

المجلد 03  
العدد 02  
جوان 2022



# الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية

مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن جامعة برج بوعريرج - الجزائر

ردم د 2710-7949  
رت د د 893x-2716  
الإبداع القفوني: جانفي 2020

# مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية

مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية  
تصدر عن جامعة برج بوعرييج - الجزائر

(المجلد 03 - العدد: 02 - جوان 2022)

ISSN: 2710 - 7949 روم و:

EISSN: 893-x2716 روم و!:

الإيداع القانوني: جانفي 2020



## مدير المجلة

أ.د/ بوعزة بوضرساية

مدير الجامعة

## رئيس التحرير

د. عبدالله بن صافية

## هيئة التحرير

- |   |  |
|---|--|
| د. علي عبد الأمير الخميس....جامعة بابل (العراق)   | أ.د/ رحيم حسين .... جامعة برج بوعريبيج (الجزائر)           |
| د. مراد تواتي .... جامعة المسيلة (الجزائر)        | أ.د/ ضياء غني العبودي .... جامعة ذي قار (العراق)           |
| د. مصطفى أحمد قنبر.... كلية المجتمع (قطر)         | أ.د/ محمد جواد البدراني .... جامعة البصرة (العراق)         |
| د. عبدالمالك بكاي .... جامعة سطيف (الجزائر)       | أ.د/ ناصر بركة .... جامعة المسيلة (الجزائر)                |
| د. سليم حمدان .... جامعة الوادي (الجزائر)         | أ.د/ علاء الدين أحمد الغرابية .... جامعة الزيتونة الأردنية |
| أ. بوبكر ملياني .... جامعة برج بوعريبيج (الجزائر) | أ.د/ إسماعيل ميهوبي .... جامعة برج بوعريبيج (الجزائر)      |
| أ. سومية ديرم.... جامعة برج بوعريبيج (الجزائر)    | د. عبدالكريم هجرس.... جامعة برج بوعريبيج (الجزائر)         |

## جميع المراسلات والأبحاث توجه إلى السيد:

رئيس تحرير مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية  
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريبيج - الجزائر

الهاتف: 00213(0)661604837

00213(0)799280165

البريد الإلكتروني: elibrahimi.lh@gmail.com

صفحة المجلة في البوابة الجزائرية للمجلات العلمية

www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/634

# مجلة "الإبراهيمي للأدب والعلوم الإنسانية"

مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية

تصدر عن جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريـج - الجزائر

## الهيئة العلمية الاستشارية

د/رقية شروانة .... م ع للأستاذة - قسنطينة (الجزائر)  
د/جمانة بشير أبورمان ... جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)  
د/حسين علي جبار القاصد ... جامعة المستنصرية (العراق)  
د/عدنان مهنديس .... جامعة فاس (المغرب)  
د/مراد قفي .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/يوسف العايب .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/سماح بن خروف .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/محمد مدور .... جامعة غرداية (الجزائر)  
د/محمد بن علي .... جامعة غليزان (الجزائر)  
د/عبد الحميد بودرواز .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ياسين بغورة .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/غنية بوضياف .... جامعة بسكرة (الجزائر)  
د/زهراالدين رحمانى .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/فايزة لولو .... جامعة سوق أهراس (الجزائر)  
د/عبدالسميع موفق .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/فاطمة صغير .... جامعة تلمسان (الجزائر)  
د/عبدالمجيد قديح .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/زينة بن فرج .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/موسى بن منصور .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/موسى لعور .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/محمد يزيد سالم .... جامعة باتنة (الجزائر)  
د/حسان الأعرج .... جامعة الدار البيضاء (المغرب)

