إلى أي حد اتخذها وسيلة تعبيرية عن مضامينه؟ ما مظهر العدول الصوتي في الفاصلة على مستوى سورة الضحى؟ وما وجوه تأديته لمعاني السورة والإيحاء بها؟ إلى أي مدى كانت طريقة القرآن الكريم في ذلك فريدة تسترعي الألباب، وتشهّي الأذواق؟ وإلى أيّ حد كانت سورة الضحى أنموذجا مثاليا لهذه الظاهرة؟ ما موقعها من تفسير التحرير والتنوير لهذه السورة؟

1–التجليات النظرية للمفاهيم

1–1–الأصوات في أعرافنا المفاهيمية

اللغة العربية لغة موسيقية في طبيعتها: تأمل قول «عمرو بن كلثوم» في معلقته يفتخر بقومه ويناوئ أعداءه:

أَنَّا المُطْعِمُوْنَ إِذَا قَدَرْنَا وَأَنَّا المُهْلِكُوْنَ إِذَا ابْتُلِيْنَا
وَأَنَّا المَانِعُوْنَ لِمَا أَرَدْنَا وَأَنَّا النَّازِلُوْنَ بِحَيْثُ شِيْنَا
وَأَنَّا التَارِكُوْنَ إِذَا سَخِطْنَا وأَنَّا الآخِذُوْنَ إِذَا رَضِيْنَا
وَأَنَّا العَاصِمُوْنَ إِذَا أُطِعْنَا وَأَنَّا العَازِمُوْنَ إِذَا عُصِيْنَا

(ابن كلثوم، 1996)

فليس ألذ وأجمل، وأنسب وأجل في التعبير عن عزة القوم في مقارعة الأعداء بالكلمة رديفة السلاح من هذا الإيقاع الذي التزمه الشاعر في أبياته، عبر تنميط لنغمات جاءت متكررة متتابعة سريعة، قائمة على ضمير الجماعة المؤكد ب «أنّ» وصيغة اسم الفاعل مع الجماعة، وأسلوب الشرط القائم على «إذا» والجملة الفعلية في كل شطر من شطري البيت؛ وكأنّ الشاعر بها يعيش بين أظهرنا وليس وراءها بقرون ألفت أذنه سماع الطلقات النارية التي تنبعث من أفواه الرشاشات والبنادق لا قرع الرماح والسيوف.

وانظر إلى قول «الخنساء» في أخيها صخر:

حَمّالُ ألويةٍ هبّاط أوديةٍ شهّادُ أنْديةٍ للجيش جرّارُ
نحّارُ راغيةٍ مِلجاء طاغيةٍ فكّاكُ عانيةٍ لِلعظم جبّارُ!

(الخنساء، 2004)

لعلّها ترانيم ساحرة آسرة دالة على شخصية مثالية تقدمها «الخنساء» عن أخيها المكابد المجاهد، الجامع لصفات القوة وصفات الإنسانية معا، تظهر الصفات الأولى عبر سلسلة من صيغ المبالغة؛ حتى إذا استهلكت أنفاسنا أثناء القراءة وأصبنا بالعياء -نحن طبعا لا صخر- جاء الاستحقاق الذي حق به صخر «للجيش جرار» متنفسا لنا، يخفف عنّا وطأة الحمل والجهد المبذول في أعضائنا الصوتية، إلا أن جهد صخر يفوق بكثير جهدنا، معبّرة عن مكابدته ومجالدته في سبيل المعالي. وتظهر الثانية من خلال النمط التعبيري نفسه حيث لا يزال يكابد ويجالد إلا أنه في هذه المرّة من أجل إشاعة الروح الإنسانية من خلال أعمال الخير التي يسديها لغيره من الناس. ولا شك أنّنا مصابون بما أصابنا في البيت الأول.

وانظر إلى هذا البيت الذي قالته «الزباء بنت عمرو» وقد اكتشفت الخديعة المحبوكة ضدّها، والمكيدة الأكيدة التي دبّرها أعدؤها؛ بأنّ هذه الجمال لا تحمل تجارة موعودة بل هي حرب لابدّ أنها بها موءودة.

ما للجمال مشيها وئيدا أ جندلاً يحملن أم حديدا

(الهمداني، 1980)

إنّنا نجد أنفسنا مرغمين على قراءة البيت بتثاقل؛ ولا شك في أن ذلك يعبّر عن تثاقل مشي الجمال. فلو جاز لنا أن نعثر على إنسان يقرأ العربية ولا يفهمها لقال أنّ هناك شيئا يمكن أن يوصف بالبطء والتثاقل؛ وهكذا قد نقترب من معنى الكلام من خلال صوته وموسيقاه. وحكى «سيبويه» عن العرب: «أنّهم إذا ما ترنموا فإنهم يلحقون الألف والواو والياء، ما يُنون، وما لا يُنون، لأنّهم أرادوا مدّ الصوت». (سيبويه ع.، الكتاب، 1988) وكلّ هذا جعل «عباس محمود العقاد» يردّ ذلك «إلى أسباب خاصة لم تتكرر في غير البيئة العربية الأولى، أهمها سببان: هما الغناء المفرد، وبناء اللغة نفسها

على الأوزان.» (العقاد، 2013)

ونجد القرآن الكريم يرتّب أدوات تعرّف الإنسان على الكون والحياة؛ فيأتي السمع في المرتبة الأولى قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ۝٣٦﴾ (الاسراء: 63)وماذا نسمع؟ إننا نسمع أصواتا. وهذا ما يؤشر على أنّ المراحل الأولى من تعليم اللغة لابدّ أن تهتم بالجوانب الصوتية، وآلتها السمع؛ فإذا تقدّم المتعلم شيئا أصبح في حاجة إلى المرئيات وآلتها البصر، وإذا تقدّم إلى مستوى أعلى من التعليم أصبح في حاجة إلى المعاني والأفكار أكثر عن طريق آلة الفؤاد أو العقل. فماذا زادت علوم التربية في العصر الحديث على هذا القبيل مما أشار إليه القرآن الكريم ولو لم يكن مقصودا في ذاته؟ وقد اعتنى القرآن الكريم بالجانب الصوتي من اللغة عناية فائقة، وممّا يثير الانتباه في هذا الشأن الظاهرة الصوتية المتميزة الغالبة والبارزة في قصار السور خاصة، وإذا كان ترتيب السور توقيفيا، وجاءت هذه القصار في القسم الأخير من الكتاب المجيد؛ فلا شك أن هناك حكمة ماضية وغاية واضحة من ذلك الترتيب وذلك الاهتمام ولعلّ ذلك يعود إلى أنّ السور الطوال تعتبر كليّات البناء وهيكله وأقصد بناء الإسلام، وجاءت السور القصار مكملة للبناء محسّنة له، ولذلك أُلبست ثوبا جماليا ماتعا تستلذّه الأسماع، وتستريح له الأنفس، وتميل إليه القلوب؛ طُرّز هذا الثوب بألوان من الإيقاعات الموسيقية الفريدة في بابها. وأزعم حسب ما تكوّن لديّ من فهم رغم تواضعه من خلال تلك الروافد التي تسنى لي أن أرفد منها، وتلك المنابع التي حظيت أن أنهل منها. أن ليس هناك أعذب ولا أحلى، ولا أصفى ولا أجنى، ولا أشدّ إعمالا في العقل والنفس من عمل تلك الأنغام الناتجة عن أصوات قراءة القرآن تجويدا وترتيلا، وقدرتها على تمثيل المعنى، ونحن نعرف اتصالها الوثيق بعلم الأصوات العربي، واتصالها الدقيق بما يُسمّى بعلم التجويد والترتيل ممّا توّصل إليه علماؤنا الأجلّاء في درسهم اللغوي حول اللغة العربية بمستوياتها المختلفة المحقق لما يعرف في عالم الأدب بجلاله وجماله بالفائدة والمتعة.

وقد روى أبو هريرة عنِ النبي أنّه قال: «ما أَذِنَ الله لشيء ما أذن للنبي أن يتغنى بالقرآن» [حديث صحيح متّفق عليه]، أنت ترى أنّ الإسلام بقرآنه الكريم ولغة قرآنه العربية، وحديث نبيه صلى الله عليه وسلم له اهتمام بالغ وعناية فائقة بالأصوات والترانيم. إنّ الأصوات الموسيقية الشجية التي نسمعها أثناء ترتيل القرآن الكريم وتجويده واجد فيها المحزون والمكلوم بغيته في استلذاذ التعبير عن حالته، فإنّ غليظ الطبع قاسي القلب واجد من النغمات القرآنية ما يهذب تلك الطباع المغمورة نفسُه في أوحالها، وتلك الضباع المتوحشة الموثوق قلبُه بقيودها. وإنّ أسير الحيرة ضائع القصد لواجد في القرآن الكريم نفحات موسيقية تهدئ من مزاج الشؤم الذي هو سالبُه قوته وإرادته، وتزيل عن رؤيته غشاوة الضلال فيهتدي إلى الحق وسبل الرشاد. انظر إن شئت إلى مشاعر الوحشة وأشجان الغربة التي تغمر دواخلك وتطمي سرائرك بغمر من تلك المشاعر وأنت تستمع إلى الشيخ «عبد الباسط»- رحمه الله -وهو يرتل سورة يوسف، وأقول وأنت تستمع إلى صوته وقد مُزج بأصوات العربية وبالمعاني التي يريد القرآن الكريم تبليغها، سوقا للحروف على سمت المعنى المقصود والغرض المراد. (ابن جني، 1952) وعلى كل فهل معاني الحروف إلا صداها في النفس؟ (عباس، 1998) وهكذا ترتبط أصوات اللغة بأغراض المتكلم ومقاصده الكلامية؛ فتعبر عن معانيه وحالاته النفسية.

كان أوّل عمل في تقعيد اللغة العربية قام به «أبو الأسود الدؤلي» هو تشكيل القرآن الكريم؛ فقد قال لكاتبه: «إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن رأيتني ضممت فمي، فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن أتبعت شيئا من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين.» (الأنباري، 1985) وهكذا تكون المشكلة -في القصة المعروفة - مشكلة إعرابية بامتياز ويكون الصوت العامل الأول في حلها بامتياز أيضا.

اهتم العلماء بعده مباشرة بالجانب الصوتي أولا فهذا «الخليل بن أحمد» يبني معجمه العين بناء صوتيا ويسميه العين، ويخترع أوزان الشعر العربي بوضعه لعلم العروض. كذلك كان اهتمام العلماء من بعده.

1–2–قيمة الدرس الصوتي العربي القديم

يقول «إبراهيم أنيس»: «ولقد كان للقدماء من علماء العربية بحوث في الأصوات اللغوية شهد المحدثون الأوروبيين أنّها جليلة القدر بالنسبة إلى عصورهم، وقد أرادوا بها خدمة اللغة العربية والنطق العربي، ولا سيما في الترتيل القرآني،

ولقرب هؤلاء العلماء من عصور النهضة العربية، واتصالهم بفصحاء العرب كانوا مرهفي الحسّ، دقيقي الملاحظة، فوصفوا لنا الصوت العربي وصفاً أثار دهشة المستشرقين وإعجابهم.» (أنيس، 1975). فها هو الانجليزي «فيرث» يقول: «إن علم الأصوات قد نما وشبّ في خدمة لغتين مقدستين هما السنسكريتية والعربية. «(مختار، 1982).

1–3–التعريف بالصوت

1–3–1–الصوت في اللغة

ورد في لسان العرب: «وقد صات يصوت، وأصات وصوت به: كله نادى، ودعا من صائت أي صائح والصوت والصيت: الذكر والجرس (ابن منظور م.، 1414). وفي القرآن عن طرق إغواء الشيطان يقول تعالى:﴿وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُمْ بِصَوْتِكَ...﴾(الإسراء: 46).

1–3–2–الصوت في الاصطلاح

هو «عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلا حتّى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها» (ابن جني، 2000). من خلال هذا التعريف يبين «ابن جني» طبيعة الصوت، والوسط الذي يتحرك فيه، ومخارجه، وما ينتج عنه عندها من حروف؛ حيث يجعله عرضا كبقية الأعراض لها وجود وزوال، يخرج مع النفس في رحلته من القفص الصدري حيث الرئتان إلى الفم في استطالة واتصال عبر الجهاز النطقي للإنسان؛ إذ تعترض حركته وجريانه الحلق، الفم، الشفتان ... عبر مقاطع، وخلال ما يحدث له عندها من عمليات ميكانيكية: اعتراضا، وضغطا، واحتكاكا؛ تتشكل الحروف، يتميز بها الصوت المنطوق الذي يصدره الإنسان عن غيره من الأصوات، وباختلاف تلك المقاطع تختلف أجراس الحروف؛ فتتنوع ويتميز بعضها عن بعض. وعلم الأصوات له صلة بالموسيقى يقول «ابن جني» أيضا: «ولكن هذا القبيل من هذا العلم؛ أعني (علم الأصوات) والحروف، له تعلق ومشاركة للموسيقي لما فيه من صنعة الأصوات والنغم»»(ابن جني، 2000)، وهذا الربط بين الأصوات والموسيقى يوكد لنا الجانب الجمالي التأثيري للأصوات التي ننطقها؛ فما نستعذبه ونستلذه مما يصدر عن الضرب على أوتار آلة موسيقية قد لا يختلف عنه التأثير الجميل الذي تحدثه فينا الأصوات اللغوية في جمل أو نصوص ننتجها، أو نقرأها.

ومن تعاريف المعاصرين: «الصوت ظاهرة طبيعية ندرك أثرها دون أن ندرك كنهها، وكل صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز وأن الهواء هو الناقل لتلك الاهتزازات، في أي وسط كان حيث يصل إلى الأذن». (أنيس، 1975) والملاحظ من خلال هذا التعريف ورغم تأثر صاحبه بالدراسات الصوتية الغربية الحديثة مع ما صاحبها من تطورات علمية وتكنولوجية؛ فإنه لا يبتعد كثيرا عن تعريف «ابن جني»؛ فطبيعة الصوت واحدة، وطريقة خروجه واحدة، سواء من حيث الجهاز النطقي، أو الوسط الذي ينتقل فيه، أو العوامل المؤثرة فيه خلال جريانه، أو من حيث مبتدأه ومنتهاه، وهكذا.

1–4–الفاصلة

1–4–1–الفاصلة في اللغة

هي «الفصل أي البون ما بين الشيئين. والفصل من الجسد: موضع المفصل، وبين كل فصلين وصل، والحاجز بين الشيئين أي فصل بينهما وفصلت الشيء أي قطعته، وفي القضاء الفصل بين الحق والباطل. والفاصلة: الخرزة التي تفصل بين الخرزتين في النظام، وقد فصل النظم. وعقد مفصل أي جعل بين كل لؤلؤتين خرزة والتفصيل التبيين ...» (ابن منظور م.، 1414). وورد في التنزيل الحكيم: ﴿الٓرۚ كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝١﴾ (هود: 1)، وقوله سبحانه: ﴿كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ۝٣﴾ (فصلت: 3).

1–4–2–الفاصلة في الاصطلاح

هي «كلمة آخر الآية كقافية الشعر وسجعة النثر، وتعني توافق أواخر الآية في حرف الروي أو في الوزن مما يقتضيه المعنى وتستريح إليه النفوس». (الحسناوي، 2000). لقد اخترنا هذا التعريف لأنه في نظرنا أكمل التعاريف التي عُرّفت بها الفاصلة؛ ففيه تحديد لها بتشبيهها بقافية الشعر وسجعة النثر، وفي توافق أواخرها، وفي وظيفتها الدلالية بتأثيرها والموسيقي وخدمته للمعنى. ومع ذلك فنحن نتحفظ على استعمال بعض المصطلحات المتصلة بالشعر كمصطلحي الروي والوزن؛ فرغم دورهما في إثراء التعريف إلا أن استعمالهما يتعارض مع تنزيه الله سبحانه وتعالى لكلامه بأن يكون من الشعر، أو كلام البشر عامة. كان من الأنسب لو وظف صاحب التعريف منطوق الحرف الأخير، والإيقاع ...

1–4–3–**تحديد الفاصلة**

ويمكن تحديد الفاصلة بالاعتماد على الأقوال التالية يقول "الزركشي": "الفاصلة هي الكلمة في آخر الآية كقافية الشعر وقرينة السجع". (الزركشي، 2006) ويحددها "الطاهر بن عاشور" في "الكلمات التي تتماثل في أواخر حروفها أو تتقارب، مع تماثل أو تقارب صيغ النطق بها وتتكرر في السورة تكرراً يُؤْذِن بأن تماثلها أو تقاربها مقصود من النظم في آيات كثيرة متماثلة" (ابن عاشور م.، 1984). ويبدو لنا سبب تحرج العلماء من مقاربة الفاصلة بالقوافي والأسجاع من خلال ما ذهب إليه "السيوطي" "أنه لا يجوز تسمية الفواصل القرآنية قوافي إجماعاً؛ لأن الله تعالى لما سلب عن القرآن اسم الشعر، وجب سلب القافية عنه أيضاً؛ لأنها منه وخاصة به، فكما يمتنع استعمال القافية في القرآن، يمتنع استعمال الفاصلة في الشعر؛ لأنها صفة لكتاب الله تعالى فلا تتعداه". (السيوطي، 2008). والفاصلة ميزة صوتية معنوية يتميز بها القرآن الكريم عن كلام العرب شعرا ونثرا قال "الطاهر بن عاشور" في تفسير الآيتين 69،70 من سورة يس: "وما بني عليه أسلوب القرآن من تساوي الفواصل، لا يجعلها موازية للقوافي، كما يعلمه أهل الصناعة منهم، وكل من زاول مبادئ القافية". (ابن عاشور ا.، 1984) ولذلك كانت بابا مستقلا خاصا به يقول "مصطفى مسلم": "لكل آية مقطع تنتهي به هو الفاصلة، وليست الفاصلة قافية شعر ولا حرف سجع وإنما هي شاهد قرآني لا يوجد إلا فيه، ولا يعتدل في غيره" (مسلم، 1441)؛ وهذا النفور والتحرج من المقاربة بين موسيقى القرآن الكريم وموسيقى الشعر أو النثر ناتج عن استجابتهم لقوله تعالى:﴿وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ ۚ قَلِيلًا مَّا تُؤْمِنُونَ ﴿٤١﴾﴾ (الحاقة: 41). وأن "فواصل القرآن تابعة للمعاني وأما الأسجاع فالمعاني تابعةٌ لها" (أبو زهرة، 1998) كما يقول "الرماني"؛ وعليه فالفاصلة نغمة جديدة جاء بها القرآن الكريم لم تألف أذن العربي سماعها؛ فما سمعته هو سجع في نثر أو وزن وقافية في شعر؛ جاءت تمثل لوحات فنية موسيقية ريّقة شيّقة لا نجد لها مثيلا في كلام البشر شعره ونثره. ويتّضح مما سبق أن المعول في تحديدها يعود إلى تذوق الإيقاع الموسيقي للمقطع الأخير من الفاصلة والذي اجتمعت الآراء على أنه يمثل الكلمة الأخيرة منها.

1–5–**تعريف العدول**

1–5–1–**في اللغة**

قال «ابن فارس»: العين واللام أصلان صحيحان، لكنهما متقابلان كالمتضادين، أحدهما: يدلّ على: استواء والآخر: يدل على اعوجاج. (ابن فارس، 1979).

1–5–2–**وفي اصطلاح القدماء**

نجده عند "سيبويه" اتساعا (سيبويه ع.، 1988) وعند "ابن جني" عدولا وانحرافا وخروجا عن الأصل (ابن جني، 1952) وربط "الجرجاني" بينه أي بين العدول والمجاز، وجعله بمعنى دلالة اللفظ على معاني أخرى والتوسع فيها في حديثه عن المعنى ومعنى المعنى (الجرجاني، 1992) وهكذا عند غير هؤلاء من القدماء؛ والملاحظ أن القدماء قد يتفقون في التسمية وقد يختلفون، كما أنهم يختلفون في ربطه بظاهرة لغوية أو بلاغية ما، مما أكسب هذا المصطلح غنى وثراء.

1–5–3–**وفي اصطلاح المعاصرين**

نجد "تمام حسان "يعرفه بقوله: "العدول هو الخروج عن أصل أو مخالفة القاعدة، وهو من موارد التأنق اللفظي في الأسلوب" (حسان، 1993)وعند "عبد الحميد الهنداوي": "هو مَيلٌ عن النظام أو الأصل اللُّغوي" (الهنداوي، 2008). ومن اللافت في هذا المجال أن ما يكون اليوم عدولا عن الأصل والقاعدة قد يكتسب مع كثرة الاستعمال قدرا من الاطراد قد يرقى به على رتبة الأصل الذي يقاس عليها (حسان، 1993). فكم من قاعدة نحوية كانت عدولا عن الأصل وأصبحت أصلا، وكم من تعبير مجازي ومع كثرة الاستعمال أصبح في عرف الناس حقيقة.

1–5–4–**قيمته الجمالية**

تبدو قيمته الجمالية من خلال قول «الجرجاني» عنه أنه «باب كثير الفوائد جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية « (الجرجاني، 1992) وعليه فهو يثري المعاني، ويوقظ الأفهام، ويحرك المشاعر، ويثير المتع الفنية واللذائذ الجمالية. وما كان هذا أمره لا يمكن وصفه بالخروج عن الأصل أو خرق القاعدة وغيرها من الأوصاف والمسميات. إلا إذا كانت له صلة وثيقة بالأصل وكان فرعا عن القاعدة واستثناء. وانطلاقا من كل ذلك فالعدول لا يعني الشذوذ عن الصواب في اللغة بل هو اتساع في التعبير وابداع يهدف إلى دفع المتلقي وإثارته، وتحريك وجدانه وأخيلته وعقله، وهذه هي الغاية من الفن

على العموم.

1-5-5-وقفة مع مصطلح الخرق وبعض ما سمي به العدول

إن الله عندما تحدث عن خلق الخيل والبغال والحمير بيّن لنا العلّة من خلقها فقال:﴿وَٱلۡخَيۡلَ وَٱلۡبِغَالَ وَٱلۡحَمِيرَ لِتَرۡكَبُوهَا وَزِينَةٗۚ وَيَخۡلُقُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ٨﴾ (النحل: 8)؛ فجعل الركوب ضرورة، وجعل الجمال مما قد يبدو لنا كمالية رديفا لتلك الضرورة؛ ولذلك كان هذا الأخير مكملا للأول بل قد لا تصلح الحياة إلا بهما معا، والجمال كما يكون ماديا يكون أيضا معنويا يخص الأخلاق والقيم؛ وكذلك العدول اللغوي بالنسبة إلى أصله؛ فهو فرع منه مكمل، واستثناء مفيد. ثم إنه ومن المعروف أن المصطلح العلمي في جوهره هو مظهر حضاري، ومنه أيضا هو مظهر أخلاقي؛ ولذلك تبدو لنا بعض التسميات مع الأسف في هذا المجال نشازا؛ حيث لا تصلح لوصف شيء متصل بالقرآن خاصة. إن مصطلح الخرق مثلا حسب ما يظهر لي لا يصلح استعماله في تسمية ما له صلة بالدين والخلق والتربية لأنه يبدو نابيا يخدش المثل والقيم، ومدعاة للجرأة على قيمنا وأعرافنا نظرا للصورة المفهومية المتعلقة به، والعالقة في أذهان الناس حول هكذا تسميات؛ فمما ورد من معاني خرق: خرق الثوب مثلا شقه، والخرقة المزقة منه، ... وخرقوا له أو خرقوا حسب قراءة نافع أي افتعلوا ذلك كذبا. وخرقت الأرض أي جبتها، وخرق الأرض يخرقها قطعها (ابن منظور م.، 1414). ومن استعمالات القرآن الكريم لمادة خرق قوله: ﴿فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا رَكِبَا فِي ٱلسَّفِينَةِ خَرَقَهَاۖ قَالَ أَخَرَقۡتَهَا لِتُغۡرِقَ أَهۡلَهَا لَقَدۡ جِئۡتَ شَيۡـٔٗا إِمۡرٗا ٧١﴾ الكهف 71 وقوله:﴿وَلَا تَمۡشِ فِي ٱلۡأَرۡضِ مَرَحًاۖ إِنَّكَ لَن تَخۡرِقَ ٱلۡأَرۡضَ وَلَن تَبۡلُغَ ٱلۡجِبَالَ طُولٗا ٣٧﴾ (الإسراء: 37).وقوله: ﴿وَجَعَلُواْ لِلَّهِ شُرَكَآءَ ٱلۡجِنَّ وَخَلَقَهُمۡۖ وَخَرَقُواْ لَهُۥ بَنِينَ وَبَنَٰتِۭ بِغَيۡرِ عِلۡمٖۚ سُبۡحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يَصِفُونَ ١٠٠﴾ (الأنعام: 100). انظر فداحة هذه المعاني التي تجتمع في إحداث الأذى المادي عموما بالشيء المخروق؛ كيف يصلح أن نعبر بهذه التسمية عن القرآن الكريم ومتعلقاته؟

و- العدول في الفواصل: «ويتم بأن يُلتزم نمط صوتي ما خلال فواصل عدة ثم يعدل عنه إلى نمط آخر، وهو العدول الداخلي الذي يظهر عندما تخرج وحدة لغوية عن ذلك النمط». (فضل، 1998)

1-6-الفواصل وعلاقتها بالمعنى

القرآن الكريم معجز في معانيه كما هو معجز في أساليبه؛ فكل عنصر لغوي أو تعبيري فيه له علاقة بالمعنى؛ إفادة وتأثيرا والكلام الصحيح إنما يقوم على أشياء ثلاثة: «لفظ حامل، ومعنى به قائم، ورابط لهما... (الخطابي، 1976)؛ وقد قال «ابن جني» بتصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني. (ابن جني، 1952) ومن خلال تعاملنا مع تفسير التحرير والتنوير تبين لنا بكل وضوح اتجاهه الوظيفي في التحليل اللغوي؛ فاللغة عنده بكل مستوياتها وعاء يحمل المعاني ويهدف إليها، إلا أن تعامله مع الفاصلة لم يكن بتلك الدرجة من الوضوح كما لمسناه في غيرها من الأساليب فهو في الغالب يعلل كيفيات ورودها بقوله لرعاية الفاصلة، ووجدناه في كلامه عن تأثيرها في المعنى يكتفي بأحكام نظرية؛ فهو يجعلها «مِنْ مُقْتَضَيَاتِ الْفَصَاحَةِ» (ابن عاشور م.، 1984) ونراه في موضع آخر يركز على تأثيرها الصوتي في النفوس، ويربط ذلك بعنصر الإعجاز؛ فيقول « وَاعْلَمْ أَنَّ هَذِهِ الْفَوَاصِلَ مِنْ جُمْلَةِ الْمَقْصُودِ مِنَ الْإِعْجَازِ لِأَنَّهَا تَرْجِعُ إِلَى مُحَسِّنَاتِ الْكَلَامِ وَهِيَ مِنْ جَانِبِ فَصَاحَةِ الْكَلَامِ، فَمِنَ الْغَرَضِ الْبَلَاغِيِّ الْوُقُوفُ عِنْدَ الْفَوَاصِلِ لِتَقَعَ فِي الْأَسْمَاعِ فَتَتَأَثَّرَ نُفُوسُ السَّامِعِينَ بِمَحَاسِنِ ذَلِكَ التَّمَاثُلِ، كَمَا تَتَأَثَّرُ بِالْقَوَافِي فِي الشِّعْرِ وَبِالْأَسْجَاعِ فِي الْكَلَامِ الْمَسْجُوعِ» (ابن عاشور م.، 1984). ولعلّه يقصد أنّ وظيفتها اللغوية تكمن في تأثيرها الموسيقى على النفوس والذي ينعكس على المعنى تلقّيا وفهما وتمثّلا. وتأسيسا على ذلك فإنّ التأثير بالكلام لا يتحقق إلا بتضافر المعنى مع المبنى، اللهم إلا إذا كان من كلام المجانين أو السكارى السادرين. ولذلك تجدنا نحلل الفواصل في هذه السورة انطلاقا من نظرة الشيخ الطاهر بن عاشور إليها وانطلاقا من تفسيره لآيات السورة.

2-التجليات التطبيقية

2-1-نص السورة

﴿وَٱلضُّحَىٰ ١ وَٱلَّيۡلِ إِذَا سَجَىٰ ٢ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ٣ وَلَلۡأٓخِرَةُ خَيۡرٞ لَّكَ مِنَ ٱلۡأُولَىٰ ٤ وَلَسَوۡفَ يُعۡطِيكَ رَبُّكَ فَتَرۡضَىٰٓ ٥ أَلَمۡ يَجِدۡكَ يَتِيمٗا فَـَٔاوَىٰ ٦ وَوَجَدَكَ ضَآلّٗا فَهَدَىٰ ٧ وَوَجَدَكَ عَآئِلٗا فَأَغۡنَىٰ ٨ فَأَمَّا ٱلۡيَتِيمَ فَلَا تَقۡهَرۡ ٩ وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ فَلَا تَنۡهَرۡ ١٠ وَأَمَّا بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثۡ ١١﴾.

2-2-التعريف بسورة الضحى

نزلت بمكة بالاتفاق (ابن عاشور م.، 1984) تتناول

الموضوعات العقائدية والأخلاقية شأنها في ذلك شأن القرآن المكي عامة. ومما ورد في سبب نزولها روى الترمذي عن ابن عيينة عن الأسود عن جندب البجلي قال كنت مع النبي صلى الله عليه وسلم في غار فدميت إصبعه فقال: قل أنت إلا أصبع دميت وفى سبيل الله ما لقيت قال فأبطأ عليه جبريل فقال المشركون قد ودع محمد فأنزل الله تعالى﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣﴾ (الضحى: 3) وقال حديث حسن صحيح (ابن عاشور م.، 1984)؛ ولطمأنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وتأكيد وقوف الله إلى جانبه نزلت هذه السورة.

2–3–موضوعها

تناولت السورة المعاني التالية: القسم بالضحى والليل، والله لا يقسم إلا بالعظيم، ثم نفي توديعه لنبيه وتخليه عنه، وبعد ذلك نجد تأكيدا له على أفضلية الأخرة على الدنيا، وتأكيده له بإغداق إعطائه عليه، وإغراقه في نعمته التامة، ثم تذكيره بحالة يتمه وفضله عليه بإيوائه والتكفل به، وحالة فقره بإغنائه وسد حاجاته، وحالة ضلاله بهدايته وتسديد خطاه، ثم نهيه عن قهر اليتيم ونهر الفقير، وأمره بذكر نعم الله وأفضاله عليه، وإشاعتها بين الناس.

2–4–الفاصلة القرآنية فيها

على اعتبار الفاصلة هي الكلمات الأخيرة حسب رأي من ذكرناهم سابقا. حددها "سيد قطب" في ذلك الإيقاع المتشابه الحاصل في آخر الآيات مثل: حكيم، مبين، مريب ... (قطب، 1972) وعليه أيضا يمكننا تحديدها هنا في: "ضحى" "سجى"، "قلى"، "أولى" "ترضى"، "هدى"، "أغنى "في الآيات الثمانية الأولى تنتهي بألف مقصورة. وفي الآيتين التاسعة والعاشرة ب "راء" ساكنة "تقهر" و"تنهر". وفي الآية الأخيرة ب حرف "الثاء" في "حدّث". والعدول في سورة الضحى من نوع العدول الداخلي حيث تنفصل وحدة لغوية ذات انتشار محدود عن القاعدة المسيطرة على النص (فضل، 1998) وبناء عليه فقد جاءت الفاصلة في هذه السورة متنوعة على ثلاثة أنحاء: فاصلة مسيطرة، فاصلة منفصلة، وفاصلة «فريدة» (البدوي، 2005).

2–5–تحليل أصوات الفاصلة

روي عن ابن جني أنه سئل: لو أن العرب قالوا: "دخل" مكان "خرج "، وقالوا: "خرج" مكان "دخل" هل تقبلها؟ فقال لا أقبلها فقيل له ولماذا؟ فقال لأن لفظة دخل تتحرك أصواتها من الخارج إلى الداخل، بينما لفظة خرج تتحرك أصواتها من الداخل إلى الخارج؛ انظر كيف تكون دلالة الأصوات منطقية؟ (مكي، 2012) حسب مخارجها. ففي الفاصلة المسيطرة تنتهي الفواصل في الآيات الثمانية بالألف في صورة ياء، منها ما كان أصلها واوا «كالضحى وسجى» جاءت كذلك لرعاية تناسبها مع أغلب الكلمات الأخرى المختومة بالألف والتي في أكثرها منقلبة عن ياء؛ لأن الألف تجري فيها الإمالة (ابن عاشور م.، 1984)؛ فجاءت كذلك لتناسبها؛ وهي من الحروف المدية، الجوفية، الهوائية، العلية (سيبويه ع.، 1988)جعلتها تلك الصفات تناسب الحالة النفسية الشعورية للرسول صلى الله عليه وسلم من جهة، وإرادة الله سبحانه وتعالى في طمأنته واسترضائه من جهة أخرى؛ «الألف» من الحروف اللينة التي يندفع الهواء عند نطقها من أبعد مخرج وهو الجوف، (الصحاري، 1999) ثم الحلق فالفم دون حاجز يمنعها؛ فهي بمديتها (المقروش، 2001) توحي بالبحبوحة والسعة في ألطاف الله عليه، وبصفة الجوفية تدل على عمق الجرح الذي ألم به صلى الله عليه وسلم، وصفة الهوائية تجعلها منفتحة حرة في انطلاقها لا يحدها حد، ولا تقف عند سد، ولا عجب في ذلك فالله سبحانه وتعالى حينما جعل الإنسان يصبر على الطعام لأيام جعل في مقدور الناس تملكه، وعندما جعله يصبر على الماء لمدة تقل عن مدة صبره على الطعام جعل بعضهم فقط يستطيعون تملكه، وعندما كانت مدة صبر الإنسان على الهواء لدقائق جعله عصيا تماما عن تملك وتصرف البشر؛ كذلك الشأن هنا نجد تحرر ألطاف الله نحو نبيه صلى الله عليه وسلم من القيود والحدود، وتكمن دلالة عليتها أي الألف في رقتها وضعفها واستجابتها للمد، ومطاوعتها للتأقلم مع التغيرات التي تحدث في الصيغ اللفظية أسماء وأفعالا مما يناسب أجواء الألم وأجواء ملاطفة الوكيل للمكلوم المتألم الموكول عليه، ومناسبة لقدرة هذا الأخير التفاعل مع جميع الحالات وتقلباتها. وعلى الجملة فإن في هذا الإيقاع نشعر بالهدوء والراحة تساوقا مع الجو الشعوري للسورة عامة. يستهل الله

سبحانه وتعالى تطمينه وتأمينه لرسوله صلى الله عليه وسلم بالقسم حيث يقسم بالضدين الضحى مع إشراق الوحي لهداية الناس، والليل وظلام الانقطاع الساجي الآيل إلى السكون والهدوء بعد أن كان وقت حركته صلى الله عليه وسلم بقيام الليل وتلاوة القرآن الكريم، يزعج بهما الصمت المطبق على آذان الكفار والمشركين عن سماع أصوات الحق والرشاد (ابن عاشور م.، 1984)،والضحى هو بداية النهار فيه تجدد وتمدد، وحركة وضجة نلمسها من خلال حرف «الضاد «الذي هو حرف مجهور (المكي، 1996) يتصف بالفخامة والضخامة امتلاء واستطالة (عباس، 1998) وحرف «الحاء» المهموس الرخو فيه بحة (المكي، 1996)يصدر عند خروجه صوتا يشبه الحفيف. يسمعنا صوتا غنائيا؛ لأنه يعد أغنى الأصوات عاطفة وأكثرها حرارة، وأقدرها على التعبير عن خلجات القلب ورعشاته. (المكي، 1996) وهما يناسبان التعبير عن الإحساس بمتعة الضحى الذي هو أطول فترات النهار، بما فيه من عذوبة وإشراق، وامتداد وانبعاث. وفي «سجى» نجد السين وهو حرف مهموس (المكي، 1996)يناسب سكون الليل ورهبته. وتليه الجيم وهي حرف قوي لجهره وشدته، (المكي، 1996، صفحة 176) ومعناه في اللغة العربية (الجمل الهائج) وهو حرف انفجاري احتكاكي (المكي، 1996) مما يفيد صفة الليل الأخرى وهي الثقل الذي يحس به المهموم المكروب؛ ولعل «أمرؤ القيس» رأى في ليله المثقل بالهموم الذي أبى أن يتحلحل أو يتزحزح عنه صورة الجمل الضخم الذي طغى عليه فانسحق تحت وطأته؛ فقال مخاطبا له يترجاه أن يؤول عنه ويزول.

فقلت له لما تمطى بصلبه

وأردف أعجازا وناء بكلكل

(القيس، 2014)

فليل الشاعر هنا كما ترى طويل، وطويل جدا، وثقيل جدا جدا، ألقى بكل ثقله عليه مما سبب له الشعور بالضيق والانسحاق وهو يكابد وطأته. «قلى» «القاف» للقلقلة (المكي، 1996)من الحروف الشديدة الانفجارية (عباس، 1998) فيه اضطراب يعبر بتلك الصفات عن الآثار النفسية للترك عندما يترك الكفيل مكفوله، و»اللام» هو حرف مجهور متوسط الشدة يخرج بالتصاق اللسان بسقف الحنك ثم ينفك عنه لينفلت النفس خارج الفم (عباس، 1998)؛ وهذا يناسب فعل الترك والتخلية بعد تكفل ورعاية، وما فيه من انحراف (سيبويه ع.، 1988) يعبر عن عدول واقع في علاقة الرسول صلى الله عليه وسلم بربه عن حالتها الطبيعية حسب مزاعم الكفار، مع العلم أن معنى «قلى» عند «الطاهر بن عاشور» تفيد البغض الشديد، وأن انقطاع الوحي عنه صلى الله عليه وسلم كان تخفيفا عنه، وارتياضا له لتحمل أعباء الدعوة. (ابن عاشور م.، 1984) «أولى» الهمزة حرف جوفي شديد يعبر عن الحضور والشهادة، فيه بروز (عباس، 1998) ومفاجأة حيث يخرج بانطباق الوتران انطباقا تاما؛ فينحبس الهواء عندهما لحظة ثم ينفرجان فجأة؛ فيندفع إلى الخارج محدثا صوتها. (أنيس، 1975) تعبر بتلك الصفات عن عالم المحسوسات في الدنيا الآيلة إلى الزوال المفاجئ. «الواو» حرف جوفي لين فيه تعبير عن الانفعالات (عباس، 1998) حيث يندفع به الهواء عند مخرجه إلى الأمام (عباس، 1998) خارج الفم لعله بذلك يعبر عن معنى لفظ الدنيا ورفضها. بعد أن هوى من الشفة في الفم حتى ينقطع عند مخرج الألف؛ (المبرد، 1991) ولعله بذلك الرجوع يعبر عن تمسك الأنسان بالدنيا، والحرص على البقاء فيها، ولكن هيهات هيهات أن يتحقق له ذلك؛ وقد رأى الشيخ «الطاهر بن عاشور» في ذلك إيماء بأن «الآخرة» هي هذه المرة التي يعود فيها اتصال الوحي بعد انقطاعه، و«الأولى» بفترة انفصاله بعد اتصاله (ابن عاشور م.، 1984). و «اللام» هو حرف مجهور متوسط الشدة يخرج بالتصاق اللسان بسقف الحنك ثم ينفك عنه لينفلت النفس خارج الفم-كما ذكر سابقا-؛ فيه أيضا كما في حرف الواو تعبير عن ضرورة ترك الدنيا والزهد فيها، إضافة لما في اللام من انحراف تعبير عن أن هذه الأولى عدول عن الأصل الذي هو الآخرة. وإذا اعتبرنا فهم الشيخ «الطاهر بن عاشور» تعبّر اللام بانحرافها عن أن انقطاع الوحي عنه صلى الله عليه وسلم خلاف الأصل، «ترضى» التاء فيها حرف مهموس شديد (المكي، 1996) انفجاري؛ رغم ذلك فهو ذو صوت متماسك مرن طري (عباس، 1998). و»الراء» حرف مجهور قوي، وللتكرير (المكي، 1996)الذي فيه فهو متوسط بين الشدة والرخاوة. و»الضاد» سبقت الإشارة إلى صفاته؛ وتلك الحروف مع الألف المقصورة طبعا تلائم سياق العطاء الرباني الواسع غير المحدود لنبيه الكريم صلى الله عليه وسلم، وما فيه من رغد ولين يسترضيه فيستكين إليه. «أوى»

الهمزة هنا حرف جوفي شديد يعبر عن الحضور والشهادة، فيها بروز ومفاجأة -كما رأينا سابقا - «الواو» حرف جوفي لين فيه تعبير عن انفعال يدعم الهمزة المفيدة للمفاجأة. يندفع الهواء عند مخرجه إلى الأمام خارج الفم ومع معاني الألف المقصورة يعبر كل ذلك عن عناية الله سبحانه وتعالى بنبيه الكريم؛ فالإيواء بخصائص الحروف المكونة له فيه اتساع يحقق التخلص من آثار اليتم مع ما في «الواو» بمخرجها زيادة على ذلك من ضم ولم للشفتين مع احتساب ما فيها من رجوع للنفس معها إلى داخل الفم، إضافة إلى ما تتمتع به من لين يلائم كل ذلك فعل الإيواء والتكفل.» هدى» حرف «الهاء» حرف مهموس رخو (المكي، 1996) فيه اهتزاز واضطراب يعبر عن الآهات والعذابات النفسية في أصله، ولكنه في هذا المقام مع «الدال» والألف المقصورة تقل حركته الاهتزازية وطبيعته الاضطرابية، حيث يلفظ مخففا مرققا (المكي، 1996) يعبر بذلك عن حالة إنسانية سمحة، ينطلق الإنسان من خلالها عبر سبيل رحب على حافتيه إشارات مرورية تسدد رحلته وتوجه قصده نحو النجاح في الدنيا والفلاح في الآخرة، إنه سبيل الهدى. «الدال» حرف مجهور شديد (عباس، 1998) يلائم حالات الظهور والوضوح، والجد والصرامة كحالة الاهتداء، ولابد للهداية من منارات وإمارات تدل على احداثيات المسار الصحيح نحو السداد. «أغنى» الهمزة حرف مجهور تخرج من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة (الفراهيدي، 1981) مرت بنا صفاته ودلالته. "الغين " حرف مجهور، متوسط الشدة، صوته الرنان الاهتزازي في التجويف الأنفي يجعله أقدر على التعبير عن مشاعر الألم والخشوع، وإذا لفظ مخففا مرققا أوحي بالأناقة والرقة والاستكانة (الفراهيدي، 1981) وهو في هذا المقام بهذه الأخيرة يلائم أجواء الإغناء وشعور المغنى بالسعادة والاطمئنان، "والغنى" هنا غناءان أعظمهما غنى الإيمان، فقد أغنى الله قلبه صلى الله عليه وسلم بالإيمان عن الاهتمام بأعراض الدنيا الزائفة الزائلة، وغنى المال بتسخيره مال خديجة له للتجارة فيه» (ابن عاشور م.، 1984). والألف المقصورة زيادة على ذلك فيها إمالة والإمالة هي «استقرار الصوت وتنازل للإيقاع وفي ذلك شبه ترجيع للصوت وحذو صداه (مغدير، 2016) تلك الفواصل بتلك الإمالة[1] من شأنها أن تشيع جوا من الرقة والليونة مع رهبة وخشوع؛ لقد كنا صغارا وكنا نتقلب بين ثنايا الجبال وأعطافها، بين قممها وسفوحها، وقد أكون مرات منفردا وأصدر أصواتا مرتفعة متعمدا فيتردد صوتي في أنحائها راجعا صداه إليّ ليغمرني إحساس برهبة شديدة وكأنّني أخاطب مخلوقا عظيما مجهولا أشعر أنه يحيط بي من كل الجهات، وبمرور الوقت ومع توسع مداركي المعرفية عرفت أن هذا الإحساس صاحب الإنسان منذ القدم وهو يواجه صدى الأصوات، إلا أن صدى الألف هنا وترجيعه بالإمالة في حضرة رب العالمين وبين يديه يشعرني بما شعر به النبي صلى الله عليه وسلم من اطمئنان وسكينة. وفي الإمالة أيضا إيحاء بالعدول والميل عن حال إلى حال: ضحى ليل، الآخرة الأولى، اليتم الإيواء، الضلال الهدى، العيلة الغنى. فكانت هذه الظاهرة الصوتية خير دليل على تقلبات أحواله صلى الله عليه وسلم وفي كل مرة يجد ربه حاضرا فيأخذ بيده ويغير حاله إلى الأحسن؛ فاليوم كذلك عليه ألا يخاف ولا يخشى، عليه ألا يستسلم لسخافات الكفار وأباطيلهم. والملاحظ أيضا أن الله سبحانه وتعالى هنا يخاطب نبيه صلى الله عليه وسلم ومن أبرز وأبسط المؤشرات اللفظية على الخطاب كما نعرف ضمائر المخاطب «كالكاف» مثلا وحضورها في هذا المقام وسياق السورة ضروري وأكيد إلا أن الخطاب القرآني حذفها في أماكن تستدعي وجودها «قلاك، أواك، أغناك، هداك.. «لِلْعِلْمِ بِهَا مِنْ ضَمَائِرِ الْخطاب قبلهَا، وحذفها إِيجَازٌ، وَفِيهِ رِعَايَةٌ على الفواصل». (ابن عاشور م.، تفسير التحرير والتنوير، 1984). وإن رده بعضهم إلى تحقيق إيقاع الفاصلة الهادئ المطمئن بتناغم الكلمات المنتهية بالألف المقصورة فيما بينها، وبعضهم ذهب إلى ربط ذلك بمقام الإيناس وذلك بالانصراف عن تخصيص تلك النعم به صلى الله عليه وسلم تلطفا معه بجعلها غير خاصة به بل تهم جميع الناس (بنت الشاطيء، 1990). وقد زاد الحذف هنا المعنى قوة ودقة وجمالا، ولا عجب فهو أي الحذف «شجاعة العربية، وهو سمتها لأنه يحقق لها الإيجاز؛ فلقد حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه...» (ابن جني، 1952). و"هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر شبيه بالسحر؛ فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة

1 الإمالة هي البطح أو الاضجاع واللي، انظر لسان العرب وهي في الاصطلاح «عدول بالألف عن استوائه وجنوح به عن الياء» ابن يعيش: شرح المفصل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، عام 2001، ج 9، ص:53.

أزيد للإفادة». (الجرجاني، 1992). وخلال هذه الآيات وردت الفاصلة اسمية مرتين: الضحى والأولى؛ ولا شك أن الاسمية تدل على ثبات الشيء على حاله، وفعلية ست مرات؛ والفعلية تدل على التحول والتجدد؛ تبدأ الفاصلة بالاسم «ضحى» إرادة في ثبات حاله من الانبعاث والإشراق، ومن الانكشاف والوضوح، والعذوبة والإمتاع، وعدلت الفاصلة عنه إلى الفعل «سجى» بغية جعل الليل لا يثبت على حالة السكون والظلام، وله أن يتحول إلى حالات أخرى فهو أيضا وقت الرهبة والخوف، ووقت الهموم والغموم ... وتستمر الفاصلة فعلية تفيد التجدد والتحول حيث الفعل «قلى» المنفي، ثم تعدل عن الفعلية إلى الاسمية في «الأولى» لأن الدنيا تبقى قارة على طبيعة كونها عالم الشهادة ودار الفناء. بعد ذلك تأتي الفاصلة أفعالا في «ترضى، آوى، هدى، أغنى» لتدل على التجدد والتغير من حال إلى أخرى. ليحدث العدول عن كل ذلك كلية في الفاصلة المنفصلة عن الأصل في الفاصلتين «تقهر وتنهر»، والقهر والنهر سلوكان تعامليان مع صنفين من الضعفاء هما: اليتامى والسائلين، والنهي عنهما تقتضيه تلك النعم التي أفاضت بها رحمة الله على نبيه، وتفيض بها على كل الخلق، جاءت الفاصلة تقهر للنهي عن قهر اليتيم، ونلاحظ أنها تتكون من «تاء» المضارعة بصوتها الذي يشبه صوت ضرب رأس الأصبع على الكف (عباس، 1998) تناسب بصوتها الانفجاري المعاملة السيئة التي يُعامل بها اليتيم، يليها حرف «القاف» وهو بقلقلته يناسب حالة الاضطراب التي تحدث في حياته عندما تُساء معاملته، ف «الهاء» بعمقها وهوائيتها تناسب مقتضيات القهر من آهات وألام، وبعدها حرف «الراء» وهو حرف مكرر (ابن جني، 2000) أي راءات متوالية يعبر أيضا عن اضطراب حالة اليتيم بسبب ذلك القهر. «تنهر» تنسجم مع تقهر في الحروف المكونة لهما مما يسمى في النثر بالجناس الناقص؛ إذ تختلفان في الحرفين القاف والنون فقط. لماذا جاءت القاف مع «تقهر» لليتيم و «النون» مع تنهر للسائل؟ مع العلم «أن كل فونيم هو مقابل استبدالي لآخر وعليه فكل حرف أو حركة في اللغة العربية يمكن أن يكون مقابلا استبداليا» (مجاهد، 1985) يولد معاني جديدة؛ وقد مثل ابن جني لذلك ب «خضم وقضم» فوجود الخاء في خضم جعل الفعل يدل على أكل الرطب بينما القاف في قضم يدل على أكل اليابس؛ ففي الأول ليونة وفي الثاني شدة (ابن جني، الخصائص، 1952)؛ لعل ذلك يعود إلى أن القهر وهو "الغلبة والإذلال" (ابن عاشور م.، 1984) يسبب الاضطراب المادي للمقهور، أما النهر وهو "الزجر بالقول" (ابن عاشور م.، 1984)؛ فيسبب الألم النفسي المعنوي للمنهور، وكانت الإساءة لليتيم مادية بدلالة قلقلة القاف؛ لأن منع اليتيم عن ماله هي غلبة وقهر لأنه قاصر، ولأنه في الغالب يكون القاهر من الأقارب؛ فمن أولى بالضعيف من الأقارب في مساعدته والتخفيف عنه؟ وزيادة على ذلك هيهات أن تلملم شؤونه، وتجبر كسوره عندما يكبر. وكانت الإساءة إلى السائل معنوية بدلالة النون المعبرة عن الأنين لأن السائل قد يكون راشدا ومن عامة الناس؛ فلا يشعر بما يشعر به اليتيم من غبن، وما يعيشه من انكسار. للآيتين علاقة بالآيات السابقة هي علاقة قائمة على ما يعرف في البلاغة باللف والنشر « أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيما فَـَٔاوَىٰ" تقابل " فَأَمَّا ٱلْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ"، واختلف المفسرون حول " وَوَجَدَكَ ضَآلّا فَهَدَىٰ» المقابلة ل « وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ فَلَا تَنْهَرْ". فحسب بعضهم تكون "السائل" بمعنى السائل عن مسائل طريق الهدية والرشاد، أو التي تقابل «وَوَجَدَكَ عَآئِلا فَأَغْنَىٰ" فتكون "السائل" هنا بمعنى سائل المعروف، ويكون بالتالي اللف والنشر من النوع المشوش (ابن عاشور م.، 1984)؛ ولعل فائدة هذا التشويش بما فيه من إغراب وإدهاش يحركان المتلقي ويدفعانه؛ تكمن في جعلنا نعتبر السائل سائل العلم والهداية وسائل المعروف والكفاف في آن، وكل سائل؛ ويعضّد هذا الفهم «أل «التعريف المفيدة للجنس (ابن عاشور م.، 1984) وذلك لقيمة الأمرين وخطورتهما في حياتنا؛ فهما في الخطورة سيان. ليأتي العدول في الفاصلة المنفردة «حدّث» فحرف «الحاء» -وقد سبق الحديث عن صفاته- يلائم التعبير عن الاستمتاع بتحديث الناس عما أصابك مما تحبه، والتخفيف مما يؤلمك وتبغضه، بالإضافة إلى المتعة التي تحصل للناس في المجالسة والمؤانسة فيما بينهم حول شؤونهم. و «الدال» حرف مجهور شديد يلائم حالات الظهور والوضوح، وكذا حالات الجد والصرامة؛ وكل تلك الصفات تلائم الغرض من «حدّث» فليتسامع الناس إذن بتلك النعم عساها تكون لهم طريقا إلى الإيمان بالله، أما «الثّاء» فهي حرف مهموس ضعيف (المكي، 1996) يخرج بإحداث اللسان لانفراج بين الأسنان العلوية والسفلية، ثم يتراجع إلى الوراء شيئا ما ليسمح للهواء بالمرور بشكل مبعثر في

رقة وطراوة (عباس، 1998)؛ ولذلك فهو من حروف التفشي عند بعضهم (المرعشي، 2008)، والتفشي هو كثرة انتشار خروج الريح بين اللسان والحنك وانبساطه ... (المكي، 1996). إذن انظر كيف عبرت هنا من خلال تلك الخصائص عن تحديث الناس بنعم الله من نشر وإشاعة لتلك الأخبار، وما في ذلك أيضا من رقة وطراوة تناسب آداب المجالسة والحوار، زد على ذلك أن لفظة «حدّث» من معانيها الجدة، ولعلهم أطلقوا اسم الحديث على الكلام لما فيه من طرافة؛ وهذا أيضا قد يبرر اختيار الفاصلة «حدّث» دون «خبّر» بغية في أن يكون الكلام مشحونا بأجواء الحوار والمؤانسة، والحسن والطرافة. والإقناع والإمتاع. وصوتيا لم يوظف الخطاب القرآني «خبّر» كفاصلة لعلة الترقيق الواجبة في «الراء» وهو عيب -إن حدث- من عيوب القافية في الشعر ويسمى بسناد التوجيه (قدوري، 2007)، وإذا كانت «وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ" تقابل " وَوَجَدَكَ ضَآلًّا فَهَدَىٰ» كان في اللف والنشر تشويشا أيضا فائدته أن تكون نعم الله التي نشكره ونحمده عليها عامة، معنوية ومادية، ظاهرة وباطنة (ابن عاشور م.، 1984).ومن العدول أيضا في فاصلة هذه السورة هو العدول عن الفاصلة المتقاربة (الحسناوي م.، الفاصلة القرآنية، 2000) في «سجى وقلى» وفي المتجانسة أو المتماثلة (الحسناوي م.، الفاصلة القرآنية، 2000) «تقهر وتنهر» إلى الفاصلة المنفردة النادرة (الحسناوي م.، 2000) «حدّث» ومع إيماننا الراسخ في أنه ما من أمر متصل بالقرآن الكريم في معانيه ولغته إلا وله داعي يستدعيه، وفارض يفرض وجوده ويقتضيه. ولعلنا نكون على صواب إذا أرجعنا التقارب الحاصل بين الفاصلة سجى، والفاصلة قلى إلى وجهين أولهما: التقارب بين سكون الليل بإقامة الرسول صلى الله عليه وسلم الليل يتلو القرآن الكريم لما كان القرآن يتنزل عليه، وبين نفي الله لترك نبيه صلى الله عليه وسلم والتخلي عنه، وما فيه من شعوره باطمئنان ودَعَة. وثانيهما التقارب بين رهبة الليل وما يتعلق به مما يعكّر صفو الإنسان وهدوء مزاجه، وبين العواقب النفسية والاجتماعية لمزاعم الكفار والمشركين بقلاه. إلى التماثل أو الانسجام الحاصل بين الفاصلتين «تقهر وتنهر» وهو مما يسمى في الشعر بلزوم ما لا يلزم والذي يتحقق في النثر بتساوي أجزاء الفواصل. (ابن الأثير، 1420هـ) وأحسنه ما كان عفويا. وهذا التماثل يرجع إلى التجانس المادي والمعنوي الموجود بين الحالة الاجتماعية لليتيم، والحالة الاجتماعية للسائل. أما العدول عن ذينك النوعين إلى الفاصلة المنفردة النادرة (الحسناوي م.، 2000)"حدّث" فبالإضافة إلى ما سقناه سابقا فله هنا إيحاء خاص يتمثل في فرادة وندارة الأمر بتحديث الناس عن نعم الله عليه صلى الله عليه وسلم؛ مع ما فيه من حساسيه شديدة وخطورة دقيقة من حيث كونه مدعاة إلى الرياء والافتخار المنهي عنه بل المحذّر منه في الإسلام من جهة، ومن حيث كونه سبيلا من سبل الإيمان بالله من جهة أخرى؛ وفي هذا المقام أحسبه يرجع إلي وجاهتين اثنتين الأولى: أن الرخصة فيه خاصة به صلى الله عليه وسلم لأنه معصوم عن الرياء، ولا يُخاف منه عليه. (ابن عاشور م.، 1984) الطاهر والوجاهة الثانية هي: أن يكون تحديث الناس عن أفضال الله عاما يهم جميع المسلمين لأنهم مطالبون باتباع نبيهم صلى الله عليه وسلم؛ وفي هذه الأخيرة يكون محفوفا بمخاطر الرياء والمفاخرة، وتأثير ذلك على مطلب الإخلاص لله في جميع الأعمال؛ فالإخلاص هو مناط سداد الأعمال وقبولها ونجاحها؛ وينضاف إلى ذلك ما قد يسببه من كسر لخواطر من لم ينل النعم المتحدث عنها (ابن عاشور م.، 1984)؛ وفرادة الأمر في الوجاهة الثانية هي القدرة على التمييز بين ما يكون في سبيل الله وما يكون في غير سبيله ؛حيث قلما نجد إنسانا يستطيع التخلص من حظوظه الشخصية، بل قد يصعب عليه في كثير من الأحيان التمييز حتى فيما بينه وبين نفسه بين حالة إخلاصه وصدقه في عمل يعمله، وحالة إرضائه لنزوات نفسه ورغائبها فيه؛ فكم من شخص ادّعى الإخلاص في عمل أو عبادة بل أوهمته نفسه أنه كذلك، ولكنه في الحقيقة كان مرائيا للناس ملبيا لنداء في نفسه؛ أثرة لحظوظه الشخصية في منفعة يُصيبها، أو مصلحة يبتغيها؛ ففي بعض المواقف يجد أحدنا نفسه يقيم الدنيا ولا يقعدها يزعم أنه يفعل ذلك نصرة للدين، وإذا هداه الله إلى مراجعة نفسه، وراح يفتش في سرائره بقلب منيب وعين بصيرة يجد أنه في الحقيقة انتصر لشخصه، وكذلك الأمر بالنسبة للمفارقة بين متطلبات عصرنا من إعلان الأعمال عن طريق النشر المردوف بالصورة، وقيمته في نشر الوعي والخير غير خافية على أحد، وبين ما يُبتغى فيها من شهرة ونجومية قد يغطي على تحقيق الأهداف المرجوة منها. وهذا ما جعل الرسول صلى الله عليه وسلم

يحذر أمته منه إذ يقول: «إن أخوف ما أخاف عليكم الشرك الأصغر «قالوا: يا رسول الله وما الشرك الأصغر؟ قال: «الرياء ... » [أخرجه أحمد، وصححه الألباني] وفي دقته وخفائه على النفس يقدمه صلى الله عليه وسلم في صورة خيالية بديعة بقوله :إن «أخوف ما أخاف على أمتي الرياء والشهوة الخفية التي هي أخفى من دَبِيبَ النَّمْلَةِ السَّوْدَاءِ عَلَى الصَّخْرَةِ الصَّمَّاءِ فِي الليلة الظلماء» [أخرجه ابن ماجه والحاكم].هذا وقد جاءت في الآيات الأولى الفواصل حرة متحركة لتناسب أجواء الاتساع والامتداد، وفي النوعين الآخرين مقيدة لتناسب عواطف ومواقف الجزم والحسم. كما جاءت متنوعة رحنا ننتقل من خلالها بين إيقاع وإيقاع، ونغمة ونغمة أخرى تختلف عن سابقتها وعن لاحقتها مما جدد نشاطنا الذهني وأيقظه. كما تنوع حرفها الأخير حيث انتهت فواصل آيات المجموعة الأولى بحرف ضعيف لين، وانتهت المجموعة الثانية بحرف قوي لتعود في الأخير إلى الرخاوة والهمس، لتناسب في كل ضرب مقتضى الحال والموقف.

خاتمة

وفي الأخير يمكننا حوصلة ما بحثناه في هذا المقال بتقديم أهم النتائج التي توصلنا إليها، والتي رأينا أن تكون على النحو التالي:

-كانت عناية القرآن الكريم بالمستوى الصوتي كغيره من المستويات اللغوية عناية فائقة، والصوت ظاهرة لصيقة باللغة العربية، كان زينة لسانها، ولباس حروفها وكلماتها، ومدار معانيها، وكان من أبرز أشكاله ما أصطلح على تسميته بالفاصلة، إذ شغلت حيزا لا بأس به من جهود المنشغلين بالشأن القرآني في القديم والحديث، والمتخصصين في جميع فروع العلوم المتصلة بهذا القرآن، وفي سبيل ذلك الاهتمام توسل هذا القرآن وسائل شتى، واتخذ أساليب عدة منها أسلوب العدول، وكان له في ذلك ميزة حقق بها إعجازه اللغوي والمعنوي معا وفي الآن نفسه.

-وقد اعتنى الشيخ «الطاهر بن عاشور» بهذا الشأن القرآني أي الفاصلة وأسلوب العدول فيها في سورة الضحى عناية واضحة إلا أنها تكاد تكون شكلية صوتية محضة، وكان تعليله لهذا الأسلوب غالبا لا يعدو إرجاعه إلى رعي الفاصلة مثله مثل الكثير من العلماء. وكانت رغبتنا لو تجاوز ذلك إلى تبيين الأثر المعنوي والنفسي الذي يحدثه هذا الأسلوب في المتلقي إيقاظا وتحريكا، تنبيها ودفعا، وهو أمر لا تخفى رغائبه، ولا ترد فوائده؛ ذلك أن كل ما في القرآن الكريم جاء لغاية وقصد، وكان في ذلك أبعد ما يكون عن الصدفة والاعتباط. في هذه الفاصلة تحققت الغاية الدلالية والغاية الجمالية في آن؛ فالقرآن الكريم عامة يهتم بالجرس كما يهتم بالمعنى، والجرس فيه يأتي دوما في خدمة المعنى.

-واللافت في هذا المقام هو طغيان العدول بمختلف وجوهه في هذه السورة كما يظهر من خلال التحليل، فيها رتعت ألوان غير قليلة منه، وفي أجوائها سرحت حتى وجدت من المناسب جدا جدا أن أسميها سورة العدول بلا منازع. وجاء فوق ذلك ملائما لمضمونها، مواتيا لجوها الشعوري، موائما للحالات النفسية والاجتماعية والدينية التي تزدان بها السورة، يعبر عن ذلك التغيير الحاصل في أحوال الرسول صلى الله عليه وسلم إلى الأحسن، وحال كل من يؤمن بالله ويتوكل عليه تبعا لذلك.

المراجع

1. القرآن الكريم
2. إبراهيم أنيس. (1975). الأصوات اللغوية (الإصدار 5). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. ابن أحمد الخليل الفراهيدي. (1981). العين (المجلد 1). بغداد.
4. أبو الحسين أحمد ابن فارس. (1979). مقاييس اللغة (الإصدار 4). دار الفكر.
5. أبو العباس المبرد. (1991). المقتضب (الإصدار 3، المجلد 1).
6. أبو الفتح عثمان ابن جني. (1952). الخصائص (الإصدار 2). بيروت: دار الهدى.
7. أبو الفتح عثمان ابن جني. (2000). سر صناعة الإعراب (الإصدار 1). بيروت: دار الكتب العلمية.
8. أبو عبد الله بدر الدين الزركشي. (2006). البرهان في علوم القرآن (المجلد 1). مصر: دار الحديث.
9. أحمد البدوي. (2005). من بلاغة القرآن. نهضة مصر.

10. أحمد عمر مختار. (1982). البحث اللغوي (الإصدار 4). القاهرة: عالم الكتب.
11. الخطابي. (1976). بيان إعجاز القرآن (الإصدار 3). دار المعارف.
12. الخنساء. (2004). ديوان الخنساء (الإصدار 1). بيروت: دار المعرفة.
13. الطاهر ابن عاشور. (1984). تفسير التحرير والتنوير (المجلد 23). الدار التونسية للنشر.
14. المرعشي. (2008). جهد زاد المقل (المجلد 2). (سالم، قدوري،الحمد، المحرر) دار عمار.
15. المشري المختار المقروش. (2001). كيف تقرأ القرآن الكريم برواية ورش الإمام القالون عن نافع المدني. فاليتا.
16. المقدسي أبو شامة. (بلا تاريخ). إبراز المعاني من حرز الأماني. بيروت: دار الكتب العلمية.
17. أمرؤ القيس. (2014). الديوان. القاهرة: دار المعارف.
18. بن أبي طالب القيسي المكي. (1996). الرعاية (الإصدار 3). دار عمار.
19. بن عقيل الهمداني. (1980). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (الإصدار 20، المجلد 1). دار التراث.
20. تمام حسان. (1993). البيان في روائع القرآن. القاهرة: عالم الكتب.
21. تمام حسان. (بلا تاريخ). البيان في روائع القرآن (الإصدار 1). القاهرة: عالم الكتب.
22. جلال الدين السيوطي. (2008). الإتقان في علوم القرآن (الإصدار 1).
23. حسان تمام. (1993). البيان في روائع القرآن. القاهرة: عالم الكتب.
24. حسن عباس. (1998). خصائص الحروف العربية ومعانيها (المجلد 1). دمشق، سوريا : منشورات اتحاد الكتاب العرب.
25. درار مكي. (2012). ملامح الدلالة الصوتية في المستويات اللسنيات. الجزائر: دار أم الكتاب.
26. سلمة بن مسلم العوتبي الصحاري. (1999). الابانة في اللغة العربية (الإصدار 1). عمان: وزارة الراث القومي سلطنة عمان.
27. سيد قطب. (1972). في ظلال القرآن (الإصدار 1). دار الشروق.
28. صلاح فضل. (1998). علم الأسلوب مبادئه (الإصدار 1). القاهرة: دار الشروق.
29. ضياء الدين ابن الأثير. (1420ه). المثل السائر في أدب الكتاب والشاعر (المجلد 1). بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر.
30. عائشة، عبد الرحمان، بنت الشاطيء. (1990). التفسير البياني للقرآن الكريم (الإصدار 1). القاهرة: دار المعارف.
31. عباس محمود العقاد. (2013). اللغة الشاعرة. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
32. عبد الحميد الهنداوي. (2008). الإعجاز الصرفي في القرآن الكريم. بيروت: المكتبة العصرية.
33. عبد القادر الجرجاني. (1992). دلائل الإعجاز. القاهرة: مطبعة المدني.
34. عبد القادر مغدير. (2016). لمسات قرآنية. الجزائر: دار الخلدونية.
35. عبد الكريم مجاهد. (1985). الدلالة اللغوية عند العرب. الأردن: دار الضياء عمان.
36. علي أبو المكارم. (1973). أصول التفكير النحوي. بيروت: منشورات الجامعة الليبية دار الثقافة، مطابع دار القلم.
37. عمرو ابن كلثوم. (1996). الديوان. بيروت: دار الكتاب العربي.
38. عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه. (1988). الكتاب (الإصدار 3، المجلد 1). القاهرة: مكتبة الخانجي.
39. عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه. (بلا تاريخ). الكتاب (الإصدار 1). بيروت: دار الجيل.
40. عمرو بن عثمان سيبويه. (1988). الكتاب (المجلد الثالثة). القاهرة: الخانجي.
41. غانم الحمد قدوري. (2007). الدراسات الصوتية عند علماء التجويد (الإصدار 2). عمان: دار عمار.
42. كمال الدين الأنباري. (1985). نزهة الألباب في طبقات الأدباء (الإصدار 3). الزرقاء، الأردن: مكتبة المنار.
43. محمد أبو زهرة. (1998). المعجزة الكبرى القرآن الكريم (الإصدار 1). دار الفكر العربي.
44. محمد الحسناوي. (2000). الفاصلة في القرآن (الإصدار 2). عمان: دار عمار.
45. محمد الطاهر ابن عاشور. (1984). تفسير التحرير والتنوير (المجلد 30). تونس: الدار التونسية للنشر.

46. محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور. (1414). لسان العرب (الإصدار 3، المجلد 2). بيروت: دار صادر.
47. محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور. (1414). لسان العرب (الإصدار 3، المجلد 11). بيروت: دار صادر.
48. محمد بن مكرم جمال الدين ابن منظور. (1414). لسان العرب (المجلد 10). بيروت: دار صادر.
49. مصطفى صادق الرافعي. (1952). إعجاز القرآن والبلاغة النبوية. القاهرة: مطبعة الاستقامة.
50. مصطفى مسلم. (1441). مباحث في إعجاز القرآن الكريم (الإصدار 6). الرياض: دار مسلم الرياض.

The phonetic transposition in the Qur'anic comma throughthe interpretation of altahrirwaltanwir by Sheikh Al-Taher bin Ashour; Surat Al-Duha as amodel

Abstract

This study is based on the interpretation of altahrirwaltanwir by Sheikh Al-Taher bin Ashour—may God have mercy on him—of the phenomenon of phonetic transposition in the Qur'anic comma through Surat Al-Duha. This study aims to highlight the aesthetic value of this phenomenon and its relationship with meanings as it performs it to the fullest and most enjoyable extent possible, confirming that abandoning the original is a type of linguistic method that increases speech and meaning beauty in order to make it effective and useful in the recipient. We chose the descriptive approach for this study, and we used the method of analysis and guidance to achieve our goal.

Keywords
rectification
comma
aesthetics
analysis
orientation

La transposition phonétiquedans la virgule coranique à travers la sourate Al-Duha

Résumé

Cette étude estbasée sur l'interprétation de altahrirwaltanwir par le cheikh Al-Taher bin Ashour – que Dieu lui fasse miséricorde - du phénomène de transposition phonétiquedans la virgule coranique à travers la sourate Al-Duha. Cetteétude vise à mettre en évidence la valeur esthétique de ce phénomène et sa relation avec les significations dans la mesure où ill'exécute de la manière la plus complète et la plus agréable possible, confirmant que l'abandon de l'original est un type de méthode linguistique qui augmente la beauté de la parole et de la signification afin de rendre il efficace et utile dans le destinataire. Nous avons choisi l'approche descriptive pour cette étude, et nous avons utilisé la méthode d'analyse et d'orientation pour atteindre notre objectif.