أ.د/ علاء الدين أحمد الغرابية ... جامعة الزيتونة الأردنية (الأردن)  
أ.د/ أحمد مسعودان .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
أ.د/ صالح هويدي ناصر .... معهد التراث - الشارقة (إ.ع.م)  
أ.د/ تامر محمد عبدالعزيز .... جامعة المنيا (مصر)  
أ.د/ رشيد زرواتي .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
أ.د/ مصطفى الغرافي .... جامعة مكناس (المغرب)  
أ.د/ إبراهيم مصطفى الحمد .... جامعة تكريت (العراق)  
أ.د/ محمد جواد البدراني .... جامعة البصرة (العراق)  
أ.د/ مصطفى عطية جمعة .. الجامعة الإسلامية - ميسوتا (و.م.أ)  
أ.د/ الجودي صاطوري .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
أ.د/ رحمن غرگان عبادي .... جامعة القادسية (العراق)  
أ.د/ محمد بكادي .... جامعة تمراست (الجزائر)  
أ.د/ شفيقة العلوي .... م.ع.أ بوزريعة (الجزائر)  
د/ محمد جبر جميل .... جامعة المدينة العالمية - القاهرة (مصر)  
د/ ميلود زكري .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/ زينب رضا حمودي الجويد .... جامعة بابل (العراق)  
د/ كمال فرشة .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/ زينب حسين كاظم المحنا ... كلية الإمام الكاظم (العراق)  
د/ بوبكر الصديق صابري .... جامعة برج بوعريـج (الجزائر)  
د/ علي عبدالأمير الخميس .... جامعة بابل (العراق)  
د/ نسيمة عميروش .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ صادق محمد وجيه الدين .... جامعة إب (اليمن)

د/ علي دغمان .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ حليلة عواج .... جامعة باتنة (الجزائر)  
د/ أم السعود براهيمي .... جامعة الجلفة (الجزائر)  
د/ سفيان لوصيف .... جامعة سطيف (الجزائر)  
د/ أحمد بقار .... جامعة ورقلة (الجزائر)  
د/ إبراهيم زلافي .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ الحسين بركات .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ يوسف بديدة .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ نصيرة بليول .... جامعة الجلفة (الجزائر)  
د/ سفيان بن صفية .... جامعة سطيف (الجزائر)  
د/ كمال بن مارس .... جامعة قالمة (الجزائر)  
د/ خميسي بولعراس .... جامعة سطيف (الجزائر)  
د/ خليل عبدالكريم .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ لخضر رفاق .... جامعة برج بوعريش (الجزائر)  
د/ سعد مردف .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ غزلان هاشمي .... جامعة سوق أهراس (الجزائر)  
د/ حبيبة عبدلي .... جامعة خنشلة (الجزائر)  
د/ كمال بن عمر .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ محمد الصديق معوش .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ عمرو وهدان ..... جامعة طيبة (السعودية)  
د/ عبدالله اطيبة .... جامعة سرت (ليبيا)  
د/ دليلة مصباح حامد مصباح .... جامعة سرت (ليبيا)  
د/ مصطفى ولد يوسف .... جامعة البويرة (الجزائر)  
د/ الطيب بوازيد .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ عبدالسلام عابي .... جامعة باتنة (الجزائر)  
د/ كريم مبروكي .... جامعة الجلفة (الجزائر)  
د/ محمود محمد عبد الراضي ... جامعة القاهرة (مصر)  
د/ هناء سعداني .... جامعة الوادي (الجزائر)

د/ نوال أقطي .... جامعة بسكرة (الجزائر)  
د/ محمد بن لخضر .... جامعة الجلفة (الجزائر)  
د/ زهيرة ديبج .... جامعة المدية (الجزائر)  
د/ صالح غيلوس .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ رايح أولادضياف .... جامعة قالمة (الجزائر)  
د/ عادل بوديار .... جامعة تبسة (الجزائر)  
د/ فتحي بحة .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ بشير بوقاعدة .... جامعة سطيف (الجزائر)  
د/ بن الدين بخولة .... المركز الجامعي - أفلو (الجزائر)  
د/ سهيلة بن عمر .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ مراد تواتي .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ عبدالقادر خليف .... جامعة تبسة (الجزائر)  
د/ عبد الرحيم البار .... جامعة جيجل (الجزائر)  
د/ زهور شتوح .... جامعة باتنة (الجزائر)  
د/ وليد شريط .... جامعة البليدة (الجزائر)  
د/ ربيع كيفوش .... جامعة جيجل (الجزائر)  
د/ لزهرة كرشو .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ محمد مكي .... جامعة المدية (الجزائر)  
د/ محمد بن يعي .... جامعة الوادي (الجزائر)  
د/ آمال كبير .... جامعة تبسة (الجزائر)  
د/ عدي عدنان العوادي .... جامعة القادسية (العراق)  
د/ أحمد عليوي صاحب .... كلية الإمام الكاظم (العراق)  
د/ محمد سنوسي .... جامعة المسيلة (الجزائر)  
د/ سرمد جاسم محمد الخزرجي ... جامعة تكريت (العراق)  
د/ عبدالكريم أحمد مغاوري... ج المدينة العالمية (ماليزيا)  
د/ سليمة محفوظي .... جامعة سوق أهراس (الجزائر)  
د/ عباس يدالبي فارساني ..ج شهيد تشمرانأهواز (إيران)  
د/ إسماعيل أبورطيبة هاني ... جامعة بني سويف (مصر)

## شروط النشر في المجلة

تستقبل مجلة "الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية" كلّ البحوث والدراسات العلمية المندرجة ضمن دائرة اهتماماتها (الأدبية والإنسانية والاجتماعية)، وتستسعى إلى نشر منجزات الباحثين من داخل الجزائر وخارجها باللغات الثلاث (العربية والإنجليزية، الفرنسية) إذا استوفت الشروط الآتية:

- أن تتسم الأعمال المقدّمة بالجدّة والموضوعية والقيمة العلمية.
- أن تكون المادة العلمية المقدمة أصيلة، لم يسبق نشرها، ولم ترسل للنشر إلى جهة أخرى.
- يجب كتابة البحث بلغة سليمة ودقيقة، مع الالتزام بالأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات، وتوثيق الاقتباسات.
- أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة بما في ذلك قائمة المصادر والمراجع.
- يصنّف البحث وفق برنامج (Microsoft Word) بخط (Traditional Arabic) حجم 15 للمتن و12 للهوامش، وبالنسبة للغة الأجنبية (Times New Roman) حجم 14 للمتن و11 للهوامش، على أن تدرج الهوامش في آخر المقال.
- تخصّص الصفحة الأولى ل: عنوان البحث (وترجمته باللغة الإنجليزية)، واسم الباحث ودرجته العلمية والمؤسسة التي ينتمي إليها إضافة إلى رقم الهاتف والبريد الإلكتروني.
- يرفق البحث بملخصين للمقال (في حدود نصف صفحة على الأكثر)؛ الأول بلغة المقال (عربية/إنجليزية/فرنسية)، والثاني: [باللغة الإنجليزية بالنسبة للأعمال المكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية. باللغة العربية إذا كانت لغة المقال إنجليزية].
- يتبع الملخصان بالكلمات المفتاحية (*keywords*) والتي لا تتعدّى سبع (07) كلمات ترتب بحسب وظيفتها في المقال، وينبغي أن تشملها الترجمة في الملخص الثاني.
- تخضع البحوث المقدمة إلى المجلة للتحكيم العلمي السري بحسب الأصول المتعارف عليها علميا، وقرارات المحكّمين نهائية غير قابلة للطعن.

الأعمال المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها

فهرس المحتويات	
08	افتتاحية العدد
31 - 09	التأريخ لنشأة النحو العربي من خلال الأعلام إلى حين ظهور الكتاب أ. فاطمة الضّاوي ..... جامعة تونس (تونس)
43 - 32	براعة الاستهلال في بنية القصيدة عند حازم القرطاجي (بين النسق والفاعلية) د. عبد السميع موفق ..... جامعة برج بوعريجة (الجزائر)
62 - 44	الشخصية في الحكاية الشعبية الباحثة: فرقان عبد الكاظم العسكري أ.د/ ضياء غني العبودي جامعة ذي قار - كلية التربية الإنسانية (العراق)
72 - 63	تحديات اللغة العربية في ظل الفكر العولمي د. أمينة حماني ..... جامعة مولود معمري – تيزي وزو (الجزائر)
92 - 73	تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المدرسية وتمثلات فعل المواطنة لدى التلاميذ "تصور سوسيلوجي تربوي مقترح نموذج توافق قيمي ل: قيم تطبيقات ديمقراطية التعليم بالمدرسة - الحديثة - وقيم المواطنة لدى التلاميذ" أ.د/ إسماعيل ميهوبي ..... جامعة برج بوعريجة (الجزائر)
102 - 93	منهج التربية والتعليم في آثار العلامة محمد البشير الإبراهيمي فكريا وعمليا ط.د/ لويزة حوفاف ..... جامعة المسيلة (الجزائر)
117 - 103	نستالجيا التراثي والمنجز النقدي العربي في العصر الحديث مقاربة حفرية في كتابات مطران والديوان د. العارم عزّاني ..... جامعة سطيف2 (الجزائر)