Mots clés
rectification
virgule
esthétique
analyse
orientation

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

معيار (مشاكلة اللفظ المعنى) في تأويل الزركشي للمفردة القرآنية

The standard of (conformity of the pronunciation and meaning)

in the interpretation of al-Zarkashi for the Quranic word

د. عراس فيلالي
Dr. Arres Filali
المدرسة العليا للأساتذة، آسيا جبار، قسنطينة، الجزائر
arresfilali28@gmail.com

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 28-12-2022
تاريخ القبول 06-11-2023

الكلمات المفتاحية
التأويل
اللفظ والمعنى
المشاكلة
المفرد

ملخص

يعد «الزركشي» (-794هـ) واحدا من أهم أعلام أواخر القرن الثامن الهجري حيث كان له أثر بالغ على النقد والبلاغة وإعجاز القرآن، وذلك من خلال طريقته الخاصة في التأويل والوصف والتحليل، وقد اتبع الرجل -من ضمن أدواته البحثية- معيارا تأويليا فاحصا التزمه في غالب تعليلاته لنظم الجمل وبعض المفردات، وهو (مشاكلة اللفظ المعنى)، وسنحاول من خلال هذا العمل عرضَ أهمِّ القضايا اللغوية المتعلقة بالمفرد في تأويل «الزركشي» للنص القرآني خصوصا، مبرزين الآلية التي انتهجها للتعليل والترجيح والإقناع.

مقدمة

لقد كانت قضية اللفظ والمعنى منذ فجر العربية من أبرز اهتمامات الباحثين الأوائل والأواخر؛ من زمن «سيبويه»(180هـ) فـ«الجرجاني» (471هـ) إلى غاية «الزركشي» و«السيوطي» (911هـ)، بل إنّ نقد الباحثين في اللغة لا يخلو من هذه الثنائية البارزة؛ إذ نلاحظ أنّ جل مباحث النقد العربي قائمٌ على هذين الكيانيْن سواء ارتبط بعضُهما ببعض، أو استقل بعضهما عن بعض، وتتربع على جملة واسعة من العلوم كالإعراب والصرف والنظم والاتساع والتأويل، والمحكم والمتشابه والبلاغة، ولا نبعد إذا قلنا أنّ عمود الشعر العربي قائمٌ أكثرُه على هذه الثنائية، (البخيتاوي، 2013م). ولقد استُعملت بادئ الأمر في عهد «أرسطو» (322ق.م) تحت مسمى **(الهيولى والصورة)**، (العمرو والعجلان، (1425هـ-1426هـ))؛ ثم انتقلت إلى الفكر العربي تحت مسمى **(إشكالية اللفظ والمعنى** عن طريق «كلثوم بن عمرو العتابي»(210هـ) و«بشر بن المعتمر الهلالي» (210هـ)، و«الجاحظ» (255هـ) و«ابن المدبر»(279هـ)، (فيلالي، 2018).

وقد انشغل بعض النقاد بها واختلفوا فيها اختلافا خطيرا حتى سماها «إحسان عباس» (1423هـ) بالثنائية المضللة؛ (عباس، 1983) لأنها جعلت نقاد القرن الرابع الهجري ينحازون إلى طرف دون آخر؛ راصدين أدلتهم وحججهم في سبب إيثار ذلك الطرف على أخيه، وعلى العموم فقد استعمله العقلاء على أنه معيار نقدي فاحص، حاولوا من خلاله التأليف بين اللفظ والمعنى، فجعلوهما عملتيْن لوجه واحد، وحاصل ما وصلوا إليه أنّ المعنى تابع للفظ، فالطول في اللفظ يستلزم معنى طويلا، والزيادة في اللفظ تقتضي الزيادة في المعنى، والغرابة في الأول عائدة إلى وجود غرابة في الثاني وهلم جرا.

وقد استعمل المصطلح من وجهة نظر نقدية عند نقادنا العرب منهم: «الآمدي» (370هـ) و«القاضي»(392هـ) و«المرزوقي»(421هـ) تباعا، حيث كان من أهم معايير عمود الشعر العربي (غركان، 2004) الدّالِ على فحولة الشاعر وتقدّمه على أقرانه، يقول المرزوقي في الكشف عنهما وبيانهما: **(فإذا حُكِمَا بحسن التباس بعضها ببعض، لا جفاء في خلالها ولا نُبُوٍّ، ولا زيادة فيه ولا قصور، وكان اللفظ مقسومًا على رتب المعاني: قد جُعل الأخصُّ للأخصِّ، والأخسُّ للأخسِّ فهو البريء من العيب)** (المرزوقي، 1424هـ-2003م).

ولقد انتبه «الزركشي» إلى هذا المعيار الدقيق في تفكيك المركب والمفرد في كتاب الله -عز وجل-، وزاد على ما نظر له النقاد متكئا على طبعه النقدي السليم؛ وتمرسه العلمي الدقيق، فأنتج لنا تحليلا متفردا في هذا البحث، أثرى به

خزانة الدراسات العربية، وسنحاول رصدَ هذا المنجز الإبداعي في عمله، وتجليةَ ما يتعلق بالمفرد فحسب، وإن كان الرجل قد اهتم بالمفرد والمركب، وأولاهما عناية بالغة في كتابه، غير أنّ تركيزنا يصب في مجال المفرد؛ لأننا لاحظنا اهتمام الدارسين بالوظيفة النحوية، أو كل ما يتعلق بالنحو الوظيفي، مغفلين الجانب الإفرادي أو ما سميناه في هذا البحث بالوظيفة الصرفية عند الزركشي.

1–مشاكلة اللفظ للمعنى في المفرد

1–1–الزيادة في المبنى تقتضي زيادة في المعنى

لعل أوّل من أشار إلى هذه القضية في تراثنا النقدي -فيما وقفت عليه- هو «سيبويه»؛ حيث تحدث عن الصيغ الموضوعة لتكثير الفعل فقال في كتابه: **(... تقول: كسَرتُها وقَطَعْتُها، فإذا أردت كثرة العمل قلت: كسَّرتُه وقطَّعته ومزَّقته)** (سيبويه، 1408هـ-1988م)

ولقد استثمر النقاد هذا القول البلاغي في تعليلاتهم لجملة من المفردات، ويتضح تناول «الزركشي» لهذا المعيار من خلال تفرّده في تأويل هذه الزيادة؛ حيث لا نجده يكتفي بإطلاق لفظ الزيادة في المعنى فقط، وإنما يتعداه إلى تأويلات دقيقة تنمّ عن ذوق نقدي وبلاغي أصيل.

فمن النماذج التي اكتفى بتضمنها معنى زائدا قوله: فـ **(مِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى:** ﴿فَأَخَذْنَٰهُمْ أَخْذَ عَزِيزٍ مُّقْتَدِرٍ﴾ **(القمر: 42)، فَهُوَ أَبْلَغُ مِنْ [قَادِرٍ] لِدَلَالَتِهِ عَلَى أَنَّهُ قَادِرٌ مُتَمَكِّنُ الْقُدْرَةِ لَا يُرَدُّ شَيْءٌ عَنِ اقْتِضَاءِ قُدْرَتِهِ وَيُسَمَّى هَذَا قُوَّةُ اللَّفْظِ لِقُوَّةِ المعنى. وكقوله تعالى:** ﴿وَٱصْطَبِرْ﴾ **(مريم: 65)، فَإِنَّهُ أَبْلَغُ مِنَ الْأَمْرِ بِالصَّبْرِ مِنَ [اصْبِرْ]**، (الزركشي، 1376هـ-1957م)

فنلاحظ من خلال هذين النموذجين التزامه بمبدأ الزيادة فقط، واقتصاره على عبارة (أبلغ) و(القوة) فحسب، ولقد استشف النقاد هذا لأنهم تعاملوا مع اللغة مثل تعاملهم مع العلاقات الإنسانية، فاللغة كيان يخضع لقوانين علمية تقترب من قوانين البشر، (كشاش، 1420هـ، 1999م)، وعليه فالمعنى يتمدد تمدد اللفظ، ويُختزل مع اختزاله، كالروح والجسد، و «الزركشي» يجعل اللفظ قالبا للمعنى فينبغي أن يكون وعاءً من جنسه.

وله الكثير من المفردات التي ناقشها على شاكلة **(واصطبر)**، كما في **(يصرخون ويصطرخون)** ﴿يَصْطَرِخُونَ﴾**(فاطر: 37)**، (الزركشي، 1376هـ-1957م)، ويتجلى اتكاؤه على من سبقه ك»الزمخشري» و»الفراهيدي» في قوله: **(وقَوْلِهِ تَعَالَى:** ﴿فَكُبْكِبُواْ فِيهَا﴾**(الشعراء: 94)، وَلَمْ يَقُلْ: [وَكُبُّوا] قَالَ الزَّمَخْشَرِيُّ: وَالْكَبْكَبَةُ تَكْرِيرُ الْكَبِّ. جَعَلَ التَّكْرِيرَ فِي اللَّفْظِ دَلِيلًا عَلَى التَّكْرِيرِ فِي الْمَعْنَى كَأَنَّهُ إِذَا أُلْقِيَ فِي جَهَنَّمَ [يَنْكَبُّ] كَبَّةً مَرَّةً بَعْدَ أُخْرَى حَتَّى يَسْتَقِرَّ فِي قَعْرِهَا)** (الزركشي، 1376هـ-1957م).

غير أننا نلتمس نماذجَ أخرى لم يكتف بتقليدها وسام الزيادة فحسب، وإنّما نفد إليها بذكائه في التأويل والاستنباط؛ حيث فحص وناقش وحلل واستخلص، فمن هذا الصنف قوله: (وَقَوْلِهِ: (﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ﴾ **(البقرة: 286)، لِأَنَّهُ لَمَّا كَانَتِ السَّيِّئَةُ ثَقِيلَةً وَفِيهَا تَكَلُّفٌ زِيدَ فِي لَفْظِ فِعْلِهَا)**، (الزركشي، 1376هـ-1957م)

فالزيادة عنده هاهنا زيادة تكلف واستثقال، وهي نكتة بلاغية يضيفها «الزركشي» إلى هذا المعيار التحليلي الصارم الذي ينتهجه، وتتجلى هذه الإضافات أيضا في بعض التقييدات التي يجعلها العلماء في أواخر قواعدهم العلمية؛ حيث نرى القاعدة -بعد استفاضة في شرحها وبيان وجوهها- يأتي العلماء إلى استخراج ما شذ عن بابها، أو محاولة إيجاد مبررات علمية في سبب الخروج عن القاعدة، فمن ذلك وقوف «الزركشي» على صيغة التكثير في (فَعَل) المضعف، وأنّه دال على الكثرة لا المَرّة كما في (أفعل)، فـ(نزّل) الكتاب/الغيث، غير (أنزل) الكتابَ/ الغيث؛ إذ الأولى تدل على نزوله متواترا، والثانية تدل على نزوله دفعة واحدة، يقول: (فإن قلت: ﴿فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلًا﴾ **(البقرة: 126)، مُشْكِلٌ عَلَى هَذِهِ الْقَاعِدَةِ لِأَنَّهُ إِذَا كَانَ [فَعَّلَ] لِلتَّكْثِيرِ، فَكَيْفَ جَاءَ [قَلِيلًا] نَعْتًا لِمَصْدَرِ [مَتَّعَ] وَهَذَا وَصْفُ كَثِيرٍ بِقَلِيلٍ وَإِنَّهُ مَمْنُوعٌ)**. ثم يجيب باطمئنان شديد: **(قلت: وصفت بِالْقِلَّةِ مِنْ حَيْثُ صَيْرُورَتِهِ إِلَى نَفَادٍ وَنَقْصٍ وَفَنَاءٍ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

من خلال هذا النموذج نرى قاعدتيْن اثنتيْن،كانت الثانية تابعة للأولى؛ حيث اقتضت القاعدة الأولى جعل صيغة (فَعَّلَ) للتكثير، ثم جاءت القاعدة الثانية مصرحة بامتناع تقليل الكثير، وجاء النقد والاستخلاص في الأخير إلى أنّ سبب هذا الخروج هو زوال ذلك الكثير وفنائه، فهو رغم كثرته مقيد، والقاعدة رغم اطرادها تخضع دائما إلى السياق، فدلالتها على الأصل لا يعني التزامها وجها دلاليا واحدا.

وعلى هذه الشاكلة يسير «الزركشي» في تتبعه لزائدات

المباني، ولا تخلو كل تتبعاته من مثل هذه الإضافات التأويلية والبلاغية الحسنة.

2–مشاكلة المعنى للّفظ رغم إبدال الحروف المتكافئة في المخرج

هذا باب لطيف جدا من أبواب تداخل المعاني لتداخل الألفاظ، يريدون به تطابق المعنى ولو كان اللفظ مغايرا في بعض ألفاظه، غير أنهم يشترطون في اللفظ المغايرِ أن تكون حروفُه المبدلَةُ من جنس المبدَلِ منه في المخرج، فالعرب تُبدل الحروف بعضَها مكان بعض، ويبقى المعنى نفسُه، قال «ابن مالك»: **(وقَعَ التكافؤ في الإبدال بين الطاء والدال والتاء، وبين الميم والباء، وبين الثاء والفاء، وبين الكاف والقاف، وبين اللام والراء ...)** (الجياني، 1967م).

ولقد استثمر «الزركشي» هذه القاعدة في معيار مشاكلة المعاني، فقال: **(مِنْ كَلَامِهِمْ إِبْدَالُ الْحُرُوفِ وَ إِقَامَةُ بَعْضِهَا مَقَامَ بَعْضٍ يَقُولُونَ: مَدَحَهُ وَمَدَهَهُ، وَهُوَ كَثِيرٌ أَلَّفَ فِيهِ الْمُصَنِّفُونَ وَجَعَلَ مِنْهُ ابْنُ فَارِسٍ قَوْلَهُ تَعَالَى:** ﴿فَٱنفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرۡقٖ كَٱلطَّوۡدِ ٱلۡعَظِيمِ﴾**(الشعراء: 63)، فَقَالَ: فَالرَّاءُ وَاللَّامُ مُتَعَاقِبَانِ، كَمَا تَقُولُ الْعَرَبُ: فَلَقُ الصُّبْحِ وَفَرَقُهُ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

فنلاحظ أنّ القاعدة مطردة عند بعض علمائنا الأوائل ك «سيبويه» و «ابن جني» و«ابن فارس» وغيرهم، وهي باب في التفسير اعتمده العلماء في البرهنة على أنّ الجذر اللغوي قد يحمل أصلا، لا يختلف مع بقية الأصول حتى لو اختلف في تركيبِه حرفٌ يكون من نفس مخرج الحرف المبدل منه، مثل (جاس) و(حاس)، و(أزّ) و(هزّ)، و(بصع) و(بزع)، و»الزركشي» هاهنا يذكر تطابق معنى **(المدح)** و**(المده)**، كما فعل من قبله الفراهيدي، (الخليل، د ط)، وإنما فعل هذا كونهما (الحاء والهاء) من مخرج الحلق، وكذا الراء واللام في **(فرق)**، و**(فلق)**، كونهما من الحروف البينيّة التي جعلها علماء الأصوات بين الرخوة والشديدة والمجموع جميعها في قولنا **(لن عمر)** (الجزري، 2020م).

وعلى اعتبار تناوب الحرفين في بعض الألفاظ يؤوّل الشيخ معنى قوله تعالى: ﴿وَخَرَقُواْ لَهُۥ بَنِينَ وَبَنَٰتِۭ﴾ **(الأنعام: 100)**، فيقول: **(إن خرقه واخترقه وخلقه واختلقه بمعنى هُوَ قَوْلُ أَهْلِ الْكِتَابَيْنِ فِي الْمَسِيحِ وَعُزَيْرٍ، وَقَوْلُ قُرَيْشٍ فِي الْمَلَائِكَةِ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

إنّ اعتمادَ منهجِ المشاكلة في الإبدال منهجٌ في التأويلِ أصيلٌ، حري أن تعقد له دراسة مستقلة؛ وذلك أنّ وقوفنا على حرفين فقط وهما (الراء) و(اللام) أسفر عن منهج كامل في تحليلات الرجل وتعليلاته، بل مازلنا نراه يعتمد على الحرفين في التخريج والتأويل حيث يقول: **(وَزَعَمَ «الْفَارِسِيُّ» فِي تَذْكِرَتِهِ فِي قَوْلِهِ:** ﴿إِنِّيٓ أَحۡبَبۡتُ حُبَّ ٱلۡخَيۡرِ﴾ **(ص: 32)، أَنَّهُ بِمَعْنَى حُبِّ الْخَيْلِ، وَسُمِّيَتِ الْخَيْلُ خَيْرًا لِمَا يَتَّصِلُ بِهَا مِنَ الْعِزِّ وَالْمَنَعَةِ كَمَا رُوِيَ:» الْخَيْلُ مَعْقُودٌ بِنَوَاصِيهَا الْخَيْرُ»، وَحِينَئِذٍ فَالْمَصْدَرُ مُضَافٌ إِلَى الْمَفْعُولِ بِهِ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

لقد قادت قاعدة المشاكلة هذه «الزركشيَّ» إلى النبوغ في التأويل السهل الميّسر، فهي أداة بحث كاشِفة، تتغلل في المفردة وتقلبها على وجوه متعددة لتستخرج منها كلَّ معانيها الوافية، وهو لا يتحرّج في تطبيق هذا المعيار على نصوص العربية؛ لأنّ له ما يدعمه من كلام العرب، ومن معاجم اللغة، غير أنّ تحرّجه نراه سافرا في تورّعه من أن يعتمد القارئ الصيغة للتعبّد دون استناد عنده إلى دليل شرعي صحيح، فالرجل وقّاف على شرع الله، يعتمد اللغة في الشرح والتأويل والاستنباط، لكن يظل قريبا من النّقل والأثر، فما لا يثبت بنص قاطع لا يجوز التعبّد به، وقد نبّه على هذا في مواضعَ عدةٍ، تماما كما فعل مع لفظتي (جاسوا) و(حاسوا)، في قوله تعالى: ﴿فَجَاسُواْ خِلَٰلَ ٱلدِّيَارِۚ﴾ **(الإسراء: 05)**، قال: **(قُلْتُ: ذَكَرَ «ابْنُ جِنِّيٍّ» فِي «الْمُحْتَسِبِ»: أَنَّهَا قِرَاءَةُ «أَبُو السَّمَّالِ»، وَقَالَ: قَالَ «أَبُو زَيْدٍ» - أَوْ غَيْرُهُ: قُلْتُ لَهُ: إِنَّمَا هُوَ [فَجَاسُوا] فَقَالَ: حَاسُوا وَجَاسُوا وَاحِدٌ. وَهَذَا يَدُلُّ عَلَى أَنَّ بَعْضَ الْقُرَّاءِ يَتَخَيَّرُ بِلَا رِوَايَةٍ وَلِذَلِكَ نَظَائِرُ).**

ثم بعد أنّ فنّد القراءة دون رواية قال: **(وَهَذَا الَّذِي قَالَهُ «ابْنُ جِنِّيٍّ» غَيْرُ مُسْتَقِيمٍ وَلَا يَحِلُّ لِأَحَدٍ أَنْ يَقْرَأَ إِلَّا بِالرِّوَايَةِ ... وَقَائِلُ ذَلِكَ والقارئُ بِهِ هُوَ أَبُو السَّوَّارِ الْغَنَوِيُّ، لَا أَبُو السَّمَّالِ ... وَإِنْ كَانَ أَرَادَ أَنَّ الْقِرَاءَةَ بِذَلِكَ تَجُوزُ فِي الصَّلَاةِ، وَالْغَرَضُ كَمَا جَازَتْ بِالْأُولَى فَقَدْ غَلِطَ فِي ذَلِكَ وَأَسَاءَ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

فلا عجب أن يخلص «الزركشي» إلى هذه التأويلات المرضية؛ كونها تقوم على أداة بحثية متينة، تثبت أمانتها ورصانتها كلما عُرضت الألفاظ عليها.

3–الفصل والوصل في اللفظ يدل على الفصل والوصل في المعنى

من أغرب ما اهتدى إليه «الزركشي» هذا التخريج العجيب؛ وهو أنّ الفصل اللفظي إنما يتم بسبب فصل في المعنى، وسنحاول الوقوف على ما وقف عليه في هذا الباب، يقول: **(اعْلَمْ أَنَّ الْمَوْصُولَ فِي الْوُجُودِ تُوصَلُ كَلِمَاتُهُ فِي الْخَطِّ كَمَا تُوصَلُ حُرُوفُ الْكَلِمَةِ الْوَاحِدَةِ، وَالْمَفْصُولُ مَعْنًى فِي الْوُجُودِ يُفْصَلُ فِي الْخَطِّ كَمَا تُفْصَلُ كَلِمَةٌ عَنْ كَلِمَةٍ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

ولا يسعنا تتبع ما قام به الشيخ جملة وتفصيلا، وإنما نورد بعض الألفاظ التي ذكرها محاولين استجلاء معنى المشاكلة في الوصل والفصل، يقول: **(فَمِنْهُ «إِنَّمَا» بِالْكَسْرِ كُلُّهُ مَوْصُولٌ إلا واحدا:** ﴿إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لَآتٍ﴾ **(الأنعام: 134)؛ لِأَنَّ حَرْفَ (مَا) هُنَا وَقَعَ عَلَى مُفَصَّلٍ: فَمِنْهُ خَيْرٌ مَوْعُودٌ بِهِ لِأَهْلِ الْخَيْرِ، وَمِنْهُ شَرٌّ مَوْعُودٌ بِهِ لِأَهْلِ الشَّرِّ، فَمَعْنَى (مَا) مَفْصُولٌ فِي الْوُجُودِ وَالْعِلْمِ)** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

فالفصل على هذا الاعتبار يعني الفصل والتفصيل على حسب قاعدة «الزركشي»، والوصل يعني الإلصاق والإجمال، هذا ما يبدو من خلال شرحه لمعنى الفصل هنا، ولعل نماذج أخرى كفيلة ببيان هذه القاعدة، يقول: **(مِنْهُ «أَنَّمَا» بِالْفَتْحِ كُلُّهُ مَوْصُولٌ إِلَّا حَرْفَانِ:** ﴿وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِن دُونِهِ هُوَ ٱلْبَٰطِلُ﴾ **(الحج: 62).**﴿وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِن دُونِهِ ٱلْبَٰطِلُ﴾ **(لقمان: 30)، وَقَعَ الْفَصْلُ عَنْ حَرْفِ التَّوْكِيدِ؛ إِذْ لَيْسَ لِدَعْوَى غَيْرِ اللَّهِ وَصْلٌ فِي الْوُجُودِ، إِنَّمَا وَصْلُهَا فِي الْعَدَمِ وَالنَّفْيِ بِدَلِيلِ قَوْلِهِ تَعَالَى عَنِ الْمُؤْمِنِ:** ﴿أَنَّمَا تَدْعُونَنِيٓ إِلَيْهِ لَيْسَ لَهُۥ دَعْوَةٌ فِي ٱلدُّنْيَا وَلَا فِي ٱلْءَاخِرَةِ﴾ **(غافر: 43)، فَوَصَلَ أَنَّمَا فِي النَّفْيِ، وَفَصَلَ فِي الْإِثْبَاتِ لا لِانْفِصَالِهِ عَنْ دَعْوَةِ الْحَقِّ).** (الزركشي، 1376هـ-1957م)

إذن، فلأنّ دعوى غير الله باطلةٌ فصل الله تبارك وتعالى **(أنّ ما)**؛ إذْ الفصلُ فيها دليل على انقطاعها وتمزقها وعدم وجودها حقيقة، ووصلها في العدم لأنّ إثباتها في الباطل أجدر، ونفيها في الحق أحق. هكذا حاول «الزركشي» تخريج هذا النمط من التشاكل في الفصل والوصل،. ومن جنس ما ذهب إليه هنا صنيعه في لفظة (كلما)، والجدول التالي مختصرٌ لما قام به :

جدول (01): نموذج تأويل الزركشي للفصل والوصل في لفظة (كلما)

كلّ ما	كلّما
-﴿كُلَّ مَا رُدُّوٓاْ إِلَى ٱلْفِتْنَةِ أُرْكِسُواْ فِيهَاۚ﴾ (النساء: 91)، فَمَا رُدُّوا إِلَيْهِ لَيْسَ شَيْئًا وَاحِدًا فِي الْوُجُودِ بَلْ أَنْوَاعٌ مُخْتَلِفَةٌ ...، وَصِفَةُ مَرَدِّهِمْ لَيْسَتْ وَاحِدَةً بَلْ مُتَنَوِّعَةً فَانْفَصَلَ (مَا) لِأَنَّهُ لِعُمُومِ شَيْءٍ مُفَصَّلٍ فِي الْوُجُودِ. -﴿وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُۚ﴾ (إبراهيم: 34)، فَحَرْفُ (مَا) وَاقِعٌ عَلَى أَنْوَاعٍ مُفَصَّلَةٍ فِي الْوُجُودِ -﴿كُلَّ مَا جَآءَ أُمَّةً رَّسُولُهَا كَذَّبُوهُۚ﴾ (المؤمنون: 44)، وَالْأُمَمُ مُخْتَلِفَةٌ فِي الْوُجُودِ فَحَرْفُ (مَا) وَقَعَ عَلَى تَفَاصِيلَ مَوْجُودَةٍ لِتُفَصَّلَ ج1، ص418	-﴿كُلَّمَا جَآءَهُمْ رَسُولٌۢ بِمَا لَا تَهْوَىٰٓ أَنفُسُهُمْ فَرِيقًا كَذَّبُواْ وَفَرِيقًا يَقْتُلُونَ﴾ (المائدة: 70)، فَإِنَّ هَؤُلَاءِ هُمْ بَنُو إِسْرَائِيلَ أُمَّةٌ وَاحِدَةٌ... -﴿كُلَّمَا رُزِقُواْ مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقًا﴾ (البقره: 25)، هَذَا مَوْصُولٌ لِأَنَّ حَرْفَ مَا جَاءَ لِتَعْمِيمِ الْأَزْمِنَةِ فَلَا تَفْصِيلَ فِيهَا فِي الْوُجُودِ وَمَا رُزِقُوا هُوَ غَيْرُ مُخْتَلِفٍ ... ج1، ص418

إنّ هذه النماذج كفيلة بإيضاح أنّ اجتهاد «الزركشي» في التأويل بمعيار المشاكلة مجدٍ وموصل إلى نتائج مرضية، هي دليل على أنّه يتحرى الحق بهذا المنهج التأويليّ والموضوعي؛ حيث يجعله الحكمَ الكاشفَ عن جوهر المفردة، لا يحيد عن قانونه، ونتائجُه لا تتعارض مع معنى الآية، أو مع ما رجح العلماء على أنّها المعنى المقصود منها.

لعلنا لا نغالي إذا قلنا أنّ الزركشي قد دعا إلى ربط التركيب اللفظي بالوظيفة اللغوية؛ فإذا كان علماء اللسان قد عنوا بالنحو الوظيفي، ورأوا أنه ربط التراكيب المختلفة بوظيفتها اللغوية، ف«الزركشي» ها هنا يؤسس إلى **(صرف وظيفي)**، ويُحيل إلى أنّ بنية اللفظة له معنى في ذاته بصرف النظر عن حروفه ومعناه، فصيغة (أفعل) مثلا عد لها «أبو حيان الأندلسي» حوالي أربعةً وعشرين معنى، (الأندلسي، 1413هـ. 1993م)، وقل ذلك في حروف الزيادة كـ (است) والهمزة والتضعيف وما كان على وزن

(فعلان) وهلم جرا ...

وهذا الصنيع من العلماء دليل بارز على اهتمامهم بالوظيفة المترتبة عن تصريفات الكلمة، وهي إحالة إلى الاهتمام بالوظيفة الصرفية الناجمة من المفردة، يقول أحد المحدثين في دراسة لظاهرة التحول في الصيغ الصرفية فيما يتعلق منها بالجانب الدلالي: **(فإن الزيادة لها علاقتها المباشرة بالمعنى حقيقة أو مجازًا، وكذلك ما في الصيغ من الصيرورة والسلب والإزالة والاستحقاق وسواهما)** (ياقوت، 1986م) و«الزركشي» في هذا الباب لا يستنكف من إدخال معيار المشاكلة لإبراز الدلالة اللغوية الذي تفرزه اللفظة سواء طُوّلت أو وُصلت أو قُطعت، بل إن ربط البنية اللغوية بوظيفتها قد جعل لكل غرض أو وظيفة تؤدى بواسطة اللغة وجها من التصريفات خاصا بها، وهذا ما سماه «عبد القاهر الجرجاني» – عند توضيحه لحقيقة النظم في الكلام – بمصطلح الوجوه والفروق، (الجرجاني، 1413هـ-1992م)؛ أي أنَّ وجوه البنيات تختلف بحسب فروق المعاني، غير أن «الجرجاني» يتحدث عن التراكيب والنظم، والزركشي ها هنا يتحدث عن اللفظ والاشتقاق.

خاتمة

لقد أسفر البحث عن جُهد منهجيٍّ مُتقَنٍ في الكشف والتأويل قام به صاحب البرهان، وركّز هذا البحث على الجانب الإفرادي في العبارة القرآنية، وإلا فقد اعتنى الرجل في كتابه بمعيار المشاكلة من أبوابه الصوتية والصرفية والنحوية، وربط كل من هذه الجوانب الثلاثة بالوظيفة الدلالية، ولا يسعنا ها هنا أن نجليَ جميع الجوانب الخاصة بهذه الأداة الإجرائية الصارمة، إلا أنّ هذه العيّنة الخاصة بالمفرد قد أبانت عن أداة تأويلية دقيقة، بإمكانها الولوج إلى أي نص، لتُظهر جميع الجوانب الإبداعية الخاصة به، وقد خصّها «الزركشي» بكتاب الله عز وجل، ليجعله النموذج المُحتذى به؛ لأنّ تطبيقها فيما بعد على النص البشري كفيلٌ ببيان محاسنه وعيوبه على حد سواء.

المراجع

1. ابن الجزري. (2020م). الجزرية،المقدمة فيما على قارئ القرآن أن يعلمه (المجلد الطبعة الثانية). (تحقيق: عبد المحسن بن محمد القاسم، المحرر)
2. ابن مالك الطائي الجياني. (1967م). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. (تحقيق: محمد كامل بركات، المحرر) بيروت: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
3. أبو حيّان الأندلسي. (1413هـ. 1993م). تفسير البحر المحيط (المجلد الطبعة الأولى). (تحقيق عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معرض، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.
4. أبو علي المرزوقي. (1424هـ-2003م). شرح ديوان الحماسة (المجلد الطبعة الأولى). (تحقيق: غريد الشيخ، وضع فهارسه العامة: إبراهيم شمس الدين، المحرر) بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
5. إحسان عباس. (1983). تاريخ النقد الأدبي عند العرب (المجلد الطبعة الرابعة). بيروت، لبنان: دار الثقافة.
6. الفراهيدي الخليل. (د ط). كتاب العين. دار ومكتبة الهلال: بيروت.
7. آمال بنت عبد العزيز العمرو، و محمد بن إبراهيم العجلان. ((1425هـ-1426هـ)). الألفاظ والمصطلحات المتعلقة بتوحيد الربوبية. المملكة العربية السعودية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية.
8. بدر الدين بن بهادر الزركشي. (1376هـ-1957م). البرهان في علوم القرآن (المجلد الطبعة الأولى). (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.
9. رحمن غركان. (2004). مقومات عمود الشعر الأسلوبية في النظرية والتطبيق. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
10. سيبويه. (1408هـ-1988م). الكتاب (المجلد الطبعة الثالثة). (تحقيق: عبد السلام محمد هارون، المحرر) القاهرة: مكتبة الخانجي.
11. عبد القاهر الجرجاني. (1413هـ-1992م). دلائل الإعجاز (المجلد الطبعة الثالثة). (تحقيق: محمود شاكر، المحرر) جدة: دار المدني.
12. عراس فيلالي. (2018). مسارات النقد العربي القديم (عرض لمراحل تطور النقد وأبرز قضاياه) (المجلد الطبعة الثانية). عين سمارة، قسنطينة: منشورات فاصلة.
13. عماد محمد محمود البخيتاوي. (2013م). مناهج البحث البلاغي عند العرب، دراسة في الأسس المعرفية (المجلد الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.
14. محمد سليمان ياقوت. (1986م). ظاهرة التحويل في الصيغ الصرفية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
15. محمد كشاش. (1420هـ، 1999م). الحب والإعراب، دراسة موازنة بين نحو الجَنان ونحو اللسان. بيروت: المكتبة العصرية، صيدا.

The standard of (conformity of the pronunciation and meaning) in the interpretation of al-Zarkashi for the Quranic word

Abstract

Al-Zarkashi (-794 AH) is considered as one of the most important scholars of the late eighth century AH, as he had a great impact on criticism, rhetoric, and the miraclousness, through his own method of criticism, description, and analysis. Among many methods, he followed one and kept him in most of his analyses of organizing phrases and certain terms the conformity of the pronunciation and meaning. through this work, we will try to present the most important linguistic issues related to the singular in al-Zarkashi's criticism of the Qur'anic text in particular, highlighting the critical mechanism he used for reasoning and persuasion.

Keywords
interpretation
pronunciation and meaning
conformity
singular

La norme (similitude prononcé-sens) dans l'interprétation d'al-Zarkashi pour le mot coranique

Résumé

Azarkachi est considéré comme l'un des érudits les plus éminents de la fin du huitième siècle de l'hégire grâce à son influence sur la critique, la rhétorique ainsi que sur tout ce qui a trait au dogme de l'inimitabilité du coran. Ceci est dû à son sens particulier d'interprétation, de description et d'analyse. Ce maitre-penseur a adopté (parmi ses approches critiques) une norme de critique avec laquelle il s'est engagé dans ses justifications dans le mode des phrases ainsi que quelques mots. Ceci est connu sous le nom (similitude prononcé-sens). Nous essayerons à travers de ce travail d'exposer les principales questions linguistiques relatives au lexique dans l'interprétation de Azarkachi du texte coranique, en soulignant le mécanisme qu'il a suivi pour l'explication, la préférence et la persuasion.

Mots clés
interprétation
le prononcé et le sens
la similitude
le lexique

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري بين تطلعات الجودة والمعوقات البيئية والاجتماعية -قراءة تحليلية نظرية-

The performance of the Algerian university professor between quality aspirations and environmental and social constraints -Theoretical analytical reading-

باية بوريالة[1]
Baya Bouriala
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
baya.bour85@gmail.com

أ.د. بوجمعة كوسة
Pr. Boudjemaa Koussa
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
omhan1@hotmail.com

ملخص

يجيب هذا المقال عن سؤال ماهية سمات الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي وعوائق البيئة المهنية والاجتماعية التي تمنعه عن تحقيق أداء مميز؟ إن التطور العلمي بكل مضامينه يستوجب تقديم الأفضل وأن يكون الأداء بدقة وإتقان، وباعتبار أن الجامعة هي المؤسسة التعليمية والاجتماعية التي لها دور كبير وأساسي في تنمية الكفاءات الأدائية والإنتاجية والتطوير العلمي، فهي تسعى جاهدة لتطبيق المعايير العالمية من أجل تحقيق الجودة في الأداء. إذ أن من أهم الأفراد الفاعلة في تجويد الجامعة هو الأستاذ الجامعي ويمكن قياس ذلك من خلال أدائه الوظيفي، إلا أنه عبر مساره الوظيفي تعترضه العديد من الصعوبات الاجتماعية والمهنية التي قد تقلل من كفاءته المهنية، وهذا ما توصنا إليه من خلال مضمون هذا المقال.

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2019-04-08
تاريخ القبول 2023-09-26

الكلمات المفتاحية
الجامعة
الأستاذ
الأداء
شروط العمل
المعوقات

الاشكالية

تعتبر الجامعة من أهم ركائز التنمية الاجتماعية ومركز لإنتاج المعرفة وإشعاع العلوم باعتبارها منبع أساسي للفكر والإبداع وتنمية رأس المال الفكري والاجتماعي، فالجامعة نظام اجتماعي مهم جدا وهذا لما تقوم به من دور فاعل في تنمية المجتمع من خلال مجموع المشاريع والبحوث العلمية التي تقوم بها والمخرجات البشرية التي تؤطرها والتي تساهم في رفع المكانة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية ... وغيرها. ولا يمكن أن تحقق الجامعة أهدافها إلا من خلال توفر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة، وإذا نظرنا إلى الأهداف العامة للجامعة نجد أنها هي عبارة عن الوظائف الأساسية التي يجب على الأستاذ الجامعي أن يؤديها بكفاءة ومهارة من أجل نجاحه وتحقيق جودة ورقي الجامعة، فنجاح الجامعة من نجاح الأستاذ والعكس، فالأستاذ الجامعي هو العامل الأساسي في تحسين كفاءة الجامعة، كما أن النظر لجودة وكفاءة المؤسسة الجامعية يرتكز بشكل أساسي على كفاءات ومهارات الأستاذ الجامعي وما يقدمه من مهام تعليمية وتدريسية ونشاطات علمية واجتماعية، فنجاح الأستاذ وجودة الجامعة هو انعكاس لجودة أداء الأستاذ الجامعي.

كما يعتبر الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي مقدار ما يبذله من نشاط وما يمتلكه من سمات علمية وإنسانية واجتماعية، فهو مؤشر من مؤشرات نجاح أو فشل الجامعة، وذلك باعتباره فرد فاعل في المجتمع بما يقوم به من خدمات تعليمية وأعمال بحثية واجتماعية المحرك الأساسي للعملية التعليمية والبحثية.

من أجل تأدية الأستاذ الجامعي لوظائفه بكفاءة لابد من توفر العديد من العوامل السوسيو-مهنية التي تساعده في العطاء والاستمرار بنجاح في عمله، إلا أن هذا لا يمنع من وجود بعض الصعوبات والعراقيل التي تواجهه داخل أو خارج الجامعة والتي قد تكون سبب في انخفاض أدائه الوظيفي. لذلك سنحاول من خلال هذا المقال معالجة الإشكال التالي:

-ماهية سمات الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي وعوائق البيئة المهنية والاجتماعية التي تمنعه عن تحقيق أداء مميز؟

1 المؤلف المراسل

-ما هي العوامل التي تؤثر على أداء الأستاذ الجامعي؟

-وما هي الصعوبات التي تعيق الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي ؟

1–التأصيل المفاهيمي للموضوع

تدور هذه المقالة حول الاداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، وقبل الدخول في الموضوع والتفصيل فيه لابد من التعرف على متغيرات الدراسة الرئيسية ووضعها في إطار الموضوع الذي نحن بصدد مناقشته، من أجل وضع تعرف لمتغير الدراسة الاساسي ويكون خاص بدراستنا، وبالتالي سنركز على تعريف الاداء الوظيفي وتعريف الاستاذ الجامعي فيما يلي:

الأداء الوظيفي: يوجد العديد من التعاريف المتعلقة بالأداء الوظيفي والتي تختلف باختلاف التخصصات والاتجاهات، وسنحاول تقديم بعض منها فيما يلي:

الأداء هو: «انجازيتم باستخدام الفرد لإمكانياته الجسمية أو العقلية أو النفسية. ويتجسد ذلك من خلال الأداء الذهني والأداء الحركي: الأداء الذهني وهو الذي يعتمد على قدرة الفرد على التجريد وإدراك المعاني والعلاقات، الأداء الحركي هو انجاز عمل بسلوك حركي». (النجار و شحاتة، 2003)

يعرف معجم أكسفورد الانجليزي الأداء على أنه: «الانجازات والتنفيذات والاضطلاع لعمل أي شيء ملتزم به، إنه يشير إلى المخرجات والنتائج والإنجازات، وبالتالي يمكن النظر إليه بأنه السلوك الذي عن طريقه يمكن للمنظمات والفرق والأشخاص الوصول إلى العمل المنجز». (Armestrong, 2000)

ويتضح من خلال هذين التعريفين أن الاداء هو تكامل بين القدرات الذهنية والمهارات الحس-حركية للفرد، حيث يتم انجاز الاعمال من خلال التفكير وفهم الشيء وتقديمه بشكل ملموس وتجسيده بواسطة الممارسات على ارض الواقع لمعرفة مدى فاعلية قدرات الافراد، وبالرغم أن الاداء في غالب الاحيان هو نتيجة حسية ملموسة إلا أن أساسه فكري وخطة ذهنية.

كما يعرف الأداء على أنه: «انعكاس لكيفية استخدام المؤسسة للموارد المادية والبشرية واستغلالها بالصورة التي تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها.» (الحسيني، 2000) وهنالك من يرى بأنه «درجة تحقيق و إتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطّلبات الوظيفة» (حسن، 2009)

وهذا يبين أهمية المورد البشري «الفرد» في تحقيق متطلبات الوظائف المناسبة إليه من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها، فجودة أداء المؤسسة يرجع في الاساس إلى جودة أداء العنصر البشري، فالفرد هو صاحب الفكرة والموهبة والقادر على الابداع وتحقيق الاهداف المرجوة منه في وظيفته أو مؤسسته.

يقصد بأداء الاستاذ الجامعي: «ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ونشاطات داخل الجامعة وخارجها لتحقيق أهداف الجامعة وتوقعات المجتمع، ويعد الأداء التدريسي أحد جوانب الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بالجامعة.»(حنفي، 2019)

والمتوقع من أداء الاستاذ الجامعي أن يكون في شكله الايجابي بمعنى: «الأداء الجيد يتم من خلال التواصل بين الطالب والأستاذ من ناحية وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي من ناحية أخرى، لأن الأداء الجامعي من أهدافه تحقيق الأستاذ الجامعي للمستوى الأمثل والمنشود للتدريس والبحث العلمي، وهو ما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم الجامعي». (رشدي أحمد و محمد بن سلمان، 2004)

الاداء على مستوى التعليم الجامعي يرتبط على العموم بالأستاذ الجامعي باعتباره العنصر الفاعل في تحقيق جودة الجامعة، أداء الاستاذ الجامعي هو مؤشر أساسي لقياس جودة التعليم الجامعي أو جودة الجامعة بصفة عامة، حيث يتميز أداء الأستاذ ويركز على ما يقوم به من وظائف لتحقيق أهداف الجامعة على المستوى الأكاديمي أو الاجتماعي أو الاداري أو حتى البحث العلمي.

من خلال ما سبق نستخلص أن الأداء الوظيفي: هو الجهد الفكري والجسدي الذي يبذله الفرد «الأستاذ»، في وظيفته باستخدام مختلف الوسائل والإمكانيات المادية والمعنوية وحتى البشرية، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة «الجامعة» التي يعمل فيها.

الأستاذ الجامعي: يعتبر الأستاذ الجامعي من أهم الأفراد النشطة والتي تساهم بشكل كبير في تنمية المجتمع من خلال ما يقوم به من وظائف ودوره في تكوين رأس المال البشري،

وسنحاول التطرق لمجموعة من التعاريف فيما يلي:

يعتبر الأستاذ الجامعي من أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العمليات التربوية داخل الجامعة والتي تشكل نوعية الكوادر التي تظهر على شكل مخرجات جامعية.» (حداد، 2004)

كما يعرف على أنه: «العنصر الفعال في الجهاز التعليمي الجامعي، فعليه مسؤولية تحقيق أهداف التعليم الجامعي وطموحاته من خلال الجهود التي يقدمها والمرونة التي يمدون الجامعة بها». (اسماعيل، 2007)

بينما يعرفه براون أنه « مختص يستجيب لطلب اجتماعي ويتحكم في عدد لا بأس به من المعرفة والمعرفة العلمية، وهو عامل حرفي في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على جعل حرية المبادرة والاستقلالية توافق منفعة المستخدمين». (ونوقي و مزارة، 2017)

وحسب فوضيل دليو وآخرون الأستاذ الجامعي هو: «حجر الزاوية في العملية التربوية وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة ومسئولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، فدوره لا يقتصر على التدريس أو تلقين المعرفة بل يتعداه إلى تنظيمه لنواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعرفة والمهارات لدى الطلاب بالإضافة إلى عملية الإشراف على مذكرات التخرج والبحوث ... والمشاركة في الاجتماعات البيداغوجية والإدارية ...» (دليو، لوكيا، و سفاري، 2006)

و يمكن تعريفه: «الشخص الذي عين في الجامعة ولديه مؤهلات تربوية وعلمية من بين شهادات الدراسات العليا وشهادات الدراسات المعمقة الماجستير والدكتوراه، والذي يقوم بمهام التدريس التأطير والإشراف والبحث العلمي». (حفيظي، 2013/2012)

وعرف الأستاذ الجامعي بأنه: «المحرك الرئيسي للعملية البيداغوجية من خلال اضطلاعه بمجموعة من المهام، التي تأتي على رأسها المهمة المعرفية سواء بنقلها أو بتطويرها». (زرارقة، 2011)

وبالرغم من اختلاف العديد من الباحثين في تعريف الاستاذ الجامعي كل حسب وجهة نظره أو ستنادا الى معطيات البحث الذي جاء في اطارها، إلا أنه هناك اجماع بأنه الفرد المؤهل علميا وذو كفاءة ومؤهلات عملية في مجال التدريس والاشراف والبحث العلمي وحتى الاداري، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف التعليم الجامعي ويساهم بشكل فعال في تكوين رأس المال البشري (مخرجات التعليم الجامعي).

التعريف الإجرائي للأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي: هو النشاط الذي يمكن الأستاذ الجامعي من انجاز الوظائف الخاصة به وتحقيق أهداف المهام الموكلة إليه، وذلك باستغلال واستخدام مختلف المواد المادية والبشرية من أجل تحقيق أهدافه الوظيفية.

2–سمات الأستاذ الجامعي

يرتبط أداء الأستاذ الجامعي بمجموعة من المعايير العلمية والضوابط المهنية والسمات الشخصية التي تنعكس كلها على أدائه الوظيفي، وسمات الأستاذ الجامعي لا تنحصر فيما يتعلق بالجانب الشخصي فقط بل يتعاداه إلى الجانب الأكاديمي والمهني وحتى الاجتماعي، وسنحاول التفصيل فيها فيما يلي:

2–1–السمات الأكاديمية

هي مجموعة من الخصائص التي تتعلق بتمكن الأستاذ الجامعي من المادة العلمية، والاعتماد على المنهج العلمي في نقل أفكاره، والمتابعة للتطورات العلمية الجديدة في مجال تخصصه. (سناني، 2012/2011)

فالخصائص الاكاديمية لها علاقة بالسمات التي يمتلكها الاستاذ والتي يجب أن تتوفر فيه والتي ترتبط بالتدريس والبحث العلمي، فالأستاذ الجامعي من نخبة المجتمع لما يمتلكه من كفاءات وقدرات معرفية وإدراكية لما يحدث في مجتمعه وفي العالم من تطورات، وربطها بالمادة العلمية التي يدرسها حيث يبحث عن كل جديد في تخصصه ويسعى دائما للمحافظة على رأسماله الأكاديمي وتطوير من ذاته، للتمكن من التواصل مع الطلبة وانجاز بحوثه بطريقة سريعة وبإبداع لتحقيق الجودة.

التدريس الناجح هو الذي يقترن بعملية البحث المتواصل ... وعلى الأستاذ أن يسعى إلى البحث العلمي تأكيدا لمسؤوليته العلمية وتميزا لموقفه التدريسي(العبيدي، 2010). فالأستاذ الجامعي بالإضافة إلى أنه مدرس هو باحث في مجال تخصصه، وهذا ما يميزه على غيره من الأساتذة في المستويات التعليمية الأخرى، فهو في حالة بحث متواصلة عن كل ما هو جديد ومبتكر وكذلك يسعى لإتباع الطرق

المستحدثة في التدريس والتي توافق التخصص والمادة المدرسة لتحقيق الجودة.

كما يجب أن يتسم بالأمانة الفكرية، حيث يقوم بالبحث عن الحقائق والوصول إلى القوانين والنظريات دون تعصب فكري، والمثابرة والإصرار للبحث عن المزيد من المعلومات والتفسيرات وهو مكتسب لقدرات ومهارات التفكير العلمي و اتجاهاته.(الاسدي، 2012)

الأمانة العلمية والفكرية سمة أساسية في الأستاذ الجامعي من أجل نفسه لتطوير مداركه المعرفية ومهاراته العلمية والتعليمية، وكذلك لكونه قدوة لطلابه وأفراد مجتمعه. فالأمانة العلمية تجعل من الاستاذ أكثر التزاما ومنطقي في أرائه ويعتمد الوسطية والموضوعية في تدريسه او انجاز بحوثه العلمية.

2–2–السمات المهنية

تعرف السمات المهنية على أنها: «مجموعة من السمات التي تتعلق بتمكن الأستاذ الجامعي من مهارات تخطيط عملية التعليم وتنفيذها، والعناية بإعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد على تطوير مهارات التعلم الذاتية لدى طلابه». (سناني، 2012/2011)

فالسمات المهنية للأستاذ الجامعي لا تتعلق بتقديم درس داخل مدرج أو حجرة الصف أو انجاز بحث فهي عكس ما يعتقد البعض من الناس، أن الأستاذ الجامعي يعيش في راحة ورخاء ما إن يخرج عن محيط الجامعة ينتهي عمله ويلتفت إلى حياته الشخصية ويتوقف عمله في حدود جدران الجامعة، فهو في الحقيقة له مهام أضعاف ما يقوم به داخل الجامعة حيث يقوم بتحضير ما يقدمه للطلبة من معارف ومعلومات ويبحث عن أنجح وأحدث الطرق لتسيير الحصة، بالإضافة إلى البحث المتواصل وانجاز بحوث ومشاريع بحثية والمشاركة في العديد من المشاريع والبحوث خارج اطار الجامعة من خلال الانخراط في جمعيات أو المشاركة مع مؤسسات من أجل تطوير ذاته والاندماج مع المجتمع والتعرف على المشاكل التي يجب دراستها.

ومن أهم السمات المهنية التي يجب أن تتوفر في الاستاذ الجامعي هي الفعالية إذ لم يكن فرد فعال في منصبه أو مجاله فهذا يؤثر على أدائه. «**إن فاعلية أداء مهمة التدريس تعتمد في جوهرها على موهبة الأستاذ وقدراته الذاتية، التي تعزز الإعداد والتدريب والخبرة المكتسبة بالممارسة أثناء الخدمة». (العبيدي، 2010)**

فلا يمكن للفرد تقلد منصب أستاذ جامعي ذو مكانة إذا ما كان لديه كفاءة عالية ويمر بتدريبات وتكوينات دورية من أجل تنمية قدراته الذاتية وتوسيع خبراته في مجال عمله خاصة فيما يتعلق بمهمة التدريس باعتبارها العمل الرئيسي لأستاذ الجامعة، فالأعباء التدريسية لها تأثير كبير على المهام الاخرى التي يقوم بها الاستاذ من بحث علميو خدمة المجتمع، فقدرة الاستاذ على التحكم في عملية التدريس وتسيير حصصه التدريسية خاصية لا يتسم بها كل الأساتذة.

2–3– السمات الشخصية

يقصد بالسمات الشخصية : «هي مجموعة من السمات التي تتعلق بتمكن الأستاذ الجامعي من التمتع بمظهر شخصي جذاب والجدية والإخلاص في أداء عمله، وأن يكون قدوة حسنة لطلابه في قوله وفعله داخل الجامعة». (سناني، 2012/2011)

فنظرة المجتمع للأستاذ الجامعي هو ذلك الفرد ذو الهندام الجميل والأنيق والذي يولي عمله أهمية كبيرة من خلال الانضباط والإخلاص والتحلي بالقيم الأخلاقية العليا والشخصية القوية، التي تزيد من شأنه في الوسط الجامعي وداخل المجتمع ككل.

لابد للأستاذ أن يحس بقيمته الشخصية واحترامه لذاته مما ينعكس ايجابيا على اتجاهاته نحو طلبته، والأستاذ المتزن انفعاليا هو القادر على التو افق، وله القدرة على تكوين علاقات حسنة مع الآخرين. (العبيدي، 2010)

يوجد علاقة وثيقة بين شخصية الأستاذ وطريقة أدائه لأدواره المنوط بها، فالسمات الشخصية قد تؤثر على العملية التعليمية كما تؤثر على علاقته بالطلبة وبزملائه الاساتذة وحتى بالإداريين، وتظهر السمات الشخصية للأستاذ الجامعي من خلال ما يقوله الطلبة عنه حيث غالبا ما نجد الطلبة يطلقون ألقاب على الاساتذة وفقا لشخصيتهم أو وفقا لتعاملاتهم معهم داخل الصف أو حتى استناد لمظهرهم الخارجي (اللباس، تسريحة الشعر، ...و غيرها)، فالطالب الجامعي غالبا ما ينجذب للأستاذ الذي يكون ذو مظهر جميل ويمتلك قدرة على التواصل معه وله أسلوب لبق في الكلام.

2-4-السمات الاجتماعية

السمات الاجتماعية : هي: «مجموعة من السمات التي تتعلق بتمكن الأستاذ الجامعي من الاطلاع على ثقافة مجتمعه والتمتع بحسن التصرف مع طلابه في المو اقف الصعبة، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية و إنسانية مع طلابه وزملائه والإدارة ...» (سناني، 2012/2011).

فلاستاذ الجامعي يجب أن يكون على تواصل بينه وبين الطلبة باحترام وتفهم لظروفهم وتوجيههم في حالة استشارته في أمر ما سواء علمية أو مهني أو حتى شخصي. بالاضافة إلى تكوين علاقات جيدة مع زملائه الاساتذة من أجل التعاون المهني وحتى الاجتماعي.

كلما تحسنت العلاقات الإنسانية بين الأستاذ وطلبته حكم على الأستاذ بالنجاح، فللعلاقة الحسنة بين الأستاذ وطلبته أثر كبير في حضور الطلبة و انتباههم واستيعابهم لمادة الدرس ثم نجاحهم في الامتحانات والعكس صحيح. (العبيدي، 2010)

فالقيم الاجتماعية التي يحملها الأستاذ وكذلك اطلاعه على ثقافة مجتمعه يسهل عليه عملية التفاعل مع مختلف الفئات والمستويات وحتى الاثنيات المختلفة في محيط عمله سواء كانوا أساتذة أو طلبة أو حتى إداريين، خاصة وأن الجامعة هي عبارة عن نظام اجتماعي يشمل العديد من الجنسيات والاثنيات العرقية المختلفة التي يتواصل معها الأستاذ من أجل العمل معهم في أي إطار كان (زملاء، طلبة، اداريين...)، وهذا ما يجعله يبني علاقات إنسانية واجتماعية معهم.

3-وظائف الأستاذ الجامعي

تتعدد الوظائف الموكلة للأستاذ الجامعي حيث لم تعد تقتصر على التدريس والمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع، وأصبحت هناك وظيفة البحث العلمي وخدمة المجتمع إلى جانب التدريس كما يمكن للأستاذ أن يتولى وظيفة إدارية ومهام أخرى مصاحبة للوظائف الأساسية له، وفيما يلي أهم وظائف الأستاذ الجامعي:

3-1-التدريس

يعتبر التدريس من أهم وأنبل المهن التي يسعى من خلالها لبناء المجتمعات وتطويرها في مختلف المراحل والمستويات العلمية بما فيها الجامعة، وتعد عملية التدريس الجامعي ذات مكانة عالية وتحمل رسالة تربوية واجتماعية مهمة جدا، فالتدريس لم يعد يقتصر على تلقين المادة العلمية بل أصبح يحتاج إلى الاستعداد وامتلاك الكفاءات والمهارات المعرفية والعلمية اللازمة.

ويمكن تعريف التدريس على أنه:» **عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المدرس وإرشاده.» (السبحي والقسايمة، 2010)** ويتضح من خلال هذا التعريف أن التدريس تجاوز عملية التلقين وأصبح يعتمد على مهارات وكفاءات وتفاعل كل من المدرس والمتعلم، إلا أنه لا يمكن أن تكون هناك تفاعل بين الطرفين إلا إذا كان الأستاذ الجامعي ذو كفاءة عالية في تسيير هذه العملية وتفعيلها.

ولكي يقوم الأستاذ الجامعي بوظيفة التدريس على أكمل وجه ينبغي أن يكون: **(حفيظي، 2013/2012)**

متمكن في مجال تخصصه وواسع الاطلاع حتى يلم بأحدث النظريات والتطبيقات في مجال تخصصه.

عرض الدرس بطريقة واضحة ومنطقية تراعي فيها الفروق الفردية بين الطلاب.

التحدث بلغة سليمة واستخدام ألفاظ واضحة ومحددة مدعما إياها بأمثلة توضيحية واقعية إن أمكن.

توفير مناخ ملائم لنجاح العملية التعليمية من خلال التوجيه والإرشاد والعلاقات الإنسانية.

استخدام وسائل تعليمية حديثة ومتنوعة أثناء تدريسه والربط بين الجانبين النظري والتطبيقي، والتنويع في طرق التدريس.

كما تعتبر اختيار طريقة التدريس مهمة جدا في عملية التدريس، ولا يمكن أن يتم تقديم الدرس من قبل الاستاذ إذا لم يحدد طريقة التدريس التي يعتمدها حسب نوع المحتوى العلمي، حيث أن طريقة التدريس التي يعتمدها الاستاذ الجامعي في الدرس تحدد كفاءته البيداغوجية.

ولقد عرف Gage & berliner طريقة التدريس بأنها: «مجموعة النماذج السلوكية التي تناسب تعليم مجموعة مواضيع، ويمكن لأكثر من أستاذ تطبيقها واستخدامها لحدوث عملية التعلم» (Berliner & N.L, 1975)، طريقة التدريس هي مخطط يتخذه الاستاذ لتحفيز وتحريض الطلبة لاظهار مهاراتهم وقدراتهم وكفاءاتهم المعرفية والعلمية، يمكن تغييرها وفقا لما يتوفر عليه الاستاذ من امكانيات

مادية ومعنوية وقدرات الطلبة، وليس فقط حسب الموضوع المدرس .

ولايمكن للأستاذ الجامعي أن يؤدي وظيفة التدريس بكفاءة إلا إذا كان يمتلك مجموعة من المهارات والقدرات والتي تتمثل في:

-مهارات التخطيط للتدريس الجامعي.

-مهارات تنفيذ التدريس الجامعي.

-مهارات تقويم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم.

-مهارات الاتصال والتواصل معهم.

فمجموع هذه المهارات تبرز كفاءة الاستاذ وتساعده في تسيير البرنامج المراد تدريسه وفقا للحجم الساعي المراد تغطيته، كما تساعده على التحكم في المعايير التقويم، وتسهيل عملية التواصل بينه وبين الطلبة وبينه وبين الأساتذة خاصة اللذين يدرسون نفس المقياس من أجل تحديد معايير التقويم ومسايرة دروس الاعمال الموجهة مع المحاضرة.

وحسب المشرع الجزائري تعتبر وظيفة التدريس أساسية حيث، بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق لـ 3 مايو 2008 نجد في المادة 04 أن الاستاذ الباحث يتعين عليه إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والتعليمية ومطابقا للمقاييس الادبية والمهنية. وتنص المادة 06 على الحجم الساعي للتدريس للأستاذ الباحث حيث تنص على: « يتعين على الاساتذة الباحثين ضمان خدمة التدريس وفقا للحجم الساعي السنوي المرجعي المحدد بـ 192 ساعة دروس، ويقابل هذا الحجم الساعي 288 ساعة أعمال موجهة و384 ساعة من الاعمال التطبيقية».

تحدد كيفيات تطبيق المادة 06 وفقا للقرار رقم 929 والمؤرخ في 28 جويلية 2016 الحجم الساعي الاسبوعي للتدريس للأستاذ الباحث، حيث تنص المادة 03 من هذا القرار على أن: «الحجم الساعي السنوي المرجعي للتدريس المحدد في المادة 06، والذي ينبغي على الاستاذ الباحث تأديته على 32 أسبوعا للتدريس في كل سنة جامعية في حدود حجم ساعي أسبوعي يحدد في ست (06) ساعات دروس تشمل حتما درسين (2) غير مكررين»

3-2-البحث العلمي

يعتبر البحث العلمي أحد أهم وظائف الجامعة وأبرز مرتكزات التقدم العلمي والاجتماعي، بالإضافة لكونه جزء من الدور الأكاديمي للأستاذ الجامعي إلى جانب وظيفة التدريس، فهو مكمل وداعم للعملية التدريسية وانعكاس للقضايا والمشاكل الاجتماعية.

البحث العلمي والتدريس وجهان لعملة واحدة، فعضو هيئة التدريس بلا بحث علمي يعتبر وقوفا على الماضي وتجميد لقدراته وطاقاته الذهنية ومن ثم تتحول عملية التدريس لمجرد إلقاء، ولا بحث بلا تدريس حيث يحرم عضو هيئة التدريس من التحقق من صحة نتائجه ونظرياته بالواقع من خلال الاحتكاك والمناقشة مع طلابه» (عامر، 2011)

يعتبر البحث العلمي أهم ما يميز الجامعة عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى التي ترتكز على التدريس مثل الثانويات أو خدمة المجتمع مثل التكوين المهني، فالبحث العلمي يضاعف لدى الأستاذ نزعة الإبتكارية والإبداع حيث يساعد على تنشيط عقله ونموه الفكري، كما أنه يرتبط بين التدريس وخدمة المجتمع.

للبحث العلمي أهمية كبيرة بالنسبة لأستاذ الجامعي ويمكن أن يعزى ذلك بالأسباب التالية:

-ابتكار المعرفة وتطويرها.

-التميز والمكانة العلمية.

-الترقية.

-الدعم المعنوي والمادي.

يتوقع من الأستاذ الجامعي إظهار الكفاءة في التدريس، إذ أن العامل الحاسم الذي يتعلق بالكفاءة التدريسية للأستاذ الجامعي يتمثل في عدد البحوث المنشورة. وتشكل مسألة النشر مقياسا مهما للترقية، وهناك ثلاثة مؤشرات تدل على كفاءة الأستاذ الجامعي، وهي: البحث، النشر، الترقية. (ماتيرو، موانجي، و شليتي، 2002)

وللبحث العلمي أهمية كبرى بالنسبة للأستاذ الجامعي ولا تنحسر في كون الاستاذ الجامعي ينجز أبحاث من أجل المشاركة بها في ملتقيات أو مؤتمرات علمية او نشرها في مجلات فقط، بل تظهر الاهمية من خلال ممارسة عملية الاشراف العلمي على الطلبة في مختلف المستويات وخاصة

درجتي الماجستير والدكتوراه، حيث أن الاستاذ يقوم بالبحث العلمي في الموضوعات ومناقشتها مع الطلبة والتوجيه والارشاد في البحث أيضا، بالإضافة الى التأليف العلمي الفردي والجماعي التي هي عبارة عن مكتسبات وتجارب الاستاذ والتي يمكن للطلبة الاستفادة منها كمراجع في بحوثهم العلمية.

والجزائر على غرار الدول الاخرى التي تولي أهمية كبيرة للبحث العلمي حيث أنها تخصص ميزانية خاصة للبحث العلمي حيث أوضح رئيس الحكومة «أيمن بن عبد الرحمان أن الانفاق على البحث العلمي والتطوير وصل إلى ما يقارب 57 مليار دج ما بين 2015 و2021 أي بمعدل يفوق 8 مليار دج سنويا. كما أنها تعمل على انشاء مخابر ومراكز بحث في مختلف التخصصات العلمية التي وصل عددها مع نهاية 2021 إلى 1661 مخبر بحث علمي بالإضافة إلى 29 مركز بحث و43 وحدة بحث و24 محطة تجارب، فضلا عن عدد الارضيات التكنولوجية والمنصات التقنية والحاضنات . (وكالة الانباء الجزائرية، 2022)

إن الاهتمام بالبحث العلمي من طرف الدولة يصب في صالح الاستاذ الجامعي من خلال توفير بيئة بحثية محفزة للقيام بأعماله البحثية والوصول إلى المعلومات والمعارف البحثية خاصة الحديثة منها بشكل سريع بسبب توظيف التكنولوجيا التواصل بين الاساتذة الباحثين بشكل سهل من خلال الانضمام في المنصات الرقمية المختلفة الخاصة بالبحث العلمي مثل منصة ابتكار ومنصة الباحث الجزائري.

3-3-خدمة المجتمع

تعتبر الجامعة أحد أهم الأنظمة الاجتماعية التي تسعى من خلال أهدافها إلى تنمية وتطوير مختلف الأنظمة الاجتماعية الأخرى من خلال احتواء المشكلات والظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... ودراستها وكذلك مد المجتمع بمخرجات تعليمية أكفاء قادرين على الانخراط والإسهام في تطوير المجتمع وتقديم خبراتهم بما ينفع كلا حسب مجاله. خدمة المجتمع يعتبر من أهم الانشطة التعليمية والاجتماعية التي يقوم بها الاستاذ الجامعي، ونستدل على ذلك بتعريف **Shoefld & shanon «خدمة المجتمع هي نشاط تعليمي موجه لطلاب الجامعة، ويكون عن طريق نشر المعرفة خارج أسوار الجامعة بغرض احداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الانتاجية والاجتماعية المختلفة». (Shanon & Shoefeld, 1965)**

بالنسبة للأستاذ الجامعي يعتبر خدمة المجتمع طريقة وأسلوب لتطبيق المعرفة والنظرية على المشكلات المحلية، وطريقة لتحسين الروابط والعلاقات بين الجامعة والمجتمع المحيط، فخدمة المجتمع عبارة عن علاقة تبادلية بين الأستاذ الجامعي والطلاب من جهة وبين المجتمع من جهة أخرى. (عامر، 2011)

إن دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع يأخذ أشكالا مباشرة وغير مباشرة، فبحوثه العلمية والاكتشافات والاختراعات والاستشارات التي يقدمها عن طريق قسمه العلمي ومراكز البحوث في مختلف الاختصاصات تسهم بشكل مباشر في خدمة المجتمع...، أما الدور غير المباشر في خدمة المجتمع يتمثل في إخراج عدد من حملة الشهادات الجامعية والاختصاصات وانخراط هؤلاء المتخرجين المؤهلين في العمل والإنتاج والخدمات في مؤسسات الدولة أو القطاع الخاص. (هادي، 2009)

فالدور الذي يؤديه الاستاذ الجامعي لخدمة المجتمع ذو أهمية ولا يمكن أن نقلل من شأن أي مهمة يقوم بها سواء كان الدور واضح وصريح باعتباره باحث علمي أو كان يخدم المجتمع بطريقة غير مباشرة عن طريق تأدية وظيفته كمدرس. بالرغم من أن الاغلبية تهمل وظيفة الاستاذ في خدمة المجتمع إلا أنها لا تقل أهمية على وظيفتي التدريس والبحث العلمي، فالأستاذ الجامعي هو فرد من المجتمع ويعيش

إن الوظائف الأساسية الثلاثة التي يؤديها الأستاذ الجامعي -التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع- هي ذات علاقة ترابط وتكامل فيما بينها إذا هو خطط لذلك وقدمت له الجامعة ما يمكنه من تحقيقه، فهو ينمي المعرفة التي يحتاجها في التدريس ويجد المشكلات التي تستحق البحث والدراسة في مؤسسات المجتمع المختلفة ويقترح لها الحلول، وبهذا يخدم التدريس والمجتمع بنتائجه. (حداد، 2004)

بالإضافة لهذه الوظائف الثلاثة السابقة يمكن للأستاذ الجامعي أن يشغل منصب إداري في داخل المحيط الجامعي كأن يكون عميد للجامعة أو عميدا للكلية أو رئيس للقسم الذي يدرس فيه أو... كما يقوم الأستاذ الجامعي بمهام لها علاقة بالوظيفة التي يشغلها مهما كانت.

ولقد حدد المشرع الجزائري بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-130 في 27 ربيع الثانية 1429 الموافق لـ 4 مايو 2008 في المادة 49 مهام الأستاذ الجامعي فيما يلي:

-ضمان التدريس في شكل دروس وفي شكل الاعمال الموجهة أو الاعمال التطبيقية حسب الحجم الساعي للمادة 06.

-تحضير وتحيين دروسه.

-إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي آخر.

-ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها.

-المشاركة في مداولات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات.

-المشاركة في أشغال فرقته / أو لجنته البيداغوجية.

-ضمان تأطير الاساتذة المساعدين في إعداد وتحيين الاعمال الموجهة والاعمال التطبيقية.

-ضمان تأطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين.

-ضمان نشاطات التصور والخبرة ز البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع اشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات.

-ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة.

-استقبال الطلبة لمدة ثلاث ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم وتوجيههم.

ومن خلال هذه المهام يتضح أن الاستاذ الجامعي يؤدي عدة أعمال بيداغوجية وأكاديمية وادارية تابعة لوظائفه الاساسية التي نص عليها القانون الجزائري في الجريدة الرسمية والمحددة في: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

4-مواطن إثراء مساهمة الأستاذ الجامعي في جودة التعليم العالي

يتأثر أداء الأستاذ الجامعي بالعديد من العوامل التي تحدد نوعية أدائه ومستوى كفاءته المهنية وبتالي إسهامه في إثرائه لجودة التعليم العالي، وإن كانت الكثير من هذه المؤثرات والظروف ترتبط بمحيط العمل إلا أنه يوجد مؤثرات خارجية أيضا، وفيما يلي سيتم ذكر أهم العوامل المؤثرة في اسهامات الأستاذ الجامعي على الصعيدين الداخلي والخارجي:

4-1-العنصر البشري

يعتبر العنصر البشري من العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لأي عامل أو أداء أي مؤسسة كانت، حيث يعتبر: «المحرك لمستحدثات الإدارة وهو الدعامة الأساسية في نجاح فعاليتها». (سليمان، 2001)

ولنجاح الفرد في أداء وظيفته لا بدا من أن يكون له ميولا ورغبة قوية لأداء عمله، بالإضافة إلى العلاقات الاجتماعية والمهنية تؤثر بشكل كبير على الاداء الوظيفي سواء بالإيجاب أو بالسلب. يعد الأستاذ الجامعي عنصر بشري مهم جدا في التعليم الجامعي فهو رأسمال بشري ويعمل على تزويد المجتمع بالرأسمال البشري على مستوى أخر، فإذا كان الطلاب أهم مدخلات الجامعة فإن الأستاذ أهم مقوماتها المسؤولة على توجيه هذه المدخلات وتقديم المعلومات والمعارف والأفكار اللازمة من خلال تقديم الأفضل بعملهم وخبرتهم وبحوثهم قبل أي شيء، حيث يتوقف نجاح الجامعة في أداء وظيفتها في إنتاج رأس المال البشري الكفء على اختيار الأستاذ وتطوير أدائه علميا ومهنيا من وقت لآخر، حتى تكون له القدرة اللازمة لوظيفته.

4-2-الإدارة

تعتبر الإدارة عملية تحقيق أهداف محددة باستخدام الجهد البشري والاستعانة بالموارد المالية المتاحة... وهي بمثابة مقدرة فائقة من انجاز الأعمال، ومهمة الإدارة هي تنسيق أوجه النشاط المختلفة أي أن الإدارة تعتمد على الممارسة والخبرة. (لطفي، 2007)

تتوقف القدرة في أداء العملية التعليم على إدارتها، باعتبارها أداة السيطرة على هذه العملية، تنظيمها وتوجيهها وتقويمها، وإن كانت هذه الأداة بالية أو عتيقة أو فاسدة أو معطلة فإنها بلا شك تؤثر في أداء التعليم بنجاح وكفاية. (سليمان، 2001)

فالادارة التعليمية تعتبر من أهم الادارات التي لها تأثير كبير على الفرد والمجتمع، يمكن أن يبرز دورها الايجابي والفعال إذا كانت تؤدي وظائفها كاملة متسلسلة وبصورة واضحة وشفافة، وفق ما تقتضيه المعايير والمقاييس الدولية والحديثة. وتعد الإدارة الجامعية كغيرها من الإدارات العامة أو التربوية ذات تأثير كبير على المورد البشري العامل بها خاصة والمتعامل معها (الأستاذ أو الطالب)، حيث يمكن أن تكون الوظائف التي تقوم بها والمتمثلة في(التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، التقييم) من أهم العوامل المؤثرة إذا كانت لا تؤدى وظائفها بشكل جيد وسهل، فمثلا إذا غابت وظيفة الرقابة

تسود الفوضى والفساد داخل الجامعة ، كما أن وظيفتي التخطيط والتنظيم إذا كانت تسير في إطارها الايجابي حتى وإن كانت الإمكانيات المادية غير متوفرة يمكن تسيير الأمور بشكل جيد.

4–3–مناخ العمل

مناخ العمل هو جزء من المناخ الاجتماعي الذي هو عبارة عن:» حصيلة المؤثرات الاجتماعية، وخاصة ما يشعر الفرد بأنه مقبول أو مرفوض من الجماعة.»(النجار وشحاتة، 2003)

يعتبر المناخ الذي يمارس فيه الفرد عمله من أهم المقومات التي تؤثر في الرفع من الأداء الوظيفي وجودة التكوين، فهو «يعبر عن الإشباع الذي توفره بيئة العمل الداخلية حيث يحس الفرد بالرضا عن عمله بعد أن يكون قد حقق رغباته وأهدافه وأشبع حاجاته جميعها». (بن عمارة، 2014)

ويمكن تقسيم مناخ العمل إلى مظاهر مادية مثل التهوية والضوء وتوقيت العمل الخ، ومظاهر معنوية مثل: العلاقات بين أفراد المؤسسة ...، حيث أن جملة هذه المظاهر تشكل المناخ العام الذي يحيط بالعامل ويؤثر سواء على حالته النفسية أو الصحية أو الاجتماعية ...

والأستاذ الجامعي باعتباره ذو مكانة اجتماعية وله العديد من الوظائف والمهام التي تتنوع بين ما هو رسمي وما هو غير رسمي، فتعتبر بيئة العمل من العوامل الرئيسية لتأدية وظائفه بكفاءة، فإذا كان وقت الحصص لا يناسب الأستاذ بسبب الظروف الاجتماعية مثلا قد يؤثر على مردوديته في التدريس وكذلك قد تسبب له مشاكل مع الادارة.

4–4–الأجور والمكافآت

تعتبر الاجور « الرواتب «والمكافآت سواء كانت مادية أو معنوية من أهم العوامل التي تؤثر على أداء الافراد بشكل عام، كما تعتبر بمثابة حافز للتنافس وتقديم الافضل خاصة إذا كان التحفيز مادي.

يؤدي العنصر البشري دوره في تحقيق المردودية الكافية، حاول المختصون والمهتمون بالإدارة وضع قواعد ونظم تسمح بذلك، حيث يعتبر تايلور من الأوائل بوضعه نظاما للمكافآت للأفراد الذين يصلون إلى تحقيق نسبة في انتاجية لتشجيع العمال. (عدوان، 2003)

فالأجور والمكافآت التي يحصل عليها الفرد من عمله ذات قيمة مباشرة عليه، فهي وسيلة لإشباع حاجاته الفيزيولوجية وتحقق له الأمن وتوفر له المكانة الاجتماعية، فهي وسيلة من وسائل احلال السلم والاستقرار الاجتماعي، لأن عدم كفاية الاجور قد تخلق العديد من المشاكل مثل المطالبة بتعديل التصنيف المهني أو المطالبة بزيادة القيمة المالية والاحتجاجات في أحيانا أخرى، وغالبا ما يحتاج الموظف إلى حوافز ومكافآت من أجل تقديم الافضل في عمله، وذلك باعتبارها عامل هام للتميز والتمايز وتحسين الأداء.

فالأجور يتحصل عليها أي فرد عامل في مؤسسة مقابل ما يقوم به من عمل، حيث يعرفه الصيرفي على أنه: «المقابل الذي يستحقه العامل من صاحب العمل في مقابل تنفيذ ما يكلف به من أعمال متفق عليها.» (الصيرفي، 2006)

فالأجر يرتبط بالمنصب «درجة الموظف» والعمل المكلف به الموظف قانونيا، فقيمة الاجر تتمثل في الاعباء المتعلقة بالوظيفة من جهة وما يقابلها من أداء يشري من جهة أخرى، بالإضافة إلى أنه يمنع منح الاجر من غير صورته النقدية، بينما المكافأة تمنح للعامل نظير تميزه في عمله، **فتعرف المكافآت على أنها: «أداة من أدوات التحفيز التي تستخدمها منظمات الأعمال في تحسين الأداء وتعتبر عامل هام في دفع العاملين للتمييز والتميز».(ابوشرخ، 2010)**

كما أن للمكافأة دور كبير لتحفيز الموظف للتطوير من ذاته والتميز في أدائه، والمثابرة والابداع فيما يقوم به من عمل، وقد تكون المكافآت في شكل مادي أو معنوي، حيث يرجع ذلك إلى طبيعة المهنة والمهمة التي تم في اطارها منح المكافآت، ويكون لها تأثيرها على الاداء الوظيفي بشكل ايجابي عندما تقدمه المؤسسة من تلقاء نفسها، وتحيينه بما يتماشى مع المعطيات الخارجية.

والأستاذ الجامعي من خلال نظرة المجتمع له ونظرا لطبيعة عمله المرهق وأدواره الكثير يجب أن يكون أجره يناسب ما يقوم به من وظائف ويستطيع من خلاله إشباع حاجاته الحياتية والبحثية، فالأستاذ الجامعي هو كغيره من الموظفين يؤدي في وظيفة ليقتات منها، حيث أنه غيره من أفراد المجتمع يعمل من أجل تلبية حاجاته الشخصية والعائلية (مسكن، مأكل، مشرب، ملبس ...) بالإضافة إلى التكاليف الخاصة بالبحث والتدريس (اقتناء الكتب، السفر

للمشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية، لوازم مكتبية: أقلام، كراريس، مطبوعات ...) ، كما يجب تقديم مكافآت على ما يقدمه للبحث العلمي والمجتمع، حيث أن المكافآت التي تمنح للأستاذ تحفزه على تقديم الافضل وتمكنه من الابداع في مجال تخصصه.

4-5-البيئة الاجتماعية والثقافية

تتمثل في مجموعة القيم والعادات والسائدة في المجتمع التي تحكم سلوك الأفراد، والأستاذ الجامعي كغيره من أفراد المجتمع يحمل قيمه الاجتماعية ويتصرف وفقا للعادات السائدة فيه، فالأستاذ الجامعي كغيره من الأفراد يتأثر بأوضاعه الاجتماعية والثقافية التي تحيط به والتي تنعكس في سلوكاته وتصرفاته اليومية وحتى المهنية.

ولقد قدم بورتر ولولر نموذجا نظريا لمحددات الأداء الوظيفي بشكل عام في ثلاثة عوامل رئيسية هي: (بن عمارة، 2014)

-الجهد المبذول: الذي يعكس درجة حماس الفرد أداء العمل.

-قدرات الفرد وخبراته السابقة: هي التي تحدد درجة فعالية الجهد المبذول.

-إدراك الفرد لدوره: بمعنى تصورات وانطباعات الفرد عن السلوك والنشاطات التي يتكون منها عمله والكيفية التي ينبغي أن يمارس بها عمله في المنظمة.

فمجموع محددات الاداء الوظيفي الثلاثة التي حددها بورتر ولولر هي عبارة عن عوامل ذاتية تتجسد في الجانب الفردي وهي مكملة للعوامل السابقة، التي تجمع بين ما هو مادي وما هو فردي وما هو اجتماعي.

ليس بالأمر الصعب ايجاد العلاقة بين المحددات الثلاثة ولزومية كل محدد بالنسبة للأخر، ولكن الشيء المكرس في الكثير من المنظمات العربية عامة والجزائرية الخاصة، هو تغييب واهمال العنصر الثالث -ادراك الدور- بشكل متعمد، نظرا لطغيان ثقافة التوظيف بالطرق الملتوية، التي تكرس مبدأ الذاتية من جهة والضغوط التي يمكن أن يتعرض لها أي مسؤول مهما كانت درجته في السلم الاداري (الوظيفي) من جهة أخرى، ناهيك عن غياب آليات ممارسة الرقابة الادارية الفعالة، بطبيعة الحال هنا نتحدث عن تطبيق القوانين، حتى وان تعد الامر ذلك فيفترض وجود جماعات غير رسمية ضاغطة، وفي نفس الوقت تمارس الرقابة الادارية من جهة نظر تصب في صالح التنظيم، وتحقيق أهداف المنظمة. هذا ما يجب أن يكون على الاقل، لكن ما هو كائن تجاوز بطبيعة الحال التنظيم الرسمي، والتنظيمات الغير رسمية لتتكرس ثقافة أقل ما يقال عنها مظهر من مظاهر تخلف الدول، ومعيار مهم وفاصل في نجاح الموارد البشرية داخل التنظيمات، بل وترهن تطور التنمية الادارية التي يفترض أن تتجسد عبر الاطارات.

5-مؤشرات قياس جودة أداء الاستاذ الجامعي

يرجع نجاح العملية التعليمية أساسها الاول الاستاذ الجامعي الناجح والمميز فمهما كانت البرامج التعليمية ذات جودة عالية فإنها لا تظهر أهميتها ولا تحقق الاهداف المرجوة منها اذا لم يقدمها «يدرسها» أستاذ مكون وذو كفاءة وخبرة معرفية وتربوية عالية، فهو عنصر مستهدف في نظام الجودة، باعتباره من أهم مؤشرات جودة التعليم الجامعي حيث أنه مسؤول على تحقيق معايير الجودة، ولقياس جودة أدائه لابد من توفر مجموعة من السمات الشخصية والمهنية ويكون ذو كفاءة (مهنية وعلمية وتربوية واتصالية) التي تمكنه من أداء مهامه بسلاسة وكفاءة عالية، بالإضافة لرغبته في التعليم حيث أن الشغف بالمهنة يذلل الصعوبات مهمة كانت وتساعد الاستاذ بتقديم أفضل ما لديه.

تحقيق جودة أداء الاستاذ الجامعي لا تحديدها بشكل عشوائي أو ظاهري وانما من خلال الادوار التي يقوم بها أيضا اتجاه طلابه مثل التدريس والتقويم والارشاد والتوجيه، واتجاه المؤسسة التي يعمل بها «الكلية « العمل الاداري، واتجاه مجتمعه البحث العلمي وخدمة المجتمع، وحتى اتجاه نفسه التأليف والتطوير المهني. ويمكن تحديد مؤشرات قياس جودة أداء الاستاذ الجامعي كما يلي: **(السعيد، 2007)**

5-1-مؤهلات الاستاذ الجامعي وكفاءاته المهنية والعلمية

-متوسط خبرة التدريس الجامعي بعد الدكتوراه.

-نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه من جامعات أجنبية.

-نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه من مؤسسات أخرى غير التي يعملون بها.

-نسبة الحاصلين على جوائز أو شهادات تقدير محلية وعالمية.

-نسبة المشاركين من تقييم بحوث في المجلات العلمية والدوريات التربوية.

-نسبة المشاركين في عضوية الجمعيات العلمية والمهنية محليا وعالميا.

-نسبة المشاركين في لجان الترقية.

5-2-الانتاجية العلمية

-متوسط انتاجية الاستاذ من الكتب المؤلفة والمنشورة في خمس سنوات.

-متوسط انتاجية الاستاذ من كتب المترجمة والمنشورة في خمس سنوات.

-متوسط انتاجية الاستاذ من البحوث المنشورة في خمس سنوات.

-متوسط عدد الرسائل التي أشرف عليها الاستاذ في الخمس سنوات.

-متوسط عدد المؤتمرات التي حضرها الاستاذ في خمس سنوات الاخيرة.

-نسبة الحاصلين على براءات الاختراع والاكتشاف.

5-3-التدريس والاشراف

ويمكن قياسه عن طريق التقييم الذاتي، أو تقييم الطلبة.

-الكفاءة التدريسية للأستاذ الجامعي.

-الربط بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية.

-الاعداد الجيد للدرس لتوصيل المادة العلمية للطالب.

-الكفاءة في القيام بمهام الاشراف على الرسائل العلمية.

-مدى تفرغ المشرفين للقيام بمسؤوليات الاشراف.

-مدى المام المشرفين بالمنهجية العلمية السليمة للقيام بواجبات الاشراف.

-مدى ايجابية العلاقة التي تربط المشرفين بالباحثين.

5-4-التجهيز والوسائط التعليمية

-مدى قدرة الاستاذ على استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في أعماله التعليمية والبحثية.

-متوسط نصيب الاستاذ من الاجهزة التكنولوجية المخصصة لتدريس المقررات.

-متوسط نصيب الاستاذ من المكاتب والمنشاءات الخاصة بهم.

يمكن أن نقول أن كل المؤشرات لها دور مهم في جودة أداء الاستاذ الجامعي ،بالرغم من توجه العديد التركيز على الانتاج العلمي باعتاباره مؤشر يسهل قياسه من خلال عدد المنشورات العلمية (كتب، أبحات في دوريات أو مجلات علمية محكمة ومصنفة، المحاضرات، ...) ، التقديرات، والاعتراف العلمي مثل العضوية الشرقية في بعض الجمعيات العلمية أو رئاسة مؤسسة مهنية وطنية، ...، إلا أن باقي المؤشرات تقاس غالبا من خلال التقييم الذاتي أو تقييم الطلبة وهنا يظهر أن الاستاذ الجامعي برغم بعض النقائص أو وجود العوائق التي تعرق عمله إلا أنه يسعى لتقديم الافضل في عمله .

6-الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي في تحقيق جودة الأداء

يعتبر الأستاذ الجامعي واحد من أهم الأفراد الفاعلة في المجتمع وبالرغم مما يكتسبه من مكانة اجتماعية وقدرات وكفاءات إلا أنه يواجه العديد من العوائق والصعوبات على المستويين المهني والاجتماعي، وسنقوم بالحديث عنها فيما يلي:

6-1-الصعوبات المهنية

6-1-1-بيروقراطية الإدارة

تعتبر بيروقراطية الإدارة من المصطلحات التي تحمل معنى سلبي في عقول الأفراد، حيث ترتبط بعدم الكفاءة وتعطيل الأعمال والمحسوبية و... إلا أنها في معناها العلمي وتحمل معنى ايجابي أو مثالي.

و أفضل من عرف البيروقراطية بالمعنى المثالي **ماكس فيبر الذي رأى أنها هي: «أعلى أشكال التنظيم والكفاءة و أقدرها على تحقيق الأهداف... وهي في نظره تتميز بالدقة والوضوح والإلمام بالمعلومات في الملفات»(بالشيخ، 2017)**

ومن خلال هذا الطرح يمكن القول إن مؤسسات(الإدارات) الجزائرية لا تحمل المعنى الحقيقي للبيروقراطية بما فيها الجامعة التي وبالرغم من مكانتها إلا أنها يغلب على التعاملات الإدارية الجانب السلبي على حساب الجانب الايجابي، ويمكن أن يكون الأستاذ الجامعي هو المتضرر الأكبر من هذا بسبب سوء التسيير الإداري وينعكس ذلك على أدائه الوظيفي.

وبالرغم من أن المكانة الاجتماعية للأستاذ الجامعي لها تأثير كبير في نظرة الناس له إلا انها غالبا ما لا تشفع له ويصبح حاله حال أي موظف عادي في أي مؤسسة، وعليه التقيد ومراعاة القوانين وتوجيهات الإدارة وهذا ما يؤثر على أدائه كأستاذ وباحث، وهذا ما يؤكده **«نعيم بن محمد» في مقاله -الأستاذ الجامعي-** قائلا : **«أن الأستاذ الجامعي ليس**

مستقلا كما يبدو للبعض ... فهو عند الضرورة تنزع عنه صفة الأستاذ ويخضع لصفة الموظف أو المتعامل مع الموظف، وهذه هي النقطة التي يضغط بها على الأستاذ، الأمر الذي يستوجب عليه مراعاة الإدارة والإجراءات الإدارية حرفيات مما يخرجه عن أصل وظيفته في معظم تعاملاته في المؤسسة الجامعية.»(بالشيخ، 2017)

6–1–2–**جماعة العمل**

تعرف جماعة العمل بأنها: «مجموعة من الأفراد العاملين في نفس المنظمة، وغالبا ما يعملون يوميا في نفس المكان والزمان، وأن انجازها غالبا ما يكون متكاملا ضمن أداء واحد ويتعامل أعضائها بشكل مباشر أي وجها لوجه». (بالشيخ، 2017)

تتكون فرق العمل عادة من أجل انجاز مهمة أو برنامجا أو مشروعا محددا مدة وجوده، تنتهي بنهاية هذا الأخير، كما تعتبر جماعة العمل مجموعة من أفراد ينتمون إلى أقسام أو تخصصات مختلفة. (عدوان، 2003)

فالأستاذ الجامعي وبالرغم أنه يعد من نخبة المجتمع وذو مكانة اجتماعية إلا أنه لا يمكنه من تأدية وظائفه في معزل عن مجموعة الأفراد المحيطين به في مجال التدريس وفي نفس نخصصه من أساتذة وباحثين، الذين يتشكلون من جماعات قد تكون حسب التخصص أو يدرسون في نفس الكلية أو القسم، كما قد يكونوا منتسبون لنفس فريق البحث.

وما يصعب عمل الاستاذ الجامعي داخل مجموعة عمله قد تكون أسباب نفسية أو اجتماعية مثل الاتكالية أو الغيرة أو حب الذات (النرجسية) بالإضافة إلى المحسوبية وحتى الاثنية العرقية، وإذا كان يوجد داخل جماعة العمل فرد أو أكثر يوظف تلك العناصر لإنجاز عمله فإنه يكون هناك عدم اتزان في المجموعة ككل وبالتالي يكون عمل المجموعة أو الفريق صعب.

6–1–3–**الحوافز**

الحو افز هي: «مجموعة العوامل والظروف التي تتوفر في جو العمل والتي تعمل على إثارة تلك القوى الحركية في الإنسان والتي تؤثر في سلوكه وتصرفاته» (لطفي، 2007)

فالحافز يعتبر محرك أساسي للدوافع التي تؤثر على الأداء سواء كان ماديا (الاجر والمكافآت) أو معنويا (الترقية والتكريم)، خاصة وأن الاستاذ الجامعي يحتاج لتمويل مادي من أجل انجاز المشاريع والاعمال البحثية وكذلك للدفع نفقات السفر للمشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية وكذالك التربصات من أجل توسيع أفاقه المعرفية واثراء أعماله البحثية بكل ما هو جديد ومتجدد في مجال تخصصه، والحوافز المادية والمعنوية مكملة لبعضها البعض.

6–1–4–**أعباء الدور**

أن أعباء الدور يمكن تقسيمها إلى كمية ونوعية، والأعباء الكمية تكون ثقيلة عندما يتطلب من الفرد أداء أعمال كثيرة جدا في وقت غير كافي لإتمامها، والأعباء النوعية تكون ثقيلة إذا ما كانت متطلبات الوظيفة لا تتناسب مع خبرة ومهارة شاغل الوظيفة، حيث لا يستطيع الفرد في ظل هذه الظروف الوفاء بمتطلبات وظيفته على الوجه المقبول وبالتالي صعوبة تكيفه مع هذه الوظيفة. (بالشيخ، 2017)

و يمكن أن يرجع عدم تكيف الموظف مع وظيفته إلى عدم ادراكه للدور الذي يؤديه، فعدم فهم الدور حتى ولو كان الفرد ملم بالكثير من الامور النظرية يثقل كاهل المؤسسة ويؤثر على أدائها الاجمالي بل ويوجه صناعة الثقافة التنظيمية نحو ما هو أردئ فلا يعقل أن يرى الموظف الكفء موظفا غير كفئا بنفس الدرجة والرتبة والامتيازات دون أن يتأثر معنويا الامر الذي يدفعه إلى الصراع والمقاومة وبالتالي يتعرض لضغوط العمل وللأمراض المهنية ... وفي كثير من الاحيان تزيد التكاليف الخاصة بالتدريب والرسكلة والتي يمكن تفاديها بتوظيف الشخص المناسب في المكان المناسب.

فالأستاذ الجامعي لا تنحصر في تأدية الوظائف الثلاثة المسندة إليه من قبل الوزارة بل تتعداها إلى أدوار أخرى كتقلد منصب إداري بالإضافة إلى دوره كأب أو أم وكزوج أو زوجة....، وكثرة الأدوار التي يقوم بها على الأغلب تجعله يقصر في بعضها على حساب باقي الأدوار، فهناك من يقصر في أدواره الأسرية على حساب أدواره المهنية أو العكس، كما قد نجده يقصر في أدواره الأكاديمية على حساب الادوار الادارية.

6–2–**الصعوبات الاجتماعية**

6–2–1–**الأسرة**

تعتبر الأسرة الإطار الذي يحدد تصرفات أفرادها، فهي تضع مسؤوليات مستمرة على أعضائها أكثر من أي جماعة أخرى، فالوالدين يكدون ويضحون من أجل أسرهم طوال حياتهم. وللأسرة العديد من الوظائف التي تؤثر على الأدوار التي يؤديها

مختلف الأفراد فيها سواء كان الوالدين أو الزوجين أو حتى الأبناء، ومن أهم وظائف الأسرة التي تشكل عائق في طريق تأدية الفرد لأدواره هي الوظيفة النفسية من خلال توفير الأمن والطمأنينة بالإضافة إلى الوظيفة الانفعالية العاطفية التي تضمن الثبات الانفعالي لأعضاء المجتمع والعمل بشكل فعال على تحقيق صحتهم النفسية ونضجهم العاطفي والوجداني.

و الأستاذ الجامعي كغيره من الأفراد يتأثر بالجو العام للأسرة سواء كان (أم-أب) أو (ابن-بنت) أو (زوج-زوجة)، فأي مشكل يقع داخل المنزل يؤثر عليه مهما تكون شخصيته قوية ويحاول الفصل بين المشاكل الاسرية والعمل إلا أن افتقاد الامان والطمأنينة الاسرية تفقده التوازن العاطفي وقد تؤثر حتى على سماته النفسية والشخصية .

6-2-2-**السكن والنقل**

يعتبر السكن والنقل من أهم المشاكل الاجتماعية التي ترتبط ببعضها وذات علاقة وثيقة بوظيفة الفرد، المسافة بين مقر السكن ومكان العمل يحدد مدى حاجة الفرد لوسيلة النقل. والأستاذ الجامعي بحاجة إلى الاستقرار والراحة لتأدية أدواره بفاعلية.

رفاهية المسكن مطلوبة للأستاذ الجامعي الذي ننتظر منه إنتاج المعرفة وتكوين الأجيال والمساهمة في راحة مجتمعه، ولكن كيف سيقدم هذه الراحة إذا ما افتقر لها؟ كما أن بعد المسكن عن الجامعة يقتضي التفكير في وسيلة النقل، خاصة في حالة افتقار إلى سيارة خاصة به. (بالشيخ، 2017)

فبعد منزل الأستاذ الجامعي عن مقر عمله أو عدم امتلاكه لسكن ملك خاص (عدم الاستقرار) وعدم توفر سيارة خاصة تعد مضيعة للوقت وهدر للوقت والجهد، كما أنه يؤثر على نظرة المجتمع لمكانة الأستاذ الجامعي وما يحمله من رسالة تربوية واجتماعية.

6-2-3-**المكانة الاجتماعية**

تحدد المكانة الاجتماعية عن موضع كل فرد ودوره داخل النظام الاجتماعي بالنسبة للأفراد الآخرين وتحدد ما يرتبط بهذه المكانة من امتيازات يتمتع بها شاغلوا المكانة بدعم من المجتمع. (الداود، 2015)

تلعب المكانة الاجتماعية دورا هاما لدى فرد وذلك لارتباطها بالأدوار التي يقوم بها في المجتمع، حيث تكسبه شأن ومنزلة مادية كانت أو معنوية وقد يكون لها تأثير ايجابي أو سلبي على حياته، ويمكن إرجاع ذلك إلى العديد من العوامل وخاصة المهنة التي يمتهنها الفرد، فوظيفة التدريس في مختلف المستويات بما فيها الجامعي من المهن النبيلة والتي تحظى بمكانة عالية، فالمكانة الاجتماعية للأستاذ الجامعي مهمة، وهي مستمدة من مكانة الجامعة في المجتمع.

الأستاذ الجامعي هو المحرك الرئيسي للجامعة وبالتالي سيحظى بالدرجة الأولى إلى الاحترام والتقدير والإجلال لدوره المقدس في مسيرة المجتمع من خلال رفع مكانته في المجتمع، إلا أن الأوضاع الثقافية والعلمية المتدنية التي تعيشها الجزائر وتدهور القيم في المجتمع وسيطرة القيم المادية و انقلاب الأوضاع والمعايير الاجتماعية أدى إلى تدني الأستاذ الجامعي في دوره الريادي ومكانته في المجتمع. (ونوقي و مزارة، 2017)

بالرغم أن الاستاذ الجامعي يعد من نخبة المجتمع إلا أن تدني المستوى التعليمي عامة والجامعي خاصة جعله يعيش صراع بين ما هو نظري أي المكانة الاجتماعية المرموقة ونظرة المجتمع الفوقية له، وبين الواقع أنه يكافح ويجتهد من أجل الرقي بمكانة عالية ومحاولة اكتساب رضى المجتمع والطلبة خاصة باعتبارهم وجه من أوجه رفع مكانة الاستاذ الجامعي في المجتمع.

فالصعوبات الاجتماعية غالبا ما تكون ذات تأثير كبير على الاداء الوظيفي للأستاذ أكثر من العوامل المهنية، حيث أن الاستاذ الجامعي هو محصلة لعوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية يتأثر بها وأحيانا يصبح أسيرا لها، حيث أنه كغيره من افراد المجتمع له حاجات واتجاهات وطموحات وآمال يسعى لتحقيقها في حياته بشقيها الشخصي والاجتماعي. فإذا لم يحقق الحاجات الأولية حسب سلم «ماسلو» للحاجات كالأمن والاستقرار والعمل والاجر والحصول على سكن والمواصلات فكيف له أن يفكر في الحاجات العليا؟

7-مقترحات لتحسين أداء الاستاذ الجامعي في ضوء ضمان الجودة

على ضوء ما تم طرحه يمكن الخروج بجملة من الاقتراحات فيما يخص تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في الجزائر، حيث أنه أصبح من الضروري التركيز على الاستاذ

الجامعي في ظل التطور العالمي الحاصل لمواجهة متغيرات العصر، وذلك باعتباره عنصر فاعل في المجتمع وذو مكانة اجتماعية عالية، وعليه فلابد من:

-توفير التدريب اللازم للأساتذة الجامعيين من خلال وضع برامج تكوين مستمر لممارسة الاساليب والطرق الحديثة والمستحدثة في التدريس والتقويم، لأن العلم في تطور مستمر وسريع.

-تقديم مكافآت للأساتذة نظير جهودهم وما يقومون به من مجهودات جسدية وفكرية وابداعية.

-تقديم جوائز للأساتذة المميزين في التدريس والتأليف والبحث العلمي والنشاطات الاجتماعية...وغيرها.

-تحفيز الاساتذة على المشاركة في الدورات الخاصة بتنمية الموارد البشرية لتطوير الذات وكيفية التعامل مع الأخر وطرق تعليم التفكير والتفكير في التفكير، على غرار العديد من الجامعات في الدول المتقدمة.

-توفير الوسائل التعليمية والمخابر المجهزة لتحقيق تعليم فعال وفق معايير الجودة، حيث أن عدم توفر الوسائل والتقنيات خاصة الحديثة تصعب من دور الاستاذ في التدريس والبحث العلمي.

-اعتماد جودة الاداء التدريسي للأستاذ الجامعي كمعيار أساسي في منح الترقيات العلمية إلى جانب البحث العلمي ومدى مساهمته في خدمة المجتمع.

- ضرورة الاطلاع على الخبرات العلمية للدول المتطورة في طرق رفع جودة التعليم والاستفادة منها.

- توفير سكن لائق وقريب من الجامعة للأساتذة الذين لا يملكون سكن خاص أو يقطنون بعيدا عن الجامعة.

خاتمة

مما سبق نلاحظ أن جودة أداء الجامعة واستمرار نجاحها يتوقف على العديد من العناصر والمقومات وخاصة الكفاءات الفردية التي على رأسها الأستاذ الجامعي، الذي يعتبر من أهم العناصر الفاعلة في المنظومة التعليمية الجامعية وذلك لما يتسم به من خصائص وسمات شخصية ومهنية وأكاديمية وحتى اجتماعيه، وكل تلك السمات تساعده في ممارسة مجموعة الوظائف والمهام المنوطة به داخل وخارج المحيط الجامعي.

والأستاذ الجامعي كغيره من العاملين يحتاج إلى العديد من العوامل التي تساعده على أداء أدواره بكفاءة واحترافية، حيث قد يختلف مستوى أداء الأستاذ الجامعي بحسب الظروف الشخصية والعوامل الاجتماعية وحتى الاقتصادية التي يمر بها.

ويمكن أن نخلص في الأخير أنه بالرغم من اعتبار الاستاذ الجامعي من نخبة المجتمع ونظرة أفراد المجتمع له تختلف على نظرتهم للأستاذ في المراحل التعليمية الاخرى إلا أنه يعاني الأمرين، حيث يعمل جاهدا للمحافظة على مكانته الاجتماعية وعدم كسر جمالية صورة الاستاذ الجامعي في نظر عامة المجتمع، فيحاول أن يوفق بين ما هو كائن (معوقات سوسيو-مهنة ومعوقات بيئية) وما يجب أن يكون (الكاريزما + الكفاءة والجودة في الأداء). حيث أنه بالرغم مما يبذله الأستاذ من جهد وما يقدمه من وقت وماديات إلا أن المعوقات المهنية والاجتماعية تبقى أقوى منه لعرقلة عمله وبالتالي الانخفاض في مستوى أدائه الوظيفي.

المراجع

1. أحمد محمد أشرف السعيد. (2007). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي. دار الجامعة الجديدة.
2. أسماء بالشيخ. (2017). الجامعة الجزائرية واقع وإصلاح. الجزائر: دار الاوطان للثقافة والإبداع.
3. بربارا ماتيرو، آنا موانجي، وورث شليتي. (2002). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. (حسين عبد اللطيف بعارة، وماجد محمد الخطايبة، المترجمون) عمان (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع.
4. توفيق يوسف الداود. (2015). المدخل إلى علم الاجتماع. عمان(الاردن): مكتبة المجتمع العربي.
5. حسن النجار، وزينب شحاتة. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة،مصر: الدار المصرية.
6. خالد صلاح حنفي. (2019). التنمية المهنية لأستاذ الجامعة. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
7. راوية حسن. (2009). إدارة الموارد البشرية- رؤية مستقبلية-. الاسكندرية، مصر: دار الجامعية.
8. رياض عزيز هادي. (2009). أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي. سلسلة ثقافة جامعية، 01 (01)، الصفحات 72-73.

9. سعيد جاسم الاسدي. (2012). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. عمان، الاردن: دار صفاء للنشر.
10. سعيدة بن عمارة. (ديسمبر, 2014). انعكاسات الاصلاح التربوي على الأداء الوظيفي للأستاذ. مجلة العلوم الاجتماعية (19)، صفحات 122-136.
11. سليمة حفيظي. (2013/2012). ازدواجية الدور لدى الاستاذ الجامعي بين الاكاديمي والاداري وانعكاساته على أدائه الوظيفي(أطروحة دكتوراه). بسكرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة محمد خيضر.
12. طارق عبد الرؤوف عامر. (2011). الجامعة وخدمة المجتمع توجهات عالمية معاصرة. القاهرة، مصر: مؤسسة طيبة للنشر.
13. طعيمة رشدي أحمد، والبندري محمد بن سلمان. (2004). التعليم الجامعي رصد الواقع ورؤى المستقبل. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للنشر.
14. طلعت إبراهيم لطفي. (2007). علم اجتماع التنظيم. القاهرة(مصر) : دار غريب للنشر والتوزيع.
15. عبد الحي أحمد السبحي، ومحمد بن عبد الله القسايمة. (2010). طرائق التدريس العامة وتقويمها. المملكة العربية السعودية: خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.
16. عبد القادر ونوقي، وعيسى مزارة. (1،جانفي, 2017). دور الاستاذ الجامعي في خدمة المجتمع. مجلة الاسرة والمجتمع ،عن مخبر الاسرة التنمية الوقاية من الانحراف والجريمة، 5 (1)، الصفحات 1-11.
17. عبد الناصر سناني. (2012/2011). صعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في سنوات الأولى من مسيرته المهنية(أطروحة دكتوراه). 71. كلية العلومالانسانية والاجتماعية / قسم علم النفس، الجزائر: جامعة منتوري.
18. عرفات عبد العزيز سليمان. (2001). إستراتيجية الإدارة في التعليم-ملامح من الواقع المعاصر-. القاهرة(مصر): مكتبة الانجلو المصرية.
19. علي عبد ربه حسين اسماعيل. (2007). البناء التنظيمي للأقسام العلمية الجامعية. الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
20. فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، وميلود سفاري. (2006). المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة. قسنطينة، الجزائر: مخبر علم الاجتماع والاتصال جامعة منتوري.
21. فلاح حسن عداي الحسيني. (2000). الإدارة الإستراتيجية. عمان، الاردن: دار وائل.
22. فيروز زرارقة. (2011). دراسات في سوسيولوجيا الازمة الجزائر أنموذجا. القاهرة، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
23. محمد الصيرفي. (2006). ادارة الموارد البشرية:المفاهيم والمبادئ. عمان(الأردن): دار المناهج للنشر.
24. محمد بشير حداد. (2004). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.
25. محمد جاسم العبيدي. (2010). أساليب التدريس سيكولوجية تفريد التدريب. عمان، الاردن: دار يبونو للنشر.
26. نادر حامد عبد الرزاق ابوشرخ. (2010). تقييم أثر الحوافز على مستوى الاداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، رسالة ماجستير. 13. كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، غزة (فلسطين): جامعة الازهر.
27. ناصر دادي عدوان. (2003). إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي. الجزائر: دار المحمدية العامة.
28. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2016). قرار رقم 929 المؤرخ في 28 جويلية 2016 يحدد الحجم الساعي الاسبوعي للتدريس للأستاذ الباحث. الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
29. الجريد الرسمية . (2008). المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق لـ4 مايو 2008 يتضمن القانون الاساسي الخاص بالأستاذ الباحث . الجريد الرسمية (23)، 20.
30. وكالة الانباء الجزائرية. (26 مارس, 2022). الدولة أنفقت نحو 57 مليار دج على البحث العلمي خلال السنوات السبع الأخيرة. تاريخ الاسترداد 20 أكتوبر, 2022، من وكالة الانباء الجزائرية .
https://www.aps.dz/ar/economie/12360157-
31. Armestrong, M. (2000). Performance Management. Great Britain: clays ltd.
32. Berliner, D. C., & N.L, G. (1975). Educationnel psychologie. chicago: Rand MC Nally publishing.
33. Shanon, T., & Shoefeld, C. (1965). universty extension. the center for applied reserch in education, 16(1).

The performance of the Algerian university professor between quality aspirations and environmental and social constraints -Theoretical analytical reading-

Abstract

This article answers a question: What are the conditions that prevent good performance from the professor? The scientific development in all its implications necessitates providing the best and the performance to be accurate and perfect. The university is the educational and social institution that has a major and fundamental role in the development of performance and productive competencies and scientific development; it strives to apply global standards in order to achieve quality in performance. One of the most important actors in improving the university is the university professor, and this can be measured through his job performance, except that through his career path he faces many social and a professional difficulty that may reduce his professional competence, and this is what we have reached through the content of this article.

Keywords
university
professor
performance
working conditions
obstacles

La performance professionnelle du professeur d'université algérien entre aspirations qualitatives et obstacles environnementaux et sociaux –une lecture analytique théorique-

Résumé

Cet article répond à une question : quelles sont les conditions qui empêchent une bonne performance de la part du professeur ? Le développement scientifique dans toutes ses implications nécessite de fournir le meilleur et la performance pour être précis et parfait. L'université est l'institution éducative et sociale qui a un rôle majeur et fondamental dans le développement des performances et des compétences productives et le développement scientifique ; il s'efforce d'appliquer des normes mondiales afin d'atteindre une qualité de performance. L'un des acteurs les plus importants dans l'amélioration de l'université est le professeur d'université, et cela peut être mesuré à travers ses performances professionnelles, sauf que par son cheminement de carrière, il fait face à de nombreuses difficultés sociales et professionnelles qui peuvent réduire sa compétence professionnelle, et c'est ce que nous avons atteint à travers le contenu de cet article.

Mots clés
université
professeur
performance
conditions du travail
obstacles

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

أسلوب الحذف في كتاب البرهان للإمام الزركشي

Ellipsis in Imam Al-Zarkashi's book" Demonstration in the Sciences of the Qu'ran"

عيسى بهلول [1]
Aissa Bahloul
مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات
جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر
bahloulaissa2022@gmail.com

د. فاطمة جخدم
Dr. Fatima Djokhdem
مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات
جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر
djokhdemfatima@yahoo.fr

ملخص

من أساليب اللغة المتأصلة والمتجذرة الحذف، خصه الإمام الزركشي رحمه الله في كتابه البرهان في علوم القرآن بالتفاتة واسعة تعريفا، وذكرا لفوائده، وأسبابه وشروطه وأدلته بالإضافة إلى أقسامه، ليترجم كل في هذا الأسلوب على مختلف التراكيب الاسمية والفعلية وحتى على الحروف، وهو بذلك غير متفرد في إشارته هذه، إنما معتمدا على قاعدة أسسها العرب الأوائل في خطاباتهم طيلة مراحل نمو المجتمع العربي بداية بالعصر الجاهلي، وما تلاه، كما أن هذه الظاهرة لم تقتصر ممارستها على التراث، بل كان هذا الأخير خلفية معرفية لحداثة ومعاصرة هذا الأسلوب، فكان أداة ناجعة في الخطاب اللغوي المكلل بالتجاوب والتناغم بين قطبيه (المرسل والمرسل إليه).

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2022-07-16
تاريخ القبول 2023-09-26

الكلمات المفتاحية
الحذف
الإمام الزركشي
البرهان في علوم القرآن

مقدمة

كل لغة من لغات العالم لها نظام وبناء، تكون طوعا له كما لها قواعد مُجمع عليها في كل مستوياتها، وهذا ما يدعونا إلى البحث في منهج الأقدمين خصوصا ما يتعلق بالقضايا التركيبية وإظهار دورها في النظم، وضرورة ربطها بالدلالة فالتداولية لمعرفة مدى أصالة التراث اللغوي العربي وربطه بالنص المقدس القرآن الكريم، هذا الأخير الذي يعتبر مصدرا أساسيا للغة العربية، وعلى سبيل المثال قد يحذف عنصر ما من عناصر الجملة فيترتب عنه تعدد لوجوه الإعراب، لكن الهدف الأسمى منه هو خدمة المعنى، وظاهرة الحذف منحى هام يجد المخاطب أحيانا نفسه مضطرا إلى نهجها لما يستلزمه الموقف الاتصالي التواصلي.

الحذف والذكر ظاهرتان تسلكان من قبل المرسل، والقصد منهما هو إيصال المقصود من الرسالة إلى المتلقي بوضوح وجلاء دونما غموض أو لبس، ويلعب كل من السياقين الداخلي- البنية الشكلية للتركيب والسياق الخارجي الملابسات المرافقة من حال المرسل والمتلقي وعاملي الزمان والمكان... ولهما أي الحذف والذكر أهمية بالغة في إنتاج الدلالة وإحداث التأثير في المتلقي، ما ينجم عن هذا البعد الاستعمالي للغة (البعد التداولي) الذي يدل على التناغم بين قطبي الخطاب المرسل والمتلقي، ما يترتب عنه التجاوب بينهما.

فقد يحذف اللفظ لكثرة تداوله، وإدراك مدلوله في حال عدم ذكره من قبل المتلقي لسابق علمه كما في المثال التالي قال تعالى: ﴿وَقَالُواْ كُونُواْ هُودًا أَوْ نَصَٰرَىٰ تَهْتَدُواْۗ قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَٰهِـۧمَ حَنِيفًاۖ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ١٣٥﴾(البقرة: 135)، أي بل اتبع ملة إبراهيم حنيفا، تم حذف الفعل اتبع وهو جواب لما في الآية الكريمة وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا، وكأنه قيل لهم اتبعوا اليهود والنصارى، فحذف الفعل اتبع بدوره لسابق علم المتلقين به.

وفي هذه الظاهرة (الحذف والذكر) هناك وضعيات تدرك من خلال سياقها الخارجي، حيث يضمر فيها الفعل لسابق علم السامع به،كأن نلاحظ جمعا من الناس في بداية شهر رمضان ينظرون تجاه غروب الشمس في وقت المغرب، وفجأة سمعت أصواتا تتعالى تقول الهلال الهلال وتقدير كلاهم رأينا الهلال أو أبصرنا الهلال ،حيث اعتمد على السياق الخارجي لتفسير هذه الوضعية كالاعتماد على الملابسات المذكورة سلفا زمن الترقب ومكانه والمناسبة الداعية إلى ذلك ...

1 المؤلف المراسل

وقد كان **لسيبويه** وقفة في مثل هذه الحالات، حيث يشترط فيها على المرسل أن يدرك السياق الخارجي المرافق لعملية التلفظ، ومن أمثلته أيضا كما ورد في الكتاب «القرطاس والله أي سيصيب القرطاس» (ابن قنبر، 1990).

ولقد أشار **ابن جني** لهذا النوع في كتابه الخصائص، حيث ذكر ما يتواتر ذكره من أمثلة بقوله:» كان رؤبة إّذا قيل له كيف أصبحت؟ يقول: «خير عافاك الله»، فيحذف الباء لدلالة الحال عليها» (بن جني، 2006)، أي بخير، ولم يكتف بهذا الحد عند إمام النحو **سيبويه** ،بل امتدت وسائل إدراك السياق الشفوي بصرية، سمعية، شمية وذوقية حسب الحواس الخمسة» كذقت طعاما قلت العسل» (بن جني، 2006)، ووصلت هذه الرسائل حتى إلى الإشارات وتقسيمات الوجه كما في قول الشاعر:

تَقولُ ودقَّتْ صَدْرها بيمينِها

أَبَعْلي هذا بالرَّحَى المتقاعِسُ

(الهذلول، 2007).

فقوة الإنكار من خلال صك الوجه، مثال حي يفوق المدلول اللغوي، ولو حضر لهذا الموقف لكان الأثر أبلغ وأوقع في النفس فليس السامع كالعيان.

ولقد كان لهذا الأسلوب اللغوي، الإشارة الواسعة من قبل الإمام **الزركشي** رحمه الله في كتابه البرهان في علوم القرآن، حيث عنون له عنوانا وأثراه بشرح واسع في النوع السادس والأربعين سماه أسلوب الحذف، نذكر بعض جوانبه لصعوبة الإلمام والإحاطة به.

فالموقف الاتصالي التواصلي يستدعي ذلك في الكثير من الوضعيات، حتى تتم عملية التواصل بنجاح بين طرفيها ويبلغ المرسل ما يريد تبليغه للمرسل إليه بجلاء ووضوح، ما يتولد عن ذلك تجاوب هذا الأخير ودخوله في خط التواصل، فالمتلقي يتأثر بالحذف أيما تأثر، وبذلك تعتبر هذه الظاهرة ظاهرة منتجة للتفاعل، وتقع بمكان من المتلقي، وهي أسلوب محكم نوصل به ما نرغب في إيصاله إلى الغير بطريقة غير مباشرة، وشفرة نلج بها إليه، شريطة أن تكون له خلفية معرفية تساعده على إدراك كنهها وفحواها، والقصد المتوخى منها حتى لا يتوه وتتشعب عليه الاحتمالات والظنون، وهذا صميم المنهج التداولي الذي يهتم بالاستعمال اللغوي ما نلاحظه جليا في كتاب البرهان للإمام **الزركشي**، الذي خصص جزءا واسعا من أنواع مؤلفه لأسلوب الحذف، **فما هو الحذف لغة واصطلاحا؟ وما فوائده؟ وما أقسامه التي تكلم فيها الإمام الزركشي؟ وفيما تظهر أهميته في الخطاب؟**

1–مفهوم الحذف

1–1–تعريف الحذف لغة

الحذف يعني القطع من الطرف كما ورد ذلك في لسان العرب «حذف الشيء يحذفه حذفا قطعه من طرفه» (منظور، 1984) ومنه حذفت الشعر إذا أخذت منه وقصرته.

ويقول الإمام **الزركشي**: «وهو لغة الإسقاط، ومنه حذفت الشعر إذا أخذت منه» (الزركشي، 2005).

وفي مختار الصحاح في باب الجذر (ح ذ ف) «حذف الشيء إسقاطه، حذفه بالعصا رماه بها، وحذف رأسه بالسيف ضربه فقطع منه قطعة، الحذَفَ بفتحتين غنم سود صغار من غنم الحجاز الواحدة حذفة»، وفي قوله صلى الله عليه وسلم: «لَا يَتَخَلَّلُكُمُ الشَّيَاطِينُ كَأَوْلَادِ الْحَذْفِ» (احمد، 2009)، وفي معجم العين **للخليل** في نفس الجذر المذكور آنفا «الحذف قطف الشيء من طرفه كما يحذف طرف ذنب الشاة، والحذف الضرب عن جانب والرمي عن جانب وتقول: حذفني فلان بجائزة أي وصلني» (الفراهيدي، 2003)، والحذف أيضا في العربية ما دل على إسقاط شيء ومشتق مما تقوله العرب حذفت من شعري أي أخذت منه، وحذفت من ذنب الدابة أي قطعت منه، يقول **الأعشى** في هذا:

قاعداً حَوْلَه النَّدامَى فما يَنْـ

ـفَكُّ يُؤْتَى بمُوكَرٍ مَحْذُوفِ

(الفراهيدي، 2003)

والإسقاط والقطع بمعنى واحد ويفيد التهذيب والتنميق والتسوية كقول القائل: «حذف الصانع الشيء إذا سواه تسوية حسنة، كأنه حذف كل ما يجب حذفه حتى خلا من كل عيب وتهذب» (الزمخشري، 1998) .

يقول **امرئ القيس** في وصف فرسه:

لهَا جَبْهَةٌ كَسَرَاةِ المِجَنِّ

حَذَّفَهُ الصّانِعُ المُقْتَدِرْ

(القيس، 1984)

والحذف في أصل استعماله يتعلق بالمحسوسات كالشعر والذنب وغيرهما ثم استعمل مجازا في اللغة للدلالة على التهذيب والتسوية والتحسين ... فصار الحذف يعني إسقاط

جزء من الكلام قصد تهذيبه وتجنيبه الإطناب في غير محله والركاكة المخلين بالمعنى.

1-2-الحذف اصطلاحا

هو إسقاط جزء الكلام، أوكله لدليل، قد يكون هذا المسقط اسما، أو فعلا، أو حرفا، وهو أسلوب من أساليب التأويل النحوي وأحدها الذي استخدمه النحاة لتبرير الاختلاف بين الواقع اللغوي والقواعد النحوية.

كما يعرفه علماء النص بأنه استبعاد العبارات السطحية، فهو إذا إسقاط عنصر من عناصر الكلام شريطة وجود الدليل، أو القرينة بمعنى ما يريده صاحب الكلام، يقول الإمام **عبد القاهر** في دلائل الإعجاز: «الحذف هو باب دقيق المسلك ،لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد في الإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تبن» (الجرجاني، 1992)، وقد عبّر عنه **روبرت دي بوجر اند** بأنه وسيلة من وسائل السبك، وهو ما أسماه، بالكفاءة النصية إذ يقول: «وهي صياغة أكبر كمية من المعلومات بإنفاق اقل قدر من الوسائل» (روبرت، 1998)، ومما يشتبه به الإيجاز غير أن هذا الأخير هو اللفظ القليل الذي يحمل المعاني العدة «ما قل ودل» كجوامع الكلم التي أوتيها رسول الله صلى الله عليه وسلم لقوله: «أُعْطِيتُ جوامعَ الكلِمِ» (ابن حيان، 1988) والحذف خلافه مقدر يستنتج ويتوصل إليه ويمكن إعادته عند التوضيح والإبانة كقوله تعالى: ﴿وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِى كُنَّا فِيهَا وَٱلْعِيرَ ٱلَّتِىٓ أَقْبَلْنَا فِيهَا ۖ وَإِنَّا لَصَٰدِقُونَ ﴿٨٢﴾﴾ (يوسف: 82)، إذ عقلا لا يمكن أن نسأل الجماد المتمثل في دور هذه القرية، والقصد هو أن نسأل أهلها وسكانها، كما يشتبه أيضا بالإضمار والفرق بينهما أن الإضمار يبقى له أثر في التركيب يدل عليه .

قال الشاعر:

سَتَبقى لَها في مُضمَر القَلبِ والحَشا

سَريرَةُ ودٍّ يَومَ تُبلى السَرائِرُ

(الحوص)

وهو أي الإضمار من أخفيت الشيء والحذف من حذفت الشيء قطعته واستغنيت عنه ظاهرا لكنه موجود ضمنيا.

2-الحذف عند قدماء العرب

تناول قدماء العرب موضوع الحذف بإسهاب دراسة وتحليلا، حيث تحدثوا عن أقسامه وأنه فرع من الأصل الذكر، وسووا بينه وبين الإضمار، كما تحدثوا عن أقسامه وأسبابه وأغراضه يقول **سيبويه** « اعلم انه مما يحذفون الكلم، وإن كان أصله في الكلام غير ذلك ويحذفون ويعوضون، فما حذف وأصله في الكلام غير ذلك لم يكن، ولم أدر، وأشباه ذلك» (ابن قنبر،1990).

ورأوا أنه أفصح من الذكر، فيقول **عبد القاهر**: «أنه باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر فانك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة للإفادة، تجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بيانا إذا لم تبن» (الجرجاني، 1992) .

3-الحذف عند التوليديين التحوليين

لقد أشار هؤلاء إلى الحذف باعتباره إحدى العمليات التحويلية التي تدخل التراكيب، حيث يقولون: أن الحذف يُمكّننا من اختصار الجمل بإسقاط بعض العناصر التي يمكننا السياق من استرجاعها ويمكن توضيح ذلك من المثال التالي:

-أحمد اشترى معجما وخديجة اشترت سلسلة علمية.

-أحمد اشترى معجما وخديجة سلسلة علمية، فحذف الفعل لدلالة السياق عليه.

وهذا طبعا بواسطة كل من البنية العميقة التي تقدم المعنى الدلالي والسطحية التي تحدد التفسير الصوتي.

يقول **تشو مسكي**: «إن البنية العميقة تعبر عن المحتوى الدلالي، والبنية السطحية تحدد الشكل الصوتي» (التركي، 2011)، للإشارة عدل **تشومسكي** عن رأيه هذا حيث اهتم بالبنية السطحية التي تركز على الجانب الدلالي.

لقد ساير الدرس اللغوي الحديث، الدرس اللغوي العربي القديم في موضوع الحذف مما يدل على أحقية السبق للدرس العربي في هذا الموضوع.

4-الحذف عند علماء النص

نجد هؤلاء العلماء قد أولوا موضوع الحذف عناية فائقة لمساهمته الكبيرة في تحقيق التماسك النصي الذي يحقق الكفاءة النصية.

يقول أحد المحدثين: «يعد الحذف واحدا من العوامل التي تحقق التماسك النصي ... وهذا ما أكده كل من هاليداي ورقية حسن، إذ أفردا له قسما كبيرا من كتابهما(Cohesion

in English) ومن التسميات التي أعطوها له المبنى العدمي substitution by zero أو الإبدال من الصفر، مثل محمد أنجز كل واجباته وعلي(...) بعض واجباته فالفراغ في المثال هو الصفر عندهم» (التركي، 2011).

5–فوائد الحذف

للحذف فوائد جمة خاصة في لغتنا العربية لميلها أكثر للإيجاز والاختصار كقولنا خير الكلام ما قل ودل، ويروى عن العرب أنها تنفر من الركاكة وثقل وطول الكلام، وترتاح عند سماع الموجز منه، ولقد أعطى لها الإمام **الزركشي** الأهمية اللازمة لما تستحقه ومن أهم الدواعي إليها هو تواتر ظاهرة الحذف في النص القرآني الكريم، التي لها مقاصد وفوائد عديدة نذكر جملة من هذه الفوائد والتي ذكرها الإمام **الزركشي** في برهانه:

5–1–التفخيم والتعظيم

لما فيه من الإبهام وذهاب الذهن في كل مذهب بحثا عن المراد، وقد يعجز عن إدراكه فيعظم بذلك شأنه فبظهور المحذوف زال ما كان يختلج في الوهم من المقصود.

5–2–زيادة لذة

فسبب إدراك الذهن للمحذوف ينجم هذه اللذة والمتعة والثقة بالنفس أكثر لإدراك الحقيقة الغامضة.

5–3–زيادة الأجر

وهذا بالجهد المبذول لإدراك هذا الحذف بخلاف الظاهر.

5–4–الإيجاز والاختصار

وهذا بتحصيل المعنى الكثير والعميق باللفظ القليل لقولهم «خير الكلام ما قل ودل».

5–5–التشجيع على الكلام

وهو ما سماه **أبو الفتح ابن جني** «باب شجاعة العربية» إذ يقول اعلم أن معظم ذلك إنما هو الحذف ... والتقديم والتأخير.

5–6–الموقع في النفس

حيث يقول الإمام **عبد القاهر**: «ما من اسم حذف في الحالة التي ينبغي أن يحذف فيها إلا وحذفه أحسن من ذكره» (الجرجاني، 1992).

قال الشاعر:

إِذَا نَطَقَتْ جَاءَتْ بِكُلِّ مَلَاحَةٍ

وَإِنْ سَكَتَتْ جَاءَتْ بِكُلِّ مَلِيحِ

(ابن القيم الجوزية، 2014).

6–أسباب الحذف

6–1–مجرد الاختصار

فتستغني عن الزائد الذي لا طائل من ذكره، كقول القائل الهلال والله فحذف المبتدأ استغناء عنه بقرينة شهادة الحال، والأصل هذا الهلال والله.

6–2–الاشتغال بالكلام يفوت المهم

ويندرج ضمن باب التحذير مثل إياك والشر، الله الله ... وكقوله تعالى: ﴿فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ ٱللَّهِ نَاقَةَ ٱللَّهِ وَسُقْيَٰهَا ﴿١٣﴾﴾ (الشمس: 13)، أي احذروا ناقة الله فلا تقربوها.

6–3–التفخيم والتعظيم

وهو عندما يستخدم في المواضع التي يراد بها التعجب والتهويل على النفوس، كقوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَاءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَٰبُهَا﴾ الزمر:71، فحذف الجواب للدلالة عن ضيق الكلام عن وصف ما يشاهدونه، وترك الأمر للنفوس تقدر هذا ،ولا يمكنها أن تبلغ كنهه، وكقوله صلى الله عليه وسلم» ما لا عَيْنٌ رأَت، ولا أُذُنٌ سَمِعَت، ولا خَطَر على قَلب بَشَر « (الفضلي، 2007).

6–4–التخفيف

كحذف ياء النداء في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَٰذَا ۚ وَٱسْتَغْفِرِى لِذَنۢبِكِ ۖ إِنَّكِ كُنتِ مِنَ ٱلْخَٰطِـِٔينَ ﴿٢٩﴾﴾ (يوسف: 29)، قال **سيبويه**: «العرب تقول لا أدر فيحذفون الياء، والوجه «لا أدري» لأنه رفع وكقول «لم ابل فيحذفون الألف والوجه «لم أبال ويقولون: «لم يك» فيحذفون النون،و كل ذلك يفعلونه استخفافا لكثرته في كلامهم» (الزركشي، 2005).

6–5–حذف نون التثنية والجمع

كقولنا: «الضاربا زيدا» و«الضاربو زيدا» وكقوله تعالى: ﴿وَٱلْمُقِيمِى ٱلصَّلَوٰةِ﴾ (الحج: 35)، وهذا استطالة الموصول في الصلة.

6–6–رعاية الفاصلة

كقوله تعالى: ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴿٣﴾﴾ (الضحى: 03)، حيث حذف كاف الخطاب موافقة للفاصلة، وهو ما سماه **عبد الخالق رشيد العدول** بالحذف حيث يقول: «حذفت من الفعل الثاني حتى ينسجم إيقاعيا وهو رأس آية من رؤوس الآي السابقة واللاحقة» (عبد الخالق رشيد، 2008).

6-7-الحذف صيانة له

حيث حذف المبتدأ في قوله تعالى: ﴿قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٣﴾ قَالَ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِن كُنتُم مُّوقِنِينَ ﴿٢٤﴾ قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُۥٓ أَلَا تَسْتَمِعُونَ ﴿٢٥﴾ قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ ءَابَآئِكُمُ ٱلْأَوَّلِينَ ﴿٢٦﴾﴾ (الشعراء: 23-26)، فحذف الضمير المنفصل هو العائد على اسم الجلالة ومحله من الإعراب مبتدأ.

6-8-صيانة اللسان عنه

كقوله تعالى: ﴿صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ ﴿١٨﴾ (البقرة: 18)، أي عنهم.

6-9-لا يصلح إلا له

كقوله تعالى: ﴿عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴿٩٢﴾﴾ (المؤمنون: 92)، حيث استأثر سبحانه وتعالى بعلم الغيب.

6-10-الشهرة التي لذكره وعدمه سواء

وهو ما يكون لسان الحال أبلغ من لسان المقال، كقول رؤبة: خير، لمن قال له كيف أصبحت؟ وتقدير الكلام أصبحت بخير.

6-11-الحذف لتفادي مواجهة الأفصح

وهذا ما يلجأ إليه كل من يريد تجنب مخاطبة من يملك قوة البيان، نجده عند عدو الله فرعون إذ لخبثه ومكره عند استهل خطابه لاثنين ثم عدل عنه إلى المفرد كما نلمس ذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَٰمُوسَىٰ ﴿٤٩﴾﴾ (طه: 49)، حيث يقول الكثير من المفسرين: «وعللوا بما مفاده أن فرعون لخبثه المتأصل وجه كلامه لسيدنا موسى وحده دون سيدنا هارون اتقاء لفصاحة سيدنا هارون، ولسابق علمه بالرثة في لسان سيدنا موسى»(عبد الخالق رشيد، 2008).

ملاحظة هامة

لا يكتفى في الحذف بالأسباب السالفة بل لابد من تحقق شروط كأن تكون في المذكور ما يدل على المحذوف وبدون هذا يكون الكلام مبهما فيصير لغزا محيرا لا فائدة منه وهي قسمان:

-شروط مقالية: وتستنتج من المقال فمثلا في حالة النصب لابد من وجود الناصب الظاهر، أو المقدر، مثل أهلا وسهلا ومرحبا وتقديره وجدت سهلا، وسلكت سهلا، وصادفت مرحبا وكقوله تعالى: ﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ﴾(الفاتحة: 02)، وكقوله تعالى: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ (النساء: 01).

-شروط حالية: وتحصل من النظر إلى المعنى، كما في المثال فلان يحل ويربط أي يحل الأمور ويربطها فهو ذو حكمة وتصرف وتدبير .

7-أدلة الحذف

والحذف لا يجوز إلا بدليل، فتارة يدل على محذوف مطلق، وأخرى على محذوف معين.

7-1-الدليل العقلي

كقوله تعالى: ﴿وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ﴾ (يوسف: 82)، فإنه عقلا يستحيل تكلم الأمكنة وعليه تقدير الكلام واسأل أهل القرية.

7-2-ما دلت عليه العادة الشرعية

كقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةَ﴾ (النحل: 115)، فإن الذات لا تتصف بالحل والحرمة شرعا وإنما هما من صفات الأفعال الحادثة على الذوات وتقدير الكلام تحريم التناول والأكل.

7-3-ما دل عليه اللفظ

كدلالة﴿بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴿١﴾﴾ (الفاتحة: 01)، فاللفظ يدل على وجود حذف لأن حرف الجر في البداية يقتضي وجود متعلق به وتقدير الكلام أبدأ ببسم الله.

7-4-ما دلت على حذفه اللغة

كقول القائل ضربت فالفعل المتعدي يقتضي وجود المفعول.

7-5-تقدم ما يدل على المحذوف

كقوله تعالى: ﴿وَأَبْصِرْ فَسَوْفَ يُبْصِرُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ (الصافات: 179).

8-أقسام الحذف

ذكر الإمام **الزركشي** في برهانه ثمانية أقسام:

8-1-الاقتطاع

وهو أن يذكر حرف من الكلمة ويسقط الباقي وهناك من أنكر وجود هذا النوع في القران الكريم ومنهم من جعل منه فواتح السور كما روي عن **ابن عباس** الم معناها «أنا الله أعلم وأرى» ومنهم من ذكر في قوله تعالى: ﴿وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ﴾ (المائدة: 06).

فقاف في نهاية الصدر تعني وقفت والترخيم حذف أسلوب سلكه العرب الأوائل وأكده الله سبحانه وتعالى في القران

الكريم لأن كتاب الله جاء على لسان عربي كما جاء في قراءة **ابن مسعود** رضي الله عنه في قوله تعالى: ﴿يَمَٰلِكُ لِيَقۡضِ عَلَيۡنَا رَبُّكَۖ﴾ (الزخرف: 77)، وقد عبروا بهذا لهول وعظمة ما هم فيه فعجزوا عن الإتمام حسب بعض الأقوال لما سئلوا عن الغرض من هذا وفي قوله صلى الله عليه وسلم «كَفَى بِالسَّيْفِ شَا» (السيوطي) ذكر ابن الأثير أن الرواية « كفى بالسيف» أراد أن يقول شاهدا فامسك ... لولا تهافت الغيران والسكران في القتل لتممت على جعله شاهدا .

8–2–الاكتفاء

ويعني أن يقتضي المقام التصريح بشيئين لتلازم وترابط يجمعهما فيقتصر على أحدهما فقط لنكتة تقتضي ذلك كما في قوله تعالى: ﴿ سَرَٰبِيلَ تَقِيكُمُ ٱلۡحَرَّ ﴾ (النحل: 81)، (وهذا ارتباط) ولم يذكر القرّ (البرد) وهذا ارتباط عطفي فاكتفى بالحرّ لما تتميز به البيئة العربية وتتطلبه من تدابير واحتياطات تجنبا لحر ولفح الشمس، وهنا أيضا ركز القران الكريم على مناخ البيئة العربية فيأخذ منها في كل النواحي ليتجاوبوا معه.

ومن أمثلة هذا القسم الكثيرة قوله تعالى: ﴿وَلَهُۥ مَا سَكَنَ فِي ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِۚ ﴾ (الأنعام: 13)، يقول الإمام **الزركشي** ولقد قيل المراد وما تحرك فلم يذكر هذا لأن السكون أصل والحركة طارئة ولأن السكون هو الحال الملازمة لصاحبها غالبا.

وكما في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا مَسَّكُمُ ٱلضُّرُّ فِي ٱلۡبَحۡرِ﴾ (الإسراء: 67)، ولم يذكر البر لأن مخاطر البحر أعظم وضرره كبير والبشر يخافونه أشد من البر وركوبه أي البحر ينجم عنه اضطراب نفسي حار بخلاف البر هو مكان السكن والاستقرار وأحيانا السفر فبيئة الاستقرار يطمأن لها أكثر من بيئة التنقل أي البحر، وفي قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ ﴾ (البقرة: 03)، يقول الإمام **الزركشي** أي والشهادة وهنا تلازم الإيمان بهما معا، وقد اكتفى سبحانه وتعالى بأمر ولم يذكر الثاني الذي يقتضيه أما في قوله جلّ في علاه: ﴿فَأَمَّا مَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَعَسَىٰٓ أَن يَكُونَ مِنَ ٱلۡمُفۡلِحِينَ ٦٧﴾ (القصص: 67)، «فأما» تفصل مجمل الكلام وتقتضيه وتقدر ذلك وأما من لم يتب ولم يؤمن ولم يعمل صالحا فلا يكون من المفلحين.

8–3–الضمير والتمثيل

وهو أن يضمر من القول لبيان ذلك من خلال العبارة كقول «النبيذ» مسكر فهو حرام فأضمر وكل مسكر حرام وإضمار عدم الانفضاض من حول رسول الله صلى الله عليه وسلم من قبل أتباعه بل عددهم يتضاعف ويزداد من حين لآخر في قوله تعالى: ﴿وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ﴾ (آل عمران: 159)، وبذلك انتفاء الفظاظة «غلظة قلب النبي صلى الله عليه وسلم».

8–4–الاستدلال لشيئين وهو لأحدهما

كالتعبير بالمحسوس للمعنوي في قوله تعالى: ﴿لَّهُدِّمَتۡ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٞ وَصَلَوَٰتٞ﴾(الحج: 40)، فالهدم محسوس يخص البيع والصوامع وهي أماكن للعبادة عند اليهود والنصارى والصلوات عبادة تترك وتضيع ضمت إلى أماكن العبادة وعمم عليها الهدم رغم أنها أمرا معنويا وفي قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ تَبَوَّءُو ٱلدَّارَ وَٱلۡإِيمَٰنَ﴾ (الحشر: 09)، والقصد في الإيمان والاعتقاد أي واعتقدوا الإيمان.

8–5–اقتضاء شيئين والاقتصار على أحدهما

هو الاكتفاء الأهم المقصود دون الثاني كقوله تعالى: ﴿فَمَن رَّبُّكُمَا يَٰمُوسَىٰ﴾ (طه: 49)، فلم يذكر سيدنا هارون عليه السلام لأن سيدنا موسى هو المقصود لتحمله أعباء الرسالة إلى قومه والمسؤول الأول عنها فيما سيدنا هارون هو عون وسند له.

8–6–عودة الضمير على شيء من الاثنين

كعودة الضمير على التجارة دون اللهو ودونهما في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَوۡاْ تِجَٰرَةً أَوۡ لَهۡوًا ٱنفَضُّوٓاْ إِلَيۡهَا﴾ (الجمعة: 11)، يقول الراغب في تفسير سورة البقرة إن التجارة لما كانت سبب انفضاض الذين نزلت فيهم هذه الآية أعيد الضمير إليها ولأنه قد تشغل التجارة عن العبادة ما لا يشغله اللهو» (الزركشي، 2005).

وعودة الضمير على الثاني بدل الأول بخلاف الآية السابقة في قوله تعالى:﴿وَٱلَّذِينَ يَكۡنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلۡفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ﴾ (التوبة: 34)، يقول الإمام **الزركشي**» لأن الفضة أكثر وجودا في أيدي الناس والحاجة إليها أمس» (الزركشي، 2005)، يقول **حسان ابن ثابت** رضي الله عنه في ديوانه:

إِنَّ شَرخَ الشَبابِ وَالشَعَرَ الأَسـ

ـود ما لَم يُعاصَ كانَ جُنونا

وهنا يعود الفعل يعاص على شرخ (شُرْخُ الشباب و مفرده

شارخُ الشاب ، شرخ شارخ كصحب صاحب.) (الشباب) لأنه هو المقصود والشعر الأسود هو من لوازم الشباب ومظهر من مظاهره ولذا عاد الفعل على الأهم منهما وعاد الضمير على اسم الجلالة في قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَحَقُّ أَن يُرۡضُوهُ إِن كَانُواْ مُؤۡمِنِينَ﴾ (التوبة: 62)، لأن إرضاء الله سبحانه وتعالى هو إرضاء لرسوله صلى الله عليه وسلم .

ومن دواعي عودة الضمير كما يقول الإمام **الزركشي** أيضا القرب وهو ما نلاحظه في قوله تعالى: ﴿وَٱسۡتَعِينُواْ بِٱلصَّبۡرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلۡخَٰشِعِينَ ٤٥﴾ (البقرة: 45)، وفي قوله تعالى أيضا: ﴿وَمَن يَكۡسِبۡ خَطِيٓـَٔةً أَوۡ إِثۡمٗا ثُمَّ يَرۡمِ بِهِۦ بَرِيٓـٔٗا﴾ (النساء: 112).

8-7-الحذف المقابلي

يضم فيه الكلام متقابلين فيستغنى عن أحدهما لدلالة الأخر عليه كما في قوله تعالى: ﴿أَمۡ يَقُولُونَ ٱفۡتَرَىٰهُۖ قُلۡ إِنِ ٱفۡتَرَيۡتُهُۥ فَعَلَيَّ إِجۡرَامِي وَأَنَا۠ بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُجۡرِمُونَ ٣٥﴾ (هود: 35)، والأصل في هذا الكلام فإن افتريته فعلي إجرامي وأنتم بريئون منه وعليكم إجرامكم وأنا بريء مما تجرمون، ونذكر أدناه التقابل المقدر في الآية:

فعلي إجرامي ==== ==> وعليكم إجرامكم

أنتم بريئون منه ======> وأنا بريء مما تجرمون

فحذف وعليكم إجرامكم لدلالة فعلي أجرامي عليه وحذف وأنتم بريئون منه لدلالة، وأنا بريء مما تجرمون فتم الحذف بالتركيز على ما ينسب للمخاطب دون إظهاره والاحتفاظ بما نسب للمخاطب إبرازه في القول.

9-الحذف والتراكيب النحوية

9-1-الحذف والتراكيب الاسمية

9-1-1-حذف المبتدأ ومن شواهده

قوله تعالى في سورة الكهف قال تعالى: ﴿سَيَقُولُونَ ثَلَٰثَةٞ رَّابِعُهُمۡ كَلۡبُهُمۡ وَيَقُولُونَ خَمۡسَةٞ سَادِسُهُمۡ كَلۡبُهُمۡ رَجۡمَۢا بِٱلۡغَيۡبِۖ وَيَقُولُونَ سَبۡعَةٞ وَثَامِنُهُمۡ كَلۡبُهُمۡۚ﴾ (الكهف: 22)، فقوله في شأن أصحاب الكهف «ثلاثة» «خمسة» «سبعة » أي هم ثلاثة، هم خمسة، هم سبعة حيث يظهر الضمير المنفصل غير الظاهر في الآية تقديرا في محل المبتدأ.

وأيضا في قوله تعالى: ﴿مَّنۡ عَمِلَ صَٰلِحٗا فَلِنَفۡسِهِۦۖ وَمَنۡ أَسَآءَ فَعَلَيۡهَاۗ﴾ (فصلت: 46)، وتقديره فعمله لنفسه، حيث حذف المبتدأ وأبقى على الخبر شبه الجملة المكون من الجار والمجرور «لنفسه».