134 - 118	<p>نحو منهج سني في تحليل القصص النبوي (قصة الملك والساحر والراهب والغلام أنموذجا)</p> <p>الطالب الباحث: نجم الدين منار ..... المشرف أ.د./ محمد عبد العظيم بنعزوز جامعة ابن طفيل – القنيطرة (المغرب)</p>
146 - 135	<p>RETHINKING THE HISTORY OF ENGLISH FEMINISM: THE SUFFRAGISTS' NEUTRAL POSITION ON EDUCATION REFORM AND THE REPEAL OF THE CONTAGIOUS DISEASES ACTS, 1850-1886</p> <p>Benamer Hamza Ph.D Student                      Dr. Sahli Fatiha University Constantine 1</p>



## افتتاحية العدد

فيض عرفان وفائق امتنان أسجيه للقائمين على صفحات هذه المجلة الغراء الصادرة عن جامعة محمد البشير الإبراهيمي والذين يؤكّدون بإصدارهم للأعداد بهذه المادة الثرية والثوب القشيب – كلّ مرة – قدرتهم على تحسيس العلاقات العلمية بين الباحثين في مجالات تخصّص المجلة، فلهم مني أسمى عبارات الشكر، ووافر الدعم والتشجيع نظير ما يبذلونه من جهد في خدمة القارئ الكريم.

وبصدور العدد الثاني من المجلد الثالث والمتضمّن أبحاثا نوعية، متنوعة ومتباينة من حيث طبيعة الموضوعات المطروقة والإشكالات المطروحة، تكون المجلة قد عزّزت مكانتها العلمية، مثبتة مرافقتها الدائمة للمختصين من الأساتذة الباحثين وطلبة الدكتوراه المهتمين بمجالات تخصّصها، لتكون بذلك حيّزا علميا ومتّسعا معرفيا لإنتاج الأفكار الهادفة والتّعريف بها، ومرجعا ذا مصداقية يطمئن له كلّ معتمد عليه.

وتتخذ من صدور هذا العدد ساحة نجدّد من خلالها دعوتنا لكلّ الباحثين الأكاديميين المهتمين بمجالات نشر المجلة إلى الإسهام بأعمالهم لإصدار الأعداد القادمة، بإرسالها عبر صفحة المجلة في البوابة الجزائرية للمجلات العلمية.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/634>

أ.د/ بوضرساية بوعزة

مدير الجامعة

## التأريخ لنشأة النحو العربي من خلال الأعلام إلى حين ظهور الكتاب

The History of the Emergence of Arabic Grammar with  
the Grammarians until the Appearance of the Sibawayh's Book

أ. فاطمة الضاوي

جامعة تونس – تونس

dhaoui1fatma2@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/04/01

تاريخ الإرسال: 2022/02/04

### ملخص:

وسمنا هذا العمل بعنوان "التأريخ لنشأة النحو العربي من خلال الأعلام إلى حين ظهور الكتاب"، وهو عمل لا ينأى عن البحث في تاريخ النحو العربي ونشأته وقد رما التأريخ له، لكن في ظل غياب المؤلفات التحوية قبل الكتاب لسيبويه فقد اعتمدنا الأعلام لنؤرخ من خلالها. هذا العمل إذن هو بحث في سير النحاة الأول وقد حفظت الروايات شواغلهم التحوية، فكانت هذه الروايات لنا مرجعا في عنصر أول من العمل في مصافحة للنحاة الأول وقد نشأ النحو على أيديهم ونما، ثم نتقل في محطة ثانية إلى نحاة ضم كتاب سيبويه سيرهم الفكرية وما أسهموا به في نشأة النحو العربي.

الكلمات المفتاحية: تأريخ، نشأة، نحو، أعلام، فكر.

### Abstract:

The following work entitled "History of the emergence of Arabic grammar with the grammarians until the appearance of Sibawayh's Book" is a work that is not distant from research in the history of Arabic grammar and its emergence in the absence of grammatical works before Sibawayh's book. The grammarian's biography was adopted to trace grammar development in addition to the use of the first grammarians narrations that preserved grammatical concerns. Hence these narrations were a reference for the study of the first grammarians and their contributions in the genesis of Arabic grammar.