9-1-2-حذف الخبر

الخبر هو العمدة الثانية في الجملة الاسمية، يمسه أيضا الحذف لطبيعة المقام، ولأنه كلما قل التركيب دونما إخلال بالمعنى كان الأفضل كما في قوله تعالى: ﴿أُكُلُهَا دَآئِمٞ وَظِلُّهَاۚ﴾ (الرعد: 35)، أي ظلها دائم كأكلها في إشارته للجنة ونعيمها، وما يبعثه هذا الخطاب في نفس المؤمن من راحة واطمئنان.

كما في قوله تعالى: ﴿لَوۡلَآ أَنتُمۡ لَكُنَّا مُؤۡمِنِينَ ﴾ (سبأ: 31)، حيث يتحجج الضعفاء بوجود هؤلاء الجبابرة في الحياة الدنيا الذين صدوهم عن إتباع الهدى.

9-1-3-ما يحتمل الأمرين (المبتدأ والخبر)

قد يحتمل الحذف الاثنين كما ورد في قوله تعالى: ﴿فَصَبۡرٞ جَمِيلٞ﴾ (يوسف: 18)، وفي هذه الآية الاحتمالات الآتية:

-حذف الخبر والتقدير صبر جميل أجمل (أمثل) والأمثل هو رأي الزمخشري.

-حذف المبتدأ والتقدير أمري صبر جميل

وقد يقع عليهما معا، كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّٰٓـِٔي لَمۡ يَحِضۡنَۚ﴾ (الطلاق: 04)، بحكم العطف على ما سبق في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّٰٓـِٔي يَئِسۡنَ مِنَ ٱلۡمَحِيضِ مِن نِّسَآئِكُمۡ إِنِ ٱرۡتَبۡتُمۡ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَٰثَةُ أَشۡهُرٖ وَٱلَّٰٓـِٔي لَمۡ يَحِضۡنَۚ﴾ (الطلاق: 04)، والتقدير فعدتهن ثلاثة أشهر أيضا.

9-1-4-حذف الفاعل

والراجح امتناعه واستثنى الإمام **الزركشي** ثلاثة مواضع بقوله «المشهور امتناعه إلا في ثلاثة مواضع ... أحدها إذا بني الفعل للمفعول ... وثانيهما في المصدر ...» (الزركشي، 2005،)، «والفاعل كما هو معلوم ينوب عنه الضمير المتصل أو المنفصل أو المستتر ما يؤكد قول الإمام **الزركشي** المشهور امتناعه» (الزركشي، 2005).

أما بخصوص البناء للمفعول (البناء للمجهول) الذي يستغى فيه عن الفاعل ويحل المفعول محله فله أسباب تخدم المعنى منها:

الغرض منه الإعلام لا غير: كما في قوله تعالى: ﴿خُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ مِنۡ عَجَلٖۚ﴾ (الأنبياء: 37).

-الغرض منه التعظيم: كما في قوله تعالى: ﴿قُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ ٱلَّذِي

فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ﴾ (يوسف: 41).

-مناسبة الفواصل: كما في قوله تعالى: ﴿مِن نِّعْمَةٍ تُجْزَىٰٓ﴾ (الليل: 19)، ولم يقل تجزيها.

-التوافق مع ما سبقه: إذ يتبع التركيب ما سبقه، كأن يبنى الأول للمفعول فيأتي الموالي على شاكلته كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ أَنْ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَجَٰهِدُواْ مَعَ رَسُولِهِ ٱسْتَـْٔذَنَكَ أُوْلُواْ ٱلطَّوْلِ مِنْهُمْ وَقَالُواْ ذَرْنَا نَكُن مَّعَ ٱلْقَٰعِدِينَ ﴿٨٦﴾﴾ (التوبة: 86).

9-1-5-حذف المضاف

وقد ورد كثير منه في كتاب الله كما في قوله تعالى: ﴿وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ﴾ (يوسف: 82)، وهنا لمقصود المضاف أهل القرية الذي مسه الحذف وحل محله المضاف إليه ومن شواهده أيضا قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا فُتِحَتْ يَأْجُوجُ وَمَأْجُوجُ﴾ (الأنبياء: 96)، والمقصود سد يأجوج ومأجوج وكما في قوله تعالى: ﴿وَءَاتِنَا مَا وَعَدتَّنَا عَلَىٰ رُسُلِكَ﴾ (آل عمران: 194)، أي على ألسنة رسلك.

9-1-6-حذف المضاف إليه

وهو نادر الوقوع في كتاب الله بخلاف الأول ومن شواهده قوله تعالى: ﴿تِلْكَ ٱلرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ﴾ (البقرة: 253)، أي على بعضهم (بعض الرسل).

9-1-7-حذف الاثنين معا

كما في قوله تعالى: ﴿مَّآ أَفَآءَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ مِنْ أَهْلِ ٱلْقُرَىٰ﴾ (الحشر: 07)، أي من أموال كفار أهل القرى وكذا في قوله تعالى: ﴿فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى ٱلْقُلُوبِ﴾ (الحج: 32)، أي من أفعال ذوي تقوى القلوب أسلوب وجيز بديع.

9-1-8-حذف الجار ومجروره

حيث يحذفا معا كما في قوله تعالى:﴿خَلَطُواْ عَمَلًا صَٰلِحًا وَءَاخَرَ سَيِّئًا﴾ (التوبة: 102)، أي في الأولى بسيئ والثانية بصالح .

9-1-9-حذف الموصوف

ومن شواهده قوله تعالى: ﴿وَعِندَهُمْ قَٰصِرَٰتُ ٱلطَّرْفِ عِينٌ ﴿٤٨﴾﴾ (الصافات: 48)، أي حور قاصرات وكذا في قوله: ﴿وَحَمَلْنَٰهُ عَلَىٰ ذَاتِ أَلْوَٰحٍ وَدُسُرٍ ﴿١٣﴾﴾(القمر: 13)، أي سفينة وفي قوله تعالى : ﴿وَعَمِلَ صَٰلِحًا﴾(البقرة: 62)، أي عمل عملا صالحا.

9-1-10-حذف الصفة

تعد الصفة من المخصصات لكن مع هذه الوظيفة يمكن الاستغناء عنها إذا أدى التركيب الإفادة المقصودة كما في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِىٓ أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍۭ ﴿٤﴾﴾ (قريش: 04)، حيث خلصهم من جوع شديد وخوف عظيم، واكتفى سبحانه وتعالى بذكر صفة الأول دون الثاني لتحقق ذلك دون ذكرها في قوله: ﴿بِفَٰكِهَةٍ كَثِيرَةٍ وَشَرَابٍ﴾ (ص: 51)، أي كثير كما ذكر أولا، كما أنه استغنى عنها لدلالة الفعل عنها وعدم الحاجة إلى ذكرها في قوله تعالى: ﴿وَكَذَّبَ بِهِۦ قَوْمُكَ﴾ (الأنعام: 66)، أي المعاندون.

9-1-11-حذف المعطوف

يمكن حذف المعطوف والاكتفاء بالمعطوف عليه مع وضوح المعنى كما في قوله تعالى:﴿وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا﴾(الإسراء: 16)، فخالفوا هذا الأمر ففسقوا والفسق ليس مأمورا به.

9-1-12-حذف المعطوف عليه

بالإمكان حذف المعطوف عليه والاكتفاء بالمعطوف مع تمام المعنى ووضوحه كما في قوله تعالى: ﴿فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ﴾ (البقرة: 184)، والتقدير على سفر فأفطر فعدة، وكذا في قوله تعالى مع سيدنا موسى عليه السلام: ﴿أَنِ ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْبَحْرَ فَٱنفَلَقَ﴾ (الشعراء: 63)، والتقدير فضرب فانفلق.

9-1-13-حذف الموصول

كما في قوله تعالى: ﴿ءَامَنَّا بِٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ﴾ (العنكبوت: 46)، والتقدير والذي أنزل إليكم

9-1-14-حذف المخصوص

في باب نعم: كقوله تعالى: ﴿نِّعْمَ ٱلْعَبْدُ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٌ﴾ (ص: 44)، فالقصة في ذكر سيدنا أيوب عليه السلام وعليه التقدير نعم العبد أيوب، وفي قوله أيضا: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ ٱلْقَٰدِرُونَ ﴿٢٣﴾﴾ (المرسلات: 23)، والتقدير فقدرنا نحن.

9-1-15-حذف الضمير المتصل المنصوب

كما في قوله تعالى: ﴿أَهَٰذَا ٱلَّذِى بَعَثَ ٱللَّهُ رَسُولًا﴾ (الفرقان: 41)، والتقدير بعثه.

9–1–16–**حذف المفعول**

وهو قسمان:

القسم الأول: أن يقصد مع الحذف فيقدر بما يليق به في كل موضع ومن شواهده قوله تعالى: ﴿فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ ۝١٦﴾ (البروج: 16)، أي يريده.

القسم الثاني: وله أعراض ومقاصد منها:

- الاحتقار كما في قوله تعالى: ﴿كَتَبَ ٱللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا۠ وَرُسُلِيٓ﴾ (المجادلة: 21)، وحذف الكفار ولم يذكرهم احتقارا لهم لما صدر منهم من معاصي.

- أن لا يكون المفعول مقصودا أصلا فلا يؤبه بحذفه كما ورد في قصة سيدنا موسى وابنتي سيدنا شعيب حيث مس الحذف خمس مفاعيل، قال تعالى: ﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَآءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ ٱلنَّاسِ﴾ (القصص: 23)، ومواضع الحذف (يسقون) و(تذودان) و(لا نسقي) و(حتى يصدر الرعاء) و(فسقى لهما) واستغنى عن المفعول لأن القصد موجه للفعل لا غير.

9–1–17–**حذف الحال**

وجملة الحال هي أيضا من المخصصات قد يمسها الحذف غير المخل بالمعنى كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِم مِّن كُلِّ بَابٍ ۝٢٣ سَلَٰمٌ عَلَيْكُم بِمَا صَبَرْتُمْ﴾ (الرعد: 23-24)، أي قائلين سلام عليكم.

9–1–18–**حذف المنادى**

النداء باب حذف حيث تحذف الياء من المنادى المضاف إلى ياء المتكلم كقولنا يا رب كما أنه يحذف منه التنوين وبعض الاسم للترخيم ومن حالات حذف المنادى قوله تعالى: ﴿أَلَّا يَسْجُدُواْ﴾ (النمل: 25)، فعلى قراءة الكسائي كما يقول الإمام **الزركشي** رحمه الله على قراءة الكسائي بتخفيف(ألا) على أنها تنبيه و(يا) نداء، والتقدير ألا يا هؤلاء اسجدوا لله.

9–1–19–**حذف الشرط**

تأتي الجملة الشرطية بدون أحد أركانها (الشرط) مع المعنى التام رغم ما حل بها من حذف كما في قوله تعالى: ﴿قُل لِّعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ يُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ﴾ (إبراهيم: 31)، فإقامتهم للصلاة شريطة أن يؤمروا بإقامتها من قبل الداعي إلى ذلك هذا الشرط الذي لم يظهر في الآية غير أنه متضمن فيها.

وفي قوله تعالى: ﴿فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ قَتَلَهُمْ﴾ (الأنفال: 17)، والتقدير إن افتخرتم بقتلهم فلم تقتلوهم وأثبت القتل لله، وفي قوله تعالى: ﴿فَٱللَّهُ هُوَ ٱلْوَلِيُّ﴾ (الشورى: 09)، والشرط المحذوف تقديره إن أرادوا أولياء الله ثم تأتي الآية المذكورة.

9–1–20–**حذف جواب الشرط**

يقول الإمام **الزركشي** في هذا الشأن:» قالوا وحذف الجواب يقع في مواقع التفخيم والتعظيم، ويجوز حذفه لعلم المخاطب به وإنما يحذف لقصد المبالغة ... ولو صرح بالجواب لوقف الذهن عند المصرح به ... وثم لا يحسن تقدير الجواب مخصوصا ...» (الزركشي، 2005)، وصور هذه الشواهد التي ذكرها الإمام **الزركشي** متتابعة وقد استهل كل منها (ولو ترى)، قال تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ وُقِفُواْ عَلَى ٱلنَّارِ﴾(الأنعام: 27).

قال الله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذِ ٱلظَّٰلِمُونَ مَوْقُوفُونَ عِندَ رَبِّهِمْ﴾ (سبأ: 31)، قال تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ يَتَوَفَّى ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ﴾ (الأنفال: 50)، نكتفي بهذا فقط وتقدير الجواب عنها لرأيت أمرا عجبا أو أمرا عظيما أو سوء منقلب ...

9–1–21–**حذف جواب القسم**

أسلوب القسم أيضا هو عرضة للحذف الذي يضفي عليه جمالا وفنية رائعة تؤكد أهمية حدوثه كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلنَّٰزِعَٰتِ غَرْقًا ۝١ وَٱلنَّٰشِطَٰتِ نَشْطًا ۝٢ وَٱلسَّٰبِحَٰتِ سَبْحًا ۝٣﴾ (النازعات: 1-3)، ثم يتوالى القسم ليتأكد يوم البعث وما فيه حساب وجزاء وعقاب لمن أنكر حدوثه ومجيئه.

9–1–22–**حذف الجملة**

بعد ذكر بعض الأساليب التي مسها الحذف (الشرط – القسم) يأتي الدور على الجملة عموما التي تكون عرضه لذلك لما يمليه المعنى الرصين المتقن كما في قوله تعالى:﴿لِيُحِقَّ ٱلْحَقَّ وَيُبْطِلَ ٱلْبَٰطِلَ﴾(الأنفال: 08)، فاللام المستهل بها لها متعلق إما ظاهرا وإما مقدرا كما في هذا المقام وتقديره فعل ما فعل ليحق الحق، وفي قوله تعالى: ﴿فَٱنفَجَرَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ (البقرة: 60)، فاء الفورية العاطفة تدخل على مسبب له حتما سبب وقد يكون هذا الأخير ظاهرا أو مقدرا كما في هذه الحالة وتقديره فضربه فانفجرت.

9–1–23–**حذف القول**

وهو ما يصرح به صراحة أو ضمنيا على لسان قائله وهو أيضا محل إظهار أو حذف في تراكيب اللغة العربية كما في

قوله تعالى: ﴿قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِن رِّزْقِ اللَّهِ﴾ (البقرة: 60)، وتقديره قلنا كلوا واشربوا، وفي قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾﴾ (البقرة: 127)، وتقديره يقولان ربنا، وفي قوله تعالى مبرزا حال المؤمنين مستعملا الإستراتيجية التضامنية لإدخال الطمأنينة في نفوس المؤمنين: ﴿وَتَتَلَقَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ﴾(الأنبياء: 103)، وتقديره يقولون لهم مرحبين بهم ومبشرين.

9-2-الحذف والتراكيب النحوية الفعلية

9-2-1-حذف الفعل

حذف الفعل وهو عمدة في الجملة ومسند الجملة الفعلية هو عرضة للحذف ولما تمليه المعاني المفيدة في العربية، وطريقة بناء الخطاب حتى يكون واضحا ومفهوما عند مستقبله(المتلقي)، فيحدث التجاوب والتواصل وهو قسمان:

9-2-2-الحذف الخاص

وهو ما يضمر ولا يظهر وينتصب مفعوله بالمدح كما في قوله تعالى: ﴿وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ﴾ (النساء: 162)، والتقدير أمدح وفي قوله تعالى: ﴿وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ ﴿٤﴾﴾ (المسد: 04)، والتقدير أذم.

9-2-3-الحذف العام

«هو كل منصوب دل عليه الفعل لفظا أو معنى أو تقديرا « من شواهده البسملة بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ والتقدير باسم الله أقرأ ومن شواهده أيضا قوله تعالى: ﴿كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ﴾ (البقرة: 135)، والتقدير بل نتبع ملة إبراهيم، ومن شواهده أيضا قوله تعالى: ﴿فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ﴾ (البقرة: 184)، والتقدير فأفطر فعدة من أيام أخر.

9-3-حذف الحرف

الحرف ينوب عن الفعل في المعنى، كقولنا: ما حضر الأستاذ والتقدير أنفي حضور الأستاذ يقول أبو بكر السراج حذف الحرف ليس يقاس، وذلك لأن الحرف نائب عن الفعل، ألا تراك إذا قلت ما قام زيد فقد نابت[ما] عن [أنفي] كما نابت [إلا] عن [استثني] ... ومن شواهده قال تعالى: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاعِمَةٌ ﴿٨﴾﴾ (الغاشية: 08)، والتقدير ووجوه بالواو، ومنه حذف همزة الاستفهام كما في قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ﴾ (الشعراء: 22)، والتقدير أو تلك نعمة؟ ومنه حذف النداء كما في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَٰذَا﴾ (يوسف: 29)، والتقدير يا يوسف، يضطر أحيانا المرسل أن يكون مختارا إلى ظاهرة الحذف لما تمليه المواقف الاتصالية التواصلية الفعالة في نفس الحال ليصل الخطاب في وضوح بعيدا عن الإبهام واللبس إلى المتلقي وهذا بالاعتماد على العناصر الآتية: السياق، العلامات التركيبية، طرق الحبك والتأليف للتراكيب من قبل المرسل، فإذا توفرت هذه العناصر بانسجام كان لهذا الخطاب الأثر المتوقع والتجاوب المنتظر من قبل المرسل إليه، كما في المثال الآتي قولنا لمن قصدنا: «مرحبا وأهلا» والتقدير أدركت ذلك، فحذف الفعل لشيوع وكثرة تداوله وكما في المثال الآخر: «أهلا وسهلا» وتقديره حللت أهلا ونزلت سهلا، ولنا في كتاب الله سبحانه وتعالى المعجزة الخالدة المثل الأعلى والأوفى لما حواه من حذف وذكر وكل ذلك لحكم جليلة وعبر عظيمة وأسلوب فصيح وبليغ يليق بمقام قائله جل في علاه، حقق مراده وتجاوب معه كل من انشرحت صدورهم، وصغت آذانهم، وصدقت نياتهم، وخشعت قلوبهم واطمأنت نفوسهم لخطابه، الذي جمع بين اللفظية والفعلية فحدث الانقياد وتحققت الطاعات قولا وفعلا في مجتمع تحول بين عشية وضحاها إلى أنموذج للحياة الراقية.

خاتمة

من خلال هذا العرض الوجيز بخصوص أسلوب الحذف بكتاب البرهان للإمام الزركشي يمكن حوصلة جملة من **النتائج**

-الحذف أسلوب هام في اللغة العربية، مارسته العرب في خطاباتها لما له من ميزات هامة تساعد على مد جسور الاتصال والتواصل بين طرفي العملية الخطابية مجنبا إياها الركاكة الناجمة عن الزيادة في اللفظ فالعربية هي لغة الإعجاز والإيجاز تحرص على الاكتفاء بالقليل من الكلام الذي يحقق الغرض المقصود، وقديما قالت العرب «خير الكلام ما قل ودل» وهذا ما جعل الإمام **الزركشي** رحمه الله يولي أهمية لهذا الأسلوب إذ خصه بالقسط الأوفر من النوع السادس والأربعين الموسوم بـ«في أساليب القرآن وفنونه البليغة» (الزركشي، 2005) مستشهدا بما قاله الشاعر **أبو دؤاد بن حريز الإيادي**:

يَرْمُون بالخُطب الطِّوال وتارةً

وَحْي المَلاَحظ خِيفَةَ الرُّقباءِ

(الجاحظ، 2002).

- الحذف تقنية لبقة يسلكها أحيانا المخاطب تجنبا لظهور الأمر وما يترتب عنه من مضاعفات، واللبيب بالإشارة يفهم، كما يُفهم من قول **الإيادي** السالف الذكر.

-أسلوب الحذف له دور هام للخطاب بكل أنواعه ومراتبه بداية بالخطاب القرآني الذي جاء حافلا بهذا الأسلوب، وحظي باهتمام كبير من الإمام الزركشي رحمه الله.

-الحذف أسلوب يسلكه المرسل قاصدا إيصال المقصود إلى المتلقي بوضوح تام معتمدا في ذلك على السياق الداخلي -البنية الشكلية التركيبية- والسياق الخارجي -الملابسات المرافقة للخطاب- كحال قطبي الخطاب وزمنه ومكانه ...

-الحذف له أهمية قصوى في إنتاج الدلالة والتأثير في المتلقي وصولا للتناغم والتجاوب.

-الحذف سلوك لغوي يمارس لتجنب الإطناب والركاكة في القول لسابق علم المتلقي به، فبمجرد مباشرة الكلام الذي طرأ عليه حذفٌ تصل رسالته إلى المتلقي، كما يتضح ذلك في عملية ترقب هلال الشهر القمري إذ بمجرد رؤيته تسمع أقوالا موجزة «الهلال» «الهلال» فيعبر عنه المتلقي مباشرة بقوله «رأوا الهلال» فحذف الفعل لا يشكل غموضا عنده، لتعوده على ذلك في مثل هذه الحالات، ويصل في ذلك حتى إلى الإشارات وتقسيمات الوجه الدالة على الحذف.

-أسلوب الحذف ربط بين التراث والحداثة فممارسة المحدثون له بإسهاب أعطت الأهمية للتراث كقاعدة هامة، يعتمد عليها ويرجع لها سواء في خطابات العرب القدامى وصولا إلى النص القرآني الذي جاء بلغتهم، فالتراث الواسع المترامي الأطراف فيما بعد.

وختاما لغة الحذف شفرة نلج بها إلى نفس المتلقي شريطة إلمامه بخلفية معرفية يتوصل بها إلى كنه قصد المرسل، حتى لا يتوه في عرض الكلام فينجُم التجاوب المقصود.

المراجع

1. ابن القيم الجوزية. (2001). مدارج السالكين. ج2. مصر: مؤسسة المختار.القاهرة.
2. ابن حيان. (1988). صحيح ابن حيان. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
3. أبو بشر عمرو بن قنبر. (1990). سيبويه الكتاب. ج1. بيروت، لبنان: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات.
4. أبي القاسم الزمخشري. (1998). أساس البلاغة.تح: محمد باسل عيون السود. ج1. بيروت.لبنان: دار الكتب العلمية.
5. الجاحظ. (2002). البيان و التبيين. ج1. لبنان: دار مكتبة الهلال.
6. الخليل بن احمد الفراهيدي. (2003). العين. تر وتح: عبد الحميد هنداوي. ج1.بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
7. امرئ القيس. (1984). ديوان امرئ القيس. بيروت. لبنان: دار المعارف.
8. بن جني. (2006). الخصائص (المجلد ج1). مصر: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
9. بن حنبل احمد. (2009). المسند. ج4. مصر: دار المعارف.
10. بن قنبر. (1990). سيبويه الكتاب. ج1. بيروت ، لبنان: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
11. بن كعب الهذلول. (2007). شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية. لبنان: مؤسسة الرسالة.
12. جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. (1984). لسان العرب. مادة ح ذ ف. ايران: ادب الحوزة.
13. روبرت دي بوجراند. (1998). النص و الخطاب و الإجراء. تر: تمام حسان.ط1. القاهرة: عالم الكتب.
14. شُرْخُ الشباب و مفرده شارخُ الشاب ، شرخ شارخ كصحب صاحب.
15. عبد الخالق رشيد. (جانفي, 2008). العدول الصوتي و تناسب اي الذكر الحكيم. الدراسات الادبية جامعة وهران. العدد2، صفحة 08.
16. عبد القاهر الجرجاني. (1992). دلائل الاعجاز.تح: محمود محمد شاكر. جدة. السعودية: مطبعة المدني.
17. فايز التركي. (2011). الحذف و التركيب. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
18. محمد بدر الدين الزركشي. (2005). البرهان في علوم القرآن.تح: محمد أبو الفضل ابراهيم .صيدا. ج1. ط2. بيروت. لبنان: المكتبة العصرية.

Ellipsis in Imam Al-Zarkashi's book" Demonstration in the Sciences of the Qu'ran"

Abstract

One of the rooted Arabic language styles is Ellipsis which Imam Al-Zarkashi fully explained in his book" Demonstration in the Sciences of the Qu'ran" providing its definitions, and mentioning its benefits, causes, conditions, and evidence, as well as its different types. All these aspects were padded out with a practical side of this style on different nominal and verbal structures, and even on letters. However, Imam Al-Zarkashi was not the first to refer to ellipsis, but rather relied on a basis established by the early Arabs in their discourses throughout the stages of the growth of the Arab society, beginning with the pre-Islamic era and beyond. Also, the practice of this phenomenon was not limited to the heritage, but had a background of knowledge to seek modernity and contemporaneity of this style which is characterized by response and harmony between its poles (the sender and the receiver).

Keywords
Ellipsis
Imam Al-Zarkashi
"Demonstration in the Sciences of the Qu'ran"

Méthode de suppression dans le livre « la preuve dans les sciences du Coran» De l'imam Ezarkachi

Résumé

L'un des styles enracinés de langue arabe est l'ellipse que l'imam Al-Zarkashi a expliqué en détail dans son livre «Démonstration dans les sciences du Coran» en fournissant ses définitions et en mentionnant ses avantages, ses causes, ses conditions et ses preuves, ainsi que ses différents types. Tous ces aspects ont été complétés par un côté pratique de ce style sur différentes structures nominales et verbales, et même sur les lettres. Cependant, l'imam Al-Zarkashi n'a pas été le premier à faire référence à l'ellipse, mais s'est plutôt appuyé sur une base établie par les premiers Arabes dans leurs discours tout au long des étapes de la croissance de la société arabe, en commençant par l'ère préislamique et au-delà. Aussi, la pratique de ce phénomène ne se limitait pas à l'héritage, mais avait un bagage de connaissances pour rechercher la modernité et la contemporanéité de ce style par la réponse et l'harmonie entre ses pôles (le l'expéditeur et le destinataire).

Mots clés
Ellipse
l'imam Al-Zarkashi
«Démonstration dans les sciences du Coran»

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

الاستراتيجيات الموجهة لتكييف التكوين الايجابي مع متطلبات المهنة في العلوم النفسية

Adapted strategies towards a positive training in psychological sciences

د. ايمان بن غالم [1]
Dr. Imen Benghalem
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
benghalem_imen@yahoo.fr

د. حسينة احميد
Dr. Hassina Ahmid
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
ahmidhassina@gmail.com

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2021-07-14
تاريخ القبول 2022-11-06

الكلمات المفتاحية
استراتيجيات
التكوين
علم النفس
الاخصائي في علم النفس

ملخص

يلعلم النفس أهمية جد بالغة في مجال الرعاية والخدمة النفسية والتربوية الاجتماعية، غير أنه وبالمقابل وفي ضوء تجاربنا وخبراتنا الشخصية من خلال مناقشاتنا اليومية مع الأساتذة المشرفين على التدريس وكذا الاخصائيين النفسانيين والممارسين في مجال التربية والأرطفونيا فإنّ أغلب خريجي التخصص يشيرون إلى العجز الذي لمسوه بعد نهاية التكوين وأنّ المهارات التي تكون عليها الطلبة لا تتوافق مع حقيقة متطلبات الممارسة المهنية عند الدخول في الحياة المهنية. ومن خلال هذا المقال حاولنا حصر مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف الى محاولة تكييف بعض النقاط بما يتناسب مع معطيات التكوين ومع متطلبات التخصص والتي تخدم في نهاية المطاف كل الاطراف من فريق التكوين(اساتذة)، متكونين (طلبة)، ومهنيين (سوق العمل). وتتجسد هذه المقترحات في إعادة النظر في الاستراتيجيات التعليمية المطبقة، وفي مدّة التكوين المقررة، وفي مقاربات التكوين المعتمدة، وفي آليات التكوين الميداني وكيفية إجراء التربصات لتحقيق الملمح المستهدف بالتكوين في تخصص العلوم النفسية وضمانا لجودة التكوين.

مقدمة

لقد تطور علم النفس تطورا كبيرا شمل مجالات اهتمامه وطرائق البحث فيه وميادينه، حتى أصبح يطلق على هذا العصر بعصر المعرفة السيكولوجية، وما يميز علم النفس المعاصر هو اهتمامه بالقضايا العلمية التطبيقية التي تشغل بال المجتمعات البشرية أكثر من اهتمامه بالقضايا النظرية، ومن القضايا التي تستحوذ على اهتمام جمهرة من علماء النفس قضايا التعلم والتعليم. (تواتي حياة، 2014)

يتطلب التطور العلمي والتكنولوجي الرهيب الذي نمر به من المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الاهتمام أكثر بتطوير مناهج وطرائق التعليم والتكوين في هذه العلوم بما يتوافق مع متطلبات المهنة التي تقوم على تملك كفاءات ومؤهلات عالية، « تستجيب لمعايير ضمان الجودة وتحسين نوعية التعليم للمتخرجين في التخصص. خاصة وأنّ علم النفس من التخصصات التي تحتل مكانة جد هامة فجل مواضيعها تتمحور حول الانسان وسلوكه سواء أكان فردا أو ضمن جماعة». (عبد الرحيم خديجة، 2018).

إنّ مساهمة التعليم العالي في إعداد الطالب الجامعي ممكنا إياه من مواجهة مقتضيات الحياة، والسير نحو المستقبل وما يحمله من تطورات هي من المهام الأولى والأساسية، ولعل أحد أهم الأسس في نجاح منظومته التكوينية التي تضمن فعاليته وفاعليته وترتيبه ضمن المراتب المتقدمة هو تبني هذه المنظومة لمقاربات تكوينية مبنية على أسس صحيحة وعلى اختيار الدعائم المناسبة والقدرة على أجرأتها بما يحقق الملمح المستهدف من هذه التخصصات، وهذا ما يقودنا الى طرح التساؤل التالي:

-ماهي الاستراتيجيات والوسائل الناجعة والمتاحة للأساتذة المشرفين على تكوين طلبة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا والتي تسهم في تحقيق ملمح التخرج المناسب لعالم الشغل؟

سنحاول من خلال هذه المقالة الإجابة عن هذا التساؤل إذ

1 المؤلف المراسل

لطالما يشير الطلبة إلى العجز الذي لمسوه بعد نهاية التكوين والدخول في الحياة المهنية، كما نسعى من خلال مقالنا هذا تقديم مجموعة تصورات في صورة مقترحات حول تحسين وترقية التكوين الأولي للمتخصص في العلوم النفسية،التربوية والأرطفونيا حيث تم رصد بعض الاستراتيجيات التكوينية التحسينية والتي بإمكانها تحقيق ملمح التخرج الذي يتوافق مع متطلبات المهنة وانتظاراتها الميدانية. ويبقى المجال مفتوحا في نهاية المطاف لإعطاء تصورات واقتراحات أخرى من طرف المهتمين بالتخصص من شأنها ترقية التكوين في العلوم الإنسانية.

1–أهداف المقال

-الوقوف على واقع التكوين في إعداد طلبة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا؛

-عرض بعض المقترحات العملية لتضييق الهوة بين تحديات التكوين ومتطلبات التشغيل لخريجي علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا .

2–المنهجية المتبعة في تحرير المقال

اعتمدنا في هذا المقال على التحليل الوصفي في عرض واقع التكوين الجامعي لتخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وفي ضوء تجاربنا وخبراتنا الشخصية من خلال مناقشاتنا اليومية مع الأساتذة المشرفين على التدريس وكذلك الأخصائيين النفسانيين الممارسين، بالإضافة إلى المصادر المكتبية حول متطلبات توافق التكوين الجامعي مع عالم الشغل.

3–وصف تحليلي لواقع التكوين في العلوم النفسية

3–1– طرائق التدريس بالجامعة الجزائرية

إنّ التعليم العالي في جوهره يعمل على تكوين الطلاب وتحويلهم من مجرد موارد بشرية مجمدة إلى طاقات فعالة مستعدة للعطاء، (تواتي حياة، 2014) بما يتوافق مع ازدهار ورفاهية ورقي المجتمع. فالتعليم الجامعي يشكل الانطلاقة الأولى والفعلية لولوج الطالب عالم الشغل، من خلال اكتسابه للمهارات والمعارف خلال مساره التكوينيّ بما يسمح له بتحقيق نوع من الاحترافية المهنية تتماشى مع حاجيات سوق العمل.

إلّا أنّ الجامعة الجزائرية تسجل ضعفا في المواءمة بين مخرجاتها واحتياجات المجتمع وسوق العمل مما أفقدها نوعا ما فعاليتها الخارجية، خاصة وأنها أصبحت تعتني بتخريج أكبر عدد من حملة الشهادات أكثر من اهتمامها بنوعية تكوينهم وتدريبهم على متطلبات عالم الشغل وإعدادهم لمواجهة تحديات الحياة. (زقاوة أحمد،2017) .

والملاحظ كذلك أنّ التكوين في الجامعة الجزائرية لا يزال ينصبّ على التكوين الأكاديمي النظري للطلبة أكثر من تكوينهم التطبيقي، وهذا التوجه قد تجاوزته متطلبات العولمة وإدارة الجودة خاصة ونحن نشهد انغلاق منافذ الشغل الكلاسيكي نتيجة ظهور المهن الجديدة التي لا يمكن للجامعة الحالية تأمينها إلاّ إذا جدّدت آلياتها وبرامجها وطرائق التدريس والتقويم، واعتمدت المعارف والمهارات النوعية والتقنية المنسجمة مع متطلبات سوق العمل، التي تعمل على التخفيف من أزمة بطالة خريجي الجامعة، والسمو بقطاع التعليم العالي.

وفي هذا الصدد يرجع الخبراء ضعف التعليم العالي في البلدان العربية ومنها الجزائر إلى ضعف الطرائق والمناهج التعليمية المتبعة من طرف هذه الدول، وهذا يعود إلى عدة أسباب منها:

-قدم المناهج التعليمية المقدمة في الجامعات الجزائرية والتي تتوافق وبيئة التعليم القديمة؛

-المناهج المستوردة من الدول المتطورة وعدم توافقها مع البيئة التعليمية الجزائرية،

-غموض المقررات وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور المدرّسة لمعظم المواد؛

-التأثير السلبي لمناهج ما قبل التعليم العالي على مناهج التعليم العالي؛

-ارتفاع عدد الطلبة وتركيز إدارة الجامعة على الكم لا على الجودة. (عدمان مريزق ،2010)

-اعتماد وزارة التعليم العالي مركزية توجيه الملتحقين الجدد من الطلبة الناجحين في البكالوريا، أفقد هذا النظام مرونته وقاد في أغلب الأحيان البرامج إلى مسالك نفقية مبهمة.

ويضيف غرّاف بأنّ التكوين يأخذ أحجاماً ساعيةً مكثفةً وضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية. (غراف نصرالدين، دون سنة).

كما يشير وزير التعليم العالي والبحث العلمي الطاهر حجار

أنّ تطوير البرامج التعليمية الحالية يستوجب حضور شركاء الجامعة من القطاع الاقتصادي والاجتماعي بشكل مكثف ومتواصل في عمليات إعداد البرامج البيداغوجية والمسالك التعليمية وفي التكفل كذلك بتربصات الطلبة في الوسط المهني لتسهيل تحضير أطروحات الدكتوراه في المؤسسة الاقتصادية (وكالة الانباء الجزائرية 2016). إذ لا يقاس غنى أي جامعة بما تملكه من أشياء، ولكن بمقدار ما فيها من أفكار (...).

ولا يمكن تصور عمل جماعي متجانس من الأفكار والأشياء دون هذه العلاقات الضرورية، وكلما كانت تلك الشبكة أوثق كلما كان العمل أكثر فعالية (سيف الدين عبد الفتاح، 2003) فالجامعة لا تسعى إلى تطوير العلم من أجل العلم والوصول إلى الحقائق العلمية فحسب، وإنما امتدت هذه الأهمية لتشمل النهوض بالمجتمع في جميع جوانبه والإسهام في حل مشاكله في جميع صوره وتحقيق الرفاهية لأفراد المجتمع (تواتي حياة، 2014)

3–2–واقع تدريس تعليمية المواد بقسم علم النفس

يستهدف التكوين في ميدان علم النفس إعداد أجيال أكثر فعالية في مواجهة الحياة والتكيّف مع متطلبات المهنة، فإعداد المتخصص « سواء كان ذلك لمرافقة المرضى، للكشف عن اضطرابات

السلوك، أو لتقديم المشورة للناس، أو لتعيين الموظفين ...، فهو يستمع ويلاحظ ويقيم وينصح. (Cedies, 2017)

ومن هذا المنطلق فلعلم النفس ميادين كثيرة فهو يتناول الأسوياء وغير الأسوياء والكبار والصغار والإنسان والحيوان والأفراد والجماعات، ويطبق قوانينه العامة في عدة مجالات كالمجال التربوي والمدرسي والإرشاد والنّمو وعلم النفس المهني والصناعي والجنائي والعسكري والرياضي...إلخ من الميادين. (تواتي حياة، 2014) .

إنّ تنوع التخصصات يؤدي إلى تنوع مهام المتخصص في علم النفس بجميع فروعه، وهو الأمر الذي يستدعي الاهتمام بطرائق تكوينه الأولي وتحديد السبل الناجعة والفعالة في تعليمه وتنمية الكفاءات اللازمة للممارسة السليمة للمهنة، ويقوم ذلك على تجاوز الطرق النمطية التقليدية والتي لا تزال تتخبط فيها جل الجامعات الجزائرية باختلاف تخصصاتها والتي أصبحت تشكل عقبة أمام أداء المتخرجين الأمر الذي يستدعي الاهتمام بجودة التعليم الذي يعمل على تحسين نوعية مخرجاته. وهو ما أكده Bouchard (2009) « فإعداد برامج متوائمة ومتناسقة لتكوين المتخصصين في علم النفس وكذا وضع معايير جديدة للكفاءة المهنية ولتوظيف الأساتذة المكونين في هذا التخصص أضحى أكثر أهمية من أي وقت مضى. (Bouchard, 2009).

يمكن تلخيص مشكلة التكوين، التي لا تزال تزداد سوءًا، في أنّنا نحتاج إلى تكوين عدد أقل بكثير من العدد الحالي من طلبة تخصص علم النفس، لكننا بحاجة إلى تكوينهم بشكل أفضل وأعمق. فهذا الإصلاح، الذي يتبنى تجديدا في المقاربات أضحى ضرورة اجتماعية وبشرية ملحة، كما ينبغي أن يصاحبه بوضوح مراجعة أساسية وهامة لمعايير اختيار وكفاءة الأساتذة المكونين، فلطالما كان تعيينهم محل خلاف على نطاق واسع على أنّه السبب الرئيسي في القصور الملاحظ في التكوين الأولي لخريجي تخصص العلوم النفسية.

وفي هذا الصدد اهتمت منظمة اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي بمسألة إلزامية توفر كفاءة تعليم المواد دعت الجامعات الإفريقية من خلال صياغة تقرير لتطبيق خطط أكثر جدية وفعالية لتكوين وإعداد مخرجات ذات مستوى عال من الإبداع.

وتعتبر هذه المسألة مشكلة تتخبط فيها جامعات إفريقيا ومنها الجامعة الجزائرية، « إذ يتعلق الأمر بالنقص الواضح في الابتعاد عن اللجوء إلى الوسائط الالكترونية والمعلوماتية الحديثة والافتقار إلى أساليب النقاش. وفي هذا الصدد يرى جامس (James 2003) أنّه سيتقلص عدد الجامعات التقليدية، وتغلق جامعات أخرى أبوابها لضعفها أمام تنافس النظم الجديدة من الجامعات في ميدان التعليم والبحث العلمي، خاصة أمام فك القيود الجغرافية بواسطة الوسائط التواصلية الحديثة؛ حيث يصبح الطالب يطلب العلم وهو أمام الحاسوب دون التنقل للجامعة، كما يستطيع تلقي العلم من أساتذة خارج بلده. (فرشان لويزة، 2013)

يعتمد التكوين في علم النفس بالجامعة الجزائرية على طريقة المحاضرات تليها المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة تقارير وبحوث، أمّا استخدام الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطريقة حل المشكلات والعمل التعاوني من خلال إنجاز مشاريع ميدانية لوضعيات حيّة أو على الأقل قريبة من الوضعيات الأصيلة فهي نادرة إن لم نقل منعدمة.

كما يجد المتتبع لعمليات التدريس في قسم علم النفس بأنّها تعتمد على الممارسات التعليمية التقليدية التي تستوجب السيناريو الحضوري للطلبة والأستاذ، في الوقت الذي وصلت فيه أهم الجامعات إلى سيناريوهات الدرس الهجين وهو درس مركب بين السيناريو الحضوري وسيناريو التدريس عن بعد لدعم النوع الأول وإثرائه والأهم الإبقاء على العلاقة المتواصلة بين الأستاذ وطلبته، وهذا ما تستدعيه الحاجة التكوينية خاصة عند تحديد زمن حصة المحاضرة بساعة ونصف ومثلها حصص الأعمال الموجهة وتقليص مدّة التكوين بسنة بالنسبة لحامل الليسانس حتى لا نقول بسنتين بعد جعل الجذع المشترك مناصفة مع تخصصات أخرى.

فالنموذج المتبع في تدريس علم النفس في الجزائر نجده يعاني من الكثير من النقائص.(ربيع زعيمية،2017) الأمر الذي جعل من طرائق التدريس التقليدية هذه ضعيفة التأثير على تكوين خريجي علم النفس بكافة تخصصاته، الذين سيمارسون مهنا أقل ما يقال عنها أنّها أصبحت تتطلب كفاءات مهنية أساسية ترتبط بالمعرفة المفاهيمية حسب التخصص ومعرفة أدائية ترتبط بالممارسات الأساسية حسب متطلبات المهنة. إن مهنة خريج علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا تؤدى في قطاع عمومي وأو خاص، وتختلف باختلاف المؤسسة التي يعمل بها فهو يؤدي مهامه في:

-العيادات النفسية أو المستشفيات ومجال الصحة، يقوم فيها بالتشخيص أو العلاج أو بهما معا، وعمل الأخصائي النفسي في هذا المجال هو محاولة التعرف على أصل السلوك ومرافقة ومساعدة الاشخاص لايجاد طريقة أنسب للتعامل مع المرض؛

-العمل في المؤسسات الإصلاحية كمؤسسات الأحداث والمنحرفين، ويقوم فيها بدراسة الحالات، وتقديم الاقتراحات الخاصة بتلك الحالات، ويساعد في توجيه الأفراد والعمل على تكييفهم مع متطلبات الحياة الاجتماعية؛

- العمل بالمؤسسات التربوية وفي دور الحضانة والمراكز التي تعتني بأصحاب الحاجات الخاصة...إلخ.

4–علم النفس بين متطلبات المهنة ومتطلبات التكوين

يعد علم النفس أحد فروع التكوين الأساسية في ميدان العلوم الاجتماعية، وهو يتضمن العديد من التخصصات المتاحة وفقا لعروض التكوين الفعلية، ويأتي علم النفس العيادي ضمن التخصصات التي تستقطب عددا كبيرا من الطلبة وهو المعبر عنه بواقع أعداد الطلبة المسجلين بهذه التخصصات (عبد الرحيم خديجة، 2018: 353)، وبالرغم من العدد المتزايد لمخرجات التعليم العالي وخاصة في السنوات الأخيرة التي مس فيها التطور صميم كل النشاطات البشرية وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة أو المجتمع ذو التأهيل وأيضا في ظل الاحتياجات الحالية لاقتصاد المعرفة فالخريجون الجامعيون يجدون أنفسهم أحيانا معرضين لوضعية سلبية ترجع إلى ضعف أو عدم توافق بين مؤهلاتهم العلمية واحتياجات سوق التشغيل. (أحمد زرزور، 2013)

ومن هنا فعلم النفس كعلم وكتخصص يعتبر ذا أهمية بالغة في حياة الأفراد والجماعات، فهو يخدم جميع أفراد المجتمع باختلاف فئاتهم وأعمارهم، كما يهتم بجميع مناحي الحياة الإنسانية، بحيث إنه يهتم بدراسة الإنسان من مختلف جوانبه النفسية: العاطفية، الفكرية، السلوكية والاجتماعية وحتى الفسيولوجية. وهو ما أدى الى تعدد تخصصاته الموجهة في جوهرها لخدمة الفرد. غير أنّه وبالمقابل فإنّ هذه الخدمات المقدمة، تتطلب مهارات معينة، لا يمكن تحقيقها والوصول إليها إلاّ من خلال تكوين رفيع المستوى يتوافق مع معطيات المهنة وما ينتظره المجتمع من المتخصص في هذا المجال. خاصة وأن لعلم النفس فروعا علمية وأخرى تطبيقية مختلفة فالأخصائي النفساني يعمل بمجالات متعددة نذكر منها:

-مجال البحث العلمي والتعليم بالجامعات والمؤسسات،

-مجال الصحة: الصحة النفسية، علم النفس العيادي، وعلم النفس المرضي من خلال تقديم الدعم للأشخاص الذين يواجهون المشاكل والصعوبات، قد تخص فئة الأطفال أو المراهقين أو حتى فئة الراشدين سواء أكانوا في المستشفيات (الخاصة بالأمراض العقلية أو مستشفيات أخرى)، داخل المراكز المتخصصة، وفي العيادات الخاصة؛

-مجال التربية والتعليم، أخصائيون بعلوم التربية، أخصائي نفساني مدرسي، مستشار توجيه، أخصائي نفساني؛

-المجال المهني: حيث نجد أخصائي العمل والتنظيم، ومدير الموارد البشرية الذي يعمل على إدارة شؤون الموظفين، التوظيف، تقييم المهارات، وإدارة الصراع بين الموظفين وتحسين الديناميكية بين العمال؛

قطاع القضاء والعدالة: الخبرة القضائية، علم الجريمة. (Quinn Malaury, 2005)

المجال الرياضي: أخصائي نفساني في الرياضة؛

العمل في ميادين الخدمة الاجتماعية والإسكان والتعمير والصناعة، في الشركات ووسائل الإعلام، مكاتب العلاقات العامة، ومؤسسات التأمين، ومكاتب التدريب والتوجيه المعنوي للقوات المسلحة.

العمل في مجالات التوجيه المهني والتربوي والنفسي وفي المؤسسات التعليمية والجامعية على اختلاف مراحلها. فمهمة الأخصائي النفسي هي مساعدة الطفل الذي يعاني من مشاكل على التكيف الأفضل في المدرسة، وأيضا مساعدة الأساتذة على تفهم تلاميذهم من حيث استعدادتهم وقدراتهم، وفيه يساعد الأخصائي العيادي التلاميذ والطلبة على الاختيار السديد للدراسات التي تلائم إمكانياتهم، مع محاولة ايجاد ارتباط بين مختلف استعدادتهم وما يطمحون الى الوصول إليه، ويقوم بدراسة مشاكلهم وإيجاد الحلول المناسبة لها. ويعتمد في عمله على الاختبارات والمقاييس، فهو يؤدي عمليتين: التشخيص والتوجيه الإرشادي، وأحيانا يتابع عملية العلاج طبقا لحجم المؤسسة وظروفها. ويمكن للأخصائي النفسي على مستوى الجامعة أن يقوم بأدوار التعليم، البحث، والعمل الإداري.

العمل في مراكز البحوث ومتابعة الدراسات التربوية والصحية والاجتماعية ويعمل في مراكز التخطيط والتنظيم والادارة. (شرفي محمد الصغير، 2010)

قام بول ديفارج Desfrage (1982) بإجراء دراسة حول ملاءمة التكوين العيادي للسياق الثقافي الجزائري، أجراها على طلبة علم النفس العيادي بجامعة قسنطينة، ومن النتائج التي توصل إليها: أنّه غالبا ما تقترن صورة الأخصائي النفسي الجزائري بصورة «المرابط» و«المنجم»، وأن معظم المتخرجين من معهد علم النفس لا يشعرون بأنهم مستعدون للعمل مباشرة في مجالهم، بل الأخطر من ذلك أنهم يختبرون مشاعر عدم الفعالية، « لا نعرف ماذا نفعل كما أظهروا خيبة أمل كبيرة بالنسبة لما كانوا ينتظرونه. (مصطفى منصوري،2016) ينبغي للجامعة أن تبقى منتبهة لمشاكل ومتطلبات سوق العمل وأن تضع ميكانيزمات أكثر ذكاء وفعالية تمكنها من جمع كل ما يتعلق بسوق العمل المتغير من أجل المساهمة في تحضير وإدماج خريجيها من خلال ربط التكوين بالتشغيل وإعادة التخطيط لسياسة التكوين ابتداء من تقدير الحاجات لليد العاملة المؤهلة التي يتطلبها سوق العمل والقادرة على الاستجابة للتغيرات الاقتصادية التي تحدث». (أحمد زرزور،2013)

يجد المشرفون على تكوين الطلبة صعوبة أمام الكم الهائل من المعارف والمعلومات أو التراث العلمي الواسع في مجال العلوم النفسية والتربوية والأرطفونية التي يتوجب على الطالب المنتمي لهذه التخصصات الإلمام بها، ومع قصر مدة التكوين ثلاث سنوات لا يتمكن المكونون من تحقيق وبلوغ الأهداف المسطرة.

وهو ما يجعل الخريجين الجامعيين يرون أنّ المهارات المكتسبة أثناء التكوين لا تتوافق مع المتطلبات الجديدة لسوق العمل.

5-الاستراتيجيات الموجهة لتكييف التكوين في علم النفس

إنّ علم النفس كتخصص يسعى إلى تحقيق الصحة النفسية وفقا لمبدأ التكامل والتساند الوظيفي لمكونات أنساق الرعاية الصحية. فالهدف من خلال التكوين الأكاديمي المقدم إلى الطلبة هو الارتقاء بهذا التخصص. (تواتي عطا الله حياة، قريصات زهرة 2016) إلاّ أنّ الطرق البيداغوجية المعتمدة في التدريس في هاته التخصصات بالجامعات الجزائرية لا تتوافق مع متطلبات التخصص.

تعتبر المحتويات المُدرّسة في علم النفس بالجامعة الجزائرية غير منقحة؛ بشكل يجعلها تحتوي على مغالطات وأخطاء وتناقضات كثيرة، بالإضافة لكونها غير مركزة وتتسم بالتوسع الممل والغير مجدي، ضِف لذلك الاختلافات الكبيرة في عديد من المواضيع التي تجعل الطلبة أحيانا في حيرة. (ربيع زعيمية،2017) وفي هذا الصدد أشار أحمد طعيبة « إلى أنّ الاتجاهات الكبرى للتعليم العالي في الجزائر تتطلب في رأيه إقامة نظام تقييم وطني لقياس الجودة يشمل الجوانب البيداغوجية والهياكل والتنظيم وكيفية سير منظومة التعليم العالي. وهنا فإنّ التغيرات المنتظرة على مستوى التكوين الجامعي يهدف لجعله أكثر نجاعة من أجل تهيئة الطلبة بشكل أفضل لعالم الشغل والتوظيف والتي يجب أن ترمي في رأيه إلى:

-مراجعة مضمون التخصصات والمناهج.

-ترقية البعد المهني (جانب المهارات) للتكوين الجامعي.

-تطوير كفاءات التأطير.» (أحمد طعيبة، 2010).

ومن هنا يتضح إذن أنّ تكوين الأخصائي النفسي والممارسة السيكولوجية من المواضيع التي تطرح بإلحاح كبير، ورغم هذه الأهمية فأن هذا الموضوع لم يحظ بالعناية الكافية في الجزائر، حيث تقل الدراسات حوله. (مصطفى منصوري،2016) الأمر الذي يستدعي إعارته أهمية قصوى. فالتكوين في علم النفس بحاجة لتفعيل واعتماد منظومة تعليمية خاصة لأجل ضمان تكوين نوعي وذي جودة. (ربيع زعيمية،2017) وفي هذا العنصر حاولنا حصر مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى محاولة تكييف بعض النقاط بما يتناسب مع معطيات التكوين ومتطلبات التخصص والتي تخدم في نهاية المطاف كل الأطراف من فريق التكوين(أساتذة)، متكونين (طلبة)، و(مهنيين) سوق العمل. هذه التصورات أو المقترحات تتجلى فيما يلي:

5-1-المقترح الأول: يرتبط بإعادة النظر في التوجيه الى التخصص

أول نقطة يمكننا الإشارة إليها أنّ الولوج إلى تخصصات علم النفس بالجامعات الجزائرية يظل رهينا بعدد من الإكراهات الإدارية (معدل البكالوريا) أكثر منها بيداغوجية ترتبط بالقدرة على مواصلة الدراسة في مختلف فروعه، إذ من الضروري التأكيد على تحكم الطلبة الموجهين إلى هذا التخصص من تملكهم للكفاءات القاعدية التي ستسمح لهم بالتكوين فيه وهذا سيجنب الجامعة الهدر الذي نشهده، وهو الشيء الذي يؤكد على ضرورة إجراء مسابقة كتابية وشفوية في المعارف القاعدية التي تحتاجها مختلف التخصصات حتى لا ننصدم بكثرة المعيدين لبعض المقاييس مثلا (المنهجية، القياس، علم النفس الفيزيولوجي ...) أو بطلبات التحويل الكثيرة..

إنّ التكوين في علم النفس لا بدّ أن يكون رفيع المستوى وذلك لما تتطلبه هذه المهنة أو الممارسة من مهارات علمية وعملية واسعة ومتعددة. وهذا راجع الى كون أنّ أول مادة خام لممارستنا المهنية هي النفس الإنسانية فمزاولة هذه المهنة (أخصائي نفسي) تتطلب قدرات ومهارات متعددة «كالقدرة على الاستماع والتحليل والفهم الجيدة للسلوك البشري. فهذا النوع من التكوين يتطلب مرونة عقلية كبيرة ومجالات اهتمام متعددة.» (Alain Paineau, 2004)

لذا فمن الضروري أن تتولى النخبة من الطلبة هذا المجال من خلال المنافسة العلمية الفعلية ويكون البقاء فيها للأفضل من خلال رفع معدلات القبول في التخصص بعد السنة الأولى أي بعد التسجيل في السنة الأولى؛ جذع مشترك. أو من خلال تحديد سقف للطلبة المقبولين في تخصص كما في العلوم الطبية خاصة إذا أردنا التطوير والسمو بالتخصص من خلال تحديد نسبة مئوية للطلبة الموجهين للتخصص مقارنة بالعدد الإجمالي للطلبة في الكلية.

إضافة الى ما تم ذكره ينبغي الإشارة الى نقطة أخرى وهي ضرورة تحفيز الطلبة وتعريفهم بأهمية علم النفس وإعطائهم جرعات حماسة وزرع روح الفخر لديهم بانتمائهم لهذا الاختصاص المميز، وهذا مثلا عبر استدعاء نماذج ناجحة في هذا التخصص، وتمكين الطلبة الجدد من الاستفادة من تجاربهم والاقتداء بهم، أو عبر عرض برامج وثائقية عن علم النفس وتطبيقاته في مختلف مناحي الحياة. (ربيع زعيمية، 2017)

5-2-المقترح الثاني: إعادة النظر في محتويات البرامج الدراسية

تخص هذه النقطة برامج التعليم العالي بحيث ينبغي على المتخصصين على ترقية التكوين الجامعي السهر على ضرورة المراجعة النقدية والتطويرية الشاملة لمحتويات البرامج الدراسية وإن كانت أقرب إلى توصيفها بمقررات أو حتى بقائمة محتويات في غياب مرجعية الكفاءات والأهداف المرصودة من هذه البرامج وحتى ملمح دخول الطالب لتخصصات علم النفس ومتطلبات هذه التخصصات وكذا غياب ملمح التخرج للطالب والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر في مخرجات هذا التخصص والتي ترتبط بمتطلبات المهنة التي أعد لها.

ونقترح أن يتم تحويل هذه المقررات إلى مناهج تكوين تتضمن كل عناصر المنهاج: الكفاءات المرصودة، المحتويات المناسبة لتنميتها وتطويرها لدى الطلبة، العدة البيداغوجية اللازمة، والتي ينبغي أن تساير التطورات المسجلة مع تكنولوجيا التعليم خاصة ما ارتبط بالتكوين الإلكتروني، وآليات تقويم الكفاءات سواء ما ارتبط بالمعرفة المفاهيمية أو المعرفة الأدائية لكل تخصصات علم النفس والتي ينبغي أن تتم في الميدان، إذ لا يتم تكوين الطلبة وإعدادهم أكاديميا فقط بل الأهم في ظل تبني نظام ل م د إعدادهم للحياة العملية والتي

تتطلب التحكم في ممارساتها.

5–3–المقترح الثالث: إعادة النظر في مدّة التكوين

إنّ المتتبع لمدّة التكوين لملمح الليسانس يجد أنّه من الضروري إعادة النظر في المدة المخصصة له والتي قد تنطوي على سنة واحدة فقط كما هو الحال في تخصص علم النفس بكل فروعه (العيادي، تنظيم وعمل، علم النفس التربوي، وتخصص إرشاد وتوجيه مدرسي، حيث يقتصر التكوين في التخصص على سنة واحدة (سداسيين) فقط. وما يظهره الخريج من عجز في التكوين القاعدي ما هو إلاّ ترجمة لثغرات هذا التكوين.

وعليه فيمكن إعادة النظر في التكوين وذلك من خلال جعل السداسي الأول فقط جذع مشترك علوم اجتماعية، وبعدها يتوجه الطالب مباشرة الى المقاييس التي تخدم تخصصه وتكون في السداسي الثاني جذع مشترك علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا لأنّ التخصص في حد ذاته يضم عدة مجالات وتيارات نظرية وتطبيقية. فتكوين الطالب لا بدّ له أن «ينطوي على العمل الجاد لتطوير قاعدة معرفية للمهنة من خلال تطوير الطرق والبرامج والوسائل التي تعمل على تحقيقها». (Lessard Claude. Gauthier et al. 1997) بعد توفر هذه النقاط يمكن مناقشة نقطة إمكانية تكوين جميع الطلبة في طور الماستر أي يتم تكوينهم في مدة لا تقل عن خمس سنوات حتى نتمكن من الحكم على طالب بأنه متحصل على شهادة المتخصص في علم النفس حسب الفروع المتوفرة فيه. لأن ثلاث سنوات غير كافية حتى يتمكن من الإلمام الشامل والمتكامل بالتخصص معرفيا وأدائيا خاصة وأنّ بعض المقاييس تدرس ويتعرف عليها الطلبة في طور الماستر فقط. فعلى سبيل المثال ففي الدول الأجنبية « تتطلب ممارسة مهنة أخصائي نفساني إجراء دراسات لمستوى خمس سنوات أي مستوى الماستر، للحصول على شهادة ليسانس مع شهادة ماستر». (Grihom, 2014)

5–4–المقترح الرابع: فتح تخصصات بما يتناسب مع حاجيات سوق العمل

«فتكييف التكوين الجامعي مع احتياجات سوق العمل يشكل أيضا أحد العناصر الهامة التي تعمل الحكومة على تجسيدها من أجل إدماج أفضل لحاملي الشهادات ضمن نظام (ل م د) في عالم الشغل». (وكالة الأنباء الجزائرية، 2015). «تشير مرجعية المهن إلى أنّه « على الرغم من أن الغرض من نظام التعليم و/ أو التكوين هو في المقام الأول التنمية الشخصية للمتعلم واكتساب المهارات، وهذه الأخيرة لا تستطيع أن تعمل بطريقة فعالة ومستدامة من خلال تجاهل الواقع الاجتماعي والبيئة الاقتصادية». (ESRS, 2016).

ومن هنا فعروض التكوين في طور الماستر بالعلوم النفسية ينبغي لها أن تساير متطلبات المجتمع وعالم الشغل بحيث لا تبقى التخصصات الجّيدة (عروض التكوين) إن أمكن القول محصورة فقط في طور الدكتوراه، وتتحقق هذه النقطة بفتح مجموعة متعددة من التخصصات حسب حاجة كل تخصص علم النفس أو علوم التربية أو الأرطفونيا بحيث يتواجد حوالي 15 الى 20 طالب بكل تخصص على الأكثر.

نقترح في هذه النقطة أن تتم بعد الدراسة لمدة ثلاث سنوات توجيه كل الطلبة بشكل مباشر الى الطور الموالي بعد حصولهم على شهادة الليسانس أي التكوين في الماستر في التخصصات المفتوحة. حيث يخضع التوجيه لهذه التخصصات لمعايير خاصة بالقسم بحيث تكون إما عن طريق تقديم بطاقة الرغبات للطالب ليتم توجيهه إلى التخصص الذي يرغب فيه مع مراعاة عدد المقاعد البيداغوجية المتاحة في التخصص وكذا بالاستناد الى معدل الطالب وترتيبه.

5–5–المقترح الخامس: التقريب بين الفضاءين الجامعي والاقتصادي

بعد الاستجابة الى هذه النقطة يمكن مناقشة إمكانية إلغاء مذكرات الليسانس واستبدالها بتقرير التربص والذي يتم تحريره بعد القيام بمشاريع بحث صغيرة. هذا من جهة ومن جهة أخرى محاولة ربط مشاريع البحوث في المذكرات والأطروحات الجامعية بالجانب الاقتصادي بهدف التقريب بين الفضاءين الجامعي والاقتصادي من خلال تكريس ملمح الباحث المتأمل وفعالية البحث في الوسط الصناعي التي تحقق الأهداف المرصودة منه، وإدخال مفهوم الأطروحة في الصناعة و»أطروحة الدكتوراه في الوسط. كما أشار اليه الطاهر حجار وزير التعليم العالي السابق في ظل أحكام القانون التوجيهي الجديد للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي (وكالة الانباء الجزائرية 2016)

يمكن القول إنّه من المستحسن، قبل البدء في التفكير في تطوير عرض تكوين جديد أو مراجعة عرض التكوين الحالي،

القيام بتحليل للوضع الاجتماعي والاقتصادي للمنطقة المحيطة وحالة سوق العمل. فالغرض من هذا التحليل هو تحديد الطلب من العالم الاجتماعي والاقتصادي من حيث مناصب العمل والوظائف. (Papsesrs, 2015)

5–6–المقترح السادس: الاهتمام بالتكوين والتربص الميداني للطلبة

بالرغم من أن الجانب النظري يشكل الأساس الذي لا غنى عنه في بناء أي تكوين، إلا أن الاقتصار عليه من شأنه أن يجعل التكوين أعرج غير قادر على تخطي عتبة الامتحانات، إذ تتبخر تلك المعلومات المستقاة من الأستاذ بشكل مباشر، بعد مرور فترة من الامتحانات مباشرة. (بن زروال فتيحة،2017) خاصة وأنّ علم النفس كتخصص يعتبر جد معقد وصعباً.

ولهذا السبب لا يجب أن يقتصر التكوين على تزويد الطالب بالجانب النظري فقط ولكن وبالعكس يجب أن يكون تكوينه الأكاديمي مدعما بتكوين ميداني عالي المستوى من خلال تربصات ميدانية مدمجة أي تحديد يوم أو نصف يوم أسبوعيا، وكذا مكثفة بتحديد أسبوع أو أسبوعين في كل سداسي يكون فيها الطالب المتربص برفقة الأستاذ المشرف أو المؤطر أو المكوّن وكذا الموظف المطبق للسهر على مرافقة ومتابعة المتربصين خلال فترة التربص. ذلك لأنّ هذه التربصات تساعد الطالب بشكل كبير في الربط بين المعارف الأكاديمية النظرية المكتسبة خلال المشوار الدراسي والجانب التطبيقي الذي يساعده على توظيف هذه المعارف.

غير أنّه وفي المقابل فإنّ واقع ممارسة التربص الميداني لطلبة علم النفس هي ممارسة شكلية لا تنتظم حول أداء منظم ومعقلن وبنائيّ، وهذا ما أشارت اليه الدراسة التي قام بها مصطفى منصوري (2016) حيث عبر ما نسبته 80.4% من الأخصائيين النفسانيين أنّه لا يتم إرسال الطلبة للتدريب الميداني بصورة منتظمة أثناء التكوين الجامعي، بمعنى أن التدريب الميداني ناقص وغير مكتمل وبالتالي لا يلبي أهداف التكوين. (مصطفى منصوري، 2016) كما كشفت الدراسة أنّ ما نسبته 34.15% من الأخصائيين العياديين يرون أنّ التكوين الذي تلقوه في الجامعة ناقص على المستوى المعرفي والنظري، وكذلك على المستوى التطبيقي خاصة في مجال العلاجات النفسية والتكفل النفسي وكذا ضعف الإلمام بالاختبارات النفسية وكيفية تطبيقها، كما أشار المُستجْوبُون إلى ضعف المرافقة والتوجيه من الأساتذة أو المشرفين على تدريباتهم، خاصة في مستشفيات الأمراض العقلية. (مصطفى منصوري، 2016) .

و في ظل غياب المتابعة والمرافقة للطلبة خلال فترات التربص الميداني من طرف أساتذة مكونين مرافقين، أو ممارسين في الميدان يملكون الخبرة الأساسية والكافية لتوجيه الطلبة ودعم تكوينهم الأكاديمي، تبقى التربصات الحالية للأسف تخضع لقواعد عشوائية، وللمحاباة وعدم الأخذ بمفهوم التكوين الموجه بالأداء ويقصد بهذا «الأسلوب المتطور الذي يعتبر الأداء في جوهر العملية التكوينية ولتحقيق هذا الأداء ينبغي التركيز على كيفية أداء الفرد للوظيفة أثناء تلقيه التدريب في قاعات التدريب وليس فقط على تحصيله لكم من المعلومات» (عدمان مريزق، كريم قاسم، 2010).

تتيح هذه التربصات فرصة أولية للطالب لأن تكون له مواجهة أولية مع واقع الممارسة المهنية في التخصص الذي اختاره. كما تشكل انعكاساً لمختلف مكونات هذه الممارسة. انطلاقا من تقديم التشخيص للحالة إلى المرافقة المقدمة للمفحوصين، وكذا التكفل النفسي أو التربوي أو الأرطفونيّ وانتهاءً بالمعالجة المناسبة حسب كل وضعية.

يتحقق هذا الأمر وبشكل جيد وإيجابي من خلال جعل التربصات مقننةً كما في العلوم الطبية من خلال تحفيزات مادية تقدم للأخصائيين النفسانيين، أو المشرفين والمتابعين للتربص أي: لكل المكونين من خلال إدراجها كمنحة إشراف على التربص، فكما يقوم طالب طب بالتربص ابتداء من السنة الثانية ينبغي أن تتاح الفرصة المثيلة للطالب في تخصصات علم النفس وعلوم التربية وتخصص الأرطفونيا. فيبدأ بأبسط الأمور من ملاحظة الأطفال في المدارس ورياض الأطفال وبعدها يتنقل إلى المستشفيات والمراكز النفسية وكل الأوساط المهنية والاجتماعية التي يمكن أن يتواجد فيها لحل مشكلات الذين هم بحاجة إليه.

5–7–المقترح السابع: الاهتمام بالأنفوميديا وتكنولوجيا المعلومات

ما يشهده العالم من تطورات وتغيرات مذهلة كان له الانعكاسات الواضحة على العملية التربوية التعليمية (جناد عبد الوهاب، 2015) فقد تولد مجتمع جديد للمعرفة

والإعلام والاتصال والتواصل حيث

أصبحت المعلومة تنتشر بسرعة فائقة ومرونة كبيرة، وعلى هذا الأساس فالاهتمام بتجويد أداء المكون يبدأ بالاهتمام بجودة مؤسسات إعداده وتدريبه. (أشرف السعيد، 2007) وكذلك جودة طرائق التكوين الموجهة.

ويستدعي تحقيق هذه الغاية ضرورة اتباع هندسة ديداكتيكية تقوم على السمعي-البصري، من خلال رصد أهداف تعليمية تنطوي على عرض أفلام، وحصص تليفزيونية يتم إنتاجها (Patrice Pelpel, 1993) من طرف هيئات متخصصة.

وفي مجال علم النفس تستند هذه الوسائط السمعية البصرية على تقديم أشرطة لبرامج وجلسات علاجية كما يعرض في قناة «ناسيونل دبي جيوغرافيك « التي تتضمن حصة لعلاج المجرمين تسمى البداية الجديدة (كمثال توضيحي فقط)، أو من خلال عرض أفلام وأشرطة وثائقية علمية لأمراض واضطرابات نفسية، بحيث لا تبقى هذه الأخيرة مجرد أمور نظرية مبهمة لكن يتم تدعيمها بجانب تطبيقي إلى حد ما نترك فيها المجال بعد نهاية العرض للطالب لتحليل ومناقشة وتحديد سمات الشخصية، تحديد الأعراض، والميكانيزمات الدفاعية المستخدمة، تحديد التشخيص المناسب للاضطراب الذي تم عرضه، مع إمكانية إعطاء تصور لطريقة التكفل والعلاج المناسبة ، إلخ.، كما يمكن عرض فيديوهات خاصة بوضعيات ترتبط بمشاكل أو صعوبات بيداغوجية أو ديداكتكية خاصة بوسط تعليمي تعلّمي، وبعلاقات معلّم-متعلّم، أو بصعوبات التعلّم أي وضعيات مشكلة ترتبط بحالات تستدعي تدخل المتخصص التربوي أو الأرطفوني.

يستدعي استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال تحكماً في الكفاءات التكنو-بيداغوجية وهي «المهارات والقدرة على البحث وعلى جمع ومعالجة المعلومات واستخدامها بشكل نقدي ومنهجي، وتقييم أهميتها عن طريق التمييز بين المعلومات الحقيقية والمعلومات الافتراضية أثناء وخلال تحديد الروابط». ينبغي على الأستاذ والطالب أن تكون لديهما القدرة على الاستخدام التقني السليم لإنتاج أو لتقديم أو لفهم المعلومات المعقدة والقدرة على الوصول إلى الخدمات والبحث عنها واستخدامها على الإنترنت. ومن بين ما يمكن أن يساهم في التحكم فيها « تضمين أهداف برامج التكوين، استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال لغاية تطوير الكفاءات المعرفية، المنهجية والتواصلية (Laval, 2014).

5-8-المقترح الثامن: الاهتمام بتقويم المعرفة الأدائية

وعطفا على ما سبق لابدّ من الحديث عن التقويمات التي تُجرى للوقوف على مدى تملك طالب علم النفس للكفاءات التي من المفروض أن يتملكها عند حصوله على شهادة الليسانس أو الماستر وحتى الدكتوراه، والتي تخص مختلف أنماط تقويمه سواء في المحاضرات أو التطبيقات والتي تجرى باستراتيجيات مختلفة (إنجاز بحوث حول مواضيع نظرية لتعميق معارف المحاضرة أو بحوث ميدانية للتمرّن على منهجية البحث الإجرائي أو تقديم بطاقة قراءة في موضوع أو دراسة حالة ...). على الرغم من اختلاف هذه الاستراتيجيات التدريسية والتدريبية إلا أنها تبقى غير كافية، وذلك لكونها تركز على الجانب الأكاديمي النظري، دون الجانب التأهيلي الذي سوف يسمح بالولوج إلى المهن التي من المفروض أنّه أعّد لها. فغياب تقويم المعرفة الأدائية يقلل من موضوعية وصدق التقويم، فعلى سبيل المثال لا الحصر فإنّ خريج علم النفس الإكلينيكي لن يمارس التدريس في عيادته، بل وظيفة أخرى تقوم على تشخيص ومعالجة حالات مرضية، الشيء الذي يتطلب أن تتحول أقسام التقويم إلى عيادة تعرض حالات مرضية.