**keywords:** History, genesis, grammar, scholars, thought.

**تقديم:**

التأريخ للنحو العربيّ هو من المباحث التي تُعنى بتاريخ النحو العربيّ نشأة وتصوّراً في عملية قراءة للتراث النحويّ تقوم على المحاورة والمجاورة والمجاورة. ولما كان النحو في مرحلة النشأة ما يزال في المهد ليس له من مؤلفات نرجع إليها لقراءته عدنا إلى الأعلام نستقي منها مادّة البحث، ليكون عملنا في التأريخ لنشأة النحو العربيّ من خلال الأعلام. ضمت مرحلة النشأة نخبة الطّور الأوّل، وقد انطلقت هذه المرحلة مع أبي الأسود الدؤليّ وصولاً إلى الخليل الأستاذ المباشر لسيبويه، وقد عدنا في ذلك إلى مجالس العلماء للزجاجي والإنباه للقفطي إلى جانب الكتاب الذي ضمّ بين دفتيه أثر النّحاة في الدرس النحويّ وتطويره، وهم نخبة استفاد منهم سيبويه وأسهموا بفكرهم في تأييد مادّة الكتاب وبناء النحو العربيّ، ليكون عملنا تاريخاً للنحو من خلال الأعلام إلى حين ظهور الكتاب لسيبويه، وقد استثنينا من النّحاة الخليل الذي عاصر سيبويه وكان معه مؤسساً للنظريّة النحويّة العربيّة، ليقصر بحثنا على النّحاة الذين سبقوا تأليف الكتاب.

**1- قبل ظهور الكتاب.**

ضبط أبو الأسود الدؤليّ نقط الإعراب ووضع باب الفاعل والمفعول ونبّه إلى الفرق بين أسلوبيّ التعجّب والاستفهام ففتح الباب على مصراعيه للبحث في بقيّة الأبواب، أمّا من عاصره فلم تتجاوز جهودهم العناية باللّغة في جانبها المعجمي خدمة لمعاني القرآن فكان جلّهم من القراء لكنّهم لم يكونوا بمعزل عن النحو وهو ما يفسّر توجه تلامذتهم نحو دراسة النحو والتخصّص فيه من بين هؤلاء حمّاد ابن سلمة ت 167هـ الذي حمل سيبويه على الإعراب حتّى دفعه إلى ترك الفقه للتخصّص في النحو، ويروى عن حمّاد ابن سلمة قوله: "مثل الذي يطلب الحديث ولا يعرف النحو مثل الحمار عليه محلاة ولا شعير فيها"<sup>(1)</sup>. وهذا الموقف تنبأه جلّ النّحاة من بعده فكانت تحدث المناوشات بينهم وبين الفقهاء حاملين إياهم على التّفقّه في النحو إلى جانب علوم الدّين، وفي ضوء هذه المسألة سئل الخليل عن رأيه في أبي حنيفة وكان الأخير لحناً كما يروى، "قال المبرّد، قال المازني: رأيت الخليل يأخذ كتب أبي حنيفة فينظر فيها. فقلت له: كيف تراه. فقال: أراه يأخذ الحقّ

فيمسّخه"<sup>(2)</sup>. يؤيّد ما ذهبنا إليه قوله أيضا مؤاخذا أبا حنيفة: "إنّه لخطاب لو ساعده صواب! ثمّ قال لأبي حنيفة: إنك أحوج إلى إصلاح لسانك من جميع الناس"<sup>(3)</sup>.

يعدّ عبد الرّحمان بن هرمز بن أبي سعد المدني المقرئ النّحوي "أول من وضع علم العربيّة، والسّبب في هذا القول أنّه أخذ عن أبي الأسود الدّؤلي، وأظهر هذا العلم بالمدينة"<sup>(4)</sup>. كما تعلّم عنبسة بن معدان الفيل العربيّة على يدي أبي الأسود الدّؤلي "فكان أبرع أصحابه"<sup>(5)</sup> في رواية عن المبرّد إلّا أنّ أخبارهم لم تتجاوز مثل هذه الومضات ناهيك عن علمهم وهو ما يمكن أن ندرجه تحت ظروف نشأة النّحو العربيّ الذي ظهر من العتمة إلى النّور.

مثّلت مثل هذه الملاحظات دافعا للإقبال على دراسة النّحو فكان جلّ تلامذة نخاة الطّور الأوّل من النّحاة وأهل اللّغة فخرجوا نحو النّحو وعرّجوا على مختلف مسائله معجما وتركيبا ودلالة في دراسة للّغة من أجل اللّغة فنشأ النّحو على أيديهم ونما.

اهتمّ نخاة هذه المرحلة بدراسة الكلام المسموع من الأعراب وهمهم فرز الغثّ من السّمين فكثرت بين النّحاة استعمالهم لأحكام من قبيل يجوز ولا يجوز في الكلام -وقد فشا اللّحن بين النّاس واختلط الشاذّ بالمستعمل - ليُنصّب النّحاة أنفسهم حكّاما ومدافعين عن اللّغة في صفائها، وقد حُكّموا بالالتفاف من حولهم في حلقات يستشيرونهم فيتناظرون فيما بينهم وقد وقرت لهم المجالس ذلك.

تذكر الروايات مجلس أبي عمرو مع أبي خيرة وقد سأله: كيف تقول: حفرت إراتيك؟ فأجابه بالنّصب، ثمّ سأله أتقول: استأصل الله عرقاتهم أم عرقاتهم؟ فأجابه على النّصب وكان أبو خيرة من الأعراب الذين يشهد لهم بالفصاحة<sup>(6)</sup>. فقد نصّب النّحاة أنفسهم أو جعلوا من أنفسهم درعا لحماية اللّغة من التحريف فتعدّدت المجالس والمناظرات وهي إحدى مميّزات هذه المرحلة الشفاهيّة، وقد تتبّعنا أثر النّحاة في هذه المرحلة وما دار بينهم من محاورات وما طرحوا من محاور في النّحو فخلصنا إلى النّقاط التّالية، وهي في شكل مطّات مشفوعة بالملاحظات والاستنتاجات.

- إعراب المستثنى: بالوقوف على بعض المجالس يمكن القول إنّ أمر المستثنى لم يكن محسوما حال العربيّة آنذاك وقد تنازعتها اللّغات، بينما يرى عيسى بن عمر نصبه، يجيز أبو عمرو بن العلاء رفعه وذلك أن "ليس في الأرض حجازيّ إلاّ وهو ينصب، ولا في الأرض تميميّ إلاّ وهو يرفع"<sup>(7)</sup>، فيجوز كذا كما يجوز كذا. ويقدم ابن العلاء في ذلك مثالا يجسّمه أبو المهديّ الحجازي الذي يرى أنّ الرّفح لحن لا يقوله أبدا:

يقولون لي شنبذ ولست مشنبذا \*\*\* طوال الليالي ما أقام ثبير  
ولا قائلا: زوذا ليعجل صاحبي \*\*\* وبستان في صدري عليّ كبير  
ولا تاركنا لحي لأحسن لحنهم \*\*\* ولو دار صرف الدهر حيث يدور

إذ كيف للعربيّ صانع اللّغة أن يُقال له قُلْ ولا تُقُلْ، أمّا المنتجع التميميّ فإنّه ينصب المستثنى أبدا، وقد اطمأنّ عيسى بن عمر إلى ما سمع فذهب مذهب ابن العلاء واعترف بفضلته على سائر من حوله، وهنا نستشف سلطة المسموع في هذه المرحلة.

- الجمع: اختلف المنتجع وأبي خيرة في اسم الجمع "كمء"، قال المنتجع: "كمء وكمأة للجمع"، وقال أبو خيرة: "كمأة للواحد وكمء للجمع، مثل تمرة وتمر"<sup>(8)</sup>. قدّم أبو خيرة تمثيلا بسيطا بعيدا عن التّعقيد وهذا من طبيعة المرحلة الأولى أو مرحلة النّشأة والمشافهة حيث يعتمد المتناظرون على الأمثلة المحسوسة للإقناع بمذهبهم في تصريف وجوه الكلم يؤيّدونهم في ذلك سعة السّماع الذي كان ميسم هذه الفترة. من ذلك جمع يد من الإنسان أيضا فقد جمعها أبو عمرو على أيدي وجمعها الأخفش على أيادي وقال: "أما إنّها في علمه غير أنّها لم تحضره" فهم يعتمدون على الذاكرة في حفظ الموروث اللّغوي.