ويبقى أن نقول هل التقويمات التي نجريها لطلبة علم النفس في جميع التخصصات تمكننا من الوقوف على درجة التحضير الجيّد للمهنة المستقبلية أم أنّ على الطالب أن ينسى الجامعة وما قدمته له ليبحث عن ضالته عند الممارسة في الميدان فما جدوى التكوين بالجامعة؟ لهذا وكإجابة على هذا المطلب التكويني لابدّ من وجود بعض الأعمال التطبيقية خلال البرنامج الدراسي حسب خصوصيات هذا التكوين والتي تتضمن تدريباً على بعض التقنيات العلاجية كالاسترخاء والعلاج الجماعي وسيكودراما مع توفير حصص مجهزة موجهة لهذا الأمر. مع ضرورة السعي الى تعليم الطلبة التحكم ببعض الاختبارات والمقاييس النفسية الأساسية (التقنيات الإسقاطية، اختبارات الذكاء...) ويكون ذلك على شكل أعمال تطبيقية يحضر فيها طلبة على الأكثر ويتم بشكل دوري بحيث تكون كل خمسة عشر يوما ولمدة سنة كاملة.

خاتمة

ومن هنا فيتعين علينا كأساتذة جامعيين مكونين وباحثين

الانتباه إلى هذه النقاط والعمل على تطويرها لفائدة الطالب والتخصص في حد ذاته. فتمكين الطالب في مجال تخصصه يجعله قادرا على مواجهة تحديات عالم الشغل والتعامل بكفاءة وإيجابية مما يعود بالنفع والفائدة على جميع أفراد المجتمع. خاصة لما يلعبه تخصص علم النفس من دور في جميع مناحي الحياة المتعددة. فالاهتمام بجودة التعليم في هذه التخصصات يفرض نفسه كضرورة ملحة لما يقدمه من خدمات اجتماعية مساعدة للإنسان ومعالجة لمشكلاته. وهو الأمر الذي سعينا إليه من خلال هذا المقال وذلك بطرح جملة من التصورات والاقتراحات لتحسين نوعية التكوين في العلوم النفسية والتربوية والتي يمكن أن تفتح المجال أمام الخبرات المتعددة (أساتذة، أخصائيون نفسانيون وتربويون ....) لتقديم اقتراحات، ونماذج ومقاربات أخرى متخصصة مما يسمح بمناقشة هذا الموضوع بطريقة علمية وموضوعية تكون كأساس يمكن الاستناد إليه لتحقيق جودة التعليم والتكوين في هذه التخصصات. باعتبار التقويم كنسق فرعي ضمن النسق الاجتماعي العام. بحيث لا يمكن أن يكون للفرد كلمة أخيرة أو نهائية حول موضوع التكوين في علم النفس ولكن الأمر لا يتحقق إلا من خلال المناقشة العلمية وتبادل الخبرات المهنية مع أهل التخصص.

مراجع

1. أحمد زرزور، تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد العاشر، مارس 2013.ص 87-102
2. أحمد طعيبة، (2010)، كلمة افتتاحية بمناسبة الملتقى الوطني الأول بجامعة زيان عاشور بالجلفة، بعنوان تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية.
3. أشرف السعيد محمد، (2007)، الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي. دار الجامعة الجديدة. مصر.
4. العايب رابح، بلار مريم، (2020): التصورات الاجتماعية لطلبة الماستر حول مستقبلهم المهني - دراسة ميدانية بقسم علم النفس- كلية علم النفس وعلوم التربية بجامعة عبد الحميد مهري قسنطينة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 6، العدد 1. جامعة قسنطينة.
5. بن زروال فتيحة، (2017): نموذج مقترح لتطوير التكوين في تخصص علم نفس العمل والتنظيم، المجلد 12، العدد 1، مجلة أبحاث نفسية وتربوية.
6. تواتي عطا الله حياة، قريصات زهرة:(2016) : تمثلات الصحة النفسية عند طلبة علم النفس، دراسة ميدانية لطلبة علم النفس ماستر جامعة تيارت، المجلد 9 رقم 1،مجلة الخلدونية. جامعة ابن خلدون تيارت.
7. تواتي حياة، (2014): دور التكوين في علم النفس في تنمية المهارات الحياتية عند الطالب الجامعي- دراسة على طلبة علم النفس ببعض جامعات الغرب الجزائري» ، اطروحة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة ابو بكر بلقايد، تلمسان.
8. جناد عبد الوهاب ، (2015): الكفاءات التدريسية الممارسة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة علم النفس دراسة ميدانية احصائية لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية ، جامعة مستغانم، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد8 ، العدد1.
9. ربيع زعيمية، (2017): واقع تكوين في علم النفس العيادي في الجزائر والحلول المقترحة للارتقاء به، الاتحاد العالمي لتقنيات التنمية البشرية والتطوير الذاتي. file:///C:/Users/drcim/Downloads/indexo.html
10. زقاوة أحمد، (2017): البرامج الجامعية ومدى اسجابتها لاحتياجات سوق العمل، مجلة التنمية البشرية، العدد 7، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2.
11. شرفي محمد الصغير، حافري زهية غنية، طالب حنان، (2010): واقع الممارسة النفسية العيادية في الجزائر، المجلد 7 ، العدد 1 ، مجلة الاداب والعلوم الاجتماعية.
12. عبد الرحيم خديجة، (2018) : تكوين الاخصائي النفسي في الجامعة الجزائرية- مشروع بناء – مقياس للتقييم مخرجات

تخصص علم النفس العيادي، المجلد 10، العدد2 ، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية.

13. مصطفى منصوري،(2016): الاخصائي النفسي العيادي بين التكوين الجامعي والممارسات العلمية. المجلد 15 العدد 4، مجلة الحقيقة العلوم الانسانية والاجتماعية.

14. التكوينات التي تسمح بتشغيل خريجي الجامعات سمحت بتحقيق التقارب مع المحيط الاقتصادي» مقال منشور في وكالة الانباء الجزائرية ،12 جانفي 2016، في: -http://www.aps.dz/ar/algerie/24545

15. تقييم ويبوميتركس العالمي للجامعات: قفزة الجامعات الجزائرية تعكس استثمارات الدولة (وزير) مقال منشور في وكالة الانباء الجزائرية ،19 فيفري 2015، في -http://www.aps.dz/ar/sante-science-tech/12871

16. سيف الدين عبد الفتاح، (2003)، المجتمع المدني وأبعاده الفكرية، دمشق، دار الفكر

17. عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، الملتقى الوطني الرابع في تعليمية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة، المركز الجامعي غرداية، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12- 13 جانفي .2010.

18. عدمان مريزق، كريم قاسم، (2010)، التدريب الموجه بالأداء للمواءمة بين سياسات التعليم ومتطلبات سوق العمل، مقال بمجلة ملتقى جامعة زيان عاشور بالجلفة.

19. غراف نصر الدين، التعليم الالكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية، مجلة RIST، دون سنة، مجلد 19، العدد 2، ص 59-80.

02. - فرشان لويزة، 2013، موقع التعليم الجامعي بين الجودة والتطور التكنولوجي: نماذج تطبيقية عن بعض الجامعات، في مجلة الجودة في التربية والتكوين، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، المغرب.

21. Alain Paineau ,2004, Métier : psychologue ou Métiers de la psychologie ? Société Française de Psychologie.

22. Bouchard. J.P. Proposition de réforme de la formation des psychologues en France et dans l'Union européenne. http://www.elsevier.com/locate/encep

23. Cedies. Centre de Documentation et d'Information sur l'Enseignement Supérieur. (2017). Etudes & Métiers : psychologies, psychothérapie https://cedies.public.lu/content/dam/cedies/fr/publications/dossiers-metiers/sante-social/psychologue/brochure.pdf

24. Lessard Claude. Gauthier (C.) et al. (1997). - Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. In: Revue française de pédagogie, volume 127, 1999. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. pp. 172176-.

25. Marie-José GRIHOM,(2014),Guide des études et des enseignements de psychologie université de Poitiers : in http://sha.univ-poitiers.fr/images/medias/fichier/guide-psychologie-licence-et-m11414588398078-_2015-2014-pdf?INLINE=FALSE

26. Patrice PELPEl,(1993), se former pour enseigner, Dunod , Paris.

27. Programme d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2015). Référentiel métier cycle référentiel LMD.

28. Programme d'appui à la mise en œuvre de l'accord d'association Algérie – UE. Appui au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires » http://www.p3a-algerie.org/wp-content/uploads/201807//MESRS_fiche_jumelage__FR.pd

29. Université Laval. (2014). La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique.

30. https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Commisions/la-formation-a-lere-du-numerique.pdf

31. Quinn MALAURY, (2005), La formation en psychologie dans les universités françaises, Informations destinées principalement aux futurs étudiants en psychologie :in http://www.usenet-fr.net/fur/sci/faq-psycho-formation.html

Adapted strategies towards a positive training in psychological sciences

Abstract

Psychology is of great importance in the field of psychological and social care and service. However, in light of our personal experiences and daily discussions with the professors supervisors as well as practicing psychologists, most of the specialization graduates refer to the disability they experience after the end of training and Entering into professional life. Their acquired skills are incompatible with the professional practice requirements. Thus, through this article we tried to limit a set of strategies that aim to try to adapt some points in proportion to the training data and specialization requirements, which ultimately serve all parties from Training team (professors), trainees (students), and the labor market. These points are embodied in the application of some strategies directed to adapting the training by reviewing the training period, the teaching methods, especially the methods of conducting field training, which can in one way or another help in improving the quality of training.

Keywords
strategies
training
psychology
psychologist

Stratégies adaptées vers une formation positive en sciences psychologiques

Résumé

la psychologie est d'une grande importance dans le domaine des soins et des services psychologiques éducatifs et sociaux. Cependant, à la lumière de nos expériences personnelles et de nos échanges quotidiens avec les professeurs encadrants ainsi qu'avec les psychologues en exercice, la plupart des diplômés de spécialisation font référence à l'handicap qu'ils subissent après la fin de la formation et l'entrée dans la vie professionnelle. Leurs compétences acquises sont incompatibles avec les exigences de la pratique professionnelle. Ainsi, à travers cet article, nous avons tenté de cerner un ensemble de stratégies visant à essayer d'adapter certains points adéquats aux données de formation et aux besoins de spécialité, qui servent finalement toutes les parties de l'équipe de formation (professeurs), des stagiaires (étudiants) et du marché du travail. Ces points s'incarnent dans l'application de certaines stratégies visant à adapter la formation en revoyant la durée de formation, les méthodes d'enseignement, en particulier les méthodes de formation pratique sur le terrain, qui peuvent d'une manière ou d'une autre contribuer à améliorer la qualité de la formation.

Mots clés
stratégies
formation
psychologie
psychologue

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

حرف (لو) الشرطية الامتناعية بين الوظيفة النحوية وتطبيقات الأصوليين

The letter (if) the abstinent conditional between the grammatical function and the applications of the Islamic jurisprudence

د. لمين جمعي
Dr. Lamine Djemai
جامعة عباس لغرور خنشلة، الجزائر
djlamin80@yahoo.com

ملخص

تهدف هذه الدراسة لرؤية علمية توضح آليات الدرس الأصولي، وتركز على كيفية تفعيل أدوات الدرس اللغوي في مجال استنباط الأحكام؛ لتكون قيمة مضافة في ضوء مقاربة تداولية؛ حيث يتناول الأصوليون حروف معان في دراساتهم تحت عنوان «تفسير حروف تشتد حاجة الفقهاء إلى معرفتها»، ذكروا ضمنها حروفا خصّوها بالدراسة والتطبيق وفق استعمالاتها وتداولها في المجموعة اللغوية، ونستعرض نحن هنا حرف الشرط الامتناعي (لو) ؛ محاولين تأصيلها في الدرس الأصولي، وطرق توظيفها، وكيف تسهم في تحرير المعنى، واستنباط الحكم المتعلق بالمكلّفين؟

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 28-02-2020
تاريخ القبول 22-10-2023

الكلمات المفتاحية
النحو
الوظيفة
الأصوليون
حروف المعاني
المكلفون
تحرير المعنى
استنباط المعاني

مقدمة

اعتنى الأصوليون بالمباحث اللغوية ضرورة عنايتهم باستنباط الأحكام الشرعية؛ فكانت الحاجة إليها لاتصالها بالنص الشرعي؛ من الكتاب والسنة؛ بعدّ هذين الدليلين واردين بلسان العرب؛ فقد عدّوها من الضرورات التي يمكن أن يتصدر بها الأصولي علم أصول الفقه، وجعلوها على ثلاثة مباحث كما في علم النحو مبحث الاسم، ومبحث الفعل، ومبحث الحرف.

والكلام عندهم لا يكون مفيدا حتى يشتمل كما يقول الغزالي: «على اسمين أسند أحدهما إلى الآخر؛ نحو: زيد أخوك، والله ربك، واسم أسند إلى فعل نحو: ضرب زيد، وقام عمرو، وأمّا الاسم والحرف كقولك: زيد مِنْ وعمرو في؛ فلا يفيد حتى تقول: زيد من مضر وعمرو في الدار، وكذلك قولك: ضرب وقام لا يفيد حتى يتخلله اسم وكذلك مِن وقد وفي» (الغزالي، 2012) ؛ فمن كلام الغزالي نستنتج؛ أنّ كل لفظ موضوع في اللغة لا يفيد معنى حتى يقع في نطاق الإسناد؛ فالإسناد هو المحدد لدلالة اللّفظ المستعمل فيه ولا يكون مفيدا حتي يتصل به غيره.

وعلى تقسيمات الأصوليين للمباحث اللغوية نجد ضمن دراستهم حروف المعاني التي تناولوها ضمن مباحث تحت عنوان: «تفسير حروف تشتد حاجة الفقهاء إلى معرفتها» (الأسنوي، الزركشي، و الرازي)؛ فقد ذكروا ضمنها حروف معان خصّوها بالدراسة والتطبيق وفق استعمالاتها، ونستعرض نحن هنا حروف الشرط بالخصوص حرف (لو) الامتناعية بالبحث محاولين تأصيلها في الدرس الأصولي، وطرق توظيفها، وكيف تسهم في تحرير المعنى، واستنباط الحكم المتعلق بالمكلفين؟

وردت أدلة الشرع بلسان عربي مبين؛ واتخذ الأصوليون من استعمالاته وطريقة كلام أهله طرقا في استنباط الحكم في مباحث الألفاظ وترسيخ قواعد العلم في المباحث اللغوية؛ فقد عالج الأصوليون هذه المباحث تحت عنوان طرق استنباط الأحكام من الأدلة اللغوية.

1–تعريف الحرف

1–1–لغة

الحرف في اللغة «معناه الطرف ومنتهى الشيء» (الجوهري وتحقيق: عطار، 1982).

1–2–الحرف في الاصطلاح

«هو ما دلّ على معنى في غيره، أو هو المعنى على معنى حاصل في غيره؛ أي باعتبار متعلقه لا باعتباره في نفسه» (التهانوي،

1996)؛ وبهذا المفهوم يكون الحرف ناقص الدلالة، منعدم الفائدة حتى ينضم إلى غيره؛ فهو غير مستقل بالمفهوميّة، و «اعتبار المفهومية أن يكون دالا على معنى كائن في غير ما دلّ؛ أي في الكلمة لا في نفسه وحاصله أنّه لا يدل بنفسه، أما اعتبار الاستقلالية أن يدل على معنى في غيره لا في نفسه؛ بمعنى أنه غير تام بنفسه. وحاصل هذا أن تمام المعنى في الحرف لا يكون إلا إذا انضم شيء إليه؛ فيكون مرجع ذلك عدم الاستقلالية بالمفهومية» (التهانوي، 1996)؛ وعلى هذا الأساس؛ فإنّ الحرف في استعماله واجب اتصاله بغيره، أو تحديد ما يتعلق به تقييدا له؛ بحكم مستقل يفيد في تحديد ما يتعلق به وما تتم به فائدته؛ «فذكر المتعلق اللاحق باللفظ يفيد في تحصيل معناه في الذهن؛ إذ لا يمكن إدراك الحرف إلا بإدراك متعلقه؛ فهو آلة لملاحظته؛ فعدم استقلال الحرف بالمفهومية إنّما لقصور ونقصان في معناه» (التهانوي، 1996)؛ فالإسناد بلفظ آخر والتعلق به يجبر معنى اللفظ ويضفي عليه الإفادة؛ فيصير ثابت المعنى في غيره.

2–أقسام الحروف

تنقسم الحروف إلى قسمين بحسب الوضع وبحسب الاستعمال:

-فبحسب الوضع هي الحروف الموضوعة في اللغة التي تتشكل منها الكلمات.

-وبحسب الاستعمال هي الحروف المستعملة في اللغة التي تتشكل منها المعاني؛ وقد اصطلح على القسم الأول بحروف المباني والقسم الثاني بحروف المعاني.

2–1–حروف المباني

هي «حروف تتركب منها الكلمات؛ سميت بذلك لبناء الكلمة منها» (طويلة ، 2000)، وهي حروف الهجاء المعروفة في اللغة، وقد «تزاد في الكلمة ويجعل المجموع دالا على المعنى المقصود؛ وهي ألف التثنية واو الجمع وياء التثنية وتاء التأنيث وألف الاثنين» (سعيد).

2–2–حروف المعاني

هي القسم الثاني من أقسام الحروف وسميت بذلك لأنها «توصل معاني الأفعال إلى الأسماء؛ إذ لو لم يكن وجود (مِنْ) في قولك: خرجت من البصرة أو خرجت إلى البصرة؛ لم يفهم ابتداء الخروج؛ ولا غايته» (سعيد)؛فحروف المعاني ذات وظيفة تبين الغاية من الفعل أو ابتداء الفعل، أو هيئة وقوع الفعل؛ فهي لو وردت في بناء الجملة تميزت عن حروف المباني؛ لأن لها معان وضعت لها» (الزحيلي، 1986)، وتدخل حروف المعاني على الكلمات فتغيّر من علامات إعرابها وقد لا تغيّر (الغزالي، 1980):

حروف تغيّر المعاني مثل قولك: لعلّ زيدا منطلق.

حروف لا تُغيّر المعاني- مثل قوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ قُتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتَۢاۚ بَلْ أَحْيَآءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ١٦٩﴾ (آل عمران: 169).

حروف تغيّر الإعراب دون المعنى: مثل قولك: إنّ زيدا منطلق.

2–2–1–أقسام حروف المعاني

تقسم حروف المعاني إلى ثلاثة أقسام (الزحيلي، 1986):

-مالا يكون إلا حرفا: مثل: (مِن إلى حتى في الباء اللام وواو القسم وتائه).

-ما يكون حرفا واسما: مثل على، عن، الكاف، منذ مذ.

-ما يكون حرفا يجر ما بعده وقد ينصبه بالفعلية: مثل خلا، حشا، عدا. أما كونهما حرفا فواضح، وأمّا كنونها اسما فمثاله (السكاكي، 2014):

مثال على: قول الشاعر:

غدت من عليه بعدما تم ظمؤها

تصل وعن قيض بزيراء مجهل

(العقيلي)

ومثال عن : قولك جلست من عن يمينهن، ومثال الكاف: قول الشاعر: يضحكن عن كالبرد المنهمن وأما (مذ ومنذ) فيكونان اسمين إذا رفعا ما بعدهما مثل: مذ يوم الخميس ومنذ يوم الخميس (الزحيلي، 1986)

2–2–2–وظيفة حروف المعاني

قد خص الأصوليون حروف المعاني دون حروف المباني بالدراسة لاهتمامهم بالمعنى دون المبنى، فوقعت فيه موقعا ذات أهمية باعتبارها تسهم في ربط الأفعال والأسماء والجمل بعضها ببعض؛ فكانت ذات وظيفية دلالية تساعد على استنباط المعنى من خلال إدراك ما تؤديه من وظيفة في النص أو الجملة؛ فلا يختلف اثنان على أنّ علم أصول الفقه جل مباحثه لغوية؛ لارتباطها بالأدلة الشرعية؛ التي هي الكتاب والسنة؛ وهذه الأخيرة (الأدلة الشرعية) الّتي مادتها الألفاظ اللغوية التابعة في استعمالاتها لاستعمال العرب وطرق تعبيرهم وأساليبهم؛ «ذلك أنّ الشريعة عربية

وإذا كانت عربية فلا يفهمها حق الفهم إلاّ من فهم اللّغة العربية حق الفهم» (الشاطبي، 1997)؛ ففهم الشريعة متوقف على فهم أدلتها المستمدة من القرآن والسنة وعرف العرب في طريقة كلامهم، فلا يمكن، كما يقول الشافعي: «من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب وكثرة وجوهه وجماع معانيه وتفرقها، ومن عَلمه انتفت عنه الشبه التي دخلت على مَنْ جَهَل لسانها» (الشافعي، 2008)؛ ففهم أدلة الشرع متوقف على فهم طرق التركيب اللغوي ومعرفة مواضع الحروف، يقول السيوطي: «معرفة ذلك من المهمات المطلوبة؛ لاختلاف مواقعها وبهذا يختلف الكلام والاستنباط بحسبها، مثالها قوله تعالى: ﴿۞قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ قُلِ ٱللَّهُ ۖ وَإِنَّآ أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٢٤﴾﴾ (سبأ: 24)، فاستعملت (على) في جانب الحق واستعملت (في) في جانب الضلال؛ لأنّ صاحب الحق كأنّه مستعل يصرف نظره كيف شاء، وصاحب الباطل كأنّه منغمس في ظلام منخفض لا يدري أين يتوجّه (السيوطي). وكما أنّ حروف المعاني تغيّر الإعراب والمعنى وكذلك الحكم المستنبط؛ كما قال القرافي: «الحكم يتبع الإعراب» (القرافي، 2004) فوجب على الأصولي معرفة ما يؤثر في الإعراب لتأثير الإعراب في الحكم المستنبط.

وكذلك معرفة حروف المعاني يفيد في معرفة مقاصد المتكلمين؛ لأنّها تابعة للاستعمال؛ والاستعمال هو «اطلاق اللفظ وإرادة المعنى» (ابن النجار)،فالمتكلم عند استعماله لهذا الحرف أو اللفظ فإنما يستعمله تعبيرا عن قصد منه في إرادة معناه، وعلى السامع أن يدرك أنّ استعمال هذا الحرف في هذا الموضع إنّما كان عن إرادة كذلك وقصد معناه عند استعماله.

وكذلك من وظائف الحروف التعليق؛ فمعلوم بداهة أو باستقراء كلام العرب أنّ الكلمات أو الجمل تتعالق فيما بينها بالحروف، فالتعليق يسهم في الاتساق والانسجام بين الألفاظ والجمل؛ ليكون المضمون، الذي هو الوحدة الكلامية، قائما بالتعليق؛ «فيحصل مضمون جملة بحصول مضمون أخرى» (سعيد) فالحرف في هذه الحالة ذو وظيفة تربط المعنى الأول المتضمن في الجملة بالمعنى الثاني اللاحق؛ وقد يفصل بينهما مما يؤدي إلى إلحاق المعاني بعضها ببعض، أو فصلها عن بعض. وكذلك تعليق الحكم اللاحق بالحكم السابق الناتج عن الكلام السابق بالكلام اللاحق. ووظيفة التعليق أيضا تجعل الحرف وسيطا بين مسمى اللفظ الأول ومسمى اللفظ الثاني؛ وأنّ المسميين متقابلان على أنّ ما ينسب إلى كل واحد منها منسوب إلى الآخر (الحباشة ، 2009)، والحروف في عمل التعليق تأتي على ثلاثة أصناف:

-حروف مساعدة للفعل: هذا الصنف من الحروف «يساعد الفعل على التعدي: مثل حروف الجر؛ التي يتعدى بواسطتها الفعل إلى مفعوله فينصبه ... فهي لا توقع النصب بذاتها ولكن بمساعدة منها» (الحباشة ، 2009).

-حروف ناقلة للحركة الإعرابية: مثل حروف العطف والاستئناف والحال فمثلها يقع متعلقا بالاسم فتجري حركة الاسم السابق على الاسم اللاحق «مثل: حركة المعطوف تجري على حركة المعطوف عليه نفسها» (الحباشة ، 2009)، ووظيفة هذا القسم أيضا «في إضافة قسم أول إلى قسم ثان ففي حالة العطف يكون المعطوف من جنس المعطوف عليه ليكونا متعادلين من حيث القيمة التركيبية؛ فمثلا الاستئناف يتم من خلال وصل جملة بأخرى؛ مما يوحي بوجود تناسب ضروري بين قسمي العطف أو الاستئناف.» (الحباشة ، 2009)

-حروف ذات وظيفية معنوية ودلالية: «مثل هذه الحروف تأتي في بداية الكلام؛ فتفيد النفي أو الشرط أو الاستفهام أو الجزاء» (الحباشة ، 2009) ويشمل هذا الصنف النواسخ مثل إنّ وأخواتها فتحدث فيه سمة إعرابية تدل على قوتها عند دخولها على عنصري الإسناد في الجملة وبعضها يقتصر على التحرير المعنوي في تنشئة معان جديدة بمجرد دخولها على الجملة. (الحباشة ، 2009).

3–حروف المعاني عند الأصوليين

تناول الأصوليون حروف المعاني بالدارسة تحت عنوان: حروف معان تشتد حاجة الفقهاء إلى معرفتها؛ كما عند الأسنوي في التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، وكما عند الرازي في المحصول (الأسنوي، ، 1981)، (الرازي)، يقول الزركشي: «إنّما احتاج الأصولي إليها، لأنها من جملة كلام العرب؛ وتختلف الأحكام الفقهية بسب اختلاف معانيها، ولأنّ الطريقة الفقهية مفتقرة إلى علم الأدب مؤسسة على أصول كلام العرب» (الزركشي، 1992).

ومن حروف المعاني عند الأصوليين حرف (لو) الذي هو من

حرف شرط امتناعي؛ تناولها الأصوليون بالدراسة والبحث وربطوا استنباط الحكم من استعمالاتها إذا وردت في كلام المكلَّفين.

وقبل التعريف بهذا الحرف نعرّف الشرط عند النحاة وعند الأصوليين ثم نعرف (لو) واستعمالاتها عند الفريقين.

4–الشرط

4–1–تعريف الشرط

4–1–1–لغة

«الشرط لغة إلزام الشيء والتزامه في البيع، والجمع شروط» (ابن منظور).

4–1–2–اصطلاحا

عند النحاة: «يقصد النحاة بكلمة الشرط في استعمالاتهم تعليق وقوع أمر وحصوله على أمر آخر» (ابن يعيش).

وعرّفه أبو العباس المبرّد بقوله: «الشرط وقوع الشيء لوقوع غيره» (المبرد أ.، 1994).

وعرفه ابن مالك: «هو التعليق بين جملتين والحكم بسببية أولاهما ومسببية الثانية» (ابن مالك، 1990).

وقال التهانوي في كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ملخصا مفهوم الشرط عند النحاة: «أنّ المفهوم من كتب النحاة؛ أنّ الشرط هو اللفظ الذي دخلت عليه أداة الشرط؛ يدل عليه قولهم : كلمة المجازاة تدخل على الفعلين لسببية الفعل الأول ومسببية الفعل الثاني، وتسمى الجملة الأولى شرطا والثانية جزاء» (التهانوي، 1996)؛ وهذا ما نجده في كتاب سيبويه، لما مثل لأسلوب المجازاة بقوله: فما كان من الجزاء بـ (إذما) قول العباس بن مرداس (سيبويه):

إِذْمَا أَتَيْتَ عَلَى الرَّسُولِ فَقُلْ لَهُ

حَقًّا عَلَيْكَ إِذَا اطمَأَنَّ المَجْلِسُ.

فما يفهم من قول سيبويه أنّ (إذما) إذا دخلت على الجملة تجعل الجملة الأولى معلقة عليها جملة لاحقة بها؛ فتكون الأولى شرطا للثانية؛ وهو ما يفهم من البيت (الشاهد) : أنّ الشطر الثاني معلق على الشطر الأول؛ وهو إبلاغ الرسول: «حقا عليك إذا اطمأن المجلس»، متوقف على اتيانه أو الذهاب إليه. وهذا المفهوم نجده في تعريف الجزاء اصطلاحا: «أنّه جملة علقت على جملة أخرى مسماة بالشرط؛ وكلم المجازاة عندهم هي كلمات تدل على كون إحدى الجملتين جزاء للأخرى؛ فالمجازاة بمعنى الشرط، والجزاء كـ: إن ولو وإذا ومتى ونحوها» (التهانوي، 1996)؛ وقد استعمل الأخفش هذا المصطلح أيضا حيث قال: فأما قوله تعالى: ﴿يَٰبَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ ٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتِيَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ وَأَوۡفُواْ بِعَهۡدِيٓ أُوفِ بِعَهۡدِكُمۡ وَإِيَّٰيَ فَٱرۡهَبُونِ ۝٤٠﴾ (البقرة: 40)؛ فإنّما جزم الآخر لأنه جواب الأمر؛ وجواب الأمر مجزوم مثل جواب ما بعد حروف المجازاة؛ كأنه تفسير «إن تفعلوا أوف بعهدكم» (الأخفش).

وممن عرّف الشرط بالمصطلح المعروف حاليا نجد:

أبو العباس المبرد: إذ يقول: «الشرط وقوع الشيء لوقوع غيره» (المبرد أ.).

ونجد أيضا ابن مالك: يعرفه بأنه: «التعليق بين جملتين والحكم بسببية أولاهما ومسببية الثانية» (ابن مالك، 1990).

و كما نقل التهانوي عن حاشية الفوائد الضيائية «أنّ الشرط في الاصطلاح هو «تعليق حصول مضمون جملة بحصول أخرى، وحروف الشرط هي الحروف الدالة على التعليق» (التهانوي، 1996).

وما يستفاد من تعريف المبرد أنّ الأول مرتبط بالثاني وأنّ الثاني أيضا مرتبط بالأول، والوقوع هنا المراد به الحدوث والتحقق في الواقع؛ فوقوع شيء هو جواب الشرط، لوقوع آخر فعل الشرط» ووقوع شيء لوقوع آخر يدل ضمنا على وجود علاقة بين الواقعتين؛ أي تحقق الشيئين واقعا.

أما ابن مالك في تعريفه السابق في قوله:(هو التعليق) أي : الربط بين جملتين، ونفي وقوع الثاني إن علم أن الأول لم يقع أصلا، وكذلك العكس؛ نفي وقوع الأول إذا علم أنّ الثاني لم يقع؛ ذلك أنّ الأول سبب في الثاني، وأن الثاني مرتبط به. وما نستنتجه أيضا أنّ:

الحكم بسببية أولاهما ومسببية الثانية؛ أي الحكم واقع على الجملتين إذا عرف السبب والمسبب.

والحكم يكون إمّا سلبا وإمّا إيجابا؛ ولا يكون الحكم إلا إذا كان التعليق واقعا، ولا يكون واقعا إذا انتفى التعليق بينهما.

الحكم بسببية الأول ومسببية الثاني؛ هو الإبقاء على مضمون الجملة الأولى ومضمون الجملة الثانية بقاء ثابتا، وانعدامه متى انتفى السبب أو انعدم الشرط؛ مثلا لو قلنا:

لو قام زيد لقام عمرو.

فإنّ الجملتين (قام عمرو) و(قام زيد)، متعلقتان ببعضهما

بعضا؛ فالسامع لهتين الجملتين لايوجب القيام لزيد ولا يوجب القيام لعمرو؛ لأنّ وقوع الفعل (قام) الأول منتف إخبارا، وأنّ الفعل الثاني (قام) منتف أيضا؛ أي غير واقع؛ لأنّه متعلق بوقوع الأول ضرورة؛ ولأنّهما متحدان شرطا مختلفان واقعا؛ أي إذا عرف أن الثاني له سبب غير سبب الأول. فلذلك نوجب الوقوع للفعل الثاني من جهة سببيته المعروفة أو المعلومة أو المفترضة عقلا أو واقعا، وهذا ما ستراه في الأمثلة اللاحقة.

فالحكم خاص من حيث تعلق الأول بالثاني، ومطلق من حيث تبدل الأسباب لاحتمال وقوع الثاني. لكن في مطلق الأحوال يعمل بالمنطوق مالم تدل إشارة فيه على احتمال وجود أسباب لوقوع الثاني.

إنّ الحكم على جملتين تعلق مضمون الأولى بمضمون الثانية متعلقٌ بالأسباب المذكورة في مضمون الكلام، والمشار إليها المفهومة واقعا أو عقلا أو عرفا؛ لأنّ وجوب الأخذ بالمذكور في الجملة أولى من الأخذ بالمفهوم ظنا، ووجوب الحكم بالسبب المذكور أولى من الحكم بالسبب الذي يقتضيه الثاني. إذن فالحكم متعلق وثابت بخطاب المتكلم وما ثبت من مضمون جملته لا بما يقتضيه الفعل الثاني من أسباب تجعل الحكم واقعا لاحتمال وقوع أسباب أخرى توجب وقوعه.

ولو أردنا شرح هذا تداوليا وفق استعمالات هذه العبارات، وما يتبادر إلى أذهان السامعين والمتعارف عليه بينهم وبين المتكلمين ومستعملي اللغة؛ أنّ إطلاق الحكم سلبا أو إيجابا يكون بما ثبت في مضمون الجملتين المتعلقتين ببعضها في وقوع فعل الأولى، ووقوع فعل الثانية؛ وهو المتبادر إلى الذهن، والمتبادر أولى من المفهوم وأولى من الاقتضاء، ومع إدراك أنّ ما نسب في الجملة الأولى واقع، أو غير واقع بناء على ما يورده المتكلمون لا بناء على ما تحتمله الأشياء في علاقاتها مع بعضها وفي تحققها الفعلي في سياقاتها المختلفة، وأنّ مضمون الجملتين في تحققه الفعلي متعلق بالأسباب المذكورة لا بالأسباب المحتملة، وعدم ثبوت الحكم أو انتفائه في مضمون الجملتين أي بالمذكور فيهما هو عدم استلزام الأسباب الأخرى لمضمون الجملة الثانية، وعدم الاستلزام ينفي وقوع فعلها أو وقوع مضمونها لارتباط المضمون بالسبب المذكور دون غيره.

وكون السبب شرطا للحكم على الواقعتين؛ فالحكم متوقف على سببية الأولى ومسببية الثانية؛ مما يجعل هذا الحكم مطابقا لمضمون الجملتين؛ فهو يدور مع سببية الأولى ومسببية الثانية وجودا وعدما، وكأنّ الحكم على مضمون الجملتين في تعلقهما مع بعضهما هو الأثر الذي يحدثه وقوع فعليهما من مضمون الجملتين؛ فالأثر الواقع من الجملة الأولى مثبت للجملة الثانية؛ وكأنّ الجملة الأولى أصل والثانية فرع عليها. والحكم الثابت أو المثبت للأصل ثابت ومثبت للفرع؛ أي الحكم المثبت لفعل الشرط مثبت لفعل جوابه سببا ومسببا.

وما نستخلصه أيضا من تعريف ابن مالك السابق للشرط؛ أنّه تعدٍّ للحكم الثابت في فعل الشرط إلى فعل الجواب؛ لتعلق الأول بالثاني، أو هو التعليق بين جملتين بحسب ما تقرر في مضمونهما، لا بحسب ما تقرر من سببية الأول ومسببية الثاني؛ عقلا أو واقعا أو عرفا.

الوظيفة النحوية لحرف «لو»: لو حرف من حروف المعاني يتحدد معناها في الجملة حسب الاستعمال وحسب ما تدل عليه في أصل استعمالها. ومن استعمالاتها ما يأتي:

حرف من حروف الشرط : قال الرماني: «**(لو)** حرف من حروف الشرط غير الجازمة؛ وهي في معناها امتناع الشيء لامتناع غيره» (الرماني، 2015).

وكما عرفها سيبويه في كتابه بقوله: «هي لما كان سيقع لوقوع غيره» (سيبويه)، مثال ذلك قوله تعالى: ﴿قُل لَّآ أَمۡلِكُ لِنَفۡسِي نَفۡعٗا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُۚ وَلَوۡ كُنتُ أَعۡلَمُ ٱلۡغَيۡبَ لَٱسۡتَكۡثَرۡتُ مِنَ ٱلۡخَيۡرِ وَمَا مَسَّنِيَ ٱلسُّوٓءُۚ إِنۡ أَنَا۠ إِلَّا نَذِيرٞ وَبَشِيرٞ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ ١٨٨﴾ (الأعراف:188)، فما يستفاد من عبارة سيبويه في تعريف **(لو)**: على أنها لما كان سيقع لوقوع غيره ما يأتي:

فقوله: (لما كان سيقع): أي أنّه لم يقع أصلا، لعدم وقوع غيره، فالفعل الثاني منتفي الوقوع وثابت على حاله؛ لعدم وقوع الفعل الأول، أي لثبوت الفعل الأول؛ فـ **(لو)** هنا تفيد صفة الثبوت على الحال الأصلية.

التعليق: أنّ وقوع الفعل الثاني متعلق بوقوع غيره؛ وسببية الأول سبب في الثاني.

اللزوم: أي أن الفعل الثاني (فعل الجواب) يستلزم لوقوعه وقوع الفعل الأول (الشرط)؛ فحكم الثاني متعلق بحكم الأول؛ وهو بعبارة أخرى امتناع الحدوث أو الوقوع؛ لأنّه

يستلزم حدوث الفعل الأول؛ وهو وقوع أو حدوث لا ينفك عن وقوع الأول، فالأول مستلزم والثاني لازم.

ودلالتهما على الشرط كما وضحه ابن يعيش؛ أنّ الشرط والجزاء لا يصحان إلّا بالأفعال؛ أما الشرط فلأنه علة وسبب لوجود الثاني، والأسباب لا تكون جوامد، إنّما تكون بالأعراض والأفعال» (ابن يعيش، 2002).

وعبارة جمهور النحاة هي امتناع لامتناع، أي عدم وقوع الفعل الثاني لعدم وقوع الفعل الأول؛ وفي المثال السابق في قوله تعالى: ﴿قُل لَّآ أَمۡلِكُ لِنَفۡسِي نَفۡعٗا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُۚ وَلَوۡ كُنتُ أَعۡلَمُ ٱلۡغَيۡبَ لَٱسۡتَكۡثَرۡتُ مِنَ ٱلۡخَيۡرِ وَمَا مَسَّنِيَ ٱلسُّوٓءُۚ إِنۡ أَنَا۠ إِلَّا نَذِيرٞ وَبَشِيرٞ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ ١٨٨﴾ (الأعراف: 188)، أن الرسول امتنع عن الاستكثار من الخير لامتناع علمه بالغيب؛ فالاستكثار من الخير غير واقع؛ لأنّ العلم بالغيب لم يقع أصلاً. ومنه قوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ ١٥٩﴾ (آل عمران: 159)؛ أي إنّ امتناع الفظاظة منع وقوع انفضاض الصحابة من حوله؛ فعدم وقوع الأول لزم عدم وقوع الثاني؛ وكأنّ وقوع الثاني مشروط بوقوع الأول.

وقد رد بعض النحاة هذا القول أو هذا الوصف الواقع في دلالة (لو) إذا استعملت في جملة للشرط:» وهذه عبارة ظاهرها أنها غير صحيحة. لأنها تقضي كون جواب (لو) ممتنعا غير ثابت دائما وذلك غير لازم، لأنّ جوابها قد يكون ثابتا في مواضع (المرادي)، ومثّل على ذلك المرادي بأمثلة منها: قولهم : (لو ترك العبد سؤال ربّه لأعطاه)، فترك السؤال محكوم بعدم حصوله، والعطاء محكوم بحصوله على كل حال.، والمعنى أنّ عطاءه حاصل مع ترك السؤال، فكيف مع السؤال؟ (المرادي)، ومفاد المثال الذي ضربه المرادي هو أنّ امتناع السؤال من العبد لم يمنع وقوع العطاء من ربّه؛ أي أنّ عدم وقوع الأول لم يمنع وقوع الثاني، فالثاني واقع حتى وإن لم يقع الأول، ويخلص بعد ذلك المرادي بعد ضرب أمثلة يدحض بها مطلق قول النحاة أنّ (لو) هي امتناع لامتناع- إلى أنّ (لو) هي حرف تعليق فعل بفعل فيما مضى. فيلزم من تقدير حصول شرطها حصول جوابها ويلزم كون شرطها محكوما بامتناعه، إذ لو قدر حصوله لكان الجواب كذلك، فتصير حرف وجوب لوجوب وتخرج عن كونها للتعليق في الماضي. وأمّا جوابها فلا يلزم كونه ممتنعا على كل تقدير، لأنّه قد يكون ثابتا مع امتناع الشرط كما تقدم، ولكن الأكثر يكون ممتنعا» (المرادي). وفي الأخير خلص المرادي بعد هذا إلى أنّ (لو) تدل على أمريين: (المرادي):

امتناع شرطها.

كونه مستلزما لجوابها ولا تدل على امتناع الجواب في نفس الأمر نفسه ولا ثبوته، ومثّل المرادي على ما خلص إليه بـ: **لو قام زيد لقام عمرو**؛ فقيام زيد منتف في الماضي؛ أي غير واقع أصلا، وأنّ وقوعه يترتب عليه قيام عمرو شرطا، وثبوت القيام ثابت بقيام عمرو، وأن ليس لعمرو قيام آخر غير اللازم عن قيام زيد أو ليس له. ولكن الأكثر كون الأول والثاني غير واقعين. وهو مطلق ما تأتي عليه (لو) في اللغة؛ أن امتناع جوابها تابع لامتناع شرطها وثابت به، وثبوت الأول ثابت بثبوت الثاني، وهو ما خلص إليه ابن مالك كما ذكر المرادي» (المرادي):

-حرف شرط يقتضي نفي ما يلزم لثبوته ثبوت غيره.

-حرف شرط يقتضي امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه.

-حرف يدل على امتناع تال، يلزم لثبوته ثبوت تاليه.

وما ذهب إليه بعض النحاة كما ذكر المرادي أنّ (لو) لها أربعة أحوال (المرادي):

-حرف امتناع لامتناع: وذلك إذا دخلت على موجبين نحو: لو قام زيد لقام عمرو.

-حرف وجوب لوجوب: وذلك إذا دخلت على منفيين نحو: لو لم يقم زيد لم يقم عمرو.

-حرف وجوب لامتناع: وذلك إذا دخلت على موجب وبعده منفي نحو: لو قام زيد لم يقم عمرو.

-حرف امتناع لوجوب إذا دخلت على منفي بعده موجب نحو: لو لم يقم زيد قام عمرو.

وما قاله الشلوبين: أنها موضوعة للدلالة على لزوم جوابها الشرطي رده عليه المرادي أنها تقضي بالإضافة إلى اللزوم لشرطها امتناع شرطها أيضا وهذا ما استنتجناه من عبارة سيبويه كما ذكر المرادي (المرادي).

وقد ذكر ابن هشام أنّ (لو) الامتناعية التي في المثال الآتي «لو جاءني لأكرمته» أنها تأتي للدلالة على ثلاثة أمور

(الانصاري):

الشرط: وهي تعني عقد السببية والمسببية بين جملتين بعدها؛ أي أن وقوع الأول (فعل شرط) يكون سببا في وقوع الثاني (جواب الشرط) وانتفاء وقوع الأول ينفي بالضرورة وقوع الثاني.

الشرط المقيد بالزمن الماضي: وهو الفارق بينها وبين إن الشرطية؛ التي تدل على الشرط في الزمن المستقبل، ويتضح ذلك بالمثال الآتي:

-إن جئتني غدا أكرمتك.

-لو جئتني أمس أكرمتك.

ففي الجملة (أ) أن الشرط المتضمن في الفعل بعد (إن) دال على ما يستقبل من الزمن، والجملة (ب) الشرط المتضمن في الفعل بعد **(لو)** يفيد ما مضى من الزمن. فمن الخطأ أن تقول إن جئتني أمس أكرمتك ومن الخطأ أيضا قولك لو جئتني إذا أكرمتك.

الامتناع: أي امتناع وقوع الفعل الأول الذي يتبعه امتناع وقوع الفعل الثاني. وقد اختلف النحاة في إفادتها الامتناع حسب ما ذكره ابن هشام على ثلاثة أقوال (الانصاري):

أنها لا تفيده بوجه: وأنها تدل على التعليق في الماضي، ولا تدل على امتناع الشرط، ولا على امتناع الجواب، وهي بذلك تثبت دلالتها على التعليق في الماضي كما دلت إن على التعليق في المستقبل ولم تدل بالاجتماع على امتناع ولا ثبوت. (الانصاري)، ورد ابن هشام على هذا القول بأنّ ذلك (الامتناع) مفهوم منها لفظا ومعنى؛ وذلك أنّك تعقب كلامك باستدراك تبرهن به على عدم وقوع فعلك، فمثلا:

-لو جاءني أكرمته

-لو جاءني أكرمته، لكنّه لم يجيء.

تفيد امتناع الشرط وامتناع الجواب جميعا (الانصاري): ورده ابن هشام بأنه «أنّ كل شيء امتنع تثبت نقيضه، فإذا امتنع (ما قام) تثبت (قام) وبالعكس، ويستدل ابن هشام بالآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿۞وَلَوۡ أَنَّنَا نَزَّلۡنَآ إِلَيۡهِمُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةَ وَكَلَّمَهُمُ ٱلۡمَوۡتَىٰ وَحَشَرۡنَا عَلَيۡهِمۡ كُلَّ شَيۡءٖ قُبُلٗا مَّا كَانُواْ لِيُؤۡمِنُوٓاْ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَهُمۡ يَجۡهَلُونَ ١١١﴾ (الأنعام: 111)، وعلى هذا ليزم بقول من قال: امتناع الشرط وامتناع الجواب معا في الآية الكريمة ثبوت إيمانهم مع عدم نزول الملائكة وتكليم الموتى لهم وبحشر كل شيء عليهم، وفي الآية الثانية قوله تعالى: ﴿وَلَوۡ أَنَّمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ مِن شَجَرَةٍ أَقۡلَٰمٞ وَٱلۡبَحۡرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعۡدِهِۦ سَبۡعَةُ أَبۡحُرٖ مَّا نَفِدَتۡ كَلِمَٰتُ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ٢٧﴾ (لقمان: 27)،فنفاد الكلمات مع عدم كون كل ما في الأرض من شجرة أقلام تكتب الكلمات، وكون البحر الأعظم بمنزلة الدواة وكون السبعة الأبحر مملوءة مدادا، وهي تمد ذلك البحر ويلزم في الأمر ثبوت المعصية مع ثبوت الخوف، وكل ذلك عكس المراد (الانصاري).

وما أميل إليه هو ما ذهب إليه المرادي في قوله السابق: «فيلزم من تقدير حصول شرطها حصول جوابها ويلزم كون شرطها محكوما بامتناعه، إذ لو قدر حصوله لكان الجواب كذلك» (المرادي). وعلى هذا فبيانه في مثل هذه الأمثلة أنها لا تفيد امتناع الشرط وامتناع الجواب جميعا؛ بل تفيد افتراض وقوع الشرط مع امتناع الجواب، ومفاده في الآية الكريمة التي استدل بها ابن هشام في قوله تعالى: ﴿۞وَلَوۡ أَنَّنَا نَزَّلۡنَآ إِلَيۡهِمُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةَ وَكَلَّمَهُمُ ٱلۡمَوۡتَىٰ وَحَشَرۡنَا عَلَيۡهِمۡ كُلَّ شَيۡءٖ قُبُلٗا مَّا كَانُواْ لِيُؤۡمِنُوٓاْ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَهُمۡ يَجۡهَلُونَ ١١١﴾ (الأنعام: 111)؛ أنه لو فرضنا أنّ الملائكة نزلت وفرضنا أنها لم تنزل؛ فإنّ إيمانهم منتف سواء نزلت الملائكة أم لم تنزل، وسواء كلمهم الموتى أم لم يكلموهم، وسواء حشر كل شيء عليهم أم لم يحشر، فالفعل الأول سواء وقع أم لم يقع فالثاني ثابت على حاله. فهي تفيد في هذه الحالة افتراض وقوع وافتراض امتناع الشرط معا مع ثبوت امتناع الجواب. وفي قوله تعالى: ﴿وَلَوۡ أَنَّمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ مِن شَجَرَةٍ أَقۡلَٰمٞ وَٱلۡبَحۡرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعۡدِهِۦ سَبۡعَةُ أَبۡحُرٖ مَّا نَفِدَتۡ كَلِمَٰتُ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ٢٧﴾ (لقمان:27)، أنّ الشرط وهو وجود ما في الأرض من أشجار وهي أقلام، وافتراض البحر مدادا وسبعة أبحر من بعده يمدونه بالمداد؛ فإنّ النفاد منتف عن كلام الله جلّ وعلا؛ ففي هذا المثال افتراض وجود مع ثبوت، أي افتراض الوجود مع بقاء جواب الشرط ثابتا، فإنّ جواب الشرط وهو عدم النفاد واقع لا محالة؛ فتكون (لو) في هذه الحالة دالة على افتراض وقوع الشرط مع نفي الوقوع أو الامتناع، ومفاده في الآية الكريمة هو افتراض وجود البحر والأبحر السبعة مدادا مع نفي النفاد عن كلمات الله وهو نفي امتناع جواب الشرط.

أما المثال الثالث الذي ضربه ابن هشام: وهو الأثر المتداول

في أنّ عمر ابن الخطاب قال لصهيب: «نعم العبد صهيب لو لم يخف الله لم يعصيه». فمفاده هو:

- افتراض وقوع الخوف، لو خاف الله لم يعصه.

-افتراض عدم وقوع الخوف، لو لم يخف الله لم يعصه.

-امتناع الخوف أدى الى امتناع الطاعة.

-امتناع الخوف ولو وقع أدى إلى امتناع المعصية ولم تقع.

وفي هذا المثال أو الأمثلة السابقة سنرى عند الأصوليين كيف فصلوا في دلالة (لو) على الامتناع أو عدم الامتناع أو الامتناع والوقوع معا.

أنها تفيد امتناع الشرط خاصة ولا دلالة لها على امتناع الجواب ولا على ثبوته (الانصاري):و مفاد هذا على ما ذكر ابن هشام أن يفهم ما تدل عليه «لو» لو دخلت في الجملة أن يفهم من دلالة فعل الشرط مساواته لدلالة فعل الجواب؛ وهو المساواة بين السبب ومسببه؛ وإذا كان ما يفهم من دلالة فعل الشرط أعم من دلالة فعل الجواب، ومثاله على الترتيب:

-لو كانت الشمس طالعة كان النهار موجودا.

-لو كانت الشمس طالعة كان الضوء موجودا.

فوجود النهار أو ثبوته بالضرورة وجود الشمس وثبوتها، وامتناع النهار بالضرورة امتناع الشمس أو امتناع وجودها أصلا، وهذا راجع إلى مساواة السبب وهو الشمس مع المسبب وهو النهار.

أما المثال الثاني فإن الضوء مع وجوده أو ثبوته ليس بالضرورة يحيل على وجود الشمس، فانتفاء الشمس ليس يعني انتفاء الضوء، وثبوت الضوء لا يعني بالضرورة ثبوت الشمس، لأن الضوء لا يستلزم الشمس ضرورة؛ لانتفاء القدر المساوي منه للشرط وهو طلوع الشمس. ولانّ في هذا المثال كما ذكرنا سابقا أن العبرة في ارتباط الشرط بجوابه هو بالأسباب المذكورة لا بالأسباب المفترضة والمحتملة إذ العبرة بالمذكور لا بالمحتمل.

أن تكون حرف شرط في المستقبل: وهي التي تستعمل في الجملة فيدل الفعل بعدها على المستقبل (الانصاري)، مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْۗ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْۗ أُوْلَٰٓئِكَ يَدْعُونَ إِلَى ٱلنَّارِۖ وَٱللَّهُ يَدْعُوٓاْ إِلَى ٱلْجَنَّةِ وَٱلْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِۦۖ وَيُبَيِّنُ ءَايَٰتِهِۦ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٢١﴾﴾ (البقرة: 221)، ومثاله أيضا قول تعالى: ﴿وَلْيَخْشَ ٱلَّذِينَ لَوْ تَرَكُواْ مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَٰفًا خَافُواْ عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُواْ ٱللَّهَ وَلْيَقُولُواْ قَوْلًا سَدِيدًا ﴿٩﴾﴾ (النساء: 09).

الشرط عند الأصوليين

اختلف الأصوليون في تعريف الشرط على أقوال نختار منها:

ما يتوقف عليه المشروط ولا يكون داخلا في المشروط ولا مؤثرا فيه (الشوكاني، 2000).

تعليق حكم ما بوجود حكم آخر ورفعه برفعه (ابن حزم).

ما ينتفي الحكم عند انتفائه (الرازي).

ونوضح هذه التعاريف بالمثال الآتي:

إن دخلتِ الدار فأنت طالق.

فإنّ الطلاق متوقف وقوعه على دخول الدار؛ يقول عبد العزيز البخاري : «الطلاق متوقف على وجود الدخول ويصير الطلاق عند وجود الدخول مضافا إلى الدخول موجودا عنده لا واجبا به بل الوقوع بقوله: «أنت طالق» بعد دخولها (البخاري، 1997)، وعلى التعريف الثاني: «أنّ وقوع الطلاق متعلق بدخول الدار ويرفع الحكم أي الحكم بالطلاق على المرأة إذا لم يقع الشرط أي إذا ارتفع، وانتفاء الحكم في التعريف الثالث هو انتفاء حكم الطلاق لأن الشرط الذي علق به الطلاق منتف لم يقع فيصبح الحكم (وهو وقوع الطلاق) منعدما ولا يوجد طلاق.

5–حرف لو وتطبيقاتها الفقهية عند الأصوليين

(لو): حرف من حروف المعاني التي يحددها معناها الاستعمال إذا وردت في الجملة: وهو في استعمالاته عند الأصوليين لم يخرج عما هو متعارف عليه عند النحاة. ولأنّ القاعدة اللغوية عند الأصوليين مستمدة كما هي عند النحاة وهي الأصل عندهم إلاّ في بعض تخريجاتهم لمقاصد الكلام ومقاصد العبارات؛ لأنّ أصل التعامل مع العبارات اللغوية هو الأصل اللغوي، وما أقرّه النحاة في كتبهم والأصل في تعاملهم مع دلالات العبارات وما تدل عليه هو ما يقصده المتكلمون وما يريدون تحقيقه واقعاً، فالأصوليون لم يختلفوا كثيرا في عباراتهم في تحديد معاني **(لو)** عن عبارات النحويين، وكما انقسم النحويون في تحديد معانيها كذلك الأصوليون انقسموا في تحديد معانيها إلى ما انقسم إليه النحاة سابقا،

ويتبين ذلك فيما يأتي:

5–1–المذهب الأول

(لو) تدل على امتناع الشيء لامتناع غيره. وهذا القول ذهب إليه إمام الحرمين والسمعاني والقرافي؛ يقول إمام الحرمين:» أمّا **(لو)** فتدل على امتناع الشيء لامتناع غيره وقد تكون بمعنى «إن» مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْۗ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْۗ أُوْلَٰٓئِكَ يَدْعُونَ إِلَى ٱلنَّارِۖ وَٱللَّهُ يَدْعُوٓاْ إِلَى ٱلْجَنَّةِ وَٱلْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِۦۖ وَيُبَيِّنُ ءَايَٰتِهِۦ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٢١﴾﴾ (البقرة: 221)، فعبارة إمام الحرمين توافق ما ذهب إليه أكثر النحاة بأنّ**(لو)**تفيد امتناع حدوث الفعل الثاني (جواب الشرط) لامتناع حدوث الفعل الأول (فعل الشرط) أي أنّ شرط حدوث الفعل الثاني هو حدوث الفعل الأول.

أما السمعاني فهو أيضا يتفق مع عبارة أكثر النحاة؛ أنها امتناع وقوع الشيء لامتناع غيره؛ مثاله: لو جئتني لحييتك» (السّمعاني، 1997).

أما القرافي : فحرف **(لو)**عنده «تدل على انتفاء الشيء لانتفاء غيره» (القرافي، 2004)؛ والتعبير بالانتفاء من طرف القرافي هو نفي لوقوع الفعل بالأصل مع رفع الايجاب الكلي، ورفع الايجاب الكلي هو رفع ثبوت الجواب كرفع ثبوت الشرط؛ وكأنّ فعل الشرط موجبٌ وقوعه وقوع فعل الجواب؛ فيكون حكمه تابعا لحكم الأول؛ وتبعية الحكم الثاني للحكم الأول؛ لأنّ الأول ممكن الاتصاف بصفة انتفت عنه ولم تحصل له لوجود حالة متعلق بها هي لم تحصل بعد. والمتعلق به الحكم الثاني لو حصلت له تلك الحالة بطل عن الثاني الانتفاء بالضرورة، والعلاقة بين الحكم الأول (فعل الشرط) وبين الحكم الثاني (فعل الجواب)؛ هي علاقة التضايف ونعني بعلاقة التضايف أنّ الحكمين كل واحد منهما مساو للثاني؛ متى وقع الأول وقع الثاني ومتى وجب الأول وجب الثاني، ومتى انتفى الأول انتفى الثاني؛ فالحكم الثاني مضاف إلى الأول وجودا وعدما.

5–2–المذهب الثاني

وهو مذهب الذي وافق قول ابن مالك السابق في ألفتيه من أن **(لو)** حرف يقتضي امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه؛ يقول ابن السبكي: والصحيح وفاقا للشيخ الإمام: أنّ **(لو)** هي حرف امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه، ثم ينتفي التالي إن ناسب ولم يخلف المقدم غيره». (السّبكي، 2003)

والمستفاد من هذا التعريف: أنّ امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه، أي عدم وقوع الفعل الواقع بعد **(لو)**أصلا واستلزاما؛ وأيضا يستفاد من قوله هذا؛ أنّ عدم وقوعه يلزم عدم وقوع فعل الجواب؛ فإذا وقع فعل الشرط وقع فعل الجواب، وإذا وقع فعل الجواب يكون قد وقع فعل الشرط. فالفعلان لا يقعان إلاّ مع بعضهما وينتفيان مع بعضهما إذا تناسبا في السبب. وهو تعبيره في تكملة التعريف في قوله: «ثم ينتفي التالي إن ناسب ولم يخلف المقدم غيره».

ومفاده أيضا أنّ فعل جواب الشرط منتف مادام فعل الشرط منتفيا إن ناسبه في الوقوع والحدوث؛ فإن لم يناسبه في الوقوع وكان سببه مستلزما له فإنه غير واقع أصلا وبالضرورة، والمناسبة في التعلق، أي تعلق الثاني بالأول هي نفسها المناسبة في تعلق الأول بالثاني، لكن الثاني أكثر تعلقا بالأول وهو تعبير ابن السبكي: «إن لم يخلفه المقدم غيره»؛ أي لم يتعلق الأول بسبب تعلق الثاني به فإن وجد سبب آخر لوقوع الثاني وقع، وانتفت السببية او انتفت العلاقة ولم يعد يلزم من وقوع الأول وقوع الثاني ولا يلزم من وقوع الثاني وقوع الأول.

ومن هذا التعريف إجمالا في دلالة **(لو)** على امتناع الثاني لامتناع الأول وبيانه في المثال: لو قام زيد لقام عمرو.

فإنّ قيام عمرو محكوم بقيام زيد؛

وكذلك قيام زيد محكوم بقيام عمرو. إن ناسبه في السبب.

انتفاء القيام وثبوته في كلتا الحالتين محكوم بالمناسبة بينهما وكلاهما يستلزم الآخر.

عدم قيام زيد غير مرتبط سببا ولا ضرورة، لأنّ العلاقة بين القيامين منتفية؛ ولأنّ سببية الأول ليست بالضرورة سببية الثاني؛ فانتفاء القيام عن الأول لا يعني انتفاء القيام عن الثاني؛ لأنه لا يستلزمه بالضرورة. وهو تعبيره في تعريفه السابق (لم يخلفه المقدّم).

والحق أنّ الامتناع أو عدمه أخذناه من منطوق الكلام، فمثلا في المثال السابق –لو قام زيد لقام عمرو- أن انتفاء الأول يستلزم انتفاء الثاني نطقا، وأنّ انتفاء الثاني يستلزم أيضا انتفاء الأول بالضرورة، وليس ثبوت الأول بالضرورة ثبوت

الثاني أو انتفائه لأنه ليس في الكلام تعرض لذلك؛ وإنّما الحكم على الانتفاء سلبا أو إيجابا يكون بحسب المنطوق لا بحسب ما يعرض للفاعل في جواب الشرط من حالات؛ فقد تثبت الحالات وقد تستلزم العلاقات بين الواقعتين.

أمثلة تطبيقية على معاني «لو» عند الأصوليين:

استثمر الأصوليون معاني لو كما وردت في الكلام واستنبطوا الحكم الشرعي منها حسب ما قصده المتكلمون (المكلفون) في استعمالاتهم وفي سياقاتهم المختلفة؛ ونبين ذلك بالأمثلة الآتية:

-إذا قال الرجل لزوجته: **أنت طالق لو دخلت الدار.**

-إذا قال لزوجته: **لو دخلت الدار فأنت طالق.**

فالمثلان يختلفان في دلالاتهما عند الأصوليين في عملية استنباط الحكم هل يقع الطلاق أم لا يقع؟، وهل يقع في الحين أم له اعتبارات أخرى؟

فالمثال الأول: أنّ الطلاق متوقف على دخول الدار، أي أن شرط وقوعه هو وقوع دخول الزوجة الدار. فهي في هذا المثال تحمل على معنى إنْ ويكون تقدير الكلام: «**أنت طالق إن دخلت الدار**»، ولا يقع الطلاق في هذه الصورة إلّا إذا دخلت الزوجة الدار. ولأنّ (**لو**) في معناها تفيد الترقب فيما يقرن بها مما يكون في المستقبل فكان نفي الشرط من هذا الوجه» (السّرخسي، 1993)، (البخاري.، 1997).

أما الأسنوي في كتابه الكوكب الدري في تخريج الفروع الفقهية على المسائل النحوية فيرى في الوجه الأول أي في المثال: أنت طالق لو دخلت الدار. «فإنّ القائل يسأل عن قصده ومراده فإن كانت (**لو**) في الجملة بمعنى إن فالحكم واضح. وإن أراد القائل أنّه يريد من قوله: لو دخلت الدار، أي لو حصل في الماضي دخول لكان يقع الطلاق. وإن لم يسأل القائل (الزوج) أي تعذر المراجعة فالأصل عدم الوقوع» (الأسنوي.، 1984).

فدلالة (**لو**)في هذا المثال حسب الأسنوي أنها راجعة بحسب قصد المتكلم، فإنّه يسأل عن قصده، وهذا مبدأ تداولي أصولي في تقرير الأحكام التابعة لدلالة الألفاظ ومقاصد المتكلمين وتقريراتهم بحسب ما يريدون من معان في جملهم وكلامهم.

أما المثال الثاني: **لو دخلت الدار فأنت طالق.**

فتخريج الحكم عند الأصوليين (الأحناف) في هذه الحالة كما يأتي:

يقع الطلاق إن دخلت الدار ولا يقع إن لم تدخل الدار، ولا اعتبار هنا لصحة الجملة لغة (نحوا) عند الأصوليين؛ لأن الفاء لا تدخل على جواب (**لو**) كما لا تدخل الواو على جواب إن بلا خلاف بين النحاة؛ ولا اعتبار هنا عند الأصوليين لذلك لأنّ الفقهاء لا يعتبرون بالإعراب، لأنّ العامة تخطئ وتصيب فيه (البخاري.، 1997).

يقع الطلاق في الحال: لأن الفاء لا تدخل على جواب (**لو**)؛ كما لا تدخل الواو على جواب إن (أمين و بادشاه)

خاتمة

إنّ استناد الأصوليين في دراسة حروف المعاني إلى اللغة والاستعمال هو استناد للأصل الذي يضمن الارتكاز والاستمرار، والاستناد إلى الاستعمال هو الاستناد إلى ما هو متداول ومتعارف عليه والاستناد إلى الدلالة هو الاستناد للقصد الذي يضمن التحقق الفعلي المراد من الاستعمال، فدخول حروف المعاني في مباحث أصول الفقه يوجب تتبع استعمالاتها الذي يقود إلى شرط التوظيف الصحيح لدلالاتها؛ وأنّها تابعة لمقاصد المتكلمين؛ فقد كان استنباط الحكم المترتب عن هذه الحروف مستندا إلى الوضع الأول والاستعمال المتداول، خصوصا الاستعمال المصاحب للقصد؛ فقد كانت حاجة الأصولي إلى معرفة معاني الحروف؛ هو معرفة لمقاصد المتكلمين إذا ضمنوها في كلامهم؛ فوقعت موقع الضرورة من معرفة الأحكام وتطبيقها؛ فمعرفة هذه الأحكام الشرعية المستدل عليها يعرف بمعرفة المعاني الحقيقية التي وضعت لهذه الحروف، ولأن مسائل الفقه إنّما ترتبت عن ذلك، والتدقيق في مسائل هذه الحروف هو التدقيق في الاستعمال المصاحب لقصد المتكلم، فكتب اللغة والنحو ضبطت معاني الحروف وفق الاستعمال العام وكتب الأصول ضبطت معانيها وفق ما ترتبت عليها الأحكام؛ فالاستقراء النحوي استقراء قام على الاستعمال والوظيفة، والاستقراء الأصولي قام على استقراء القصد والتحقق الفعلي.

المراجع

1. البخاري (علاء الدين عبد العزيز بن أحمد) . (1997). ، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي تح: عبد الله محمود عمر، ط1، ج2. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
2. الرماني (أبو الحسن علي بن عيسى) . (2015). ، معاني الحروف، تح: عرفان بن سليم العشا حسونة، ط1. صدا بيروت: المكتبة العصرية.
3. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم). (بلا تاريخ). لسان العرب، مادة شرط. بيروت: دار صادر،.
4. السّمعاني (أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار) . (1997). قواطع الأدلة في الأصول، تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي، ط1،ج1. بيروت لبنان: دارالكتب العلمية.
5. السّرخسي (أبو بكر أحمد بن أبي سهل) . (1993). : أصول السرخسي، تح : أبو الوفاء الأفغاني، ط1،ج1. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
6. ابن حزم (أبو محمد علي بن سعيد) . (بلا تاريخ). الإحكام في أصول الأحكام، منشورات، (د، ط)، (د، س)،ج1. بيروت: دار الآفاق الجديد.
7. السكاكي (أبو يعقوب محمد بن علي) . (2014). ، مفتاح العلوم،تح: عبد الحميد هنداوي، ط3ن. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
8. الشاطبي (أبي اسحاق ابراهيم بن موسى بن محمد) ، . (1997). «الموافقات»، تح: أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، ط1، ج5. المملكة العربية السعودية: دار ابن عفان للنشر والتوزيع.
9. السّبكي (تاج الدين عبد الوهاب بن علي) . (2003). جمع الجوامع في أصول الفقه، علق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط2. بيروت لبنان: دار الكتب العليمة.
10. الأسنوي (جمال الدين أبو محمد عبد الرحيم بن الحسن) . (1984). ، الكوكب الدري في تخريج الفروع الفقهية على المسائل النحوية،تح: عبد الرزاق، ط1. الكويت: وزارة الشؤون الدينة.
11. الأسنوي (جمال الدين أبو محمد عبد الرحيم بن الحسن) . (بلا تاريخ). التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، تح : محمد حسن هيتو ، مؤسسة الرسالة، ط 2 بيروت، سنة 1400هـ 1981م.ص208. و الرازي، (فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين) ، «المحصول في علم أصول الفقه»، تح: طه جابر فياض العل.
12. الأسنوي (جمال الدين أبو محمد عبد الرحيم بن الحسن) ، . (1981). التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، تح : محمد حسن هيتو، ط 2. بيروت: مؤسسة الرسالة.
13. القرافي (شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس) . (2004). ، «شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول»، (د/ط). مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
14. القرافي (شهاب الدين أحمد بن إدريس) . (2004). شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، ، (د، ط)،. مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
15. البخاري (علاء الدين عبد العزيز بن أحمد) . (1997). كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، تح: عبد الله محمود عمر، ط1، ج2. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
16. الرازي (فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين) . (بلا تاريخ). «المحصول في علم أصول الفقه»، تح: طه جابر فياض العلواني، ، د/ط ، د/س ، ج 1. مؤسسة الرسالة.
17. الرازي (فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين) . (بلا تاريخ). المحصول في علم أصول الفقه، تح: طه جابر فياض العلواني، ، مؤسّسة الرّسالة، (د، ط)، (د، س)، ج2.
18. ابن النجار. (محمد أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوح) (بلا تاريخ). شرح الكوكب المنير، المسمى مختصر التحرير

أو المختبر المبتكر شرح المختصر في أصول الفقه، تح: محمد الزحيلي، ونزيه حماد،(د، ط)،(دس)،ج11. الرياض: مكتبة العبيكان.

19. الزركشي (محمد بن بهادر بن عبد الله) . (1992). البحر المحيط في أصول الفقه، تح: عبد القادر عبد الله العاني، ط2، ج 2. الكويت: وزارة الشؤون الإسلامية.
20. الشوكاني (محمّد بن علي بن محمد) . (2000). إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تح: أبو حفص سامي بن العربي الأثري، ط1. الرياض: دار الفضيلة للطباعة والنشر والتوزيع.
21. ابن مالك. (1990). شرح التسهيل، تح: عبد الرحمن الرشيد، ومحمد بدوي المختون، ط1، ج4. مصر: هجر للطباعة.
22. ابن هشام جمال الدين الانصاري. (بلا تاريخ). مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك، محمد علي حمد الله، د/ط، د/س،ج2.
23. ابن يعيش، . (2002). شرح المفصل، تح: إيميل بديع يعقوب، ، ط1، ج05. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
24. أبو العباس محمد بن يزيد المبرد. (1994). ، المقتضب،تح: محمد عبد الخالق عضيمة، ج2. القاهرة.
25. أبو العباس محمد بن يزيد. المبرد. (بلا تاريخ). المقتضب،تح: محمد عبد الخالق عضيمة، ج2.
26. أبو حامد (محمد بن محمد بن محمد) الغزالي، . (1980). ، المنخول من تعليقات الأصول، تح: محمد حسن هيتو، ط2. دمشق: دار الفكر.
27. أبو حامد محّد بن محمّد بن محمّد الغزالي. (2012). المستصفى من علم الأصول، تح محمد سليمان الأشقر، ط1، ج2. بيروت لبنان: مؤسسة الرسالة.
28. الأخفش. (بلا تاريخ). سعيد بن مسعدة تحقيق هدى محمود، ج1. القاهرة: مكتبة الخانجي.
29. الأسنوي، الزركشي، و الرازي. (بلا تاريخ). التمهيد، في البحر المحيط ، في المحصول .
30. الجوهري، و أحمد عبد الغفور تحقيق: عطار. (1982). الصحاح، الطبعة الثانية ،ج4. القاهرة.
31. المرادي. (بلا تاريخ). الجنى الدالي في حروف الداني.
32. جلال الدين عبد الرحمن السيوطي. (بلا تاريخ). ، الإتقان في علوم القرآن، تح: مركز الدراسات القرآنية، (د، ط)، (دس)،ج3. المملكة العربية السعودية.
33. صابر الحباشة . (2009). من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانية، ط1. دار صفحات للدراسات والنشر.
34. عبد الوهاب عبد السلام طويلة . (2000). أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ط2. القاهرة، مصر: دار السلام.
35. عمرو بن عثمان سيبويه. (بلا تاريخ). ، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ط1، ج3. بيروت، لبنان: دار الجيل، .
36. محمد أمين، و أمير بادشاه. (بلا تاريخ). ،، تسيير التحرير: شرح كتاب التحرير في أصول الفقه، د/ط،د/س، ج2. مكة: دار الباز.
37. محمد بن إدريس الشافعي. (2008). «الرسالة» ، تح: أحمد محمد شاكر، ط1. عين شمس الشرقية، القاهرة: دار الآثار للنشر والتوزيع.
38. محمد علي التهناوي. (1996). التهانوي، (محمد علي)،»موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم»، تح: علي دحروج، ،ط1،ج1. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
39. محمود سعيد. (بلا تاريخ). ،حروف المعاني بين دقائق النحو ولطائف الفقه، (د ط)، (د س).
40. مزاحم بن الحارث العقيلي. البيت من الطويل.
41. موفق الدين ابن يعيش. (بلا تاريخ). شرح المفصل، د/ط، د/س، ج1. بيروت: عالم الكتب.
42. وهبة الزحيلي. (1986). أصول الفقه الإسلامي،ط1، ج1. دمشق: دار الفكر دمشق.

The letter (if) the abstinent conditional between the grammatical function and the applications of the Islamic jurisprudence

Abstract

This study aims to have a scientific vision that explains the mechanisms of the Islamic jurisprudence course and focuses on how to apply the tools of the linguistic course, in the field of deducting judgments, from a pragmatic standpoint, Islamic Jurisprudence scholars used a number of conjunctions in their studies under the title: Explanation of the conjunctions that language scholars need to know. They studied some conjunctions and applied them according to their uses in the linguistic group. In this study, we attempt to highlight the impossible conditional letter in Arabic« لو» (law) (IF), and try to explain it in the language course, its uses, how it contributes to the meaning, and deduce the judgments related to adult people.

Keywords
Islamic jurisprudence
scholars grammar
function
conjunctions
linguists
adults
elaboration of meaning
deduction of meanings

La lettre (lo) est le conditionnel d'abstention entre la fonction grammaticale et les applications les spécialistes en jurisprudence islamique

Résumé

Cette étude vise à avoir une vision scientifique qui explique les mécanismes du cours de jurisprudence islamique et se concentre sur la façon d'appliquer les outils du cours linguistique, dans le domaine de la déduction des jugements, d'un point de vue pragmatique, Les spécialistes de la jurisprudence islamique ont utilisé un certain nombre de conjonctions dans leurs études sous le titre : Explication des conjonctions que les spécialistes des langues doivent connaître. Ils ont étudié certaines conjonctions et les ont appliquées en fonction de leurs utilisations dans le groupe linguistique. Dans cette étude, nous essayons de mettre en évidence la lettre conditionnelle impossible en arabe « لو » (law) (si), et tenterons de l'expliquer dans le cours de langue, ses usages, comment elle contribue au sens, et en déduire les jugements liés aux personnes majeures.

Mots clés
les spécialistes en jurisprudence islamique
grammaire
fonction
les conjonctions
les philologistes
les majeurs
élaboration du sens
déduction des sens

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية Journal of letters and Social Sciences (JLSS)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

الشعر والتصوف وحدود العلاقـة

poetry, mysticism and the limits of the relationship

كنزة بوعبيد[1]
Kenza bouabid
جامعة محمّد لمين دباغين سطيف2، سطيف، الجزائر
Ke.bouabid@univ-setif2.dz

أ.د. سفيان زدادقة
Pr. Sofiane Zdeda
جامعة محمّد لمين دباغين سطيف2، سطيف، الجزائر
sofizdeda@yahoo.fr

معلومات حول المقال
تاريخ الاستلام 2023-03-23
تاريخ القبول 2023-11-30

الكلمات المفتاحية
الشعر
التصوف
الشعر الصوفي
العلاقة
الحدود

ملخص

عُدّ التصوف كأحد أبرز التيارات الفكرية والفلسفية والإبداعية نثرًا وشعرًا في الثقافة الإسلامية والعربية، والتصوف تجربةٌ روحانيةٌ وذوقيةٌ شديدة الخصوصيّة ذات لغةٍ منفردةٍ وملغزةٍ وموحيةٍ تميل إلى الإبهام أحيانًا والاستغلاق لدى القارئ البسيط ،ولعّل هذا راجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة التجربة العرفانية ذات الطابع الاستغراقي والاشراقي النازع نحو المطلق واللانهائي، وهو ما أكسبه-أي الخطاب الصوفي- ميزة الفرادة والغرابة أحيانًا، حيث يصبح المتلقي مجبرًا على اكتساب نوعٍ من الخبرة والعلاقة الحميمة مع هذا الخطاب للتقرّب من دلالاته وفكّ شفراته، وقد ارتبط التصوف أول ما ارتبط بالشعر، حيث شاع ما يسمى بالشعر الصوفي ، وقد عُنيّ هذا النوع من الشعر بالحبّ والعشق والهوى ،واتخذّ من هذه المعاني مذهبًا في الحياة ودعا إليها، وهو كغيره من الأنواع الشعرية الأخرى له خصائصه وطرائقه المميّزة له. والشعر والتصوف عالمان معرفيّان متقاربان في نواحٍ، ومتقاطعان في نواحٍ أخرى، فهما يكشفان عن عالمٍ غير قابل للكشف، ويصدران عن رؤيةٍ روحيةٍ حدسية وتجربة وجدانيةٍ خالصة.

مقدمة

اعتُبر التصوف أحد أبرز ملامح الثقافة الإسلامية والعربية، وقد ارتبط هذا الفكر بفنّ الشعر وشاع أكثر ممّا اقترن بفن النثر، حيث شكّل الفن الشعري الصوفي أقوى اتجاهات الأدب العربي التي ظهرت في القرن السابع الهجري، والخطاب الشعري الصوفي هو خطاب لغويٌ ودلاليٌ كغيره من الخطابات الأخرى، إلّا أنّه متميّز بخصوصيّة شديدة وفريدة ،حيث يسمو باللغة إلى مستوى مليءٍ بالإيحاءات والرموز والإشارات، مستوى يجعل من اللغة لغةً غامضةً مبهمةً مستغلقةً على القارئ البسيط، ولعّل هذا راجعٌ بالدرجة الأولى إلى الطبيعة المعقّدة والفلسفية للفكر الصوفي بصفة عامةٍ.

إنّ هذا الترابط الشديد بين التصوف وفنّ الشعر جعل الباحثين في مجال التصوف والشعرية يواجهون أسئلة بخصوص هذه العلاقة، ولعّل أهمّها: ما هي حدود العلاقة بين الشعر والتصوف؟ هل العلاقة بينهما هي علاقة تكامل أم أنهما منفصلان؟ ما هي نقاط التقاطع والتواصل بينهما؟ ما هي الركائز الأساسية التي ينهض عليها كلٌّ من الشعر والتصوف؟ هل الصوفي هو شاعر في الأصل أم أنّه متصوّف عارف عاش التجربة ولم يجد غير القالب الشعري للتعبير عن هذه التجربة؟ وهل الشاعر هو صوفيٌّ بالأصل أم أنّه يستخدم معجم وقاموس المتصوفة موضوعاً لقصيدته؟

1-مفهوم الشعر الصوفي

الشعر الصوفي هو نوعٌ من أنواع الخطابات الشعرية، وهو جنس أدبيٌ ذو مميّزات متفردّة تجعل منه نصّاً مختلفاً مغايرًا عن باقي الأجناس الأخرى، يعرّفه عبد المنعم خفاجي بقوله بأنّه: «أدبٌ وجدانيّ خالص، وهو مذهب رومانسيٌّ حالمٌ، وهو إشراقيّ النزعة، روحيّ الهوى» (خفاجي، د ت)، فالشعر الصوفي شعرٌ يترجم تجربة المتصوف الخاصة ورحلته العرفانية في سبيل حبّ الذات الإلهية والفناء فيها «، فالصوفيون نزعوا في شعرهم نزعةً ذاتيةً عميقةً، فضربوا في عالم

1 المؤلف المراسل

ما بعد الحسّ، وحاولوا أن يصلوا بقلوبهم إلى ما لا يتسنّى للعقل والحواس الوصول إليه» (خفاجي، د ت)،فالشعر الصوفي في طبيعته شعرٌ ذو طابعٍ رومانسي ورؤيةٍ وجدانية خالصة، فهو تعبيرٌ عن تجربة خاصّة يمتلك مفردات وألفاظٍ خاصّة، غايته الحبّ والفناء في الذات الإلهية.

وقد اختّص هذا النوع الأدبي الشعري بكونه شعرًا رمزيّاً بالدرجة الأولى مستعيرًا رموز الشعر العربي القديم (الجاهلي) مثل: رمزية المرأة، رمزية الخمرة، رمزية الطبيعة، مستخدماً في ذلك معجم التصوف وألفاظ الصوفية ومفرداتهم ومصطلحاتهم المستقاة من عمق التجربة ذاتها وفرادتها اللافتة، ونذكر بعضا من المصطلحات الصوفية مثل: الوجد، الفناء، السكر، الغيبة، الصحو، الحلول، الاتّحاد، الشهود، الحال، المقام، الكشف، وغيرها من ألفاظ المعجم الصوفي.

وقد قسّم المؤرخ عمر فرّوخ مراحل تطّور الشعر الصوفي إلى خمسة مراحل هي (فرّوخ، 1981) :

1-1-المرحلة الأولى

تمتد هذه المرحلة مائة عام، في هذه الفترة كان الشعر الصوفي أبياتاً موجزة وقصائد قصيرة، أهم شعرائها: رابعة العدوية الملقبّة بشهيدة العشق الإلهي، تقول في شعرها:

أحبّك حبّين حبّ الهوى

وحبّ لأنّك أهلٌ لذاك

فأمّا الذي حبّ الهوى

فشغلي بذكرك عمّن سواك

وأما الذي أنت أهلٌ له

فكشفُك لي الحجُب حتى أراك

فلا الحمد لا ولا ذاك لي

ولكن لك الحمد في ذا وذاكا

(بدوي، 1978)

1-2-المرحلة الثانية

تمتد هذه المرحلة نحو مائتين وخمسين عاما، قد تطور الشعر الصوفي، حيث شهد هذا الشعر بروز عدّة نظريات فلسفية أبرزها نظرية الحلول للحّلاج، وكذلك نظرية الفناء للبسطامي، ومن بين أشعار الحلاج قوله:

عجبتُ منك ومنّي

يا منية المتمنّي

أدنيتني منك حتّى

ظننتُ أنّك أنّي

وغبتُ في الوجد حتى

أفنتني بك عنّي

يا نعمتي في حياتي

وراحتي بعد دفني

مالي بغيرك أُنسٌ

من حيث خوفي وأمني

(الحلاج، د ت)

وقد اتُهّم الحلّاج بالإلحاد والزندقة، وعُدّ شعره كُفرًا صريحًا، فكانت نهايته أن صُلبَ.

1-3-المرحلة الثالثة

تمتّد هذه المرحلة نحو مائتي عام (400هـ600-هـ)، وقد تميّزت هذه المرحلة بوصف الحبّ الإلهي، أشهر شعرائها السهروردي (المقتول)، عبد القادر الجيلاني، من بين أشعار السهروردي قوله:

إذا جنّ ليلي هام قلبي بذكركم

أنوح كما ناح الحمام المطوّق

وفوق سحاب يمطر الهمّ والأسى

وتحتي بحار الأسى تتدفّق

سلوا أمّ عمرو كيف بات أسيرها

تفّك الأسارى دونه وهو موثق

فلا هو مقتول ففي القتل راحةٌ

ولا هو ممنون عليه فيطلق

(الخطيب، د ت)

ومن أبرز شعر عبد القادر الجيلاني قصيدته المشهورة(الغوثية)، يقول فيها:

سقاني الحبّ كاسات الوصال

فقلتُ لخمرتي نحوي تعالي

سعت ومشت لنحوي في كؤوس

فهمتُ بسكرتي بين الموالي

فقلتُ لسائر الأقطاب لمّوا

بحالي وادخلوا أنتم رجالي

أنا الجيلي محي الدّين اسمي

وأعلامي على رأس الجبال

(الجيلاني، د ت)

1–4–المرحلة الرابعة

تمتّد هذه المرحلة من (600هـ700-هـ)، وتميزت هذه المرحلة ببلوغ الشعر الصوفي تطورا كبيرا حيث تعّد هذه المرحلة العصر الذهبي للشعر الصوفي، بلغ درجةً عليا من الرقيّ والجمال، يحمل بين طيّاته منهجا كاملا للتصوف، أبرز أعلامه ابن عربي ، ابن الفارض، أبو مدين التلمساني، ومن شعر ابن عربي قوله:

خليليّ عوجا بالكثيب وعرّجا
على لعلعٍ، واطلب مياه يلملم
فإنّ بها من قد علمت، ومن لهم
صيامي وحجّي واعتماري وموسمي
فلا أنس يومًا بالمحصّب من منى
وبالمنحر الأعلى أمورًا، وزمزم
محصّبهم قلبي لرمي جمارهم
ومنحرُهم نفسي، ومشربهم دمي
(عربي م.، 2003)

أما ابن الفارض الملقّب بسلطان العاشقين، يقول في شعره:

قف بالديّار وحيّ الأربع الدّرسا
ونادها فعساها أن تجيب عسى
وإن أجنّك ليلٌ من توحشّها
فاشْعل من الشوق في ظلمائها قبَسَا
يا هل درى النفر الغادون عن كلفٍ
يبيتُ جُنح الليالي يرقب الغلَسَا
فذو المحاسن لا تحصى محاسنُه
وبارع الأنس لاأعدم به أنسَا
يا جنّةً فارقتها النفسُ مكرهةً
لولا التأسّي بدار الخلد متُّ أسا
(الفارض، 1951)

ويقول أبو مدين التلمساني:

تذلّلتُ في البلدان حين سبيتني
وبتُّ بأوجاع الهوى أتقلّبُ
فلو كان لي قلبان عشتُ بواحدٍ
وأتركُ قلبًا في هواك يتعذّبُ
ولكنّ لي قلبًا تملكّه الهوى
فلا العيشُ يهنى لي ولا الموتُ أقربُ
فيا معشر العشّاق موتوا صبابةً
كما مات بالهجران قيسُ المعذّبُ
(التلمساني، 2011)

1–5–المرحلة الخامسة

في هذه المرحلة تراجع العرب عن موقف وحدة الوجود أو الاتحاد إلى موقف أقّل ثورية وجرأة إلى مدح الرسول والتوسل إلى الذات الإلهية، وأبرز من مثّل هذه المرحلة بامتياز هو أبو حامد الغزالي المعروف ب (حجّة الإسلام)، حيث شاع ما يعرف بالتصوف السنّي.

2–حدود العلاقة بين الشعر والتصوف (اتصال - انفصال)

يعدّ الشعر والتصوف مجالين فكرّيين معرفيّين جدّ متقاربين، فهما متشابهان إلى حدّ كبير، بوصفهما يصدران عن رؤية روحية للعالم ،وهذه الرؤية في جوهرها هي رؤية حدسية إشراقية نورانية لانهائية ومطلقة، فالتصوف هو حدسٌ شعريٌ ومعظم نصوصه شعريةٌ خالصةٌ. (أدونيس، مقدّمة للشعر العربي، 1979)، فالتجربة الصوفية هي تجربة حدسٍ، وهي تجربة شعريةٍ وفلسفة حياةٍ ورؤية جديدة للوجود والإنسان.

إنّ الحدس الصوفي الشعري كما يقول أدونيس: « طريقة حياةٍ وطريقة معرفةٍ في آنٍ بهذا الحدس نتصّل بالحقائق الجوهرية، وبه نشعر أننّا أحرارٌ قادرون بلا نهاية،إنّه يرفع الإنسان إلى ما فوق الإنسان، ونشعر بالارتفاع إلى ما فوق الإنسان أننّا نتخطى الزمن وقيوده ،إنّنا حركةٌ خالصة (أدونيس، مقدّمة للشعر العربي، 1979).

إنّ التصوف من المنظور الأدونيسي هو جانب ذو اتجاهين في آنٍ واحدٍ؛ اتجاه في الحياة واتجاه في المعرفة، وبواسطته نصل إلى الحقيقة الكاملة والحرية وكذا القدرة المطلقة، بحيث يسمو الإنسان فوق الواقع والزمن والمادة.

ومما يُقرن الشعر بالتصوف أيضاً « هو أنّ كلًّا منهما مأخوذٌ بهاجس العمق وارتياد المجهول ،فليس ثمة مستقرٌ يمكن الركون إليه في هذا الاندفاع المتجدّد الذي يبارح كشوفاته المتحقّقة ويجوزها بقوّة الكشف ذاتها نحو ما لم يتحقق بعد (سليطين، 2013).

فالتصوف والشعر كلاهما يُعنيان بالبحث عن الحقائق

القابعة في الأعماق، والغوص في غياهب المجهول المطلق، كلاهما يبحثان عن منجى من الحياة الواقعية، فالشاعر متمرّد على واقعه المرير، والصوفي يسعى إلى عالمٍ أكثر كمالا ومثاليةً وهو الفناء في الذات الإلهية.

يرى الباحث عاطف جودة نصر» أنّ هناك وشائج قربى تجمع بين التصوف والفنّ بشكل عام وبينه وبين الشعر بشكل خاص، هذه الوشائج تتمثّل في أنّ كليهما يحيلان إلى العاطفة والوجدان (نصر، 1978).

فالخاصيّة المشتركة بين الشعر والتصوف تكمن في كونهما يصدران عن العاطفة والمشاعر ويخاطبان الوجدان والحسّ والشعور.

فالتجربة الشعرية والتجربة الصوفية كلاهما يكشف عن واقع الحياة اليومية وانعكاساتها على نفسية كلٍّ من الشاعر والصوفّي المليئة بالقلق والاغتراب والارتياب والحيرة، وبالتالي فالنص الصوفي والنص الشعري يعتبران مرآة عاكسةً لمعاناتهما وتجاوزا لواقع مرير طغى على حياتهما، وبالتالي فهما في رحلة سعيٍ دائمٍ لتحقيق السعادة الحقيقية الكامنة وراء الحياة المعيشة، « فالصوفي مثل الشاعر لا همّ له إلاّ اكتشاف الحقيقة الكليّة وراء المحسوسات، ولتحقيق تلك الغاية يقوم برحلة لتصفية النفس وترويضها وتهذيبها حتى يكتشف روحه ويكون أهلاً للكشف والمشاهدة والتلقّي» (العوادي، د.ت)

وعن مدى ارتباط التجربتين ببعض هو لجوء الصوفيّة إلى الكتابة الشعرية واتخاذّها المعين الأول الذي يردونه للتعبير عن أسرارهم ومواجيدهم وتأملاتهم، حيث رأوا في القالب الشعري الأداة الأولى للمعرفة الحقّة ووسيلة مثلى للوصول إلى المطلق (أدونيس، د.ت).

لقد كان الشعر هو الوسيلة الأولى والأداة المثلى التي اتخذّها الصوفية قالبًا لتجاربهم العرفانية ورياضاتهم الروحية، فجاءت نصوصهم الصوفية شعرًا، ربّما لأن القصيدة الشعرية هي الأقرب إلى تصوير حقائق الطريق الصوفي وكشوفاته.

وبالتالي فاللغة الصوفية هي لغة شعرية بالدرجة الأولى، وهذه الشعرية تتمثل أساساً في أنّ كل شيء فيها يبدو رمزًا وإيحاءً، إنّ الشاعر والصوفيّ يعبّران بلغةٍ مكثفّةٍ ورمزيةٍ موحيةٍ عماّ هو كامن وضمنّي يصعب البوح به باللغة العادية المألوفة، وكما يحتاج الصوفي للشعر ليصف رحلته الروحية وتجربته الذوقية وطريقه السلوكي العرفاني، كذلك يحتاج الشاعر للمعجم الصوفي ليرقى برؤيته الشعرية وقصيدته إلى مستوى السمو والتميّز، وبالتالي يتحرّر من قفص اللغة المستهلكة المتواترة والمعاني المتكررة ويصبح نصه بهذا قادرا على الخلق والإبداع والتفرّد.

أما الباحث عليّ عشري زايد فيرى أنّ العلاقة بين الشعر والتصوف هي علاقة تشابه وتماثل، ويؤكد أنّ الصلة بين التجربتين تتضّح بالخصوص في أنّ كلاّ منهما (الشاعر والصوفي) يميل إلى الاتحّاد بالوجود والامتزاج به، وحجتّه في ذلك هو أنّ كبار المتصوفين أمثال الحلاج وابن عربي وابن الفارض ورابعة العدوية كانوا متصوفة شعراء، حيث اتخذّوا الشعر كوسيلة للتعبير عن الكثير من تجاربهم، وبالتالي فهناك تشابه بين التجربتين فما يعانيه الشاعر خلال عملية تصوير ما في ذهنه من تساؤلات وأفكار يشبه ما يقوم به الصوفّي خلال عروجه ورحلته الروحية (بوسقطة، 2008).

إنّ العلاقة التشابهية بين الشعر والتصوف تكمن في أنّ كليهما يشتركان في الغاية؛ وهي الهروب من واقعٍ مرير، والسعي إلى الاتحاد بالمطلق والحقيقة والكمال.

ويؤكد أدونيس كذلك عن الرابطة المتينة بين الشعر والتصوف، فالشعر في نظره «رؤيا»، والرؤيا بطبيعتها خارج المفهومات السائدة، وحسب رأيه فإنّ على الشعر أن يأخذ من الصوفية الكشف المستمر والمتواصل، والكفاح ضدّ العقلانية المنطقية الجافة، ورفض التسليم والخضوع بشكل مفروض على أنّه شكلٌ حقيقيٌ ونهائي ومطلق (أدونيس، 1979)

فأدونيس يرى بأنّ الشعر والتصوف وجهان لعملة واحدةٍ، كلٌّ منهما يحتاج الآخر، فالصوفي يلجأ إلى الشعر كقالب شكلي ظاهري، بينما الشاعر يرى في التصوف رمزًا للتحّدي والخروج عن المألوف والسائد الجافّ.

لقد حاول أدونيس دمج العلاقة بين الشعر والتصوف دمجًا معرفيًّا، فالشعر لديه نوعٌ من الوحدة التي يبحث فيها عن حلّ التناقضات في الوجود، عن طريق التجاوز والإفلات

من أسر العادي واليومي إلى المطلق واللامحدود (زدادقة، 2008) .

فأدونيس يرى بأنّ الشعر والتصوف يمتلكان خاصيّة موحدّة ومشتركة ألا وهي العبور إلى ما فوق المألوف وخرق الأساليب العادية بحثا عن المطلق واللانهائي.

وهذا الرأي نفسه يؤكده قول الشاعر عبد الوهاب البيّاتي: « أنا لست متصوفًا تقليديًا، لكنّ التصوف يشحذ نفسي ويجعلها قادرة على الاستشراف والحدس والرؤيا (منصور، د.ت).

في إشارة منه على أنّ الفلسفة الصوفية تعدّ مستلهمًا للشعراء ورافدًا ثريًا ومعجمًا غنيًا يستمد منه الشاعر مادته ولغته وأسلوبه ومفرداته لإنشاء نصّه.

ويتحدث البيّاتي كذلك عن العلاقة بين التصوف والشعر فيقول: «إنّ الشاعر يأخذ من المتصوف منهجه في الرؤيا وطريقة الكشف، دون أن يتقيد بأهدافه أو بغاياته، إنّهما يسيران في طريق واحد ولكن كلّ منهما يصل إلى هدف مغاير ومختلف تماما عن هدف الآخر، الأول يبحث عن العدالة في السماء ،والثاني يبحث عن العدالة في الأرض (العشّي، 2009) .

ومن بين أهم نقاط التقاطع بين التصوف والشعر أيضًا أنّ كلا التجربتين لا يستطيع صاحبها الإفصاح عن أسراره وكوامنه والبوح بها، ويكتفي بالإشارة والتلميح فقط، وكذلك تشترك كلا التجربتين في النشوة، فتُدرك الأولى أثناء السكرة الروحية أو الغيبوبة (الغيبة، السكر)، ونشوة الشاعر تدرك أثناء الخلق والابتكار أو ما يسمى بالإلهام (الوحي).

وعن سبب لجوء المتصوفة للشعر يذكر يوسف زيدان في مقدّمة كتابه (شعراء الصوفية المجهولون) أنّ المتصوفة وجدوا في التعبير الشعري ضالتّهم، وهذا نظرًا لما يحمله من طاقاتٍ وإمكاناتٍ إيحائيةٍ وثوبًا فضفاضًا يتسّع لمعاني التصوف الهائلة غير المحدودة، وبهذا فإنّ التصوف يُدرك بحقٍ على نحوٍ أفضلٍ من خلال شعر المتصوفة الذي يعدّ أنسبَ طرائق التعبير عند أهله (زيدان، 1997) .

إنّ يوسف زيدان يؤكد على العلاقة المتكاملة بين التصوف والشعر، وكيف أنّ الصوفية لجأوا إلى القالب الشعري لترجمة أحاسيسهم وأفكارهم وتجاربهم الخاصة الذوقية، باعتبار الشعر الفنّ الوحيد القادر على ترجمة وإيصال تلك العلاقة الروحية بين المتصوّف وربّه للمتلقي، والمعبّر الحقيقي عن السلوك الروحي الذي يعرجه الصوفية خلال مجاهداتهم ورياضاتهم .

ويذهب الشاعر صلاح عبد الصبور في حديثه عن علاقة التصوف بالشعر فيقول: «إذ تقترب التجربة الشعرية من التجربة الصوفية في محاولة كلٍّ منهما الإمساك بالحقيقة ،والوصول الى جوهر الأشياء بغضّ النظر عن ظواهرها ... إنّ كتابة قصيدةٍ هي نوعٌ من الاجتهاد قد يُثاب عليه الشاعر بقصيدة أولا يُثاب كذلك قال الصوفيون إنّ الإنسان يمضي في طريق الصوفية يجتهد ويتعبّد، ولكنه قد لا يهبط عليه شيء وهذا الفتحُ ليس إلّا تنزّلاً من الّله « (صلاح، تجربتي في الشعر، 1981).

الملاحظ في هذا التصريح لصلاح عبد الصبور هو أنّ عملية خلق القصيدة عند الشاعر تشبه إلى حدّ بعيد رحلة الصوفّي أثناء معراجه كما أوضحها في مراحل ثلاث هي (صلاح، تجربتي في الشعر ، 1981).

2-1-المرحلة الأولى

أن ترد على الشاعر على هيئة وارد (تهيئة الذات، مواجهة الحقيقة).

2-2-المرحلة الثانية

مرحلة العقل، وهي التي تلي الوارد وتنبع منه، وتعرف في لغة الصوفية (التلوين والتمكين).

2-3-المرحلة الثالثة

هي مرحلة العودة، عودة الشاعر إلى حالته العادية بعد ولادة القصيدة الذي أجهد نفسه في تقويمها حتى تم تشكيلها النهائي، وهو سرّها الفنّي.

فصلاح عبد الصبور يبيّن التشابه الكبير بين النص الشعري (القصيدة) وبين النص الصوفي باعتبارهما يتقاطعان في القلق والمعاناة والمخاض العسير، فالغاية الفنية عند الشاعر هي ميلاد القصيدة (النص الشعري)، أما عند الصوفيّ فهي الوصول إلى الحقيقة والسعادة الروحية.

ويمكن إيراد أهّم النقاط المشتركة بين الشعر والتصوف في مسائل هي:

2–4–مسألة الإلهام (الوحي)

لطالما اقترن الشعر عند العرب قديما بما يسمى بالجنّ والشياطين، حيث كان لكلّ شاعر شيطانه الذي يمدّه بالشعر، وهذا ما يؤكد بأنّ قول الشعر كان ذا طقسٍ خاصٍ، ولم يكن متاحاً للعامة، وهذا الارتباط بالجنّ هو صورة من صور الإلهام الذي يعدّ كشفًا باطنيًا أو هو حدسٌ يحصل به العلم للإنسان في حق نفسه، والفكرة نفسها نجدها عند اليونان، وهو ما سمّاه أفلاطون بالإلهام الذي يعتري الشاعر وهو ما يطلق عند الصوفية بالوجد أو حالة النشوة، فحالة التأمل لدى الشاعر تشبه إلى حدّ كبير حالة الفناء عند الصوفي (عربي ا.، 1986).

وعن العلاقة الوطيدة بين الشعر والتصوف يتحدث ابن عربي عن الواردات الإلهية التي يتلقاها المريد أثناء عروجه على سلّم المجاهدات والرياضات الروحية في وارد إلهي يعبّر عن مرتبة من مراتب الوجودية، يقول ابن عربي : «رُفع لك عالم التصوير والتحسين والجمال وما ينبغي أن تكون عليه العقول من الصور المقدسّة والنفوس النباتية من حسن الشكل والنظام وسريان الضوء واللين والرحمة في الموصوفين بها، ومن هذه الحضرة يكون الإمداد للشعراء» (عربي ا.، 1986).

فمن خلال قول ابن عربي يتضّح بأنّ الطريق الذي يسلكه الصوفي بكلّ صوره المقدسة وحسنها وجمالها تعتبر بمثابة إمداد للشعراء باعتبارهم الوحيدون القادرون بتحسسّ الجمال والتغنّي به دون غيرهم. والمتأمل في التجربة الشعرية والتجربة الصوفية يلحظ التشابه الحاصل بين مفردات الشعر ومفردات التصوف نذكر بعضا منه:

المصطلح الشعري	المصطلح الصوفي
يرى رؤى	الرؤى الصوفية
غائبا	الفناء
الاتصّال الروحي	الإتصال الروحي
يفتح بها على	الفتوحات والكشوفات
المكان الخالي، الخلوة	العزلة، الخلوة
حالة، نشوة، غمرة، موجة	الأحوال
يفيض	فيض الأنوار، الإشراق
خيال	خيال

إنّ هذا التشابه بين مفردات الخطاب الشعري وكذلك مفردات الخطاب الصوفي ليس محض الصدفة فالحالة الشعورية التي يعيشها كلّ من الشاعر والصوفي تتقاطع في مستواها الشعوري والإنساني وتتلاقى، فالشاعر لا شك يطمح الى نوع من التسامي فيما يرومه من أفكار، وفيما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس متجاوزا بذلك قسوة الواقع وتناقضاته.

يقول الكاتب عدنان حسين العوادي: «الشاعر كالصوفي «يسعى لإنهاء نقص العالم»، وعلى هذا فإنّ الصلّة بين التصوف والشعر تنبثق من سعي كلٍّ منهما إلى تصوّر عالمٍ أكثر كمالاً من عالم الواقع، مبعث هذا التصوّر هو الإحساس بفظاعة الواقع وشدّة وطأته على النفس ،وصبوة الروح للتمّاس مع الحقيقة التي تعذّب كياننا، وبنتيجة هذا الإحساس وفي لحظات من تهيؤٍ واستعدادٍ الحواس للتأمل المركّز، يختّل اتزّان الأنا لدى كلٍّ من الشاعر والصوفي، بحيث يغدو السعي إلى التغيير أمرًا لا مناص منه. (العوادي، د.ت).

2–5–مسألة الخيال

لطالما ارتبط الخيال بمختلف المجالات الفنية والإبداعية خاصة الشعر، ولعلّ أصحاب المدرسة الرومانسية كانوا من الذين أعلوا من مكانته، حيث لم يعد العنصر الخيالي مجرد أداةٍ فنيّةٍ لخلق عالم جديد فحسب، بل تحوّل إلى رؤية فلسفية ينبني عليها تصوّر الفرد للحقائق وتمكّنه من الكشف عنها في درجات عمقها القصوى.

أما عند الصوفيين فقد عُدّ الخيال بؤرةً هامةً،إذ «هو الأساس المعرفيُّ للتصور الأنطولوجي، بحيث جعله الصوفية رهانًا استراتيجيًا لبناء الخطاب، فهناك أبعاد وأقاصٍ لا يلمسها إلّا الصوفي لا تدخل تحت العبارة أحيانًا، لأنّ القاعدة جرت بأنّه كلمّا اتسّعت الرؤية ضاقت العبارة كما بيّن النفّري، وهي قاعدة تفسّر كيف وقع أهل الشطح في مأزق اللغة والخيال في علاقتهما بشرك التداول (زايد، 2011).

إلّا أنّ بين الشعراء والمتصوفة فرق في بيان وظيفة الخيال، فالشعراء يستندون إلى العقل باعتباره مصدر الحقيقة، أما الصوفية فهو يستندون إلى الخيال باعتباره منبع التصوّر قبل العقل، يقول ابن عربي مبيّناً أهمية الخيال في التصور الصوفي العرفاني في كتابه الفتوحات المكيّة:

«ما أوجد الله أعظم من الخيال منزلةً ولا أعّم حكمًا، يسري حكمه في جميع الموجودات والمعدومات، من محالٍ وغيره، فليس للقدرة الإلهية فيما أوجدته أعظم وجودا من الخيال، فيه ظهرت القدرة الإلهية والاقتدار الإلهي، وبه كتب على نفسه الرحمة... (عربي ا.، د ت) .

فالمعنى الجذري الذي يؤسسه ابن عربي للخيال، يبدأ من فهمه الدقيق للنفس الإنسانية ومعرفته لقدراتها غير المحدودة ، ومن كونها – قبل كلّ شيء – مخلوقة على الصورة الإلهية المبدعة، وتبعًا لذلك فإنّ الإنسان مبدع بالضرورة ، ولكن بفضل الخيال الذي وهبه الله إياه .

يقول أحد الباحثين في هذا الشأن: « والحقّ أنّ المتصوفة هم الذين منحوا الخيال أسمى ما يمكن أن يناله من قداسةٍ وتقديرٍ طوال عصور الفكر العربي، إنّ الخيال عندهم يساعد في الكشف عن نوع مهم من المعرفة، وينير الطريق لإدراك طائفة من الحقائق المتعالية التي لا يصل إليها العقل الصارم (زدادقة، 2011).

هذه الأهمية العظيمة للخيال في العرفان الصوفي لا تقلّ أهمية منها في النصوص الإبداعية الفنيّة خاصة الشعرية منها، فقد أعطى الشعراء للخيال المكانّة الهامة للخيال تعمل على كشف المعاني الكامنة في النفس الإنسانية فضلا عمّا في الوجود من أسرار غامضة يقف العقل البشري منها عاجزًا على إدراك أغوارها فكان الخيال بهذا المفتاح السرّي القادر على فضّ مغاليق النفس وكذلك الوجود. يقول الشاعر كولردج في هذه المسألة :» إنّ الخيال تتعلق فاعليته في إذابة الأشياء وتفكيكها من أجل إعادة خلقها من جديد وبصيغةٍ مبتكرةٍ. (عودة، 2008)

فالفنّ بصفة عامة وخاصة الشعر منه يعتمد على العنصر الخيالي بصورة كبيرة في إنتاج نصوصه الإبداعية، وله دور فعّال في جمالية الخطابات الشعرية وأدبيتها، ولأنّ كان الخيال عند أغلب الشعراء مقروناً بجانب وحيد ومحدود هو (الشعر)، فإنّه عند المتصوفة أوسع وأشمل دائرة ،حيث ارتبط بصورة عامة بالوجود ،وهذا ما يؤكد عمق التجربة الصوفية وشموليتها.

2–6–مسألة اللغة والرمز

لئن كان الإلهام والوحي والحدس وكذلك عنصر الخيال عوامل مركزية تربط الشعر بالتصوف وتجعلهما متقاربين إلى حدّ ما ،فإنّ اللغة الرمزية هي الأخرى لا تقل أهميةً في إبراز هذا التشابه بين المجالين، ففي الشعر نجد عند أصحاب المدرسة الرمزية استعمالهم للرمز بصورة لافتة (المجاز التشبيه الاستعارة ...)، وقد كان سبب استعمالهم للرمز هو قصور وفشل القاموس المتداول في ترجمة ما يختلج في صدورهم وأحاسيسهم ، وعجز اللغة العادية في التعبير عن ما يدور في بواطنهم، فكان الترميز والتلميح والإشارة متنفسهم الوحيد في ترجمة ما يدور في بواطنهم.

إنّ قيمة الشعر بالنسبة للشاعر الرمزي تكمن في قدرته على الإيحاء والتلميح بما عاناه وكابده من معاناة وانفعالات، أما الوصف والتقرير فهما قالبان تقليدان جاهزان ولا شأن للشعر بهما، يقول بول فاليري: «... من الخطأ المضّاد لطبيعة الشعر بل القاتل له أن نتطلب من كلّ قصيدة أن يكون لها معنى واقعي واحد ووحيد هو صورة طبق الأصل من فكرة ما لدى الشاعر (فتوح، د ت).

ولعّل غاية الشعراء الرمزيين هي» إقحام أفكار واسعة النطاق في الشعر تعبّر عن أعمق ما يكمن في النفس الإنسانية وفي اللاوعي الباطني، وأن يترجموا ترجمة إيحائية فنيّة تلك الاهتزازات التي تثور في أعماق الكائن عند احتكاكه بمظاهر الوجود ومحسوساته (سلمان، 1954).

هذه الرؤية ذات الطابع الاشاري والرمزي هي نفسها نجدها عند الصوفيين عندما يمارسون طقوسهم ومجاهداتهم الروحية، بحيث يسعون في تجربتهم الذوقية إلى ترجمة ما يختلج في نفوسهم عن طريق الرمز والإشارات والإيماء غيرةً منهم على أسرارهم أن تشيع في غير أهلها.

إنّ قصور اللغة الوضعية وعجزها عن الإيفاء في التعبير عن التجربة لدى كلّ من الشاعر والصوفي جعل اللغة الترميزية الملجأ الوحيد لهم باعتبارها لغة ذوقٍ ووجدانٍ وحدسٍ وإلهامٍ، وتكون اللغة في هاتين التجربتين (الشعرية الفنية والصوفية الذوقية) لغة ذات طابعٍ خاصٍ تثير الدهشة والتوتر وتصدم القارئ والمتلقي. نستطيع القول بأنّ الشاعر الرمزي والشاعر الصوفي يلتقيان على صعيد النزعة الذاتية والاتجاه الوجداني،

ففي كليهما تعطّشٌ وشغفٌ إلى الانطلاق نحو ما هو لا واقعي ومطلق، يسمو بالنفس الإنسانية إلى الكمال والمثالية، وفي كلتا التجربتين يظهر الصراع بين الوهم والحقيقة، بين العالم السفلي والعالم العلوي،إلّا أنّ الرمز ومدلوله يختلف بين الشاعر والصوفي، فالشاعر غرضه الأول والأخير فنّيٌ، بينما الصوفي هدفه كتم تجربته الروحية وعدم البوح بها خوفًا أو غيرةً ،ولعّل هذا راجع إلى طبيعة التجربة الصوفية وشدّة خصوصيتها، والتي تعّد « بمثابة البنية العميقة التي تتغلغل في أحشائها ذاتية الصوفّي الذائبة في شرايين الاحتراق، والصوفيّون أنفسهم قد لوّحوا إلى هذه الحالة، التي لا يمكن التعبير عنها بحروف العبارة لضيقها، وحدود نفسها، فكانت الإشارة الفضاء الموعود ... (أحمد، 2001).

إنّ اللغة الشعرية واللغة الصوفية، هي لغة حدسٍ وكشفٍ في آنٍ، هي لغة برزخية منفتحة على كل الاحتمالات والتأويلات، لغة متعددة الدلالات، منفتحة على كل الآفاق، تتجاوز وتخترق كل ما هو سائد ومألوف ومادّي، لتصبح لغةً متحدة بالمطلق واللامحدود والحقيقة.

وبهذا تلتقي الكتابة الشعرية مع نظيرتها الصوفية في كون أنّ كليهما لا تستجيب للتأسيس النسقي الذي تتحكم به الروابط النظامية والعلاقات المنطقية، ومن شأن الكتابة التي تنحو هذا المنحى أن تخلّف على المستوى الطبوغرافي فجواتٍ نصيّةٍ، هي المواضع التي يقيم فيها المختلف، متدثرا بصمته وانقطاعه عن الثرثرة الكلامية (سليطين، 2013) .

على اختلاف معظم النقاد والباحثين الذين أجمعوا على الترابط والتمازج القوّي بين التصوف والشعر،وبين الركائز التي يقوم عليها كلا الفنيّين الأدبيين، يذهب الشاعر والناقد العراقي عادل عبد الله إلى القول برأي مختلف تماما ،حيث ينفي نفياً قاطعاً وجود ذلك الوصل بين التصوف والشعر، ويدّلل على الخاصيّة الشديدة التي يتميّز بها كلّ من الشعر والتصوف حيث يقول: «أنّ التصوف لا يصلح أن يكون موضوعًا للقصيدة التي يُراد لها أن تنقل تجربة الصوفي بكلّ غرابتها وجلالها ، ما لم يعش الشاعر وعلى مدى طويل تفاصيل وأسرار وآثار تجربة التصوف في حقيقتها العرفانية العميقة الحافية... وللشعر أو القصيدة أسراره وخصوصياته التي لا تسمح ولا تمنح نفسها إلّا للشاعر (عادل، 23-11-2015).

وبهذا فلكلٍّ من الشعر والتصوف أدواته تجعلهما متضادّين ومختلفين في كلّ من : المهمة والوظيفة والأداة والرسالة، وكذلك نوع العلاقة مع الذات من جهة أخرى ،ومع الآخر من جهة أخرى، يقول عادل عبد الله: «إنّ الشاعر يسيء إلى الصوفي في قصدية اتّخاذه المعرفة الصوفية مضموناً لقصيدته، تماماً كما يسيء الصوفي إلى الشاعر حين ينظم تعاليمه في قصيدة ،لأنّ هذه التعاليم الحرّة الخاصة به وحده والمستحصلة من فضاء التجربة والحريّة والتأمل تضطّر إلى الدخول في العالم الضيّق للحواس والشكل واللغة (عادل، 23-11-2015).

في إشارة منه إلى ضرورة الفصل بين التجربتين الصوفية والشعرية، حيث يؤكد على أنّ الشعر ونظم القصائد لا يكون إلاّ من شاعرٍ حقيقيٍّ، شاعر خُلق ليقول شعرًا فقط، أمّا المتصوف فإنّه عاش تجربة التصوف ومعاناتها بكلّ مراحلها فاستعان بالقصيدة كوسيلة فقط، ولم تكن كتابة الشعر هدفاً له بالأساس لعدم امتلاكه موهبة الشاعر الفذّ.

مناقشة

نخلص في نهاية هذا المقال إلى عدة نتائج أهمها: أنّ التصوف هو تجربة ذوقية وعرفانية خاصّة جدّا ،أمّا الشعر فهو تجربة شعورية تعتمد الحس والوجدان، تلتقي التجربة الصوفية والتجربة الشعرية في كون أنّ التصوف وجد في القول الشعري الوسيلة المثلى للتعبير عن تجاربه وما يدور في دواخله وخلجاته، أمّا الشعراء فقد اعتمدوا قاموس المتصوفة وألفاظه لإثراء قصائدهم وإكسابها جمالية ملفتة وتميّزا فريدًا وهذا لا يدّل أنّ كلّ متصوف هو شاعر بالضرورة أو العكس، فهما يختلفان ويتقاطعان في الهدف والغاية فغاية الصوفي هي المحبة الإلهية والفناء فيها، بينما الهدف الأول والأخير عند الشاعر فنّي(خلق قصيدة) ذات بُعد جمالي أدبّي.

وأخيرًا نستطيع القول أنّ العلاقة بين التصوف والشعر هي علاقة اتصالٍ وانفصال في آنٍ؛ اتصّالٌ في اللغة وانفصالٌ في التجربة.

المراجع

1. إبراهيم محمد منصور. (د.ت). الشعر والتصوف (الأثر الصوفي في الشعر العربي المعاصر). دار الأمين للنشر والتوزيع.
2. ابن الفارض. (1951). الديوان. القاهرة: مكتبة القاهرة.
3. ابن عربي ابن عربي. (1986). الأنوار فيما يمنح صاحب الخلوة من الأسرار. القاهرة: مكتبة عالم الفكر.
4. ابن عربي. (د ت). الفتوحات المكيّة. بيروت: دار الكتب العلمية .
5. أبي مدين شعيب الغوث التلمساني. (2011). الديوان. لبنان: كتّاب ناشرون.
6. أحمد الطربيق احمد. (2001). الخطاب وخطاب الحقيقة (مبحث في لغة الإشارة). الدار البيضاء.
7. أحمد محمد فتوح. (د ت). الرمز والرمزية في الشعر المعاصر. مصر: دار المعارف.
8. أدونيس. (د.ت). الصوفية والسريالية. دار الساقي للنشر .
9. أدونيس. (1979). مقدّمة للشعر العربي. بيروت: دار العودة.
10. الحلاج. (د ت). الديوان.
11. أمين يوسف عودة. (2008). تأويل الشعر وفلسفته عند الصوفية. الأردن: عالم الكتب الحديث.
12. سفيان زدادقة. (2008). الحقيقة والسراب (قراءة في البعد الصوفي عند أدونيس مرجعا وممارسة). الجزائر: منشورات الإختلاف.
13. سفيان زدادقة. (2011). الرمز ودلالته في الشعرية الصوفية(متوالية الصورة ، المجاز، الخيال، الأسطورة). الجزائر: مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية.
14. عادل عبد اللّه. (23-11-2015). الشعر والتصوف (تكامل أم ممانعة). الحوار المتمدن.
15. عبد الرحمن بدوي. (1978). شهيدة العشق الإلهي. الكويت: وكالة المطبوعات.
16. عبد الصبور صلاح. (1981). تجربتي في الشعر .
17. عبد الصبور صلاح. (1981). تجربتي في الشعر. مجلة فصول المجلدّ 2، العدد 1.
18. عبد القادر الجيلاني. (د ت). الديوان. بيروت: دار الجيل.
19. عبد اللّه العشيّ. (2009). أسئلة الشعرية. الجزائر: منشورات الاختلاف.
20. عدنان حسين العوادي. (د.ت). الشعر الصوفي حتى أفول مدرسة بغداد وظهور الغزالي. دار الرشيد للنشر.
21. عليّ الخطيب. (د ت). اتجاهات الأدب الصوفي بين الحلاج وابن عربي. القاهرة: دار المعارف .
22. عمر فرّوخ. (1981). التصوف في الإسلام. بيروت: دار الكتاب العربي.
23. محمد زايد. (2011). أدبية النص الصوفي بين الإبلاغ النفعي. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
24. محمد عبد المنعم خفاجي. (د ت). الأدب في التراث الصوفي. مكتبة غريب.
25. محي الدين ابن عربي. (2003). ترجمان الأشواق. بيروت: دار صادر.
26. نور سلمان. (1954). معالم الرمزية في الشعر العربي رسالة مقدّمة لنيل شهادة أستاذ العلوم . بيروت: الجامعة الأمريكية.
27. وفيق سليطين. (2013). الشعر والتصوف. سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع.
28. يوسف زيدان. (1997). شعراء الصوفية المجهولون. بيروت: دار الجيل.

poetry, mysticism and the limits of the relationship

Abstract

Count Sufism as one of the most important intellectual, philosophical and creative currents in prose and poetry in Islamic and Arabic culture, Sufism is a very special spirituality and taste experience with a unique, enigmatic and suggestive language at times it is ambiguous and not understood by the simple reader, This may be due mainly to the nature of the mystical experience of an immersive and oriental nature that tends towards the absolute and the infinite, This made-sufi discourse- it unique and strange .where the recipient becomes forced to a kind of experience and intimacy with this discourse in order to approach its connotations and decipher its codes .these mianings are a doctrine in life and he called for it ,and it ,like other poetic genres ,has its own characteristics and methods that distinguish it. Poetry and Sufism are two congnitive worlds that are close in some ways and intersecting in other ways, they reveal an undetectable world and emerge from an intuitive spiritual vision and pure emotional experience.

Keywords
poetry
sufism
sufi poetry
relationship
borders

Poésie, mysticisme et les limites de la relation

Résumé

le soufisme est concédéré comme l'un des courants intellectuels philosophiques et créatifs les plus importants en prose et en poésie dans la culture islamique et arabe, Le soufisme est une expérience spiritualité et gustative très spéciale avec un langage uniques, énigmatiques et suggestif parfois il est ambigu et non compris par le simple lecteur, Cela peut être dû principalement à la nature de l'expérience soufie d'une nature immersive et orientale qui tend vers l'absolu et l'infini, Cela le rendait unique et étrangeté. Le soufisme a d'abord été associé à la poésie, Où la soi-disant poésie soufie a été popularisée. Poésie et soufisme deux mondes savants proches en aspects, et se croisent à d'autres aspects, ils révèlent un monde indétectable. Ou le destinataire est contraint d'acquérir une sorte d'expérience et d'intimité avec ce discours pour en approcher les connotations et en décrypter les codes. Ces significations sont une doctrine dans la vie et il l'appelait, et elle, comme d'autre genres poétiques, a sa raison d'être. Propres caractéristiques et méthodes qui le distinquent. La poésie et le soufisme sont deux mondes cognitifs proches sous certains aspects et se croisant sous d'autres aspects, ils révèlent un monde indétectable et émergent d'une vision spirituelle intuitive et d'une pure expérience émotionnelle.

Mots clés
la poésie
soufisme
poésie soufi
relation
les limites

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

قسم المقالات باللغات الاجنبية

دمج إستراتيجية الصف المعكوس في المحيط الجامعي الجزائري : نحو أي استعداد؟

ملخص

تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى وصف تصورات أساتذة اللغة الفرنسية حول إدراج نظرية التعليم المنعكس والذي يمثل حالة خاصة من التعليم المزدوج في المحيط الجامعي. لذلك نتساءل عن ممارساتهم التعليمية الحقيقية أثناء تنفيذ هذا النمط من التدريس. تظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن الأساتذة، على الرغم من الجهود المبذولة لضمان استمرارية التعليم خاصة خلال فترة الوباء، يواجهون صعوبات مرتبطة بشكل أساسي بنقص التدريب المهني المستمر على تطوير المهارات والمعرفة فيما يخص التعليم الهجين والأدوات التكنولوجية وفق أهداف التدريب الجامعي.

الكلمات المفتاحية

التعليم المنعكس
التعليم المزدوج
ممارسات الأساتذة
تعليم اللغة الفرنسية
المحيط الجامعي

Integration of the flipped classroom in the Algerian university context: what Predisposition?

Abstract

Our objective is to describe the perceptions of FLE teachers on the implementation of the flipped classroom, a particular case of the blended learning in the university context. We thus wonder about their real hybrid practices and the difficulties encountered during the integration of this mode of teaching. The results obtained show that teachers, despite the efforts to ensure the continuity of learning in times of the pandemic, approve of the difficulties associated mainly with the lack of continuous professional training on the development of skills and knowledge in terms of blended learning and technological tools - pedagogical to be deployed according to the objectives of the university training.

Key Words

flipped classroom
blended learning
teaching practices
teaching of French as a foreign language
university context

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

3. Si oui, en quoi l'intégration de la classe inversée se rait-elle bénéfique ?

-Rendre l'apprentissage plus autonome.
-Mieux gérer hétérogénéité des apprenants.
-Alléger le temps du travail en présentiel.
Individualiser l'apprentissage.
Autres : .....
.....

4. Pensez-vous que l'enseignement hybride adopté par votre université était satisfaisant ?

Oui Non

5. Si non, pourquoi à votre avis ?

-Manque d'orientation ministérielle en matière d'hybridation.
-Manque de formation professionnelle.
-Faible niveau de compétences numériques chez les enseignants.
-Faible niveau de compétences numériques chez les enseignants.
-Manque de moyens techno-pédagogiques.
-Difficultés liées à l'évaluation à distance.
-Difficultés liées à la conception du matériel pédagogique.
Autres : .....……

6. Quelles sont vos recommandations pour améliorer l'ex périence de l'enseignement hybride dans votre université ?

3. La classe inversée fait partie des dispositifs d'enseignement hybride. Avez-vous déjà fait recours à cette pratique pédagogique dans vos cours?

Oui Non

4. Selon vous, le modèle de la classe inversée exige que :

-L'étudiant prenne connaissance de la matière au travers de textes et de vidéos et le temps en classe soit consacré à la mise en application, aux exercices, aux projets.

-Les enseignants envoient les étudiants chercher de l'information hors la classe et leur demandent, en présentiel, de présenter aux autres apprenants le fruit de leurs investigations.

-L'étudiant effectue des travaux de recherche à distance, puis expose les résultats de ses recherches en classe, ce qui entraîne la création à distance de textes et de vidéos qui deviennent source de débats en classe.

-Autres : …….

5. L'usage du numérique en classe inversée est selon vous:

Obligatoire Facultatif

Autres : ……

6. Parmi les propositions suivantes, cochez celles que vous maîtrisez en matière de numérique:

-Je suis capable de créer des documents audio et multimédias (vocaux, podcast, photos, vidéos …) Je suis capable de communiquer avec mes étudiants via des outils synchrones et asynchrones (courriel, réseaux sociaux, zoom, google meet …)

-Je suis capable de créer des blogues, de partager des contenus multimédias sur des plateformes de diffusion
-Je suis capable de créer des quiz en ligne, des cartes conceptuelles, des vidéo éducatives tout en utilisant des outils numériques dédiés (ex : Xmind, iSpring QuizMaker, Powtoon).

Section 03 : Pratiques hybrides à l'université

1. Faites-vous recours à l'enseignement hybride dans votre enseignement?

Oui Non

2. Quels moyens numériques utilisez-vous pour assurer ce mode d'enseignement hybride?

-Plateforme universitaire.
-Plateforme de diffusion pédagogique (Moodle, google classroom etc)
-Les Réseaux sociaux comme plateforme de diffusion.

-Capsules vidéo éducative.
-Webinaire/ visioconférence via zoom, google meet.
-Autre:.....
-Courriel électronique.
-Chaîne YouTube

-Autres : ……

3. Qu'avez-vous produit comme ressources numériques pour assuré la continuité de l'apprentissage à distance?

-Polycopié numérisé proposé en ligne (PDF/ Word)
-Les diapositives de présentation (PPT).
-Enregistrement audio/ vidéo d'un cours.
-Capsules vidéo animées.
-Podcasts.
-QCM/ Quizz en ligne.
-Jeux sérieux (serious game).
-Cartes mentales.
-Autres ……

4. Avez-vous eu des problèmes d'ordre techniques en externalisant vos cours à distance? Si oui, lesquels?

-En externalisant une partie de vos cours à distance, quel mode de communication avez-vous adopté?
-Asynchrone (courriel, plateforme universitaire ...).
-Synchrone (webinaire, messagerie instantanée ...).
-Mixte (les deux modes).

5. Parmi les propositions suivantes, quel (s) rôle (s) avez-vous adopté lors de votre enseignement hybride.

-Orienter
-Aider et corriger les apprenants dans leur apprentissage.
-S'assurer du respect des procédures, des délais et des règles de fonctionnement du dispositif.
-Proposer une variété des ressources en présence et à distance.
-Mettre les apprenants en confiance face à l'usage des TICE.
-Procéder à résoudre les problèmes techniques.
-Faciliter les taches proposées et répondre aux soucis des apprenants.
-Adopter un mode de communication synchrone pour assurer un meilleur accompagnement à distance.

-Autres …….....……

6. Avez-vous adopté un mode d'évaluation en ligne ?

Oui Non

- Si non, pourquoi ?

- Si oui, quels outils numériques vous ont-ils servis pour créer vos activités d'évaluation en ligne ?

Section 04 : Perceptions et difficultés

1. Parmi ces deux modalités d'enseignement, que préfériez-vous ?

-Se limiter à un enseignement en présentiel.

-Alterner des cours en présence et à distance.

2. Globalement, pensez-vous que l'externalisation des cours théoriques hors classe et le maintien des travaux dirigés en classe (principe de la classe inversée) aura un effet positif sur l'enseignement du FLE ?

Oui Non

10. Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* Canopé.
11. Leroux, J.-L. (2019). « Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? ». *in Phronesis*, 8(1126-111 ,(2-.
12. Mastafi, M. Mabrour, A. Balle, F. 2019. « Intégration des TIC dans l'enseignement : quels déterminants de résistance au changement chez les enseignants ? Dans *Revue Scientifique internationale de l'Education et de la Formation,* VOL.3, N° 6. En ligne : https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02048881/document
13. Michaut, C., & Roche, M. (2017). « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 331-.
14. Micholet, M. (2018). Un tutorat transversal à distance. Thèse sous direction de CHARNET, C. Université Paul Valéry - Montpellier III.
15. Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. Revue des sciences de l'éducation de McGill, (1),1234-.
16. Qmichchou, M. El Haraoui, I. 2015. Dispositif hybride en formation universitaire : Cas de la plateforme pédagogique de l'Université Ibn Tofail. onference: 1ère Edition du Workshop International sur les Approches Pédagogiques & E-Learning. A: Fès, Maroc.
17. Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining factors impacting online survey response rates in educational research: Perceptions of graduate students. Journal of MultiDisciplinary Evaluation.
18. Tardif, S. et Rivard, M. (2021). La classe inversée en mode virtuel : portrait d'une formule gagnante. *Revue hybride de l'éducation*. *4*(6), 1524. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1220
19. Wiphasith, H., Narumol, R., & Sumalee, C. 2016. "The design of the contents of an e-learning for teaching M.5 English language using ADDIE model". *International Journal of Information and Education Technology*. Vol 6, numéro 2.

Annexes :

Questionnaire adressé aux enseignants

Section 01 : Profil des enseignants

1. Sexe:

Homme Femme

2. Âge:

Entre 2530- ans
Entre 3040- ans
Entre 4050- ans
Plus de 50 ans

3. Statut:

Professeur
Maitre de conférences
Maitre assistant
Vacataire

4. Nombre d'années d'expérience professionnelle à l'université :

Moins de 5 ans
Entre 510- ans
Entre 1020- ans
Plus de 20 ans

5. Les cycles enseignés:

Licence
Master
Doctorat

6. Vous êtes chargé de :

Cours
Travaux dirigés

7. Vous enseignez des modules de l'unité :

Fondamentale
Transversale
Méthodologique
De découverte

Section 02 : Connaissances des enseignants en matière d'apprentissage inversé

1. Avez- vous déjà reçu une formation sur les modalités de l'enseignement hybride ?

Oui Non

2. Citez les étapes que vous avez suivies lors de la scénarisation de vos cours hybrides.

non seulement une connexion internet stable est fortement recommandée par l'ensemble des enseignants enquêtés afin de s'assurer de la présence de tous les partenaires (enseignants et apprenants) à distance mais aussi le manque de moyens techniques et d'espace de travail adéquat chez certains étudiants peut entraver le travail à domicile (PC, Smartphone, chambre individuelle, ou endroit où il peuvent interagir avec leur enseignant confortablement). Afin de limiter partiellement ces difficultés liées à la couverture d'Internet pour le téléchargement du matériel pédagogique (vidéos, fichiers numérisés où autres) Tune *et al* (2013) proposent « de les acheminer aux étudiants de manière physique (clé USB ou DVD par exemple) » (cité par Guilbault et Viau-Guay : 2017). Pour ce qui des plateformes de mise en ligne, quelques enseignants suggèrent d'impliquer les étudiants dans le choix. Les réseaux sociaux comme Facebook par exemple semble plus appropriés aux étudiants comme plateforme de diffusion vue leur facilité d'utilisation ce qui permet de réduire l'inaccessibilité aux ressources pédagogiques transmises en ligne.

Conclusion

Pour conclure, nous avons mené cette étude afin d'apporter quelques éléments de réponses à la prédisposition du contexte universitaire à l'implantation de la classe inversée, cas particuliers des dispositifs hybride. Il s'avère donc important de confirmer qu'un bon nombre d'insuffisances tant au niveau professionnel, pédagogique et technique freinent le développement des dispositifs hybrides au supérieur. Nous pensons, à cet égard, qu'il est judicieux de tenir compte des recommandations avancées par les enseignants universitaires afin d'aménager le contexte universitaire et l'outiller pour une meilleure intégration de ce type d'enseignement. Bien que plusieurs paramètres entravent cette intégration, il est de notre avis, que l'approche de la classe inversée peut éventuellement contribuer au développement des compétences langagières des apprenants de FLE.

Tout bien considéré, les résultats fournis constituent le point de départ d'une recherche-action d'un projet doctoral servant à implanter le dispositif de classe inversée auprès des étudiants des départements de langue et littérature françaises.

Références

1. Audet, L. (2011). « Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne ». *Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*.
2. Benali, M. Azzimani, T. Kadouri, M. Boukare, M. (2018). « Compétences numériques chez les futurs enseignants marocains en formation initiale : enjeux épistémologiques ». *Dans Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.* volume 15, numéro 3, pp 184-.
3. Bergmann, J., Sams. A & Girard, M-A. (2014). *Apprentissage inversé*. Editions Reynald Goulet.
4. Cailliez, J-C. (2017). La classe inversée, l'innovation pédagogique par le changement de posture. Editions Ellipses.
5. Colet, N-R. 2017. « L'institution face à l'innovation pédagogique : la conduite du changement entre repères théoriques et mesures administratives ». Dans Dumont, A et Berthiaume, B. *La pédagogie inversée, enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Editions Deboeck. Bruxelles.
6. Desjardins, F. (2005). « La représentation par les enseignants quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur : vers une théorie des TIC en éducation ». *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 31*(1), 2749-.
7. Guilbault, M. Viau-Guay, A. (2017). « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations ». *In Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur(RIPES). Volume3, n°1.*
8. Haddad, M. (2021). « Analyse du design pédagogique du FLE conçu pour une FOAD à l'université de Biskr*a ». Dans Dirassat-Abhath. Volume 13, Numéro 2, Pages 891900-.*
9. *Lebrun, M. (2016). Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée (p. 7394). De BoeckSupérieur.*

procéder à son rythme vu que le feedback est assuré. Finalement, 40.7% des enseignants pensent que la classe inversée aide à mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. La totalité de nos enquêtés estime ainsi que l'expérience d'enseignement hybride menée par l'université n'était pas à leurs attentes. 60% des enseignants expliquent ce constat négatif par l'absence de formation professionnelle et d'une bonne gouvernance pédagogique en matière d'hybridation. Aussi, le manque de moyens technologiques pour 80% de nos enquêtés et l'absence de couverture internet ou son faible débit ne font qu'entraver la tâche d'enseignement à distance. S'ajoutant à cela, le faible niveau de compétences numériques chez les étudiants (44%) mettant en difficultés la médiatisation des savoirs en ligne. Un autre élément révélateur de cette insatisfaction est corrélé aux difficultés liées à l'évaluation en ligne (44%). Moins encore, certains enseignants expliquent leur insatisfaction par la non adhésion et le manque d'engagement chez les étudiants qui préfèrent largement le présentiel au détriment de l'apprentissage hybride (34%).

Globalement, nous pouvons dire que l'expérience hybride à l'université mérite d'être plus travaillé et aménager face aux difficultés pédagogiques et techniques rencontrées.

4–Synthèse et recommandations

La présente enquête nous a permis de nous documenter sur la prédisposition du contexte universitaire algérien à l'implantation de la classe inversée, cas particuliers de dispositifs hybrides. En général, nous avons assisté à des pratiques enseignantes variées. Quoi qu'elles soient énergivores, ces pratiques se heurtent à un ensemble d'obstacles tant au niveau de l'usage du numérique en classe de langue qu'au niveau des connaissances pédagogiques relatives à ce mode d'enseignement. Ces entraves ont des retombées non seulement sur le processus de scénarisation pédagogique des cours mais encore sur la production des ressources numériques et l'adoption d'un mode d'évaluation en ligne adéquat. Ceci amène les enseignants à proposer quelques recommandations pouvant conduire à une implantation plus efficace des dispositifs hybrides notamment ceux du format inversé en contexte universitaire algérien.

4–1–Recommandations d'ordre professionnel : pour une formation continue des enseignants

Etant donné que l'insertion du dispositif hybride est nouvellement imposée, il s'avère primordial de porter un intérêt grandissant à la formation hybride continue des enseignants. Si l'on souhaite bénéficier des opportunités offertes par ce type d'enseignement, il est important de former les enseignants aux nouveaux rôles qui leur sont attribués et d'ailleurs Colet (2017 :67) affirme : «Soutenir la révolution professionnelle revient à accompagner les enseignants dans leur développement professionnel et surtout à valoriser leur travail pour qu'ils puissent se développer ». Pour y arriver, les enseignants enquêtés évoquent la nécessité d'un changement de la politique universitaire et le maintien d'une bonne gouvernance en matière d'hybridation d'où il est important « d'affirmer une politique de développement professionnel des enseignants et intégrer l'innovation pédagogique dans la gestion des carrières (…) préciser la place de la classe inversée dans la vision institutionnelle » (*ibid,* 68).

4–2–Recommandations d'ordre pédagogique

Un autre défi se rapporte aux différents éléments pédagogiques nécessaires à l'implantation des dispositifs de formation hybride. Ces derniers préconisent des configurations pédagogiques allant de la conception pédagogique, aux processus de la médiation et médiatisation des savoirs, aux types d'accompagnement en tant qu'enseignant-tuteur. Aussi, il est important de fournir les soutiens pédagogiques nécessaire lors de l'inversion de l'apprentissage et l'organisation temporelle en alternant les cours en présence et à distance car l'enseignant : «doit prendre le temps de planifier toutes les activités en classe, mais aussi de planifier et de produire du matériel pour les travaux préparatoires se déroulant avant la séance, ce qui peut représenter une charge de préparation considérable» (cité par Guilbault et Viau-Guay : 2017). A priori, si l'on parle de la conception des ressources numériques, il est important qu'elles soient limitées en termes de durée pour ne pas démotiver les étudiants à accomplir leurs activités. Aussi, les étudiants peuvent bénéficier des journées d'étude sur l'usage de tels dispositifs pour faciliter le déroulement des séquences pédagogiques. Bref, nous pouvons dire que la classe inversée «nous conduit à revoir la manière dont nous concevons et conduisons nos enseignements (ingénierie pédagogique) et notre manière d'organiser l'enseignement et l'apprentissage » (Colet, 2017 : 63)

4–3–Recommandations techniques

Afin d'assurer la continuité d'apprentissage à distance,

procéder une évaluation formatrice.

En ce qui concerne notre enquête, 71.1% des enseignants n'ont adopté aucun mode d'évaluation en ligne alors que 32.9 % y font régulièrement recours le plus souvent via GoogleForms, les réseaux sociaux et moins encore à travers la plateforme pédagogique Moodle. En fait, les enseignants ont expliqué cette réticence à user ce mode d'évaluation par trois raisons essentielles. D'abord, les problèmes techniques chez les étudiants peuvent enrayer le fonctionnement de cette évaluation ce qui rend l'évaluation en présentiel plus rassurante. La deuxième raison dépend des étudiants qui n'ont pas assez sérieux et motivés à ce type d'évaluation ce qui peut baiser la fiabilité des résultats fournis. Enfin, le dernier défi est relatif à la confection d'outils numériques destinés à l'évaluation en ligne.

Il va sans dire que les pratiques hybrides à l'université ne répondent pas aux exigences de ce type d'enseignement vu le non mise à jour manque des connaissances pédagogiques et numériques qui ont mis en difficultés l'implantation de tels dispositifs. Pratiquement, il s'agit d'une simple transposition numérique du cours traditionnellement dispensé en présentiel étant donné le faible niveau de maitrise de moyens techniques, des ressources pédagogiques produits, des modes de communication et d'évaluation adoptés. A cet égard, un grand travail reste à faire pour une meilleure intégration hybride au supérieur. Pour y parvenir, nous allons illustrer en ce qui suit les principales attentes et perceptions des enseignants sur l'apprentissage inversé.

3–3–Perceptions et difficultés

Cette partie se donne comme objectif de tester, à chaud, la perception qu'ont les enseignants de l'enseignement hybride et leurs recommandations en la matière. Bien entendu, ceci nous permettra de cerner quelques difficultés quant à l'implantation de ce type de dispositif et d'en sortir avec quelques recommandations pour y remédier.

Nous avons suggéré aux enseignants de choisir entre les méthodes d'apprentissage qu'ils ont mis en place à savoir celle traditionnelle et celle du format inversé, cas de dispositif hybride. A cet égard, les résultats révèlent qu'une large portion des enquêtés soit 76% ne désirent pas se limiter à un apprentissage en classe et alterner des cours en présence et à distance. En outre, ce choix s'explique par les opportunités offertes par le mode hybride dans la mesure où il permet d'individualiser l'apprentissage car les apprenants reçoivent un enseignement adapté à leurs besoins individuels, l'enseignement est donc «dirigé de devenir asynchrone et la différenciation pour chaque étudiant est alors possible. Le rythme du cours correspond à chaque étudiant et cela entraine la personnalisation du cours pour chacun ». (Bergmann et Sams, 2014).

L'autre opportunité de l'hybridation se rapporte au gain de temps considérable tant pour varier les activités d'apprentissage en présence ou pour revoir le cours à distance. Si nous prenons le cas de la classe inversée, la capsule vidéo en constitue l'outil de base et permet entre autre de mettre l'enseignant en « mode pause » et de le faire répéter comme l'affirme Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2014) : « le mode pause est une fonctionnalité très puissante pour un certain nombre de raisons (…) leur donner la possibilité de la pause, c'est leur assurer une meilleure gestion de leur temps ». Autrement dit, la classe inversée fournit de plus amples occasions à revoir et répéter le cours accompagnée d'une rétroaction instantanée.

Nonobstant, 24% de nos enquêtés préfèrent se limiter à un enseignement en présentiel car ils estiment que l'apprentissage des langues exige un contact réel avec les apprenants. La culture de l'apprentissage à distance, pour ces derniers, n'est pas encore stabilisée dans notre pays et les étudiants n'étaient pas initiés à ce genre de mode d'apprentissage.

Ainsi, en contexte universitaire algérien, les enseignants de langues étrangères alternent des cours magistraux abordant le plus souvent des notions théoriques qui seront par la suite traitées en présentiel sous forme de travaux dirigés (TD). A cet égard, 89.3% des enseignants de notre enquête estiment que l'alternance des cours à distance et travaux dirigés en présence aura un effet positif sur l'enseignement du FLE. Cette perception positive vis-à-vis de l'apprentissage inversé résulte des avantages qu'ils ont avancés à propos de la classe inversée.

Tout d'abord, le premier mérite de cette pratique innovante est de rendre l'apprentissage plus autonome dans la mesure où les apprenants prennent eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage, Ainsi, le temps du travail en présentiel sera allégé car les étudiants effectuent une partie de leur apprentissage à distance (76.9%). Le deuxième mérite, quant à lui, réside dans l'individualisation des apprentissages où chaque apprenant peut éventuellement

et la mise en ligne des supports de cours et d'activités. Ainsi, Charlier, Deschryver et Peraya (2006) affirme que «Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation». A cet égard, la médiation des savoirs à distance nécessite d'aménager le contexte universitaire et de l'outiller avec des moyens techniques et pédagogique à la fois. En ce sens, 80% des répondants révèlent que le seul moyen assuré par leur université consiste en une plateforme de mise en ligne le plus souvent hors service et inopérante. Les difficultés résident notamment au niveau des moyens techniques dans la mesure où quelques étudiants n'ont pas des Smartphones, tablettes ou ordinateurs qui leur permettent de se connecter à distance.

Il va sans dire que les formations hybrides, parce qu'elles alternent des temps d'apprentissage en présence et à distance, offre un environnement techno-pédagogique qui favorise le développement de l'activité tutorale. Cette alternance modifie la posture de l'enseignant et lui attribue de nouveaux modes communicationnels allant du « face à face » en présence à une communication asynchrone où encore synchrone visant à piloter l'apprentissage à distance. Ceci nous amène à s'interroger sur les modes de communication hybride adoptés par les enseignants dans le cadre de notre enquête.

Les résultats font révéler que 62.8% des enseignants font constamment recours au mode asynchrone. Bien entendu, celui-ci est généralement assuré grâce aux courriels électroniques largement utilisés au supérieur et qui indique un rapport de communication formel. Moins encore, la synchronie des échanges en ligne ne représente que 7,10% dans la communication tutorale. Toutefois, 53.60% des enseignants préfèrent un mode de communication mixte vu les opportunités offertes par chaque mode : d'un coté, les outils asynchrones « *sont privilégiés car l'information reste disponible à tout moment et la consultation peut être différée tant que les auteurs des messages ne les suppriment pas* » (Micholet : 46, 2018). Ceci dit, la disponibilité et la traçabilité des documents et savoirs médiatisés est assuré. Inversement, ce n'est pas toujours le cas pour les outils synchrones dont les informations ne sont toujours pas sauvegardées (réseaux sociaux, visioconférences, audioconférences etc.,).

Selon Marcel Lebrun (cité par Qmichchou et El Haraoui, 2015), le rôle de l'enseignant subit des transformations et va à son tour adapter sa mission aux nouvelles exigences imposées par l'enseignement hybride : « Plutôt que de produire et dispenser des contenus, l'enseignant va évoluer plus vers une fonction de tutorat. Son rôle se verra enrichi et étendu à des activités recouvrant tant l'aspect pédagogique, managérial, social que technique ». C'est ainsi que nous avons suggérées différentes propositions d'accompagnement afin de cerner le rôle adopté par nos enquêtés en cours hybride.

En se basant sur les résultats recueillis, nous pouvons dire que l'aspect pédagogique prédomine le rôle des enseignants enquêtés. Il s'agit en effet de la tâche principale de tout enseignant de langue qui doit orienter, aider, corriger ses apprenants et leur proposer des activités d'apprentissage en présence et à distance. Quant au rôle managérial, 42.9% seulement procède à s'assurer du respect des procédures, des délais et des règles de fonctionnement du dispositif hybride nonobstant que l'aspect organisationnel joue un rôle très important dans l'articulation spatio-temporel de l'apprentissage qui se fait en présence et à distance. Moins encore, les aspects relationnel et technique ne répondent pas aux exigences de l'enseignement hybride car ils sont ultimement associables à la performance du réseau internet qui entrave non seulement la communication synchrone et la manipulation des outils numériques mais aussi le processus d'évaluation en classe de langue.

Traditionnellement, l'évaluation est une étape dispensée exclusivement en présentiel. Or, avec l'émergence des TICE, l'évaluation en ligne offre de nouvelles perspectives surtout en matière de diagnostic, de rétroaction et d'accompagnement à distance : « *La rétroaction et le diagnostic, au besoin entièrement automatisés, que peut fournir l'évaluation par Internet contribuent de façon importante à cette tendance vers une évaluation plus formative et plus formatrice. Elle facilite également l'administration de tests diagnostiques et l'utilisation à plusieurs fins d'un même ensemble de contenus d'évaluation*. (Lucie Audet : 2011).

En ce sens, l'enseignant peut procéder à une évaluation formative après visionnage des capsules vidéo à intervalles réguliers au cours des séquences pédagogiques proposées afin de fournir une meilleure rétroaction de ce que les apprenants ont réellement assimilés de façon autonome. Ces derniers peuvent également s'auto-évaluer et donc

surtout devant l'émergence des outils de communication dans nos jours.

Quant aux compétences d'ordre informationnel et épistémologique, les résultats indiquent que les 80% des enseignants reconnaissent certaines contraintes en ce qui concerne l'exploitation, la médiatisation et la création de des ressources numériques mais encore la manipulation des logiciels de traitement des données (Quizz, cartes conceptuelles et capsules vidéo). En ce sens, selon Déjardins :

Que l'on exploite un tableur, un logiciel de base de données, un programme d'analyse statistique ou d'analyse de texte, ou n'importe quel autre programme informatique visant le traitement d'information, l'usager doit maîtriser l'épistémologie disciplinaire ainsi que la structure et les commandes du logiciel utilisé. (Déjardins, 2005).

De ce fait, nous pouvons dire que la médiatisation des savoirs en ligne implique la maitrise équitable d'un ensemble de connaissances et de compétences à la fois techniques, sociales, informationnelles et épistémologiques.

De toute évidence, faire recours à la classe inversée implique nécessairement, du coté de l'enseignant, qu'il ait des connaissances pédagogiques relatives à la mise en œuvre de cette pratique (objectifs, méthodes, typologies, scénarisation etc.) mais surtout qu'il soit en mesure de mobiliser des compétences numériques facilitant l'alternance des cours en présentiel et à distance. Pour plus d'éclaircissements, nous étayons dans ce qui suit, les pratiques hybrides réelles adoptés par les enseignants enquêtés.

3–2–Pratiques hybrides à l'université algérienne

Dans cette partie, nous décrivons l'expérience hybride vécue par les enseignants interrogés en s'intéressant aux moyens techniques utilisés, ressources pédagogiques produites et aux modes de communication et d'évaluation adoptés. Ceci nous permettra d'évaluer la prédisposition du contexte universitaire à l'implantation des dispositifs hybrides.

En effet, la majorité des enseignants soit 67.6% font recours à l'enseignement hybride dans leur cours malgré le manque de formation en matière d'hybridation. Ceci peut s'expliquer par l'imposition urgente de ce mode d'apprentissage par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique qui a obligé les établissements universitaires à adopter ce mode d'enseignement. Cela étant devenu obligatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages en temps de pandémie. Cependant 34% des enseignants affirment ne pas avoir alterné des cours en présence et à distance car le contexte universitaire et le public ne s'y prêtent pas.

L'adoption de l'hybridation comme mode d'enseignement exige la prise en compte de plusieurs paramètres surtout en termes de moyens numériques pour assurer la transmission des savoirs à distance. En ce sens, les résultats font apparaitre qu'une large portion des enseignants enquêtés (soit 78.60%) utilisent les réseaux sociaux (le plus souvent Facebook) comme plateforme de diffusion. Cela s'explique notamment par la facilité, la rapidité et l'accessibilité de ces outils chez les apprenants. Ces derniers « créent eux-mêmes en constituant, par exemple, des groupes numériques de travail, plus communément appelés « groupes Facebook » *(*Michaut & Roche, 2017*)*

S'ajoutant à cela, le courriel électronique (87.1%) qui reste parmi les outils asynchrones formels de base dans l'enseignement au supérieur. En troisième position, viennent la plateforme pédagogique Moodle, les capsules vidéo, chaines Youtube et les webinaires qui nécessitent des compétences numériques plus ou moins développées.

Si nous avons évoqué les difficultés en matière de numérique, c'est que les enseignants ont quelques compétences en la matière. Ceci dit, ce qui est perceptible c'est que par manque de pratique et d'expérience. Ils ont du mal à choisir les outils les plus appropriés pour modéliser les contenus de leurs cours. Mais également le développement de l'infrastructure technologique des établissements universitaires n'était pas prédisposé réellement face à l'imposition urgente de l'hybridation en temps de pandémie. Ce constat est encore perceptible au niveau de la production des ressources numériques utilisées pour autant que plus de 87.4% des enseignants font recours à la simple numérisation des polycopiés des cours sous forme de ficher (Word/PDF). Toutefois, la conception des outils numériques tels que les capsules vidéo, les cartes mentales en ligne, les QCM ou les Quiz n'est que rarement utilisé ne dépassant pas 25% de l'ensemble des ressources produites.

En effet, l'instabilité de la couverture internet entrave, selon la quasi-majorité des enquêtés, la continuité de l'apprentissage à distance et par là, la diffusion des savoirs

avant sa mise en place auprès des étudiants ce qui rend le système d'apprentissage accessible au public (implantation). La dernière étape consiste à évaluer les compétences acquises tout au long de l'apprentissage et l'atteinte des objectifs d'apprentissage en fin de formation.

En ce qui concerne l'apprentissage inversé, nous voulons savoir si les enseignants ont eu recours au format inversé dans leurs enseignements. Alors que 54.3% de nos enquêtés ont eu à expérimenter cette pratique dans leurs cours, 45.7% ne l'ont jamais testée en classe. Bien entendu, la crise sanitaire du COVID-19 a fait que le recours aux dispositifs hybrides, y compris la classe inversée, soit une obligation afin d'alterner les cours en présence et à distance. Ceci s'inscrit dans la lignée d'un immense engouement mondial à partir duquel Bishop et Verleger (2013) évoquent « le nombre incroyable de nouveaux sites web y étant dédiés ainsi que de l'effervescence de la production de nouveaux articles scientifiques » (cité par Guilbault et Viau-Guay : 2017)

Dans cette même lignée et afin de cerner les connaissances des enseignants à propos de l'apprentissage inversé, nous leur avons affrontés aux différentes définitions relevant des trois typologies de la classe inversée. Les résultats révèlent que la plupart des enseignants (61.8%) reconnaissent le niveau basique des *flipped classeroom* selon lequel l'étudiant prenne connaissance de la matière au travers de textes et de vidéos et le temps en classe soit consacré à la mise en application, aux exercices, aux projets. Le deuxième niveau, quant à lui, est moins reconnu. Il exige que les apprenants effectuent eux-mêmes en amont des recherches et des travaux de façon individuelle ou collaborative afin de les exposer en classe sous la direction de l'enseignant. Cependant, le dernier niveau qui se réalise en quatre temps n'est identifié que par 14 % de nos enquêtés.

A cet effet, une formation continue sur les modalités de l'enseignement hybride et la classe inversée en particulier est fortement recommandée car les dispositifs hybrides connaissent un immense engouement et évolution dans le monde académique. Cet engouement se traduit par un développement constant des typologies hybrides et des théories sous-jacentes à travers différents travaux de recherches notamment en contexte algérien.

Parmi les compétences requises au sein du dispositif inversé celles relatives à l'usage du numérique. En ce sens, la grande majorité des enseignants enquêtés estiment que l'usage du numérique à l'heure des technologies de l'information et de la communication est fortement recommandée Alors que 20% pensent que la mise en place d'un dispositif inversé ne nécessite en soi aucune technologie particulière et c'est ce qui relève de la « résistance au changement » de la part de quelques enseignants à l'usage des TICE. Ceci est d'autant plus significatif et part essentiellement des motifs légitimement fondés visant l'amélioration et l'ajustement du dispositif mis en place selon les recommandations des enseignants pour une meilleure intégration de ce dernier. Car en somme, cette résistance « ne semble pas être un obstacle en soi, mais plutôt une indication du manque d'autres conditions favorisant l'usage des TIC, tels que les compétences technologiques et pédagogiques adaptées, l'encouragement, la motivation, le temps nécessaire etc. » (Mastafi et *all*,2019)

Quoi qu'il en soi, force est de constater, à travers la littérature disponible, que le numérique joue un rôle facilitateur en ce qui concerne la médiatisation des savoirs, l'accompagnement à distance et l'évaluation en ligne. A cet égard, beaucoup de questionnements émergent quant à ces connaissances numériques mobilisées par les enseignants lors de l'implantation d'un dispositif hybride de type inversé. Selon Desjardins (2005), tout enseignant est en mesure de développer un ensemble de compétences numériques regroupées en quatre étiquettes d'ordre technique, social, informationnel et épistémologique. Ce modèle suggère que : «Le sujet qui réfléchit, perçoit et agit sur une interface ou un objet technologique (compétences techniques) peut communiquer avec d'autres sujets (compétences sociales), consulter ou produire des objets d'information (compétences informationnelles) et déléguer une tâche à l'ordinateur en tant qu'outil cognitif (compétences épistémologiques)». (Benali, M et al : 2018)

Suite aux résultats du questionnaire, nous pouvons affirmer que plus de 60% des enseignants ont une certaine maitrise des compétences d'ordre technique et social. Celles-ci font que l'enseignant doit mobiliser, d'un coté, des connaissances pour effectuer les opérations techniques de base à l'aide d'un outil informatique (manipuler des documents Word/ PDF, fichier audio ou multimédias) et de l'autre coté, doit pouvoir communiquer avec ses apprenants à travers des outils synchrones où asynchrones

Cycles enseignés	Licence	88
	Master	36
	Doctorat	19.2
Chargé de	Cours	89.2
	Travaux dirigés	77
Module d'unité	Fondamentale	52.6
	Transversale	63
	Méthodologique	34.8
	De découverte	21

Nous observons ainsi qu'une prédominance du sexe féminin ayant participé à l'enquête par rapport à leurs homologues de sexe masculin et dont la majorité des âges varie entre 4050- ans. Aussi, il convient de souligner qu'une bonne portion ayant un grade de maître de conférences avait participé à l'enquête.

Pour ce qui de l'expérience professionnelle, 53.6% de nos enquêtés ont une expérience dans l'enseignement universitaire allant de 5 à 20 ans dont 89.2% sont chargés de cours et 77.7 % sont chargés de travaux dirigés. Quant aux modules enseignés, il y a un certain équilibre entre les unités fondamentales, transversales et méthodologiques.

3–Analyse et interprétation

Nous présentons ici les principaux résultats menés dans le cadre de notre recherche auprès des enseignants universitaires des différents départements de langue et littérature françaises dans le contexte algérien au titre de l'année universitaire 20212022/. Les données sont traitées de manière quantitative et qualitative.

3–1–Connaissances en matière de l'apprentissage inversé

Il va sans dire que l'adoption des dispositifs de formation hybride exige de l'enseignant la maitrise d'un ensemble de connaissances et des savoir-faire à la fois pédagogiques (méthodes, pratiques de classe etc.) et numériques (utilisation des moyens technologiques, conception d'outils techno-pédagogiques etc.) afin d'assurer la continuité d'apprentissage en présence et à distance. Ainsi, les premières données présentées dans cette rubrique visent essentiellement à évaluer les compétences des enseignants en matière d'enseignement hybride.

Les résultats font apparaitre qu'en termes de formation professionnelle, 62.7% des enseignants n'ont pas suivi une formation sur les modalités de l'enseignement hybride. Même si plusieurs travaux de recherches insistent sur l'importance de la formation continue (Leroux, 2019 ; Pellerin *et al,* 2020), il n'en reste pas moins qu'il y a un manque d'accompagnement des enseignants-tuteurs dans leurs expériences hybrides ce qui les obligent à s'auto-former pour assurer une bonne scénarisation des cours en mode hybride.

En vue de rendre compte des différentes étapes de cette scénarisation pédagogique des cours hybrides de nos enquêtés, nous avons interrogé leur manière de concevoir les séquences pédagogiques. A cet égard, Il est reconnu que le modèle ADDIE élaboré en 1998 par B. Seel et Z. Glasgow (Wiphasith et al, 2016 :128) est le plus célèbre en matière de la scénarisation pédagogique. En ce sens, ce modèle est constitué de 5 étapes en rétroaction permanente à savoir l'analyse, le design, le développement, l'implémentation et l'évaluation. (Haddad : 2021)

Dans le cadre de notre enquête, seulement 47.7% des enseignants ont parvenu à répondre à cette question. Pour ce qui de l'analyse, 12% des enseignants ont évoqué la fixation des objectifs, la définition des pré-requis et le pré-test. Et 11.5% ont abordé le design par le choix les activités d'apprentissage et la conception du système d'apprentissage. Ainsi, le développement du scénario est révélé à travers l'élaboration du matériel pédagogique, la mise en forme numérique avec modifications et reformulations nécessaires. Quant à l'implantation du dispositif, elle s'avère l'étape la plus répandue : Des cours dispensés à l'aide d'un PC portable et d'un data show ou encore une mise en ligne des cours via une plateforme de diffusion (Moodle) ou encore via le courriel électronique. La dernière étape relevant de l'évaluation n'est abordée que par deux enseignants.

Même si 44% ont apporté réponse, seulement 8.7% d'entre eux ont évoqué intégralement le modèle ADDIE dans la conception de ses cours, nous pouvons relever un manque de connaissances en ce qui concerne la conception de séquences de formation hybride qui nécessite, tout d'abord, une analyse fine des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenants par l'enseignant-concepteur (Analyse). Puis, une élaboration d'un plan détaillé des activités proposées en présence et à distance et la définition du contenu d'apprentissage (Design). S'ajoutant à cela, la création/ production des ressources techno-pédagogiques et leurs médiatisations surtout dans la phase de l'externalisation des cours à distance et procéder par la suite à vérifier l'efficacité du dispositif (développement)

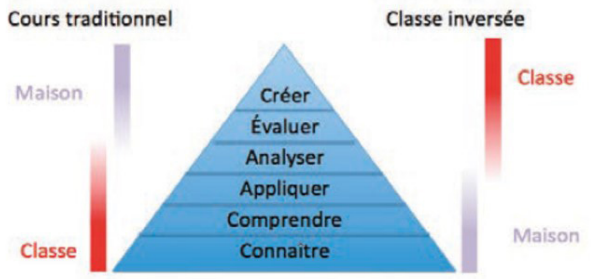


Figure 01 : Taxonomie de Bloom inversée

En classe inversée, l'hybridation consiste à transférer les trois bas niveaux relevant d'habilités cognitives simples (*connaitre, comprendre et appliquer*) à distance pour que les habilités cognitifs complexes *(analyser, synthétiser et créer)* soient travaillés en présentiel car elles mobilisent des compétences, savoir-faire et savoir-agir complexes. Par conséquent, le rituel de la classe sera transmis à la maison (à titre indicatif l'apprenant lit des chapitres, visionne des capsules vidéos, fait des exercices simples, répond à des quiz de vérification, etc.) et celui de la maison à la salle de classe (un contexte social interactionnel). Cette inversion est encadrée par un enseignant-facilitateur et s'appuie sur les pairs pour rendre l'apprentissage moins solitaire. Ce qui en résulte une modification des rôles des deux partenaires didactiques (Eid *et all,* 2019).

Après un bref rappel des éléments théoriques portant sur l'apprentissage inversé et l'enseignement hybride au supérieur, nous concerterons notre réflexion, en ce qui suit, aux éléments méthodologiques qui ont constitués notre corpus accompagnés d'une brève description de la population ayant participée à l'investigation pour qu'en suite, nous procédons à analyser les connaissances, pratiques enseignantes réelles et perceptions des enseignantes en matière d'hybridation.

2–Enquête sur terrain : corpus et outil d'investigation

Pour réaliser notre étude visant essentiellement à cerner les perceptions des enseignants à propos de l'implantation de la classe inversée en contexte universitaire algérien ainsi que leurs pratiques réelles en matière d'hybridation, nous avons choisi comme outil d'investigation le questionnaire en ligne. Cela se justifie par le fait que c'est une démarche et une méthode qui a fait l'objet de nombreuses études qui ont déjà montré leurs efficacités (Saleh et Bista 2018) surtout dans notre contexte de formation hybride où nous voulons maintenir le contact dans le même environnement de formation numérique et garantir de la sorte plus de fiabilité dans leurs réponses.

Cet outil est composé de plusieurs questions à choix multiples, fermées et ouvertes, qui se répartissent en quatre rubriques. La première concerne les informations d'ordre général sur le profil professionnel dans l'enseignement supérieur. La deuxième partie se rapporte quant à elle aux connaissances des enseignants sur l'apprentissage inversé. En ce qui concerne la troisième rubrique, elle interroge l'adoption du mode d'enseignement hybride par les enseignants et leurs pratiques réelles. Ceci va nous permettre d'approcher leurs expériences en mode hybride. Finalement, la dernière partie se focalise essentiellement sur la perception et les difficultés rencontrées par les enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif hybride.

Pour ce faire, nous avons administré notre questionnaire auprès des enseignants de différents départements de langue et littérature françaises en ligne via Google Forms. Pour une large diffusion, nous l'avons également partagé dans une page Facebook «Doctorat Fr littérature, sciences du langage et didactique » qui regroupe un nombre important d'enseignants et doctorants universitaires de langue et littérature françaises en Algérie. La période de collecte s'est étendue du 15 juin au 25 juin 2022.

L'enquête nous a permis de recueillir 240 retours des enseignants de langue et littérature françaises des universités (Principalement de Annaba, El-Tarf, Sétif- 2 et Alger). Les informations générales de nos enquêtés sont présentés en pourcentage (%) dans le tableau qui suit :

Tableau (01): Profil des enseignants enquêtés

Profil des enseignants enquêtes		%
Sexe	Homme	37.7
	Femme	62.3
Âge	Entre 2530- ans	14.3
	Entre 3040- ans	27.5
	Entre 4050- ans	29.4
	Plus de 50 ans	28.8
Grade	Professeur	10.3
	MCA	42.8
	Maitre-assistant	43
	Vacataire	3.9
Expérience	Moins de 5 ans	16.9
	Entre 510- ans	25.1
	Entre 1020- ans	48.2
	Plus de 20 ans	9.8

de plus en plus un univers conceptuel particulièrement riche imposant une variété de terminologies allant de la classe «*inversée*», «*renversée*» (Cailliez, 2017), «inversée *en mode virtuel*» (Rivard et Tardif, 2021) où celle faisant partie des « *dispositifs hybrides* » (Lebrun et Lecoq, 2015 ; Lebrun, 2016). Ce faisant, cerner les frontières d'une telle innovation, qualifiée tantôt de méthode, tantôt de scénario ou modèle, est difficile à réaliser face au développement incessant des dénominations retenues par les chercheurs scientifiques.

Dans cette tentative définitoire, le service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke postule qu'en classe inversée :

Les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne - le plus souvent des capsules vidéo - et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et autres activités de collaboration. (Cité par Guilbault et Viau-Guay, 2017).

Alors, il ressort de cette définition, l'importance accordée à l'usage du numérique pour réorganiser et articuler les temps d'apprentissage en présence et à distance tout en se servant des technologies de l'information et de la communication (TIC). Historiquement, Cet usage a marqué l'évolution des méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en aboutissant à des transformations quant au niveau des pratiques pédagogiques qu'aux dispositifs d'enseignement/apprentissage.

Etant donné que la classe inversée fait partie des dispositifs de formation hybride, la question de leurs efficacités devient ainsi une question polémique car l'intégration rapide de tels dispositifs au supérieur et la transformation pédagogique engendrée en temps de pandémie laisse à réfléchir sur la prédisposition des établissements universitaires et des partenaires didactiques à l'intégration de cette pratique hybride. Alors, le contexte universitaire algérien est-il prédisposé à intégrer efficacement la classe inversée auprès des enseignants de FLE? Comment ces derniers perçoivent-ils l'adoption du mode hybride au supérieur? Quelles difficultés rencontrées sur terrain?

Pour développer ces interrogations, nous nous sommes proposées de vérifier la prédisposition du contexte universitaire algérien à l'implantation de la classe inversée. Nous supposons, à cet égard, que les enseignants affrontent des difficultés non seulement d'ordre pédagogique, liées à la conception du contenu pédagogique adéquat en classe inversée, mais aussi d'ordre technique, associées à la conception des ressources numériques et d'accès aux TIC. Afin de pallier cette problématique, nous allons dans un premier temps interroger les connaissances des enseignants universitaires sur la classe inversée comme étant une nouvelle approche d'enseignement au supérieur. Puis, nous nous penchons à analyser leur pratiques hybrides réelles en contexte universitaire pour aboutir finalement à analyser leurs perceptions quant à l'implantation de la classe inversée ainsi qu'aux difficultés rencontrées lors de la mise en place de ce dispositif de formation hybride. Cela en se servant d'un questionnaire disposé en ligne auprès des enseignants des départements de langue et littérature françaises dans les différentes universités du territoire algérien.

1–La classe inversée : nouvel outil de formation du dispositif hybride

Dans le contexte d'urgence sanitaire qu'a présenté la pandémie Covid-19, le recours aux dispositifs «hybrides» en contexte universitaire algérien était une nécessité afin d'alléger le temps consacré à l'enseignement en présentiel. A cet effet, par dispositif hybride, nous entendons «l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement apprentissage», (Charlier et al, 2006). Ceci dit, l'hybridation consiste à combiner des temps d'apprentissage en présence et à distance tout en mobilisant des supports numériques adéquats pour faciliter la transmission des savoirs hors classe. Concrètement, il s'agit d'un remaniement spatio-temporel qui amène la partie théorique de l'apprentissage hors classe, le plus souvent sous forme de capsules de vidéos éducatives. En effet, Cette inversion est en rupture avec le modèle transmissif où : «Les enseignants octroient la majorité du temps de classe aux premiers deux fondements, en l'occurrence ceux de la connaissance et de la compréhension. Très peu se rendent à l'application. Encore moins aspirent à progresser successivement vers l'analyse, l'évaluation et la création». (Bergmann et al, 2015).

C'est en ce sens que la classe inversée fait référence aux niveaux taxonomiques de Bloom inversés qui servent à expliquer le processus cognitif de l'apprentissage comme le montre la figure ci-dessous :

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

Intégration de la classe inversée en contexte universitaire algérien: quelle prédisposition?

Integration of the flipped classroom in the Algerian university context: what Predisposition?

Dr. Nawel Kherra
د. نوال خرة
Laboratoire Analyse du discours et didactique des langues et cultures, Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif2, Algerie
kherranawel@yahoo.fr

Ahlem Amer Medjani [1]
أحلام عامر مجاني
Laboratoire Approche Pragmatique et Stratégies du Discours
Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif2, Algerie
ah.amermedjani@univ-setif2.dz

Informations about Article
Date de réception: 17/11/2022
Date d'acceptation:06/11/2023

Mots clés
classe inversée
enseignement hybride
pratiques enseignantes
enseignement du FLE
contexte universitaire

Résumé

Cette étude vise essentiellement à décrire les représentations des enseignants universitaires quant à l›intégration de la classe inversée, un cas particulier des dispositifs hybrides au supérieur. Nous nous interrogeons ainsi sur leurs connaissances en matière d›hybridation ainsi que leurs pratiques hybrides réelles lors de la mise en œuvre de ce mode d'enseignement. Les résultats obtenus rendent compte que les enseignants, malgré les efforts déployés pour assurer la continuité de l'apprentissage en temps de la pandémie, approuvent des difficultés associées majoritairement à l'absence de formation professionnelle continue sur le développement des compétences et connaissances en matière d'hybridation et des outils techno-pédagogiques à déployer selon les objectifs de la formation universitaire.

Introduction

Suite aux conséquences sanitaires de l'apparition du Coronavirus au titre de l'année universitaire 20202021-, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a incité les établissements universitaires à adopter le mode d'enseignement hybride *(blended learning)*. À partir de ce moment, les différents acteurs du milieu universitaire ont eu à modifier leurs pratiques enseignantes en alternant des cours en présence et à distance. Cela étant devenu obligatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages en temps de pandémie. Nonobstant, l'intégration de ce mode d'enseignement nécessite la prise en considération de plusieurs paramètres allant d'une bonne scénarisation pédagogique et un bon usage des ressources techniques et numériques développées associés à une connexion internet stable, à des plateformes de mise en ligne performantes et opérationnelles jusqu'à une bonne gestion spatio-temporelle de l'apprentissage.

Parmi ces dispositifs de formation hybride, la classe inversée où pédagogie «*en do it yourself*» (Cailliez, 2017) qui constitue un renouveau pédagogique dans l'enseignement supérieur. En effet, celle-ci s'inscrit dans la lignée des méthodes pédagogiques innovantes articulant des temps d'apprentissage en présence et à distance. Selon Lebrun M., l'un des pionniers de cette approche pédagogique, les classes inversées « évacuent la partie transmissive hors classe pour redonner à cette dernière son potentiel d'apprentissage et son co-apprentissage » (Eid et al, 2019).

Dans le contexte universitaire algérien, la partie transmissive correspond le plus souvent aux cours magistraux qui, en classe inversée, seront externalisés hors classe. Le présentiel sera, par conséquent, un espace d'interaction, d'application et de collaboration d'où le passage d'un apprentissage individualisé à un apprentissage entre pairs.

Dans cet ordre d'idées, il s'avère important de noter que de nouveaux concepts sont apparus et constituent

1 Auteur correspondant

التأهيل المعرفي: نظرة عامة

ملخص

ساهمت التطورات في علم النفس العصبي والنتائج والأدلة التجريبية في الاصابات الدماغية العصبية بشكل كبير في ظهور التدخلات العلاجية للجانب العصبي والنفسي والمعرفي. من خلال هذا نشأ مفهوم التأهيل المعرفي استجابة للاضطرابات المعرفية التي ظهرت لدى المرضى خاصة في ميدان الامراض العصبية العقلية، بالإضافة الى الحاجة الى تحسين القدرات المعرفية لديهم. في هذه الدراسة سنناقش التأهيل المعرفي كمقاربة علاجية من خلال تقديم المفهوم وتحديد نظرة عامة وتقديم أهم الأساليب والبرامج المستخدمة في هذا العلاج، وسرد بعض نتائج الدراسات المتعلقة به.

الكلمات المفتاحية

التأهيل المعرفي
العلاج المعرفي
العجز المعرفي
الامراض العصبية العقلية
التدخل العلاجي

Thérapie de la remédiation cognitive : Revue générale

Résumé

Le développement de la neuropsychologie et les résultats expérimentaux sur les lésions cérébrales et neurologiques ont contribué de manière significative à l'émergence d'interventions neuropsychologiques et cognitives. Le concept de remédiation cognitive a été établi en réponse à la déficience cognitive observée chez les patients et pour améliorer les capacités cognitives. Dans cette étude, nous discuterons de la remédiation cognitive en introduisant le concept et en déterminant un aperçu de la remédiation cognitive, en fournissant les approches et les programmes les plus importants utilisés dans la remédiation cognitive.

Mots clés

remédiation cognitive
thérapie cognitive
déficit cognitif
maladies neuropsychiatrique
intervention

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

8. Demily , C., Rigard , C., Peyroux , E., Chesnoy-Servanin , G., Morel , A., & Franck , N. (2016). «cognitus & Moi»: A Computer-Based Cognitive Remediation program for children with Intellectual Disability. Psychiatry, 7(10), 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2016.00010
9. Demily, C., & Franck, N. (2008). Cognitive remediation: a promising tool for the treatment of schizophrenia. *Expert review of neurotherapeutics*, *8*(7), 1029–1036. https://doi.org/10.158614737175.8.7.1029/
10. Demily, C., Rigard, C., Peyroux, E., Chesnoy-Servanin, G., Morel, A., & Franck, N. (2016). «Cognitus & Moi»: A Computer-Based Cognitive Remediation Program for Children with Intellectual Disability. *Frontiers in psychiatry, 7* (10). https://doi.org/10.3389/fpsyt.2016.00010
11. Diamond, A. (2012). Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64(1), 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011143750-
12. Fisher, M., Holland, C., Merzenich, M., & Vinogradov, S. (2009). Using neuroplasticity-based auditory training to improve verbal memory in schizophrenia. The American journal of psychiatry, 166(7), 805–811. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.08050757
13. Galletly, C., Rigby, A. (2013). An Overview of Cognitive Remediation Therapy for People with Severe Mental Illness. *International Scholarly Research Notices, 2013*, 1-6. https://doi.org/10.1155984932/2013/
14. Hajri, M., Abbes, Z., Ben Yahia, H., Ouanes, S., Halayem, S., Bouden, A., Amado, I. (2016). Effects of Cognitive Remediation Therapy in Children with Autism Spectrum Disorder: Study Protocol. International Journal of Science and Research, 5(7), 2007-2012. https://doi.org/10.21275/v5i7.ART201648
15. Harvey, P. D., & Bowie, C. R. (2012). Cognitive remediation in severe mental illness. *Innovations in clinical neuroscience, 9*(4), 27–30.
16. Hogarty, G. E., Flesher, S., Ulrich, R., Carter, M., Greenwald, D., Pogue-Geile, M., Zoretich, R. (2004). Cognitive enhancement therapy for schizophrenia: effects of a 2-year randomized trial on cognition and behavior. Archives of General Psychiatry, 61(9), 866-876. https://doi.org/10.1001/archpsyc.61.9.866
17. Kenneth , D. M., Barbara, C. G., Renee, E. V., & Raymond, S. D. (1997). Approaches to the Cognitive Rehabilitation of Children with Neuropsychological Impairment. Dans R. R. Cecil, F.-J. Elaine , R. R. Cecil, & R. Indrajit (Éds.), Handbook of Clinical Child Neuropsychology (pp. 439-451). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.10076-5351-4757-1-978/
18. Kim , E. J., Bahk , Y.-C., Oh , H., Lee , W.-H., Lee , J.-S., & Choi , K.-H. (2018). Current Status of Cognitive Remediation for Psychiatric Disorders: A Review. Front. Psychiatry, 9(461), 1-20. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00461
19. McGurk, S. R., Twamley, E. W., Sitzer, D. I., McHugo, G. J., & Mueser, K. T. (2007). A Meta-Analysis of Cognitive Remediation in Schizophrenia. American Journal of Psychiatry, 164(12), 1791-1802. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07060906
20. Medalia, A., & Freilich, B. (2008). The neuropsychological educational approach to cognitive remediation (NEAR) model: Practice principles and outcome studies. American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 11(2), 123–143. https://doi.org/10.108015487760801963660/
21. Medalia, A., Revheim, N., & Herlands, T. (2009). Cognitive Remediation for Psychological Disorders: Therapist Guide. Oxford University Press.
22. Medalia, A., Revheim, N., & Herlands, T. (2009). Cognitive Remediation for Psychological Disorders: Therapist Guide. Oxford University Press.
23. Pinkham, A. E., & Penn, D. L. (2006). Neurocognitive and social cognitive predictors of interpersonal skill in schizophrenia. Psychiatry Research, 143(2-3), 167-178. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2005.09.005
24. Podd, M.H. (2012). History of Cognitive Remediation. In: Cognitive Remediation for Brain Injury and Neurological Illness. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.10071_4-1975-4614-1-978/
25. Schwalbe, E., & Medalia, A. (2007). Cognitive dysfunction and competency restoration: Using cognitive remediation to help restore the unrestorable. Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online, 35(4), 518-525. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18086746/
26. Wykes, T., Reeder, C., Landau, S., Everitt, B., Knapp, M., Patel, A., & Romeo, R. (2007). Cognitive remediation therapy in schizophrenia: Randomised controlled trial. British Journal of Psychiatry, 190(5), 421-427. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.026575

CRT approaches is that they are based on an orientation to rehabilitate the cognitive impairments of patients with psychiatric diseases. Based on information processing and cognitive functioning, as well as their neurocognitive, psychosocial, and functional abilities, these approaches are based on the educational environment and new stimuli to help patients learn new strategies, adapt, and be flexible to new situations in daily life. By relying on adaptive and stimulating behaviors for recovery, participation in educational activities, reinforcement of learning, and the provision of training tasks, many skills are acquired at one time and presented in the context of real life with the use of a variety of learning strategies such as error-free learning, behavioral reinforcement, group learning, and the acquisition of skills in a new and changing environment with a focus on tasks, gradation in the level of difficulty of exercises, and intensive and regular practice on tasks. On the other hand, therapeutic interventions for cognitive rehabilitation are computerized programs that include interactive exercises that focus on executive and cognitive functions, metacognitive skills, and functional social performance, based on gradations in the difficulty of exercises and their simulation of real life. This contributes to training and rehabilitating patients to adapt to and integrate into real life. In terms of the future of CRT, it is still emerging in therapeutic interventions, and it needs more research and application. According to Wykes's writing in Nature (2010), a more individualized strategy is the way of the future for CRT. She advises stratifying study participants in order to determine the approaches that are most successful given their unique characteristics, such as age or learning style. An ideal remediation program would be created specifically for each person. Investigating how CRT affects brain function may involve using biomarkers or brain imaging. Galletly & Rigby (2013) assume that the development of successful programs that include CRT with psychosocial and vocational rehabilitation is most likely where CRT's clinical future lies. The most likely scenario for CRT's future is its integration with psychological and vocational rehabilitation. Future studies should continue to examine the best CRT method and assess its effects on overall functional outcomes. Clinical programs presented by clinicians are largely utilized for research, while computerized programs are more likely to be used in clinical practice. When the outcomes of clinician-delivered programs are compared to those of computerized CRT programs, it appears that, despite the differences in outcome metrics, the computerized programs are typically just as successful.

References

1. Biagianti, B., Castellaro, G. A., & Brambilla, P. (2021). Predictors of response to cognitive remediation in patients with major psychotic disorders: A narrative review. Journal of affective disorders, 281, 264–270. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.011
2. Boake, C. (1991). History of cognitive rehabilitation following head injury. In J. S. Kreutzer & P. H. Wehman (Eds.), Cognitive rehabilitation for persons with traumatic brain injury: A functional approach (pp. 3–12). Paul H. Brookes Publishing.
3. Cella, M., Edwards, C., Swan, S., Elliot, K., Reeder, C., & Wykes, T. (2019). Exploring the effects of cognitive remediation on metacognition in people with schizophrenia. *Journal of Experimental Psychopathology, 10*(2), 1–9. https://doi.org/10.11772043808719826846/
4. Choi , K.-H., Kang, J., Kim, S.-M., Lee, S.-H., Park, S.-C., Lee, W.-H., Hwang, T.-Y. (2018). Cognitive Remediation in Middle-Aged or Older Inpatients with Chronic Schizophrenia: A Randomized Controlled Trial in Korea. *Frontiers in psychology, 8*(2364), 111-. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02364
5. Dandil Y, Smith K, Kinnaird E, Toloza C and Tchanturia K (2020) Cognitive Remediation Interventions in Autism Spectrum Condition: A Systematic Review. Front. Psychiatry 11:722. https://doi.org/ 10.3389/fpsyt.2020.00722
6. Dandil, Y., Smith, K., Kinnaird, E., Toloza, C., & Tchanturia, K. (2020). Cognitive Remediation Interventions in Autism Spectrum Condition: A Systematic Review. Frontiers in psychiatry, 11(722), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00722
7. Davies, G., Fowler, D., & Greenwood, K. (2017). Metacognition as a Mediating Variable Between Neurocognition and Functional Outcome in First Episode Psychosis. Schizophrenia bulletin, 43(4), 824–832. https://doi.org/10.1093/schbul/sbw128

lasting enhancements in memory and social functioning. The topic of social cognition is not covered by this simple-to-use tool, which is designed for executive processes. As a result, at the very least, support psychotherapy must finish its activities. (Demily & Franck, 2008)

7–5–Integrated psychological treatment

In Bern, Brenner and Volker Roder created the first treatment regimen for schizophrenia known as IPT (Switzerland). It incorporates social skills instruction and cognitive rehabilitation. IPT consists of five subprograms: cognitive differentiation, social perception, verbal communication, and social skills training. IPT enhances the encoding abilities, executive functions, personal autonomy, and interpersonal relationships of schizophrenia patients. Patients who get cognitive rehabilitation through IPT are taught abstraction, conceptual organization, fundamental perception, and communication techniques. IPT also promotes long-lasting improvement in patients' mental health. (Demily & Franck, 2008)

7–6–Cognitive adaptation training

Behavioral principles are set up to cue appropriate behaviors, discourage distraction, and maintain goal-directed activity. The training uses environmental support and adaptations in association with target behaviors. Adaptations are customized for specific cognitive deficits in attention, memory, and fine motor control. Treatment strategies imply an assessment of cognitive functioning, behavior, and the environment. CAT is not a CR program but rather a compensatory method. The goal of this program is to improve functional outcomes rather than cognitive functioning. (Demily & Franck, 2008)

8–The effectiveness of CRT

CR is a useful and practical tool for the therapist and patient as it focuses on the cognitive-functional aspect. CR is a flexible tool that focuses on CFs, psychosocial abilities, adaptation, and occupational aspects. It depends on neuroplasticity, cognitive flexibility, the brain's ability to train and learn, and its impact on the nervous system. According to Harvey & Bowie (2012), Additional research has revealed that CR may have an impact on the central nervous system (CNS). For instance, Vinogradov et al (2009) reported that patients who received CR manifested an improvement in their serum levels of brain-derived neurotrophic factor (BDNF). Additional studies have shown that CR has potential central nervous system (CNS) effects. Patients receiving the inactive treatment did not change at all. In a study of CR in dyslexia, according to Keller and Just's 2009 research, a structured intervention designed to boost reading also leads to structural brain changes. Cases that got the therapy and had positive treatment responses showed an improvement in regional fractional anisotropy. As a result, following remediation treatment, the cortical white matter became more cohesive and structured. Much evidence has proven their effectiveness, especially in the field of severe mental illness in general and schizophrenia in particular, in the cognitive, psychological, social, adaptive, and professional aspects. CR has a direct and positive impact on the neurocognitive, psychological, social, and functional aspects of schizophrenia. CR is considered the primary reference for the application of CR in computerized and non-computerized programs. The majority of studies found that schizophrenics' executive functions, CFs, and metacognitive strategies improved after exposure to CR. A CR program based on metacognition had a positive effect on the cognitive and EFs of schizophrenics. CR stimulates and interacts with patients more. (Choi et al., 2018; Cella et al., 2019).

9–Discussion

CRT is characterized as one of the therapeutic interventions in cognitive training and rehabilitation directed at enhancing neurocognitive and metacognitive abilities and social functioning, including social cognition, by enhancing strong cognitive capability to recover impairments' capacities or focusing on impairments' abilities to improve their performance. CRT is based on the perspective of neurocognitive plasticity and the ability of the brain to compensate and multifunction, and that behavioral learning makes the brain capable of reorganizing automatically, as assumed by Goldstein (1939) and Alexander Luria (1948, 1966, 1973), where a different region can take over the function of the damaged region and the patient can be taught to use strategies in place of the ones he was learning, and a treatment plan can be developed to develop and teach alternative functional systems. Taking into consideration that the methods of CR are based on the neuropsychological basis of brain function, neuroplasticity, and brain plasticity, cognitive training is based on brain neurological changes arising from the exercises and tasks provided by CRT. What distinguishes

approach by suggesting 30-minute weekly individual training sessions with people who have Down syndrome (with increasing difficulty). Bussy et al. showed a lengthening of the verbal span and an expansion of the passive vocabulary using this methodical technique. In the metacognitive program "Découvrez vos capacités, rEalisez vos possibilités, pLanifiez votre démarche, soyez créatiFs" (DELF), is a metacognitive program that seeks to identify a subject's strengths and showcase the individual. When included in a regular educational program, deliberative thinking skills are enhanced. This curriculum is utilized in groups and teaches more specific methods, such as how to better use WM so as not to overload memory, as well as metacognitive strategies (anticipation, planning, and control). In virtual reality, virtual reality's potential for treating people with intellectual impairments has received less attention in research. Rose et al. made the point that active exploration using a joystick in a virtual world is more relevant than passive exploration accomplished by simple observation. The respondents were able to better retain the environment's spatial information by using a joystick. Thus, the creation of virtual reality applications would let users enhance their spatial abilities. In the Attentional Program, Galbiati et al. (2009) suggested treatment for kids and teens with traumatic brain injuries who are also dealing with attentional problems and minor intellectual disability and are between the ages of 6 and 18 years old. Utilizing metacognitive techniques, the program utilized targeted attentional capacities. Four 45-minute individual weekly meetings with a therapist were part of the six-month course of treatment. The tasks were computerized for 30 minutes, paper, and pencil for 15 minutes each during the sessions. Daily progress was made by the participants in terms of their ability to focus and adjust. On the other hand, according to Harvey and Bowie (2012), there are other programs for CR including "Cognitus & Moi", "COG PAC" and "Posit-Science Brain Fitness program", "Cognitive remediation therapy", "Integrated psychological treatment" and "Cognitive adaptation training".

7–1–Cognitus & Moi

Cognitus & Moi was developed in France through the collaboration between the GénoPsy center, the EDR-Psy research team (headed by Pr. Nicolas Franck), and the SBT Company (headed by Pr. F. Tarpin-Bernard), by trained therapists for CR. The "Cognitus & Moi" program targets attentional and visuospatial functions. Cognitive goals are embedded in two different modules: attention (hearing attention, visual attention, and divided attention, double attentional tasks) and visuospatial (eye tracking/gaze direction, spatial orientation, visuospatial memory, mental imagery, and visuospatial construction), and the level of these modules is chosen according to the child's key difficulties. Therapists utilize methods that are effective in helping people with cognitive disorders recover. "Cognitus & Moi" targets a single-impaired cognitive area. Children aged 5 to 13 who may or may not have intellectual disabilities are the target audience. The program's cartoon character Cognitus serves as its mascot. (To find out more, see Demily et al., 2016).

7–2–COG PAC

In Germany, Marker Software created the "COG PAC" system. The executive functioning, processing speed, and other skills like WM are stimulated by a variety of diverse visually presented stimuli in this program. Since there are several distinct exercises, some of which (such as identifying currency) do not seem to have the ability to improve CFs, this top-down software must be personalized to each user.

7–3–Posit-Science Brain Fitness program

Numerous cognitive-improving modules, such as auditory and visual exercises, are offered by the "Posit-Science Brain Fitness program" There is also a module for driving simulation. The auditory training routines, which were created using knowledge about the anatomy and operation of the auditory cortex, were employed in earlier investigations of this program with schizophrenia patients. This strategy is designed to enhance perceptual signal-to-noise processing.

7–4–Cognitive remediation therapy (CRT)

By Delahunty and Morice, CRT was created. It consists of three components that each target WM, planning, and cognitive flexibility. Individual sessions for remediation are held, and exercises using paper and pencil are used. The therapist's job is to support patients in creating their own plans for resolving issues while offering suggestions for action when necessary. In terms of WM and cognitive flexibility, this program's effectiveness has been demonstrated in adults and adolescents, respectively. According to new research, CRT has been linked to long-

performance improves.

Targets the development of basic cognitive abilities into more complex ones.

The application of external supports (usually auditory or visual) to improve cognitive performance.

The gradual removal of cues and external aids in cognitive exercises increases the difficulty.

Adjust the difficulty of cognitive exercises to remain challenging and engaging.

Connecting cognitive exercises to "real-world" behaviors and domains that work in the domains they support.

Use additional treatments and support to maximize the benefits of CR.

6–Methods of CR

The scientific literature has detailed a wide range of distinct cognitive rehabilitation techniques. The Wisconsin Card Sorting Test can be taught to help persons with schizophrenia perform better, according to some of the earlier research. Programs were then created to address the cognitive deficiencies linked to schizophrenia. The two main methodologies used by CRT programs are rehearsal learning and strategy coaching. Both of these strategies can be used in combination. The advantage of using computerized procedures is that they are more effective and standardized. Computer-based applications called Cogpack and Cogrehab target a variety of cognitive processes. Interactive training programs are used to target cognitive areas such as memory, attention, visual information processing, language, and motor performance. With the use of these tools, rehabilitation may be prolonged through personal computer-based exercise. With the use of these tools, rehabilitation may be prolonged through personal computer-based exercise. (Galletly & Rigby, 2013). According to Harvey and Bowie (2012), bottom-up training aims to improve basic sensory processes while top-down training focuses on higher-level cognitive skills. All of the effective strategies share several features that are important. Some studies have used mixed approaches, and others have used different approaches. Other attempts to improve functioning take compensatory approaches to adapt the environment to the individual's cognitive limitations. Harvey and Bowie (2012) believe that there is a set of intervention strategies, including:

6–1–Dynamic titration of difficulty

Task demands and requirements adapt based on patients' performance levels. There are optimum degrees of task complexity that result in the highest amounts of brain activity. With or without distracting stimuli, stimuli can be provided at different rates. Multiple settings in computer-based drill and practice activities can frequently be changed to get the best level.

6–2–Dosing considerations

Many interventions offer two 30-to-60-minute training sessions each week. Better improvements result from intervention sessions that are completed more successfully. Since the 1950s, it has been shown that spaced practice results in superior learning outcomes. Although the dose might be fairly low in some circumstances, there is a distinct dose response.

6–3–Strategic monitoring

Patients are encouraged to explain their thought processes and try other tactics, such as making verbal associations with the use of strategic monitoring. Contrary to the rote computerized drill and practice procedures, this part of cognitive rehabilitation is significantly more therapist-dependent. If people learn flexible problem-solving techniques, improvements in a wider variety of cognitive skills and the daily behaviors associated with those abilities may be more possible.

6–4–Between-session application

Some interventions have a defined curriculum focused on the application of the gained abilities in regular functional situations because it is believed that training a skill does little good without knowledge about its applicability. Some therapies have a structured curriculum intended to apply the gained skills in real-world situations. These "bridging groups" are a regular component of these interventions; however, it is not quite apparent what kind of bridging is necessary.

7–CR interventions: The Different Programs

Based on what Demily et al. (2016) mentioned there are many programs and interventions within the scope of CR in several cognitive domains such as memory, attention, and metacognition; they listed a set of programs with evidence and experimental findings. In memory programs, Hulme and Mackenzie used a cumulative repetition technique to focus on an articulatory recapitulation approach. Teenagers with intellectual impairments (aged 13 to 18) participated in this program. The memory span significantly improved, according to the authors. Then, Comblain improved this

tasks, gradation in the level of difficulty of exercises, and intensive and regular practice on tasks. Subjects undergoing these programs show improvements in verbal learning, WM, processing speed, executive functioning, attentional abilities, and work outcomes, the second is a neuroplasticity-based cognitive training (NBCT) is a form of CR that bases its theoretical principles on the concept of cerebral plasticity and neurogenesis. In NBCT, intact brain plasticity mechanisms are harnessed via computerized exercises to promote healthier neural system functioning (both in terms of increases in gray matter volume and plastic changes in cortical activation patterns). These neuroplastic changes lead to better cognition, increased resiliency to stressors, and overall improved functioning (Biagianti, Castellaro & Brambilla, 2021)

4–CR goals

CR aims to:

Improving, restoring, retrieving, and developing cognitive skills and increasing cognitive efficiency to improve independence, adaptation, and quality of life (Demily et al., 2016). Individuals adapt to the difficulties faced by individuals in daily life by enhancing abilities and skills by focusing on the strengths of each individual (Demily et al., 2016); either by training cognitive deficit functions or by allowing patients to learn strategies for making the best use of their residual functions, with the goal of improving how patients face their daily lives. (Frank, 2012), and these skills can be transferred to improve daily functioning (Emily, 2016).

To encourage patients to reflect on their thinking patterns and to plan and develop strategies to enable them to make behavioral changes (Dandil, Smith, Kinnaird, Toloza, & Tchanturia, 2020).

Bolger (1981) argued that the goal of CR "is to increase the mental capacity of the individual to process larger amounts of stimuli with greater accuracy and with greater attention to subtleties." Such an increase in the patient's ability to process information is viewed as a necessary component in the performance of complex cognitive tasks. (Kenneth, Barbara, Renee, & Raymond, 1997). For Bolger (1981), remedial tasks that focus on rudimentary (e.g., perceptual and attentional) processes as well as higher cortical functions are presented to the patient continuously throughout the rehabilitation program. The essential feature of the program is the emphasis on the patient's ability to integrate this higher-level CFs (Lawrence, 1997). The purpose of CR, which is a new psychological treatment, is to improve coping and compensation abilities and, as a matter of fact, psychosocial function (Hajri et al., 2016).

5–Principles of CR Practice

Shaun (2012) observes that the group of treatment approaches collectively referred to as CR can vary substantially and ranges from completing Sudoku exercises to using highly sophisticated computerized programs designed to enhance specific domains of CFs. Some approaches are completed individually, some with a therapist or coach, and some in groups. Some CR programs focus only on neurocognition (Fisher, Holland, Merzenich, & Vinogradov, 2009; Wykes et al., 2007), while others focus on social cognition (Horan et al., 2009), and still others focus on an integration of the two during treatment (Hogarty et al., 2004). Although not all CR programs focus on multiple cognitive abilities, the most effective programs target broad cognitive domains (McGurk, Twamley, Sitzer, McHugo, & Mueser, 2007). Eack (2012) adds that cognitive abilities are not targeted at random but in a hierarchical fashion from lower-order to higher-order CFs. This is based upon information processing models that indicate the need for simple cognitive abilities (e.g., attention) to support more complex information processing, such as reasoning, problem-solving, and other EFs. The belief is that higher-order cognitive abilities cannot be fully remediated unless the basic building blocks of cognition are also improved. Some CR programs also use cueing and fading from learning theory to help shape cognitive performance and progressively increase the difficulty of cognitive exercises. Cueing refers to the use of visual or auditory stimuli or external aids to help increase individuals' performance on a particular exercise; the techniques used in CR are designed to adapt to the difficulty of the exercises from the initial level until the development of each person's ability. In this way, CR is usually adaptive and focuses on providing enough challenge for people to participate and exercise their cognitive abilities. Eack (2012) summarizes some of the principles of CR through the principles of practice with individuals with schizophrenia, including:

Developmental strategies to improve cognitive performance and task completion.

Repeat cognitive exercises for several sessions until

as reading facial expressions), social decisions (such as: Should I trust this person?), and social responses (making facial expressions) (Harvey & Bowie, 2012)

3–CR Approaches

Schwalbe & Medalia (2007) argue that CR techniques were initially designed to help improve cognitive performance in people who have had neurological injuries, when research showed that impairment at the neuropsychological level is also present in mental illnesses such as schizophrenia, researchers and clinicians began to investigate and apply Different types of CR approaches on samples of people with mental and psychological disorders, many models of CR used with mental and psychiatric disorders are based on the initial approaches developed for brain injury patients.

3–1–The Neuropsychological Educational Approach to CR (NEAR) Model

This approach, developed by Medalia, Revheim, & Herlands (2002), is a CR therapy technique specifically designed for cognitive dysfunction, and repairing, renewing and restoring abilities for use in cases of mental and psychological disorders who suffer from cognitive deficits. In contrast to cases of brain and neurological injuries, who usually have motivation to recover, cases of mental and psychological disorders, who are usually unmotivated and the source of their motivational difficulties from the disease itself or from possible repeated failures in learning situations. They are usually not motivated to participate in cognitive activities that includes repetitive exercises; to make such cognitive tasks intrinsically engaging for mental and psychiatric cases, the NEAR is designed to be more stimulating, dynamic, and enjoyable. (Schwalbe & Medalia, 2007). The NEAR, as stated by (Medalia, Revheim, & Herlands 2009; Medalia, & Freilich, 2008; Schwalbe & Medalia, 2007), focuses on individual training conducted in groups, combining techniques developed in both neuropsychological and Educational models to target neuropsychological deficiencies as they affect information processing and cognitive functioning. The NEAR it is group therapy that provides a high-level individual education, by allowing everyone in the group to work at their own pace in carefully selected tasks to participate and support his cognitive needs (Medalia, Revheim, & Herlands, 2009). In addition, CR is an educational activity using educational techniques developed in the field of education known to enhance learning; for example, training tasks involve many skills simultaneously, and presented in a real-life context. When information is learned in a context (e.g.: attention skills are activated in the context of a driving simulation experience as opposed to a set of flashing colored circles) it has been shown that learning is bigger and more sustainable (Schwalbe & Medalia, 2007)

3–2–Compensatory and Restorative Approaches

According to Kim et al. (2018), many therapeutic approaches have been developed for CR; because of the interest in its effectiveness first with cases of brain and neurological injuries to improve cognitive impairment resulting from brain injuries. The interest increased when the same cognitive impairment was discovered in mental and psychiatric disorders; As a result, different types of therapy have been developed in CR. It can be divided into compensatory approaches and restorative approaches, depending on the intervention. The compensatory approach is designed to help treat cognitive impairment by acquiring new skills or changing the environment, with the aim of improving behavioral adaptation. On the other hand, the restorative approach aims to restore and renovate CFs through repetitive practice based on brain flexibility. In addition, CR uses a variety of learning strategies such as: error-free learning, behavioral reinforcement, and group learning. These strategies are applied differently depending on the type of intervention.

3–3–CR approach based on neuropsychology/ neuroplasticity-based cognitive training

According to Biagianti, Castellaro & Brambilla (2021), most research on CR in neuropsychiatric diseases has been on schizophrenia. It examined a variety of rehabilitation approaches including computer-based training, educational programs softwares and therapist-guided strategy coaching in problem-solving tasks. Biagianti, Castellaro & Brambilla (2021) assume that CR methods are based on two foundations, the first is a CR based on a neuropsychological model of brain function; all CFs are considered separate in the brain and can therefore be evaluated independently of each other through a training approach, there are many programs that represent this model, including COGPACK, COGREHAB, Computer Assisted Cognitive Rehabilitation (CACR). These programs are based on the principle of focus on

on neuropsychiatric diseases by providing a summary of some of the literature.

1–Definition of CR

CR first began in World Wars I and II. Techniques have been developed to improve the attention and memory problems seen in military veterans after brain damage. (Boake, 1991). We will try to present and discuss various definitions of CR by presenting different definitions. The goal of CR is to enhance cognitive functioning and rehabilitate cognitively compromised individuals. By enhancing deficiency functions or creating new cognitive strategies, CR enables the therapy of cognitive deficits. Remediation might mean that a cognitive skill does not improve enough; it may have been better before and deteriorated. (Medalia, Revheim, & Herlands, 2009). All of these definitions emphasize improving cognitive processes through techniques to enhance them while also concentrating on restoring damaged Cognitive Functions (**CFs**). According to Medalia, Revheim, & Herlands (2009), CR is a behavioral therapy for people whose cognitive impairment interferes with daily functioning. Dandil, Smith, Kinnaird, Toloza, & Tchanturia (2020) suggest that CR interventions are a general term for psychological interventions that employ cognitive training exercises to address issues with Social Cognition (**SC**) and neuropsychological functioning.

2–CFs, Metacognitive, and SC as goals for improvement of CR

2–1–CFs

Cognition is a set of diverse abilities that allow an individual to recognize process and respond to the information provided. CFs are involved in daily activities, and CFs is an important factor for individuals (Kim et al., 2018). The focus is on the area of EFs (also called executive control) and refers to the set of higher mental processes necessary to focus and process information to automatically continue any activity, and to select and control behaviors that facilitate the achievement of goals, there is general agreement that there are three basic EFs according to (Lehto et al., 2003, Miyake et al., 2000); which are: **1)** Inhibition or attentional control, **2)** Working Memory (WM), **3)** cognitive flexibility. Through these high-level jobs, higher skills are built, such as thinking, problem solving and planning, which are generally considered essential skills for mental health and cognitive, social and psychological development (Diamond, 2012); As such, CFs are crucial to daily life. Thus, cognitive deficiencies affect a wide range of domains such as daily life, academic, professional and personal domains; Cognitive impairment is a common feature of various mental disorders; Cognitive deficits can be one of many symptoms of these disorders, or they can involve the ongoing change caused by the disorder (Kim, et al., 2018)

2–2–Metacognitive skills

Metacognition refers to a higher level of thinking that includes active control of cognitive processes. Activities such as planning how to approach a particular learning task, monitoring comprehension, and evaluating progress toward completing the task are metacognitive skills. Since metacognitive plays an important role in successful learning, it is It is important to study metacognitive activity to determine how to teach people to use their cognitive resources better through metacognitive control (Livingston, 2003), unconsciousness of wrong decisions (possibly as a result of neurocognitive impairment) may lead to inaccurate social interpretations and poor behavioral response choices that reinforce functional impairment (Davies, Fowler, & Greenwood, 2017).

2–3–SC

SC includes emotion recognition, theory of mind, empathy, explanatory style and insight. The SC function allows individuals to act in accordance with social norms and participate in determining other people's attitudes or intentions, and is also linked to professional and social functioning and a person's relationships (Pinkham & Penn, 2006), "The goal of social cognition is to provide a mechanism for action-oriented explanations of complex social phenomena"; When we interact with the environment we start from the input where we sense signals originating from the environment, and the sensations are detected by our sense organs such as the eyes, the sensations (such as light of a certain wavelength) are converted into perceptions (such as the color of fruit) based on prior knowledge and current context, after so decisions are made about what to do best; In response to these perceptions (e.g. is the fruit ripe? Should I eat it?), actions are planned and production begins in the form of bodily movements (e.g. catching the fruit), within this general framework of stimulus and response, we can have a subset of the processes involved with social stimuli (such

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

Cognitive Remediation Therapy: a general overview

التأهيل المعرفي: نظرة عامة

Dr. Ahmed Benaissa
د. أحمد بن عيسى
"Language - Cognition and Interaction" laboratory, Blida University 2, Algeria
University Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Algeria
ahmed.benaissa@univ-mosta.dz

Informations about Article
Date de réception: 07/08/2022
Date d'acceptation:08/10/2023

Key Words
cognitive remediation
cognitive therapy
cognitive impairment
neuropsychiatric diseases
interventions

Abstract

The development of neuropsychology and the experimental results and evidence from brain and neurological injuries have contributed significantly to the emergence of neuropsychological and cognitive interventions. The concept of Cognitive Remediation (CR) was established in response to the cognitive deficiency that was seen in patients and to improve cognitive abilities. In this study, we will discuss CR by introducing the concept and determining an overview of CR, providing the most important approaches and programs used in CR, and review some of the results of the literature related to it.

Introduction

The late nineteenth century saw the beginning of the scientific understanding of how the brain functions, with the work of Broca (1865) and Wernicke (1874) and their findings on brain injury cases. This is referred to as a localizationist or pluripotentialist perspective of the brain. Each behavioral function was believed to be assigned to a certain area of the brain. The proof that sensory and motor strips had distinct regions that corresponded to feeling and movement in certain body parts provided more evidence for this claim. With the emergence of another viewpoint that challenges the localizationist view, Lashley et al. (1938) believed that the brain's mass action and that it functions as an equipotentiality, that is, all brain regions perform the same functions and that the degree of deficit was related to the amount of tissue lost rather than the location of the damaged tissue. (Podd, 2012). Other evidence emerged, such as Goldstein (1939) and Alexander Luria (1948, 1966, 1973), which acknowledged the brain's ability to automatically reorganize so that a different region could take over the function of the damaged region and that the patient could be taught to use strategies instead of the strategies he was learning with, and a treatment plan could be devised to develop and teach alternate functional systems. In their book on neurotraining, released in 1981, Craine and Gudeman outline their strategy for cognitive remediation (CR) and suggest "off-the-shelf" games that may be customized to help individuals with brain injury restore their cognitive performance. The introduction of personal computers, Lynch (1979) suggested Atari games and, subsequently, Apple II games that would be beneficial for people with cognitive impairment. Neuropsychologists started creating their own computer-assisted cognitive rehabilitation systems (e.g., Ben-Yishay et al. 1987; Bracy 1985; Gianutsos and Klitzner 1981). Although there was a lot of interest at the time, research was not done to a great amount, and neuropsychologists began to doubt the effectiveness of cognitive rehabilitation. With the accumulation of research on CR and its effectiveness, (Ponsford and Kinsella, 1988; Cicerone et al. 2000, 2005; Podd and Krehbiel, 2006) proved the effectiveness of CR on several aspects, such as cognitive, psychological, and social. (Podd, 2012). This study aimed to highlight the concept of through a conceptual background through a description and review approach. We will introduce CR as a new therapeutic approach in neuropsychological interventions designed to improve cognition. We will provide a general overview of CR; determine the target aspects for improvement in CR, as well as the most important models and approaches used in CR and its interventions, and exploring the effectiveness of CRT

تعزيز الاتصال من خلال التعلم الإلكتروني دراسة حالة الروايات المصورة على شكل الفيديو

ملخص

يعتبر تحسين مهارات التواصل في الفصل الدراسي إحدى المهام المعقدة للغاية في عملية تعلم اللغات الأجنبية (FLL)، حيث يعتبر التحدي الأصعب لكل من معلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) نظرًا لصعوباتها لذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف أهمية دمج الروايات المصورة الالكترونية على شكل فيديو في الفصل الدراسي لتعزيز كفاءة التواصل لطلاب السنة الثالثة لغة انجليزية بجامعة الأغواط. كما تهدف الدراسة إلى فحص استخدام التقنيات التكنولوجية داخل الفصل الدراسي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية مع التركيز بشكل خاص على استخدام رواية المصورة على شكل الفيديو. حيث تعتبر الاخيرة إحدى الأدوات الأساسية لتقنيات (ICTs) في الوقت الحاضر، والتي تلعب دورًا أساسيًا في خلق جو تعليمي وتحفيزي يناسب احتياجات المتعلمين. حيث افترضنا أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الذين يتابعون الروايات المصورة على شكل فيديو قد يطورون اتصالاتهم بكفاءة ويزيدون من التفاعل والاندماج داخل الفصل. كما تم اعتماد كل من الطرق النوعية والكمية في هذه الدراسة، بناءً على طريقة وصفية مع استبيان ومقابلة شبه دورية مع كل من المدرسين والطلاب. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب مهتمين جدًا بتطوير كفاءاتهم في الاتصال باستخدام الرواية المصورة على شكل الفيديو. بدورها، تعمل الروايات المصورة على شكل فيديو على تعزيز دافعية متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية إلى المشاركة التفاعلية في الفصل الدراسي.

الكلمات المفتاحية

مهارات التواصل
الفصول الدراسية
اللغة الإنجليزية
عمليلت كاملة
قسم الادب
روايات علي شكل فيديو

Optimiser la Communication à travers les Romans Vidéo dans les Contextes d'Apprentissage en Ligne

Résumé

L'amélioration des compétences de communication en classe a toujours été l'une des tâches très complexes du processus d'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, la présente étude vise à explorer l'importance de l'intégration des romans vidéo dans la classe pour améliorer les compétences de communication Des étudiants d'anglais inscrits en troisième année à l'université de Laghouat. Elle vise aussi à examiner l'utilisation des outils technologiques dans la classe avec un accent particulier sur l'utilisation du roman vidéo. Le roman vidéo est considéré comme l'un des outils essentiels des technologies (TICs) de nos jours et qui joue un rôle fondamental dans la création d'une atmosphère d'apprentissage conviviale qui répond aux besoins des apprenants. Des méthodes qualitatives et quantitatives ont été adoptées et basées sur une méthode descriptive avec un questionnaire et un entretien semi-structuré administré aux 10 enseignants et aux 20 étudiants, comme outils de collecte de données, afin de connaître leurs attitudes envers l'intégration des romans vidéo. Les résultats de l'étude ont révélé que les étudiants sont satisfis par le développement de leurs compétences en communication à l'aide de roman vidéo. À leurs tours, les romans vidéo améliorent la motivation et la participation des apprenants d'Anglais en classe.

Mots clés

compétences en communication
TICs
processus complet
classe de littérature
roman vidéo

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف واذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي .CC BY NC 4.0
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

in education. Our focus was on the importance of video novels in enhancing EFL learners' communication skills. Video novels offer a new and authentic way of input that helps students in their educational setting. They provide EFL learners with various information and knowledge, giving them an extra boost in their English studies. However, the success of these technological tools depends on the teacher's selection of authentic videos.

Based on the main results, it is evident that video materials can successfully help students to discover other cultures, thoughts, and emotions. Video novels assist in improving students' communication skills in an enjoyable and engaging atmosphere. We therefore recommend the integration of video novels in EFL classes as a way to enhance communication skills and promote effective learning.Haut du formulaire

References

1. Bajrami, Lumturie, & Merita Ismaili (2018). The role of video materials in EFL classrooms. Procedia-Social and Behavioral Sciences pp: 502506-.
2. Bashova, K., & Pachovski, V. (2016). Visual novel. *Unpublished.*
3. Bastos, Pedro Silveira, & Ramos, Estela. (2009). YouTube for learning English as a foreign language: critical thinking, communicativeskills.
4. Brown, H. D., & Lee, H. (1994). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (Vol. 1, p. 994). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents
5. Cavallaro, D. (2010). Anime and the visual novel: narrative structure, design and play at the crossroads of animation and computer games. McFarland.
6. Darabos, D., Lajtai, G., & Nemeth, A. Tokamak. (2020). Elementary: Visual Novel Meets Natural Language Understanding.
7. Fassbender, W. J. (2020). The potential for (more-than-) representational video in education research. *International Journal of Research & Method in Education*, 116-.
8. Gensheimer, M., Huber, F., & Hagel, G. (2020, June). Gamification in software engineering education through Visual Novels. In *Proceedings of the 4th European Conference on Software Engineering Education* (pp. 15-).
9. Grandisson Sanguino, D. M. (2020). Using video materials to help efl learners facilitate their listening comprehension skill, Escuela de Educación y Pedagogía).
10. Hadley, Gregory, & Charles, Maggie. (2017). Enhancing extensive reading with data-driven learning. Language Learning & Technology, 21(3), 131152-.
11. Kusumawati, Eon. (2020). Visual Game Novel Subtitles and the Improvement of Vocabulary Comprehension Ability: Does It help L2? In Twelfth Conference on Applied. Atlantis Press.
12. McGovern, John. (1983). Video Applications in English Language Teaching. ELT Documents 114. Pergamon Press Inc., Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, NY 10523.
13. Shahlo, Iskandarova. (2020). The effect of viewing subtitled videos on learning vocabulary in English Language. In Archive of Conferences (Vol. 1, No. 1, pp. 8284-).
14. Sherman, Jim. (2003). Using authentic video in the language classroom. Ernst Klett Sprachen
15. Starešinčić, M. (2019) Encouraging youth reading through the medium of the visual novel.
16. Stempleski, S. (1987). Short Takes: Using Authentic Video in the English Class.
17. Tapaswi, M., Sherma, V. & Stiefelhagen, R. (2020). Deep Multimodal Feature Encoding for Video Ordering.
18. Turan, Zeynep (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. Computer Assisted Language Learning, vol. 33, no 56-, p. 590606-
19. Willis, Dave. (1983). The potential and limitations of video. Video Application in English Language Teaching. Oxford: Pergamon
20. Yildiz, Yunus. (2019). Task-Based Language Teaching: An Approach in the Spotlight to Propel Language Learning Forward. International Journal of Social Sciences & Educational Studies.
21. Yin, L., Ring, L., & Bickmore, T. (2012). Using an interactive visual novel to promote patient empowerment through engagement. In *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 4148-).

overall trend suggests that incorporating video novels and other visual aids may prove to be a more effective and engaging approach to teaching literature and improving communication skills among students.

The third section of the questionnaire focused on the students' opinions about learning literature through video novels and its advantages. The analysis of this section indicates that a majority of students find video novels to be an effective tool for understanding the novel of Robinson Crusoe and for conducting analysis. In fact, about 80% of the students surveyed consider visual learning methods, particularly the use of video novels in literature classes, to be a suitable and effective way to improve their communication skills and overall learning levels.

The students argue that the use of video materials is essential to promote better learning and skill development in literature classes. They believe that teachers should adopt the use of video novels as a helpful technique to improve students' communication skills in literature classes. The results of this section of the questionnaire support the third hypothesis of this project, which highlights the advantages of using video novels in literature classes as a powerful method to enhance the learning process.

7–Discussion of the Teachers' Semi Structured Interview Answers

7–1–Question 01: Do you think that teaching video novels is useful method?

Most of our interviewees had long experiences of teaching literature and agree on the idea that teaching video novels is a useful method, as it helps students to learn and to develop communication skills in enjoyable way.

7–2–Question 02: How can you find communication and classroom interaction after using video novels?

Answers to the second question showed that the majority of teachers of literature integrate video materials in their classes. They find the use of video novels very helpful and help them to interact and communicate electively. Usually students don't focus for a long time in the classroom however the use of videos is the motivating tool that helps them to improve their level and communication skills.

7–3–Question 03: According to you, do you think video novels are an authentic teaching material in EFL literature classes?

Most of teachers of literature classes consider that video novels are the authentic material that is used as effective methods. Thus, it helps to facilitate the learning process for both teachers and learners. The majority of teachers in literature classes prefer the use of video novels as authentic materials especially in the age of technology.

7–4–Question 04: What are the advantages of using video material in literature classes?

In literature classes, all teachers agree on the idea that video novels are powerful methods that facilitate both the process of learning and teaching. According to them, video novels have a lot of advantages to achieve better results such as developing the student's communication skills and level, it is also considered as a motivated tool in which students feel motivated and involved to learn and express their ideas and opinion.

Based on the analysis of the interview, the majority of English teachers in literature classes strongly agree on the idea of using video novels in literature classes as a new powerful method of learning that facilitate the task of teachers especially in our modern age. According to them, they prefer to use video novels rather than reading books in which it helps them to improve the students' communication skills as well as to improve the interaction in literature classes.

The finding and results obtained from the study bring us to a high degree of interest and positive affirmation towards the importance of Video Novel as a teaching material in the learning environment. From the current study, we found that the current method of teaching of one-way lecturing does not satisfy certain of the students' needs, which revealed that teachers and students highlight the good contribution of Video Novels of creating a most attractive atmosphere, were making the students more motivated and get rid of the routines. Correspondingly, Video Novels represent a new way of authentic input that assists students in their educational setting which offers EFL learners with divers information and knowledge which give them an extra help in their English studies. However, the success of such technological tools depends on the good selection of the authentic videos by the teachers.

8–Conclusion

communication is an essential skill in the process of EFL teaching and learning, yet it is often overlooked in language teaching curricula. In this research study, we aimed to identify the usefulness of ICT aids, particularly

because students learn new words and have a chances to talk, discuss and cover the major elements of the novel which are easy to remember and to learn. However, the rest of students (3) state that the effective way for them to develop communication skills is through reading in which students learn a new vocabulary, improve reading skill and involved with the content of the literary text, covering its aspects.

5–2–3–Question 03: Do you consider that video novels are the most suitable tool for learning literature?

Table (11): Students' opinion about the suitable tool for learning literature

Options	Yes	No
Number	16	4
Percentage	80%	20%

The table shows that the majority of the students consider video novels as the best tool for learning literature. According to them, watching video doesn't take time so that they can analyze and study a variety of novel and discus them from different perspectives as well as they can develop a literary skills and devices effectively. on the other hand, a few students they were disagree on that idea of using video as a tool of learning.

5–2–4–Question 04: Do In your opinion are there advantages of using video novels in literature classes? If yes, list some of them novels in literature classes.

Table (12): Students' opinion about the advantages of using video

Options	Yes	No
Number	16	4
Percentage	80%	20%

Most of the students (80%) believe that there are many advantages of using video novels in literature classes as a useful and effective technique to learn literature. According to them , by watching video novels they can study the given material in a form of video in a short enjoyable time in which they can also cover the novel from different angles through videos.one of the most advantages of the use of video novels is the communication skills in which the students have a chance to discuss and evaluate the given material as well as to build a strong relationship between students and the teacher where they learn to listen each other while speaking and to express their personal experiences and opinions related to the proposed topic. While (20%) of the respondents believe in the opposite, in which they consider the use of video novels is useless and not enough in literature classes.

6–Findings and Interpretations

Upon analyzing the questionnaire responses, it is evident that incorporating video novels into literature classes can significantly enhance students' communication skills. This approach not only proves to be an effective learning tool but also motivates students to study literature through the enjoyable medium of video novels, leading to an overall improvement in their language proficiency.

The first part of the questionnaire further supports this finding, as the majority of students in literature classes express a liking for studying literature and consider themselves to be of average ability. This underscores the importance of finding innovative ways to engage students in the study of literature, such as through the use of video novels, to enhance their interest and motivation in the subject matter, thereby improving their communication skills in the process.

The results of the questionnaire indicate that learners perceive video novels as a powerful and helpful tool in literature classes. Many of the student's express motivation to learn and enjoy themselves while studying with this method. They find it easier to maintain their attention and focus, and are more comfortable expressing their ideas and emotions about a given topic with confidence. Furthermore, they agree that learning through video novels enhances their communication skills, particularly speaking and listening.

In contrast, the majority of the students in the study strongly disagree with the idea of reading books as a way of learning in literature classes, as they prefer the use of visual aids. They assert that reading a literary work is tedious and time-consuming, as they must spend a significant amount of time reading and decoding words to understand their meaning. As a result, they view reading books as an ineffective method that neither helps them to study literature nor enhances their communication skills. This finding is consistent with previous literature, which has also highlighted the challenges of engaging students in literature classes and promoting effective communication skills. However, it's worth noting that a few students in the study do find reading books in literature classes to be an effective method for learning. Nonetheless, the

5–1–4–Question 04: What kind of literature do you prefer?

Table (04): Students' Preference of literary works

Options	Poems	Novels	Short stories	Drama
Number	0	12	8	0
Percentage	0%	60%	40%	0%

The majority of the students (60%) prefer to study novels and (40%) of the students prefer to study short stories. No one likes to study poems and drama. Also they cannot understand the taught themes. Thus, they consider novels easier to be understood and interacted about.

5–1–5–Question 05: What do you prefer while studying the English Literature?

Table (05): Students' Preferences in literature Class

Options	Reading books	Watching videos
Number	3	17
Percentage	15%	85%

The table indicates that (85%) i.e, majority of the learners prefer watching videos in studying literature. Whereas, (15%) refers to the students who still prefer reading books. It is obvious that EFL learners enjoy watching videos

5–1–6–Question 06: How many times you read the novel to understand the contents?

Table (06): The students' time spent in reading and understanding the novel

Options	Once	Twice	More
Number	4	7	9
Percentage	20%	35%	45%

Through the analysis of the table, we notice that (45%) - the majority of the learners who claimed that they spend so much time in reading the novel and to understand it , and sometimes they repeat readings many times . Other learners claimed that they spend less time to understand the novel through reading (35%). Reading the literary pieces is too much time consuming for them.

5–1–7–Question 07: How often do you watch the video to understand the content of the novel?

Table (07): How often Student watch video novel

Options	Once	Twice	More
Number	7	10	3
Percentage	35%	50%	15%

The table indicates that 10 students - (50%) understand the content of the video through watching it two times, and 7 students get the meaning of the video form the first time. Watching video novel is less time consuming for learners.

5–1–8–Question 08: According to you, can video novels enhance your literature level?

Table (08): Students' opinion about the use of videos

Options	Yes	No
Number	17	3
Percentage	85%	15%

The table shows that the majority of the learners (85%) agreed on the idea that the use of videos in literature classes enhance and help them to improve their levels in literature. They can through watching video novel in the class or even before understand easily the plot and themes, and therefore they will be able to explain and express their ideas, opinions, emotions and experiences and develop critical assumptions about the novel.

5–2– Section Two: Robinson Crusoe's Video

5–2–1–Question 01: Do you think that can you understand the story of "Robinson Crusoe" through watching video?

Table (09): Students' opinion about the understanding of Robinson Crusoe through watching videos

Options	Yes	No
Number	16	4
Percentage	75%	25%

The majority of the learners (75%) argue that they can understand the novel of Robinson Crusoe through watching the video. They claim that watching videos help them to understand the novel without passing much time in reading and repeating without a certain result. While few of leaners, forming (25%) disagree claiming that watching the video is not enough for them to understand the novel and analyze and cover it from different perspectives.

5–2–2–Question 02: In your opinion do you think that watching the novel of Robinson Crusoe can enhance your communication skills more than reading it? Illustrate why?

Table (10): Students' opinion about communication development skills in Robinson Crusoe's video

Options	Yes	No
Number	17	3
Percentage	85%	15%

Through The results of the above table (13.) We can notice that (17) students believe that through watching the video of Robinson Crusoe, they can develop their communication skills like speaking and listening more than just reading

difficulties in expressing themselves appropriately in English, this was proved by our observation undertaken in the English Department during a literature class of third year students at the University of Laghouat. While attending a fundamental module that is (literature) we noticed that there is no interaction and communication inside the classroom, even if the teacher tried all conventional methods to motivate them with the lesson, only a few number of good students were involved and interacting. Moreover, we have noticed that the most of them are not interested, particularly in literature.

3–Aim of the study

The current study aims to find out the effect of using video novel on the students' communication skills. In addition, it tries to examine the use of technological tools inside the EFL classroom. Most importantly, to examine the use of video novel in the process of teaching and learning literature, and whether it can help the EFL students to communicate better and enjoy the atmosphere.

4–Research methodology

the current study has been conducted using the quasi-experimental method based that provides a comprehensive picture about the concerned problem of the learners who are supposed to interact and communicate effectively while watching a video novel in literature classroom. The sample randomly selected represents 20 students of the third year License English at Laghouat University, their age is between 23 and 27 years old. Moreover, the students received the questionnaire in order to reveal their feedback while attending literature class on video novels. Whereas 10 teachers of literature were interviewed to back up the different perceptions of their students on the innovative tool that is video novel.

5–Results and interpretations

results and Analysis of the Students' Questionnaire

The questionnaire was delivered in a form of hard papers to twenty students in Department of English. The questions were consisted of open-ended and closed-ended questions, and it is made up of two sections; each part has its own purpose. The first section deals with the students' communication problems in literature classes, whilst, the second section deals with the benefits and the significance of developing communication in literature classes through video novels.

5–1–Section one: students' communication problems

5–1–1–question 01: How long have you been studying English?

Table (01): Students' English studying Years

Options	Three years	More than three years
Number	16	4
Percentage	80%	20%

According to the table above, most students have been learning English for three years; however, they are unable to effectively communicate in class, as their level of English proficiency appears to be inadequate for the expected level of communication after three years of study.

5–1–2–Question 02:Do you like studying literature? Why?

Table (02): Students' Desire toward Literature

Options	A lot	A little	No, at all
Number	2	15	3
Percentage	10%	75%	15%

By examining the table above, it becomes evident that the majority of students (75%) have a dislike for studying literature, largely due to the challenges posed by lengthy literary texts and the use of complex language in poems. The dislike of studying literature can have a negative impact on students' ability to effectively communicate in English, as literature can provide a rich source of vocabulary and idiomatic expressions that can enhance language proficiency. Without exposure to literature, students may struggle to expand their vocabulary and improve their understanding of complex language structures, leading to difficulties in communication. Therefore, it's important to find ways to make literature more engaging and accessible to students to improve both their interest and their proficiency in English.

5–1–3–Question 03: Do you face difficulties in communication in literature classes?

Table (03): Students' Communication Difficulties in Literature Classes

Options	Yes	No
Number	17	3
Percentage	85%	15%

(85%) of students have difficulties in literature class' communication. This shows that the EFL learners really struggle with the literary works they study.

classroom; according to him video is a valuable and possibly underused classroom tool. There is always the temptation to simply put the video on at the end of term and let students watch a film without even challenging them to be actively involved. The video material inside the classroom from Hardley's point of view, videos can enhance learners' listening experience and communicative activities, he emphasized through an example of using a video in classroom that he can add a whole new dimension to oral practice, the setting, action, emotion, gestures and others. That the students can observe in a video clip, which provides an important visual stimulus for language production and practice. He sheds the light on three basic activities that involve pre-viewing, while-viewing, post-viewing as follow:

Split viewing: In split viewing some students are going both to see and hear, unlike with other tools they only hear, students' task is to relay on the scene that they have just witnessed.

Voice yes /sound no: In this process the vision on and the sound off, in order to make students guess the content that they have watched, through these act students will improve the imagination stimulus.

Watch then write: Students are asked to write an article after watching and observing the scene, it includes the pre-viewing and while-viewing tasks; also it enhances the vocabulary and grammar skills.

Video dictagloss: In this activity students need to use an effective listening skills and practice the dictation task while or after viewing scene, they focus more on the actors' dialogue.

Watch then learn: It's not different from the previous act so far, students try to pick up the minimum of vocabulary from the spoken dialogue.

Video as a pronunciation tool: in this video, students are supposed to listen carefully to specific phrases, in order to be able to pronounce the sounds they heard correctly

Video as a listening/speaking tool: Through this video activity, students are going to do a conversation exercise in a jumbled text, then after viewing the video they will check the answers.

Hardley et al (2017) used the video material in teaching English to a different levels and different types by applying different activities too, during watching the video inside the classroom. The method he followed push his learners in a way or another to have the desire to learn, they engaged, motivated, interact, communicate, and practice the English language effectively.

It is known that most of films and series are adapted from what is called novels, there are many examples as; *Harry Potter series*, *The Hunger Games* (adventure), *The Bourn series*. In addition to many other genres that are based on various types of books, Tapaswi et al (2020) believe that such adaptations are used to motivate the story understanding for both video and natural language. The most important thing that the visual novel contains is the whole picture for the characters and their surroundings which can be the main source for learning. They discuss in details the difference between books and their movie adaptation; and stated some problems that usually encounter the origin of the story for instance as, the presence or absence of character, on the levels of sub-stories, differences at the scene. Additionally, they focus on the transmission of a book to movie. It is derived first from an adventure game that is named (sound story). After its huge number of selling and publications to be later on known as (visual novels). According to Bashova and Pachovsky (2016), Visual Novel is all multimedia elements such as text, Background, characters, music, sounds, it has interaction with player. Similar to Cavallaro (2010), who define visual novels as: "The visual novels typically articulates its narrative by means of extensive text conversations complemented by lovingly depicted backgrounds and dialogue boxes with characters' sprites determining the speaker superimposed upon them", Cavallaro (2010, p.8). Through this quote, we understand that visual novels are considered as a full of storytelling; the same elements in any story as a plot story, characters are presented in the visual novels. Acts of characters express the scene based on many techniques, in addition to the background and dialogue boxes; there are also two main elements that may improve the viewer interaction which are the sound and music. Nevertheless, Kusumawati (2020) argue that the development of visual novel is based mainly on the choices of the story itself, and its scenario in which the characters are going to present the whole story and its development, visual novel for him is typically a branch of the story.

2–Statement of the problem

students of EFL admit that many of them still face

perspectives. It can be also read and analyzed in relation to the writer's own life in case the writer reflects his or her own experiences, thoughts and emotions in the novel through the representation of the characters.

Using the videos in the language classroom has a positive influence on the learning and teaching process, particularly in classes. Yildiz (2019) argued the importance of literary communication through showing the interaction of the reader towards the author according to some circumstances, such as social, cultural … Fassbender (2020) explain the issue of syllabus arguing that the useful contribution of the task design and its specification influence the task content and method. He added that there must be an outline for the syllabus which meets the characteristics of language learning and teaching and concerned on presenting ELL in graphical, cultural and social contexts as well. Additionally, Sherman (2003) in his book entitled "Using Authentic Videos in the Language Classroom" stated that language teaching material using authentic films and television is motivating and fun, however teachers are often unsure of how to use this material in the classroom. According to him, using a video in language classroom is not just a renewable resource or refreshing conventional textbook material, but also provides the learners with the accessibility and motivation, these acts can be used many times with new material to stimulate students and bring the language alive. Moreover, Bajrami and Ismaili (2018) discussed "The Role of Video Material in EFL Classroom" saying that video material nowadays for them is not only a part of everyday life activities, but they are shown as an effective method in teaching English as a foreign language for all learners both inside and outside the classroom. They added videos can be used in a variety of instructional and teaching settings, as a way of presenting context, initiating discussion, for providing illustration a certain topic and content self-study and evaluation situations, while Kusumawati (2020) considered visual novel as the most advanced technology window, especially for the youth age. They enjoy the various multimedia games, and watching visual effects that are adapted to visual novel through its different devices. Therefore, Bastos and Ramos (2009) in their study on tackling the use of technology for learning EFL on web and applications on the impact of YouTube on promoting essential competences , added that teachers may turn to video technology to develop students reflective and critical thinking , the use of authentic learning material that engage second language learners to communicate in real context and foster the development of comprehension and communication oral and writing skills and intercultural communication competences , plays a crucial role in foreign languages. Similarly to Darabos et.al, (2020) who confirm that technology can offer learners many online materials and provides them an incredible source of information , they shed the light on the effective role of the multimodal text found in many YouTube videos for teaching English inside classroom as a supplementary material .Further they added that these websites can provide students with everyday videos and authentic situations that may help them improve their understanding and performance in English language lessons. Likewise, Willis (1983) in his document "The potential and limitation of video" video for him can be overused by a thoughtless programme planner or teacher who harnesses its potential for effective students control rather than effective teaching. According to him students like video particularly when it is relatively new to them. For Willis the video is an obvious medium for helping students to interpret visual clues effectively. Through his study, he explained a personal experiment with his students, he stated that video is a teaching aid, and it can be a valuable teaching resources, as textbooks or audio tape recording. Meanwhile McGovern (1983) stated that the suitability of television as a medium for bringing a living language to learner is undoubted, and the dynamic combination of sound and vision can bring an air of reality into the classroom. The wealth of visual information available can convey the atmosphere of another culture, it can show Para-linguistic aspects of communication. The techniques of television can present material to learners in ways quite, beyond the resources of the language teacher According to Sherman (2003) there are many types and ways to use video in many different purposes such as: Drama videos (films), Documentaries, TV news, Discussion, Interviews, TV shows, Game show, Educational fields. As Sherman added, that the use of videos can be: As a complete recording. Exposing students to enjoy the watching, For the sake of encounter with culture. For listening comprehension to provide models of spoken language, as input stimulus for other activities, as a moving picture book.

Furthermore**,** Hardley et.al, (2017) suggested techniques used for teaching English through video material in

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

Expanding Communication Channels through Video Novels in E-Learning Environments

تعزيز الاتصال من خلال التعلم الإلكتروني: دراسة حالة الروايات المصورة على شكل الفيديو

Pr. Fatiha Berahal
أ.د. فتيحة برحال
ENS Oran, Algeria
berrahalf@gmail.com

Elhouda boumediene[1]
الهدى بومدين
University Sidi Belabbes, Algeria
univ.boumediene@gmail.com

Informations about Article
Date de réception: 28/11/2020
Date d'acceptation:08/10/2023

Key Words
communication competencies
efl class
fll process
literature classroom
video novel

Abstract

Improving communication skills in the classroom is a challenging and multifaceted task in the English learning process. Given the difficulties that students face when learning how to communicate effectively in English, this study aims to explore the importance of integrating Video Novels in the classroom to enhance the communicative competencies of third-year English students at Laghouat University. Video Novels, an essential tool of today›s technological age, play a fundamental role in creating a friendly and enjoyable learning atmosphere that caters to learners› needs. To collect data, a quasi-experimental method is used based on a questionnaire and semi-structured interview administered to both teachers and students. These data collection tools aimed to understand their attitudes towards the integration of Video Novels as a new learning method in students› Foreign Language Learning (FLL) classes. The findings of the study revealed that students are highly interested in developing their communication competencies using Video Novels. Moreover, Video Novels enhance EFL learners› motivation and participation in the classroom. Video Novels can not only increase motivation and participation but also provide a unique and authentic source of input for learners to improve their English proficiency it.

Introduction

In the age of technology, Information and Communication Technology (ICT) played a major role in different spheres of life and is becoming an integral part of personal lives. According to Grandisson (2020) video materials are shown as an effective method in teaching English language as a foreign language for all learners both inside and outside classroom. As many researchers asserted that using video material facilitate memorizing language skills more than using other materials. It is widely known that literature is a complex subject of study for learners that's why EFL teachers rely on the use of YouTube Videos, in order to make communication and understanding of the novel or story easier (Turan,2020). Videos are considered as one of the effective methods for both teachers and learners. Since our inspiration is to discover how literary video novels can promote the communicative skills inside the classroom.

1–Review of literature

the Novel has become more popular in the second half of the eightieth century as an effective medium for displaying humans' thoughts and actions. Novel takes the form of prose in which it is written in a form of sentences. It is based on a plot and setting. It tells a story about a number of characters who went through changes throughout the development of the events in which the characters communicate and interact. Therefore, the novel addresses various themes that are reflected through the characters of the story along the events, that is to say that the novel can be read and viewed from different

1 corresponding author

مصطلحات أدبية جديدة صيغت في أبعاد الفكر الفرنسي المتحرر

ملخص

يعرف عن اللغة قدرة تجددها واستيعابها للمصطلحات المبتكرة ما أكده استعمال الكلمات المستحدثة بشكل لافت، سيما في القرنين العشرين والحادي والعشرين اللذين تميزا بثراء لغوي في الاعمال الأدبية الفرنسية، التي وان كانت معروفة وموثقة في معاجم وكتب اللغة، الا ان المكان المميز لابتكارها غير وسائل الإعلام، هو النص الأدبي. نقترح في هاته المقالة، لمحة عامة عن مختلف المصطلحات المستحدثة في بعض النصوص الأدبية؛ والأكثر لفتًا للنظر والأهمية، لفهم قيمتها في تكوين الأسلوب المناسب للكاتب وتحليل الأساليب التي يتم تأليفها من خلاله.

الكلمات المفتاحية
الكلمات المستحدثة
المصطلحات الأدبية المستحدثة
الابتكار المعجمي
تأليف الكلمات
جمالية الكاتب

Literary neologisms forged in the dimensions of a free French thought

Abstract

That language is alive and constantly in motion is nothing new. Neologisms testify to its richness and vitality particularly in the XXI and XXI centuries which were distinguished by a particularly abundance of neologisms in french-language literary works, and even if they are recognized and recorded by lexicographers, the privileged place of their creation remains undoubtedly the literary text. In this article, we offer an over view of the most striking and significant literary neologism, to better understand their value in the constitution of the style specific to the writer and analyze the methods by which is they was composed.

Key Words
neologisms
literary neologisms
lexical innovation
the making of a term
literary aesthetics

Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal›s copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).
To see a copy of this license, visit:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.
للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقًا لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023

Références

1. ARDEC, A. (1996). *N'ayons pas peur des mots. Dictionnaire du français argotique et populaire.* Paris : Larousse, page 320.
2. BOURDAT, P. (1998). *Les néologismes dans l'œuvre des Goncourt.* In: Cahiers Edmond et Jules de Goncourt n°6, pages 1847-;doi : https://doi.org/10.3406/cejdg.1998.1598 (042020/04/).
3. COSTES, A. (2009). *Boris Vian : Le Corps de l'écriture : Une lecture psychanalytique du désir d'écrire vianes que, Condé-sur Noireau.* France : Lambert-Lucas, Limoges.
4. EUGENE, N. (1860). *Le Rabelais de Poche. Avec un dictionnaire Pantagruélique tiré des Œuvres de F. Rabelais.* NOEL, E. (1860), Le Rabelais de Poche. Avec un dictionnaire Pantagruélique tiré des Œuvres de F. Rabelais, Paris, Poulet Malassis et De Broise, Libraires- Éditeurs, 9 rue des Beaux-Arts.
5. GUILBERT, L. (1973). *Théorie du Néologisme.* Congrès de l'Association Internationale des études françaises (juillet – 1972), Cahiers de l'Association, N.25, pages 929-.
6. LITTRÉ, É. (1877). *Dictionnaire de la langue française.* Paris, Publ. en 4 vol. de 1864 à 1873, suivis d'un «Supplément» publié. en 1878.
7. MC KEAN'S, E. (1967). *Arthur Rimbaud, Poètes d'Aujourd'hui, Édité par Pierre Seghers.* Paris : Éditions Seghers.
8. MERVAUD, M. (2011). *Voltaire lexicographe, Note sur la néologie, les créations verbales et les mots rares de voltaire, principalement dans les questions sur l'encyclopédie.* Revue voltaire, N° 11, pages 125-.
9. NOEL, F. J. (n.d.). *Philologie française ou dictionnaire étymologique : critique, historique, anecdotique, littéraire.* Volume 1, Père, 1831. La bibliothèque de l'État de Bavière, numérisé le 11 août 2010.
10. O'BRIEN, J. W. (1965). *Proust et le 'jolie langage'.* PMLAA, juin, pages 259256- RHEIMS, M. (1969), Dictionnaire des mots sauvages, Larousse. Paris, France (1969).
11. RIFFATERRE, M. (n.d.). *« Poétique du néologisme».* https://www.persee.fr/doc/caief_05711973_5865-_num_25_1_1023 (042020/04/).
12. SABLAYROLLES, J. F. (n.d.). *Le militantisme néologique dans sept dictionnaires du XIXe siècle.* à paraître dans Actes du colloque La lexicographie militante, Fr. Gaudin éd.
13. VIAN, B. (1963). *L'écume des jours.* Paris, Union générale d'éditions.

Étym.1947, un nom basé sur l'abréviation une semi-créations par fabrication d'un mot sur une base connue, mais non grammaticale.

« […] à pousser des volets et rendre honteux un réverbère allumé pour raison d'inconscience de la part d'un **Cépédéiste**.» (Vian, *L'écume des jours*, page 376.)

Députodrome. Néologisme faisant référence à un lieu où l'on peut voir les députés se livrer à une compétition. Étym.1947, un mot valise comique et satirique construit sur la base nominale « député » à laquelle on a ajouté le suffixe *–drome*, donnant l'idée d'une course.

«Pas au **députodrome**, elle n'aimera pas ça. Pas aux courses de veaux, elle aura peur.» (Vian, *L'écume des jours*, page 377.)

Doctoriser. **Verbe.** Vian donne naissance d'une manière ludique au substantif masculin *Docteur* en lui ajoutant une particule verbale qu'est la terminaison *–iser* qui donne le verbe «*doctoriser*.» Doctoriser est une demi-création inventée à la base de docteur. Le lecteur est amené à penser que l'écrivain ne fait pas confiance aux médecins.

«Le docteur porta le verre à son nez, flaira, s'alluma, huma et goûta, puis but, et se tint le ventre à deux mains en lâchant sa trousse à **doctoriser**.» (Vian, *L'écume des jours*, page89.)

Doublezons. **M.** Unité monétaire fictive utilisée dans le monde de *L'Écume des jours* de Boris Vian. Étym. Mot-valise composé de : *double* + *pèzes* formés par l'adjonction du suffixe *-on* à valeur emphatique.

«Écoute, Chick, j'ai cent mille **doublezons**, je t'en donnerai le quart et tu pourras vivre tranquillement.» (Vian, *L'écume des jours*, page 46.)

Pianocktail. Néologisme créé par Vian et inspiré par l'orgue à bouche de Huysmans (dans*Arebours1884*) est un piano qui produit à la fois de la musique de jazz et des mélanges alcoolisés. Il unit ainsi, par une fausse synesthésie artistique, deux plaisirs sensuels, l'ivresse de l'alcool et celle de la musique. Étym. Mot-valise composé par télescopage de deux mots étrangers ; *piano* est l'abréviation d'origine italienne *Piano-forte* et de l'anglicisme américain *cocktail*. Cette fantaisie linguistique représente une machine qui permet de fournir la musique et les boissons en même temps. Le principe étant que pour chaque mélodie jouée, le musicien aura un cocktail qui rappellera les impressions ressenties lors de l'écoute du morceau. "Prendras-tu un apéritif ? Demanda Collin.

Mon **pianocktail** est achevé… « (Vian, *L'écume des jours,* page 32.)

Sacristoche. Néologisme argotique, sur *sacristie* avec suffixe dépréciatif-*oche* (cf. Pétoche, Alboche/Boche, etc.)

«Le religieux sortit de la **sacristoche**, suivi d'un Bedon et d'un Chiches.» (Vian, *L'écume des jours*, page 105.)

Zonzonner. **Verbe.** Dérivé de l'onomatopée « *Zonzon* », bruit d'insectes volants. Boris Vian était passionné de jazz, aussi le jazz est omniprésent tout le long du roman. Il y a de nombreuses références aux musiciens et compositions de jazz.

Il swingue jusque dans les mots où l'auteur s'amuse à rajouter plusieurs « Z » de jazz (ex. : Doublezons (la monnaie), zonzonner…).

«Quelques bestioles **zonzonnaient** dans le soleil, se rendant à des tâches incertaines, et dont certaines consistaient en une rapide giration sur place.» (Vian, *L'écume des jours*, page 142.)

Conclusion

Grammaticaux, archaïques, scientifiques, classiques, étrangers, ou purement factices, les néologismes littéraires relevés dans le corpus d'étude sont utiles à étudier, à constater, parce qu'ils renferment l'avenir de la langue française. Ces lexies bénéficient de la même tolérance s'ils accèdent pour la première fois à la dignité littéraire par le truchement de ces écrivains. Posés, ces néologismes gardent tout leur mystère ; nul écrivain ne peut jurer que le mot La langue de Boris Vian remplit ce monde charmant et repoussant de saveurs douces-amères. Le charme de l'œuvre réside dans le lyrisme déployé à la fois comique et tragique. Les jeux de mots, calembours, la mauvaise logique, le double sens, sont des procédés couramment utilisés par l'écrivain. Qu'il pense avoir créé un jour, n'a pas été dit avant lui par une bouche humaine. Ainsi, les lecteurs auront la possibilité de relever d'autres écarts d'écriture dans quelques néologismes que nous avons proposés à l'analyse. En souhaitant qu'ainsi détachés de leur contexte le plus obscur ait reçu quelque jour de notre commentaire. Pour conclure, nous craignons d'avoir à comparaître devant ces écrivains en ayant laissé échapper un seul des vocables nés de leur créativité, «frappés au coin, jetés dans la matrice des mots immortels».

Inapaisable, insatiable. Étym. (**1845)** Néologisme dérivé de *assouvoir,* avec le préfixe -*in* et le suffixe-*able*.

«Ils sont (...) épris (...) d'un homme qui ne serait pas inverti et qui par conséquent ne peut s'aimer ; de sorte que leur désir serait à jamais **inassouvissable** si l'argent ne leur livrait de vrais hommes» (Proust, *Sodome et Gomorrhe*, page 615.) ***Jusquauboutiste.*** **Adj. subst.** (Celui, celle)

Qui est partisan d'une action, en particulier militaire, menée jusqu'au bout, jusqu'à sa conclusion extrême. Étym. (**1917)** Néologisme composé de la préposition jusqu*(e)*, de *au,* v. à, et du substantif *bout* ; suffixe-*iste*.

«M. Bontempsne ne voulait pas entendre parler de paix avant que l'Allemagne eût été réduite au même morcellement qu'au Moyen Âge (…). En un mot, il était ce que Brichot appelait un «**jusquauboutiste**» (Proust, *Temps retrouvé*, page 728.)

Louisphilippement. **Adv.** Avec les traits caractéristiques de la mesquinerie bourgeoise de l'époque de Louis-Philippe et des partisans de sa politique. Étym. (**1893)** Néologisme dérivé de *Louis-Philippe,* roi de France (1830-1848) ; avec le suffixe -*ement.*

«[...]unissant, sous la monarchie de Juillet, le duc de Guermantes et le duc de Fezensac aux deux ravissantes filles d'un illustre navigateur, elle donnait ainsi aux deux duchesses le piquant imprévu d'une grâce exotiquement bourgeoise, **louis philippement** indienne.» (Proust, *Le Côté de Guermantes,* page 540.)

Napoléonide. **Subst.** Celui, celle qui est membre de la famille de Napoléon Ier ou qui en descend. Étym. (**1840)** De Napoléon Ier, et le suffixe -*ide*.

«[…]Place, nommée, comme par une ironie anticipée à l'égard de ce **napoléonide** [un officier digne, impérial], Place de la République!» (Proust, *Le Côté de Guermantes,* page74).

1–6–Des néologismes dans «l'Écume des jours» de Boris Vian

Dès ses premières œuvres et chefs-d'œuvre, le langage de Boris Vian a été un puissant moteur d'invention, ce qu'il a été formé dans une bonne école ! Chez les Vian, on est en effet des fidèles partisans des jeux de mots…La langue a rapidement occupé une position cruciale, jusqu'à devenir un monde indépendant, un «langage univers» selon l'expression de Jacques Bens. S'il est heureux de pratiquer des néologismes, il réhabilite également des mots obsolètes ou dénués perdus leur sens. Un véritable alchimiste du verbe, il s'approprie la langue, pour en faire son propre langage. Des mots inventés, transformés, rétrécis ou étirés (mots- valises), d'autres s'appuient sur un jargon technique, dépassés, argotiques ou même rabelaisiens, restent difficiles à identifier, sauf qu'ils entrent à l'univers «Vianesque».

L'écrivain recourt à différents types de néologismes dans le but d'enrichir son texte en créant un vocable à même de traduire sa pensée du moment, ce qui donne à l'écrit un trait singulier. Il use de la dérivation affixale, des mots-valises, des mots composés, de la néosémie, des jeux graphiques, phoniques, sémantiques, et des discordances. Rebelle des mots, il enfreint les lois de la grammaire et ses règles traditionnelles. Sa méthode consiste de créer des lexies totalement différentes de celui auquel s'attend le lecteur. À la lecture du chef-d'œuvre *L'écume des jours* on retrouve l'univers propre et unique à Vian.

Bidistiller. **Verbe.** Distiller deux fois de suite pour garantir l'absence d'impuretés. Étym. Néologisme préfixé par *–bi* qui représente le dualisme et du participe passé *distiller.*

«Quel parfum avez-vous ? dit-il. Chloé se parfume à l'essence d'orchidée **bidistillée.**» (Boris Vian, *L'écume des jours*, page 95.)

Biglemoi. **Mot valise.** Collage et substantivation de «*bigle –moi* !», sur bigler : loucher, regarder avec curiosité ou envie, le néologisme remplace le «joue contre joue» par «regard de désir.» Dans le roman *l'écume des jours*, c'est la danse qui a permis à Colin et Chloé de se rencontrer et de tomber amoureux.

«Et, pendant que j'y suis, savez-vous comment on danse le **biglemoi** ?» (Vian, *L'écume des jours*, page 54.)

Blocnoter. **Verbe.** Cahier de feuilles accrochées d'un côté et facile à détacher qui sert à noter des pensées, des réflexions, etc. Étym. À la base du substantif bloc-notes l'auteur invente le verbe *blocnoter* composé de *bloc* (de feuilles de papier) et *note* avec l'adjonction du préfixe *–er.*

«Mission spécial. **Blocnotez**» (Vian, *L'écume des jours*, page 152).

Brouzillon. Néologisme-onomatopée évoquant un insecte volant insolite. Le mot de création viennoise rappelle à l'auteur le bruit provoqué par le vol de quelque petite bête (imitation et déformation ; matrice morphosémantique).

« […] en suivant des yeux le vol d'un

brouzillon» (Vian, *L'écume des jours*, page 54.)

Cépédéiste. Substantif dérivé de l'abréviation CPDE : Compagnie Parisienne de Distribution d'Electricité.

dans la nature, à l'écart du monde, Vagabonder. Étym. **(18451846-)** Première attestation au sens de «robinson, large parapluie».

Nuit de juin ! Dix-sept ans ! - On se laisse griser […]

Le cœur fou **robinsonne** à travers les romans,

Lorsque, dans la clarté d'un pâle réverbère

[…]

(Rimbaud, *Poésie, Roman*, page 72.)

Percaliser. **Verbe trans.** Rendre semblable à de la ***percale***, à une toile de coton fin. Étym. **(1835, 1878)** Néologisme d'Arthur Rimbaud dans *Les Assis.* Dérivé du mot *percale* avec le suffixe – *iser.*

Ces vieillards ont toujours fait tresse avec leurs sièges,

Sentant les soleils vifs **percaliser** leur peau

[…]

(Rimbaud, *Poésies, Les Assis,*1871, page 83).

Boulu, UE. **Adj.** Qui est de forme arrondie. Étym. **(1865)** (J. Barbey d'Aurevilly, Un Prêtre marié, I, page 70 dans Rheims : cheveux boulus). Dérivé de *boule* avec le suffixe -*u*.

«Noirs de loupes**,** grêlés, les yeux cerclés de

Bagues Vertes, leurs doigts **boulus** crispés à leurs fémurs […]» (Rimbaud, *Poésies, Les Assis*, page 83.)

1–5–Néologismes Proustiens : l'inventaire

Malgré le riche contenu de la langue française, Proust inventera sans hésiter de nouveaux mots pour en faire un support graphique des objets, d'un paysage, le caractère d'un personnage et peut- être, aisément, pour son plaisir personnel. En plus de ses œuvres, il a également investi dans l'espace linguistique.

À l›exception de Proust, aucun autre auteur n›a fait l'objet de tant de néologismes, mots-valises, suffixations. ***Proustonomics*** n'est qu'un exemple récent de création au nom de Marcel Proust, une pratique apparue au lycée de Condorcet.

Une liste de dérivés Proustiens accompagnés de leurs définitions : ***Proustification*** (Processus par lequel Proust est devenu un mythe littéraire.), ***Proustolâtrie*** (L'adoration de Proust, de sa personne, desesreliques.), ***Proustophobie*** (La peur de lire Proust. La détestation de Proust)**,**

Proustonomics (Néologisme forgé sur le modèle des Abenomics (pour évoquer la politique économique de Shinzō Abe depuis 2012). Cette suffixation en -*nomics*ou –*mics* est devenue très populaire et peut indiquer l'économie de n'importe quelle discipline. **Proustonomiste** (Stéphane Guichard a forgé ce néologisme sous le nom de *Proustonomics*, et rebaptisé spontanément Proust avec économiste, désignant ainsi un économiste expert de Marcel Proust, ou un proustien féru d'économie.), **Proustosceptique (**Cette innovation est proposée par Jean de Kerjou et désigne «ceux qui doutent que la Recherche soit racontée par un Narrateur !»)

Nous proposons une liste de mots inventés, des néologismes et hapax relevés d'une œuvre majeure de l'histoire de la littérature, *Du côté de chez Swann*, première pierre du magistral édifice littéraire qui est À la Recherche du temps perdu, chef-d'œuvre inégalé du 20ᵉsiècle.

Aérolithique. **Adj.** Relatif aux aérolithes, de la nature d'un aérolithe. Étym. **(1922)** Dérivé du mot *aérolithe* avec le suffixe-*ique*.

«L'attelage du sommeil, semblable à celui du Soleil, va d'un pas si égal, dans une atmosphère où ne peut plus l'arrêter aucune résistance, qu'il faut quelque petit caillou **aérolithique** étranger à nous (dardé de l›azur par quel inconnu ?) pour atteindre le sommeil régulier…» (Proust, À la recherche du temps perdu, page370.)

Busquage. **N.M.** Orientation courbe. Étym. **(1922)** XVIᵉ siècle. Néologisme dérivé de *busc* avec le suffixe-*age*.

«De sorte qu'il y avait telle femme qu'on avait connue bornée et sèche, chez laquelle un élargissement des joues devenues méconnaissables, un **busquage** imprévisible du nez, causaient la même surprise […]» (Proust, À la recherche du temps perdu, page503.)

Emmitouflement. **N.M.** Enveloppement confortable dans des vêtements chauds. Étym. **(1922)** Dérivé d'em*mitoufle*, synonyme inusité de *mitaine,* à base du suffixe –*em* et du préfixe-*ement.*»[...]la Patronne devenue visiteuse dans **l'emmitouflement** de son manteau fourré de grèbe, aussi du venteux que les blanches fourrures qui tapissaient ce salon[...]» (Proust, À la recherche du temps perdu, page 591.)

Ferrailleux. **Adj.** Qui fait un bruit de morceaux de fer entrechoqués. Étym. **(1849)** Néologisme dérivé de ferrailler avec le suffixe masculin -*eux.*

«Le bruit se rapprocha, je me dirigeai à tout hasard dans sa direction, si bien que le mot «bonsoir» fut susurré à mon oreille par M. de Bréauté, non comme le son **ferrailleux** et ébréché d'un couteau qu'on repasse pour l'aiguiser, […]» (Proust, À la recherche du temps perdu, page 54.)

Inassouvissable. **Adj.** Qui ne peut être assouvi. Synon.

de petits arbres, écorchés de balles et portant dans leur branchage le pittoresque **accumulis** de leurs sacs et de leurs gibernes.» (E. et J. de Goncourt, *Journal,* page 820.)

Insenséisme. **Subst. M.** Caractère insensé de quelque chose. Étym. (**1879).** Un dérivé formé à partir du mot *insensé,* avec le suffixe-*isme*.

«Au sujet d'une faïence de Henri II, (...) [il aurait été amusant de] démontrer le peu de perfection de la matière, la tristesse du décor, l'**insenséisme** des prix.» (E. et J. de Goncourt, *Journal*, page 23.)

Enversailler. **Verbe trans.** Rendre semblable à la noblesse, à la grandeur du palais de Versailles. Étym. (**1865)** La base est un adj. qualificatif : le verbe ou le part. passé en emploi adj. composé avec -*en* exprime l'acquisition d'une qualité, d'une vertu. *Faire devenir* +adj.

«Une de ces grandeurs mortes, tristes à faire pleurer, et qui vous **en versaillent** l'âme" (E. et J.de Goncourt, *Journal,* page208.)

Perruquifier. **Verbe trans.,** hapax. Donner l'air vieilli, démodé de celui qui porte perruque. Étym. (**1858)** dérivé du mot *perruque* avec le suffixe *-fier.*

«Saint-Victor arrive, hérissé, ébouriffé, non peigné, non lustré, en déshabillé de tout l'être, charmant garçon, beau comme un éphèbe de la Renaissance dans tout son rayonnant désordre, non fait pour l'habillement moderne, qui le grossit et le **perruquifie**» (E. et J. de Goncourt, *Journal,* page 490).

1–4–Les néologismes d'Arthur Rimbaud : une Autre façon de produire du sens

Un des auteurs clés de la littérature française, Arthur Rimbaud, un poète moderne hors pair. En dépit de sa courte biographie littéraire, il est toujours l'un des génies de la France mais aussi de la littérature universelle. Le grand créateur de néologismes a fait irruption sur la scène poétique française, un renouvellement esthétique profond auquel il participe largement. Pour celui qui s'est «reconnu poète», il y a là un enjeu fondamental : inventer des formes, c'est inventer une vision du monde, proposer, en même temps qu'une «**langue**», une nouvelle façon d'appréhender les choses. Pour Bernard TEYSSEDRE « *lire Rimbaud, cela débute par une affaire de vocabulaire. Il faut se munir des dictionnaires de son temps : le Bescherelle, le Littré, le Larousse, le Dictionnaire érotique moderne de DELVARE (1864) et le Dictionnaire historique, étymologique et anecdotique de l'argot parisien de LOREDAN LARCHEY (1872).*" (Teyssedre, 2011, pp.776)

L'enfant rebelle de Charleville-Mézières a inventé dans sa poésie d'une extrême richesse de néologismes, en 1871 dans son poème «*Le cœur volé*» les lexies les plus célèbres : **Abracadabrantesque et Pioupiesques,** deux néologismes fantaisistes formés par l'adjonction du suffixe «*-esque*» à deux termes familiers :

Abracadabrantesque. **Adj.** Complètement incroyable. Étym. Néologisme forgé par Arthur Rimbaud **(18541991-),** à partir d'**abracadabrant***,*

En son poème *Le Cœurvolé*. Il fut repris par Jacques Chirac en septembre 2000, et est parfois utilisé depuis comme variante plaisante et renforcée d'abracadabrant.

Pioupiesques. **Adj.** Simple soldat, généralement dans l'infanterie. Étym. Néologisme créé par Rimbaud en (**1871)**, à partir de ***pioupiou*** (argot militaire signifiant « jeune soldat, bleu, troufion»), dans son poème Le Cœur volé.

«Ô flots **abracadabrantesques**, Prenez mon cœur, qu'il soit sauvé ! Ithyphalliques et **pioupiesques**, […].»

(Rimbaud, *Poésies, Le Cœur volé*,1895, page 104)

Des vers comme ceux du *Bateau ivre*, de *Voyelles,* de *Robinsonner,* ou *Les Assis,* comptent parmi les plus connus de la poésie française. Arthur Rimbaud s'est amusé à inventer des néologismes, avec un sens propre à lui, mais qui se devine facilement, avec de l'observation et de la curiosité :

Bleuïtés. **N.F.** État de ce qui est bleu. Étym. (**1920)** Dérivé de *bleu* avec le suffixe *ité*.

«Où, teignant tout à couples **bleuités**, délires Et rythmes lents sous les rutilements du jour […] (Rimbaud, le *Bateau ivre*, page129.)

Nacreux, **-EUSE. Adj.** Qui a un éclat semblable à celui de la nacre. Étym. **(1871)** Dérivé de *nacre* (subst. fém.), avec le suffixe *eux-euse*.

«Glaciers, soleils d'argent, flots **nacreux**, cieux de braises ! Échouages hideux au fond des golfes bruns […]» (Rimbaud, *Le bateau ivre*, page130.)

Bombiner. **Verbe intrans**. Tournoyer en bourdonnant. Étym. (**1871)** supra exemple Calqué sur le lat. bombinare, var. de bombilare (v. bombiler) «bourdonner».

A, noir corset velu des mouches éclatantes Qui ***bombinent*** *autour des puanteurs cruelles.*

(Rimbaud, *Poésies, Voyelles*, page 110.)

Robinsonner. **Verbe intrans.** Une personne vivant seule

l'adjectif latin *mirificus* qui

Fait que l'on «s'émerveille».

«J'ai lu les remontrances; vraiment le parlement d'Angleterre ne parlait pas autrement à Charles1er; cela est **mirifique.**» (Voltaire ,Lett *.d'Argental*, 13juillet.)

Pamphlétier. **N.M.** Terme de mépris. Faiseur de mauvais pamphlets. Étym. Néologisme dérivé du mot *pamphlet* avec le suffixe -*ier*.

«Ce qui me fâche, c'est que le nom de Mme du Châtelet soit indignement livré à la malignité d'un **pamphlétier** comme Desfontaines» (Voltaire, dans *LAVEAUX*.)

Velcherie. **S.F.** Acte de Velche, ignorance, barbarie. Ces deux termes ont été employés ironiquement par Voltaire. Étym. **(1775)** Mot composé de *velche, welche* en «gaulois» et le suffixe-*erie.*

«Cette épouvantable et absurde **velcherie** sera démontrée [procès du chevalier de La Barre]» (Voltaire, Lett. Au roi de Pr. 4 févr.)

1–3–Edmond et Jules de Goncourt et les créations langagières

Les «*génies autoproclamés*» qui ont réussi l'exploit d'écrire à quatre mains (exercice toujours périlleux), romans, pièces de théâtre, livres historiques, ainsi qu'une partie de leur fameux *Journal* qui les a fait passer à la postérité ne sont que Jules et Edmond Goncourt !

Dans une incroyable complicité gémellaire, les frères Goncourt n'hésitent pas à combiner les Néologismes dans l'écriture pour mieux refléter la réalité : ce sont des «anecdotiers», passionnés de «Jolités», et leur entente les incite jusqu'à se désigner par le nom de «Juledmond.» Ils restent des inventeurs et des créateurs exceptionnels de vocables nouveaux. Les rédacteurs du «Journal», ont, dans une large mesure, contribué à la transformation de la langue française pendant les dernières années du XIXe siècle par l'impulsion qu'ils ont imprimée à l'innovation lexicale et qui rappelle, toutes proportions gardées, l'enrichissement de la langue que préconisa jadis Joachim Du Bellay. Reconnaissons à ses forgeurs de néologismes d'avoir introduit nombre de mots dans l'usage, le lecteur sera surpris de constater que dans notre répertoire des mots aussi courants que «***geignard***», «***capitulard***», «***rondouillard***», «***découchage***», «***congestionnement***», «***trapéziste***», «***informulé***», « ***réécriture***», et même «***américanisation***». Le lecteur est certainement saoulé de néologismes, d'inventions verbales, de tarabiscotements de style, de substantifs improbables, d'épithètes insolites ; une somme de maniérisme qui dépasse la permission d'être précieux. Les Goncourt ont créé des néologismes à partir d'une base simple, nom, verbe ou adjectif existants auxquelles ils ne prirent que la peine d'accoler des suffixes et des préfixes fort communs exprimant l'action ou son résultat. Des créations ingénieuses qui valent leur pesant de créativité.

De toute évidence dans le «**Journal»,** l'aîné des frères Goncourt n'a pas voulu limiter sa prose : les néologismes sont courants, les adjectifs omniprésents et l'épithète se retrouve régulièrement substantivée. Il fournissait une longue liste de locutions entrées dans l'usage contemporain et considérées comme «d'abominables néologismes en l'année1750.»

Académisation. **Subst. F.** Néologisme Familier [En parlant d'un candidat] Élection à l'Académie (française). Étym. (1896), *sup.* Dérivé du radicale du mot *académie* (au sens de "Académie française»), avec le suffixe composé -*ation,* sans doute sur le modèle d'*académisable*.

«Il avait vu dans la journée Zola, qui était venu sans doute pour avoir des renseignements sur son **académisation."** **(**E. et J. de Goncourt, *Journal*, page 954.)

Agrifage. **Subst. M.** [Corresp. A *s'agricher*] Empoignade. Étym. (**1893),** *supra. Un mot* dérivé du *agricher* qui contient le suffixe-*age*.

«Chez Léon Daudet, le bouillonnement fiévreux de la copie, de la conversation, de la blague, de la charge, de l'**agrichage**– ça me fait peur par moments pour l'avenir de sa cervelle.» (E. et J. de Goncourt, *Journal*, page 440.)

Intermittemment. **Adv, littér.** D'une manière intermittente. **Synon**. Épisodiquement, irrégulièrement, périodiquement. Étym. (**1894),** un adverbe dérivé du mot *intermittent*, avec le suffixe

–emment.

«La marche de Thaulow amène Raffaelli à peindre ces gens du pôle, si peu assimilables à notre race qu'habitant même notre pays, on ne les voit qu**'intermittemment**, comme de grand soi se aux de mer, qu'un trop fort coup d'aile rapproche par hasard de vous» (E. et J. de Goncourt, *Journal,* page553.) ***Accumulus.*** **Subst. M .** Accumulation désordonnée. Étym. (**1871)** Hapax dérivé du mot *accumuler*, avec le suffixe -*is*.

«À presque tous les détours de ces rues faubouriennes, on tombe dans un campement de pantalons rouges, au pied

de Pantagruel. Étym. (XVIe **siècle)** Néologisme créé par Rabelais dérivé du mot *Pantagruel* («héros rabelaisien aimant à jouir de la vie») avec le suffixe -*isme*.

«**Pantagruelisme**, vous entendez que c'est certaine gayeté d'esprit conficte en mespris des choses fortuites». (Rabelais, *IV, Prologue de l'auteur)*

Quintessence. **N.F.** Terme d'alchimie. Toute substance jouant un rôle important dans la transmutation des métaux. Rabelais a été le premier à l'utiliser avec le nouveau sens de «ce qu'il y a de meilleur dans une idée ou dans un objet.» Dans *Pantagruel*, il se qualifie lui-même d'*abstracteur de quintessence.* Étym. **(1534)** Bas-lat. *quintaessentia*, de *quinta*, cinquième, et *essentia*, essence, parce que, selon les anciens, il y avait quatre éléments contenus dans leurs sphères respectives, la terre, l'eau, l'air et le feu; et, au-dessus de la sphère du feu, une substance plus pure et plus subtile encore qui n'avait pas de nom propre, et qu'on appelait la quinte essence (5[e]substance).

«ce qu'il y a de meilleur, proprement partie la plus subtile d'une substance. « (Rabelais, *Pantagruel*, éd. V. L. Saulnier, p. de titre).

La liste des néologismes inventés par Rabelais serait incomplète sans les adjectifs gargantuesques et pantagruéliques, dérivés des noms des deux géants. Pour en comprendre le sens, rappelons que Gargantua, au nom formé à partir de la racine onomatopéique *garg*- (gorge), est doté d'un prodigieux appétit, tandis que Pantagruel est remarquable par sa capacité d'ingestion des boissons.

1–2–Les créations verbales et les mots rares du lexicographe Voltaire

Homme de lettres, poète, philosophe, et écrivain français François-Marie Arouet dit Voltaire s'est passionné pas seulement pour les questions de style, naturelles pour un créateur, mais aussi pour tout ce qui concerne la langue. Il est l'auteur d'un grand nombre de néologismes, rapportés généralement par les dictionnaires. Le prince des Lumières a restauré les mots anciens, et fut, le chef des archaïsants. Louis-Sébastien Mercier, en 1801, en a relevé un peu plus de deux cents dans ses œuvres et sa correspondance.

Mercier a souligné que les autres vrais néologismes de Voltaire sont souvent des curiosités linguistiques, comme dépersécuter, déprépucé, déséborgner, historiographer, histrionique, etc. Cependant, s'ils n'ont pas été conservés, ils témoignent de l'ingéniosité langagière de Voltaire, de la création verbale qui auraient pu être consacrées par la langue. Jusqu'à sa vieillesse, précisément à l'époque des «Questions sur l'Encyclopédie», Voltaire n'a pas cessé d'inventer des nouveaux mots. Il a parfois réutilisé certains de ses néologismes, comme **terraqué** (qui remonte à 1747), notamment une **impasse** (il a voulu l'imposer dèsledébutdesannées1660), et même une **incoque** (qu'il a créée en1768)

Anecdotier. **N.M.** Celui qui a l'habitude de recueillir et de raconter des anecdotes (parfois imaginaires). Étym. Néologisme forgé en **(1736)** par Voltaire, formé à partir du mot *anecdote* avec le suffixe-*ier.*

«Il y a dans Paris des **anecdotiers** qui vous mettront au fait.» (Voltaire, *Correspondance*, La Pléiade, page 742.)

Calomniographe. **S.M.** Celui qui écrit des calomnies. Étym. Néologisme dérivé du mot *calomnie* avec le suffixe -*graphie.* Voltaire a employé ce mot dans le style familier : «Voilà, dit-il, l'état des choses, quant aux typographes ; à l'égard des **calomniographes**, j'en ris ; il y'a cinquante ans que j'y suis accoutumé.» (Voltaire, t. 81, page 420.)

Fatuisme. S.M. –Esprit, caractère du fat. Fatuisme, fatuité, termes employés quelquefois par les aliénistes pour désigner la démence. Étym. (1773) Néologismes créé par Voltaire, dérivé du mot *fatuité* avec le suffixe-*isme*, par substitution de suffixe.

«Le vieillard de Ferney pense que l'idiotisme est l'état d'un idiot, comme le pédantisme est l'état d'un pédant. Le vieillard n'a pas le **Fatuisme** de croire avoir raison.» (Voltaire, Œuvres)

Histrionique. **Adj.** Qui concerne les historiens, les comédiens. Étym. **(1764)** Dérivé du mot *historion*, signifiant mauvais acteur, personne ne se donnant en spectacle ; latin «*histrio*», acteur ; prenant le suffixe -*ique*.

«Je crois que l'aréopage **histrionique** n'est pas riche en comédies ; tous les jeunes gens qui ont la rage des vers font des tragédies dès qu'ils sortent du collège.» (Voltaire, *Lettre Thiriot*,28 avr.1769)

Insecouable. **Adj.** Hasardé par Voltaire. Impossible à secouer. Étym. Dérivé du mot *secouer* avec l'accumulation d'un préfixe et d'un suffixe «- *in* et -*able.»*

« Enfin il vint un Grégoire 1x, ennemie des empereurs et des rois, qui rendit le mariage in joug **insecouable**.» (Voltaire, Œuvres t. 17, 1, page70.) ***Mirifique.***

Adj. Qui est admirable, merveilleux, qui frôle la perfection. Étym. **(1763)** Vient des mots latin smirus «merveilleux» et *facere* «faire», qui ont donné

importé, au lieu d'avoir été formé surplace ; joins enfin les mots qui, après avoir existé en Français, sont morts et paraissent neufs quand ils renaissent de l'oubli). Sauf qu'il ne faut pas les confondre avec les archaïsmes, qui tirent précisément leur expressivité, du fait que leur réemploi momentané n'atténue pas leur caractère obsolète et que ni l'écrivain ni son lecteur ne cessent d'y voir des vocables vieillis. En fait, ce que ces trois catégories ont en commun, c'est que les mots qui s'y rangent sont également nouveaux au sentiment de l'utilisateur. Par ce caractère de nouveauté dans la conscience linguistique, ils créent un effet de surprise qui met le signifié en relief, forcent l'attention de l'auditeur ou du lecteur par leur apparition inattendue dans le vocabulaire commun de la langue.

Ces écrivains-créateurs de la langue française ont-ils créés ces néologismes par pur besoin **?** Le lexique connu jusqu'alors étant insuffisant pour représenter les images qui traversaient leur esprit, ou alors étaient-ils au sommet de l'extase en jonglant avec les mots au point de recréer la langue après avoir créé des personnages et des décors **?** Décidemment, ils se sentaient enfermées dans l'écriture traditionnelle, ils étaient prêts à en forger de nouvelles lexies si le cas se présentait, essayant toujours de vérifier la légitimité du mot nouveau avant de l'écrire. Ils sont responsables d'un grand nombre de néologismes apparus dans les œuvres littéraires et participent à la création d›un style pour l'écrivain.

L'idée de néologisme littéraire et de la création lexicale convient très bien à l'éthique de ces maîtres créateurs qui prêchent l'originalité et l'individualité afin de subvenir aux aspirations de leurs lecteurs. Les écrivains dans le roman français ont montré comment, par l'entremise des faits linguistiques, de l'emploi des mots nouveaux sont créés soit obtenus par : dérivation, suffixation, composition, troncation, siglaison, emprunt, par imitation (paronymie, onomatopée), par les moyens stylistiques, la métaphore et la métonymie ou de l'emploi des mots préexistants dans un sens nouveau.

Nous proposons dans cet article de découvrir ces néologismes inventés par les plumes françaises, et qu'on trouve dans les œuvres littéraires (où ils sont employés en vue de produire un effet de style, ne s'opposent pas à la norme littéraire, mais sont en marge de la norme de la langue.) Nous allons montrer que les écrivains français ont en propre une gamme très riche de procédés pour répondre à tous les besoins, pour former des néologismes qui semblent utiles à leurs lecteurs.

1–Les néologismes créés ou inventés par les auteurs français

1–1– Les incontournables mots créés par Rabelais

Du génie dans le domaine du néologisme Rabelais, nous avons surtout retenu les noms de deux géants, *Gargantua* et *Pantagruel*, titres de ses deux principaux ouvrages parus en 1532, ce que l'on sait moins, c'est qu'à travers ses écrits l'humaniste de la Renaissance a considérablement enrichi le lexique de la langue française, et a puisé dans tous les domaines pour embellir son vocabulaire, véritable océan où se sont déversés les Courants du passé et d'où dérivent ceux de l'avenir. Plusieurs centaines de mots ont été créés ou éprouvés pour la première fois dans ses œuvres, à tel point de parler de «la langue de Rabelais». Aujourd'hui, nous utilisons un grand nombre de ses purs néologismes rabelaisiens tels que :

Horaire, génie, patriotique, quintessence, ou encore frugale et automate*,* sans oublier ses expressions et ses jeux de mots littéraires comme : l'anagramme, la contrepèterie, et le calligramme. Rabelais estime que le français est une langue plurielle, officialisa l'usage de nombreux mots d'origine latine, grecque, italienne, arabe ou hébraïque.

Automate. **Adj.** Qui semble se mouvoir de soi-même, en obéissant à un mécanisme caché. Étym. (**1534)** Du latin *automatus*» qui se meut soi- même» et *automatum* pour le nom, du grec ancien *autómatos*.

«baftiffoient plusieurs petits engins **automates :** c'est à dire foymouvanseux-mesmes» (Rabelais, *Gargant.* I, page 24.)

Athlétique. **Adj.** Qui est propre à l'athlète.

Étym. (**1534)** Du latin *athleticus.*

«Retournons à nostre bon Gargantua, qui est à Paris bien estant à l'estude de bonnes lettres et exercitations **athlétiques**» (Rabelais, *Gargantua*, I, 27 dans Dict. hist. Ac.)

Agélaste. **N.C.** En langage littéraire, personne qui ne sait pas rire, qui ne rit jamais. Étym. Néologisme créé par François Rabelais, du grec ancien *agélastos*.

«Lors de son passage dans l'espace cosmique, l'âme du véritable **agelaste**ne saura pénétrer en paradis.» (Colette Quesnel, *Mourir de rire* d'après et avec Rabelais, page 62.)

***Pantagruélism*e. Subst. masc.** Philosophie, épicurisme

Journal of letters and Social Sciences (JLSS) مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4

Des néologismes littéraires forgés aux dimensions d'une pensée française affranchie

Literary neologisms forged in the dimensions of a free French thought

Dr. Brahim Kethiri
د. كثيري براهيم
Université Mohamed Khider Biskra, Algerie
brahim.kethiri@univ-biskra.dz

Dr. Benabid Faïza [1]
د. فايزة ين عبيد
Laboratoire De Recherche En Didactique De Langues
École normale supérieure de Sétif, Algerie
Benabid_faiza@yahoo.fr

Informations about Article
Date de réception: 29/10/2020
Date d'acceptation: 06/11/2023

Mots clés
néologismes
néologismes littéraires
innovation lexicale
la fabrique d'un terme
l'esthétique littéraire

Résumé

Que la langue soit vivante et constamment en mouvement, ce n'est pas une nouveauté. Les néologismes témoignent de sa richesse et de sa vitalité notamment durant les XXIe et XXIe siècles, qui se sont distingués par une abondance de néologismes dans les œuvres littéraires françaises, même s'ils sont reconnus par les lexicographes, le lieu privilégié de leur création, reste assurément le texte littéraire. Nous proposons dans le présent article des néologismes relevés dans les textes littéraires ; ils sont parmi les plus marquants et signifiants dans l'objectif de montrer de par leur usage, leur influence sur le style de l'écrivain d'une part, et d'analyser les méthodes de leur création, d'autre part.

Introduction

Les plumes françaises qui possèdent une connaissance du Français n'ont jamais manqué d'imagination, de création de néologismes repris. Elles donnent à ces mots l'air des choses et passent ainsi un vernis de nouveau sur ce qu'il y a de plus usé. Ces plumes portent le nom de Ronsard, Du Bellay, Peletier du Man et bien d'autres écrivains créèrent même la Pléiade. Leur objectif était de renouveler, perfectionner et enrichir le français en innovant par des néologismes issus des langues latines, grecques et régionales, afin de donner les lettres de noblesse à leur langue d'écriture, indépendamment des autres idiomes en présence sur le territoire métropolitain.

À ce groupe, s'ajoutent quelques écrivains du grand siècle, qui ont su conserver leur indépendance et leur individualité : Voltaire, Rabelais, les frères Goncourt, Rimbaud, Proust ou Vian, Ils occupent une place à part entière dans la littérature française par leur faculté de néologisation, en prônant le développement du lexique français.

Fréquemment, ces grands monuments de la littérature française décident d'utiliser des mots rares, pittoresques et riches de sens, en respectant les règles de la formation lexicale française.

Les hommes de lettres français voulaient que le mot s'impose dans toute sa justesse, et que le contenu et la forme du mot doivent convenir est associés à tous les niveaux de l'œuvre littéraire, même au niveau de l'unité de base, c'est-à-dire l'unité lexicale. Ils voulaient attirer l'attention du lecteur sur la forme de l'énoncé, et le faire réfléchir sur le rapport entre le contenu du message et son contenant. Leurs créations lexicales surpassaient celles déjà intégrées dans la langue en raison de leur hypersensibilité au caractère littéraire de leurs propres productions. Ainsi, ces mots étaient plus motivés et ont progressivement fait leur chemin dans la conversation et l'écriture courantes.

Le néologisme proprement dit, est l'introduction d'un mot nouveau dans la langue, le sens nouveau d'un vocable préexistant, mais aussi l'emprunt à une langue étrangère, à un lexique professionnel, à un groupe social, etc., (puisque le mot d'emprunt n'est qu'un néologisme

1 Auteur correspondant

Content

Kenza bouabid Pr. Sofiane Zdeda	poetry, mysticism and the limits of the relationship {Ar}	221
Dr. Benabid Faïza Dr. Brahim Kethiri	Literary neologisms forged in the dimensions of a free French thought {Fr}	231
Elhouda boumediene Pr. Fatiha Berahal	Expanding Communication Channels through Video Novels in ...	241
Dr. Ahmed Benaissa	Cognitive Remediation Therapy: a general overview	250
Ahlem Amer Medjani Dr. Nawel Kherra	Integration of the flipped classroom in the Algerian university ... {Fr}	260

Content

Seyf eddin Mahmoudi Pr. Lakhedar Hamidi	Citizenship education between ideology and philosophy, reading in Nassif Nassar's theses {Ar}	07
Dr. Brahim Mihoubi	Interaction and mechanism in Jahiz rhetorical discourse {Ar}	19
Dr. Najm Aleessawi Pr. Nora Benbouzid	Using of digital media by Iraqi diplomacy to combat the Coronavirus (COVID-19) {Ar}	31
Souad Meguellati Pr. Said Hadef	Contributions of the orientalists and their approach to achieving arabic ... {Ar}	49
Dr. Majdi Alkhatib	Thematic Equivalent in the Poem Depicting the Mountain authored by ... {Ar}	60
Dr. Safia Boufassa	Dyslexia and dysgraphia (both spelling and handwriting) ... {Ar}	76
Pr. Laloui Abdelhafid Pr. Abdelli Fateh	The relationship between the level of self-determined motivation ... {Ar}	90
Meryem Gouasmia Pr. Abdelmadjid Hanoun	Arabic Literary Components in the novel «Honnor 's tribe» ... {Ar}	103
Fatima Benahmed Dr. Abderrahmane Beghdad	Interrogation of the discourse of Sufi Prose in selected models of ... {Ar}	114
Dr. Abdelhak Ketfi Cherif Pr. Nacira Bennabi	The psychometric properties of an achievement test in the subject of ... {Ar}	130
El Ayachi Attoui Dr. Sofiane Bouaninba	The phonetic transposition in the Qur'anic comma through the ... {Ar}	145
Dr. Arres Filali	The standard of (conformity of the pronunciation and meaning) ... {Ar}	159
Baya Bouriala Pr. Boudjemaa Koussa	The performance of the Algerian university professor between quality ... {Ar}	166
Aissa Bahloul Dr. Fatima Djokhdem	Ellipsis in Imam Al-Zarkashi's book" Demonstration in ... {Ar}	182
Dr. Imen Benghalem Dr. Hassina Ahmid	Adapted strategies towards a positive training in ... {Ar}	165
Dr. Lamine Djemai	The letter (if) the abstinent conditional between the grammatical function ... {Ar}	207

Scientific Committee

Pr. Bendjedou Boutalbi	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Nacereddine Gheraf	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Mohamed Bouadi	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Sofiane Zedadka	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Dr. Mohamed Ben arabe	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Salah Eddine Zeral	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Youcef Aibeche	ATRSSH Constantine
Pr. Said Kesskes	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Dr. Amar Koussa	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Dr. Noureddine Mebni	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Belkacem Nouicer	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Dr. Abd elkarim Anayat	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Dr. Mohamed Boudjadja	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Dr. Hamid Oumlili	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Noureddine Bouali	Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria
Pr. Fadhil Deliou	Constantine 2 University
Pr. Ahmed Sarri	University of Emir Abdelkader Constantine
Pr. Awad Kadem Lefta El Ghazi	Dhi Qar University, Iraq
Pr. Abderrahman Mohamed Elhacene	Bakht Al-Ruda University - Sudan
Pr. Daniel Istria	France CNRS
Pr. Mohamed Sahnouni	Spain CENIEH
Pr. Dicko Bréma Ely	University of Paris 7 France

Journal of letters and social sciences

Peer reviewed scientific journal published by Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Algeria

Journal manager

Pr. khier Guechi University director

Chief editor

Pr. Kheireddine Daiche

Editorial committee

Pr. Mahmoud Boussenna
Pr. Abdelmelek Boumendjel
Pr. Taher Saoud
Pr. Anouar Mokrani
Pr. Chamseddine Zouaghi
Dr. Hassina Ahmid
Dr. Wahib Boussadia
Dr. Farouk Tebaa
Dr. Bachir Elchrif Chemseddine
Dr. Naouel Kherra
Pr. Saad Khemici
Pr. Hocine Ameziane
Pr. Rahmouni Boumengache
Pr. Ahmed Imad Eddine Khouani
Dr. Nadjwa Firane
Pr. Farida Guemaz
Dr. Noreddine Hamici
Dr. Loubna Achheb
Dr. Hocine Bellahreche
Pr. Djamel kouihal
Dr. Ikhlas Gherzouli
Dr. Cherif Zeroukhi
Dr. Amina Fatima Zohra Talbi
Dr. Boubaker Karce
Pr. Mansour Benzahi
Pr. Amara Allaoua
Dr. Fares Chacha
Pr. Blekacem Yakhlef
Dr. Abd Elaziz Ayadi
Pr. Mustapha Sadaoui

Secretariat

Lamia Boudiaf
Mofida Cherifi
Mabrouk Sebaihi

- About us
- Author declaration
- Journal templates

URL: https://www.asjp.cerist.dz/downloads/revues?fileKey=15280
URL: https://www.asjp.cerist.dz/downloads/revues?fileKey=15802

Correspondence

Adress: Journal of letters and social sciences, Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2, Al-Hadab district, Setif 19000, Algeria

Phone / fax: 036.66.11.81

websites:

-https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/4
-http://revues.univ-setif2.dz/

Email : revue@univ-setif2.dz - revue.setif2@gmail.com

Legal deposit: 2004-650

ISSN : 1112-4777

eISSN: 2588-1906

© All rights reserved to Mohamed Lamine Debaghine University Setif 2, Algeria

Journal of letters and social sciences