سأل أبو الأسود غلاما كان يصحبه عن حال أبيه قال: "ما فعل أبوك يا بُني؟ قال: أخذته حمّي فضخته فضخا وطبخته طبخا، وفتخته فتخا فتركته فرخا، قال: فما فعلت امرأة أبيك التي كانت تشاره وتجاره وتزاره وتهازه وتمازه؟ قال: خيرا، طلقها وتزوج غيرها، فحظيت ورضيت وبظيت. قال: فما بظيت يا ابن أخي؟ قال: حرف من العربيّة لم يبلغك. قال: لا خير لك فيما لم يبلغني منها"<sup>(9)</sup>. تميّزت هذه المرحلة بتقنية اللّغة من الدّخيل فكان النّحاة يخطّون من شدّد عن نظامها حتّى أنّهم كانوا يخطّون الأعراب أنفسهم كما رأينا في الحوار الذي دار بين أبي عمرو بن العلاء وأبي خيرة. ويروى أنّ أبا عمرو بن العلاء سمع كلاما في

الفقه من أبي حنيفة فاستحسنه واستقبح لحنه فقال: إنَّه لخطاب لو ساعده صواب! ثمَّ قال لأبي حنيفة: إنَّك أحوج إلى إصلاح لسانك من جميع النَّاس<sup>(10)</sup>.

- **جعل الألفاظ في خدمة المعاني**، إذ المعنى هو المقدم عندهم ولأجله قامت الألفاظ وصقلت وتخيَّرت. وفي البيت التَّالي:

غداة أحلَّت لابن أصرم طعنة \*\*\* حصين عبيطات السدائف والخمرُ [-]

رفع الكسائي آخر البيت على الفاعليَّة مضمرًا الفعل، وقد سمعه يونس مفعولاً إلاَّ أنَّه قد استحسن ما أتى به الكسائي وأعظمه. يمكن أن نعدَّ هذه الإشارة نقطة تحوُّل في الدرس النَّحوي من الاتِّباع إلى الابتداع وتحرير المعاني بفضل مرونة عنصر الإعراب، يقول يونس: "ما أحسن والله ما وجَّهته غير أيَّ سمعت الفرزدق ينشده ... جعل الفاعل مفعولاً"<sup>(11)</sup>، وكأنَّ النَّحو قد بدأ يأخذ مسارا نحو الصنَّاعة بتوجيه المعاني.

- **الاحتتيال بالموضع الإعرابي**: وهو احتيال في مواضع وتعليل في مواضع أخرى، أمَّا الأوَّل ما ذكره الزجاجي في مجلس محمَّد بن سليمان الهاشمي في قراءته لاسم إنَّ المعطوف مرفوعاً في قوله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ﴾ فاحتال له النَّحاة بأنَّها جاءت معطوفة على موضع رفع فارتفعت، وروي أنَّ أبا عمرو بن العلاء قال: والله لو أخطأ الملوك لصبَّونا خطأهم فكيف إذا أصابوا! إنَّ منازعة الملوك تضغنهم"، ومن النَّحاة من تصدَّى لهذه الظَّاهرة حتَّى خشبهم الأمراء فكان الأخفش مصحِّحاً لأمير البصرة ثمَّ محمَّد ابن سليمان كما خشبهم الشعراء وسخطوا عليهم نذكر من ذلك عداء الفرزدق لابن إسحاق، وقد انصبَّ اهتمامهم الكبير على تصويب أواخر الكلم أو محاربة اللَّحن بالأساس حتَّى نُفي بعضهم أو أُبعد. أمَّا الحمل على الموضع في الجمل فيكون لدواعي تعليليَّة يحتاجها المقام النَّحوي فيلجؤون إلى علة الموضع.

- **في تقدُّم المضاف إليه**: يروي أنَّ سلمة بن عيَّاش سأل أبا عمرو بن العلاء عن إعراب هذا البيت: يا صاح يا ذا الضَّامر العنس \*\*\* والرَّحل ذي الأجلاب والحلس فأجاب فأخطأ ثمَّ تدارك بعد أن فاته تقدُّم المضاف إليه على المضاف، يقول الأصمعي: "إنَّما أراد يا صاح يا ذا العنس الضَّامر والرَّحل ذي الأجلاب، فلا يكون في الضَّامر

الرفع"<sup>(12)</sup>. لم يكن من عادة العرب في هذه الفترة دراسة كلامهم وتدقيق النظر فيه وهو أمر حادث أنشأه النحاة وصار لهم صناعة فكانت تحدث مناظرات يتبارزون فيها في مجالس الأمراء أو في حلقات تحكم بتقدّم نحويّ على آخر، وكثيرا ما تكون لاختبار الطّرف المقابل وإعلان الغلبة عليه وهي تستند بالأساس إلى مدى القدرة على حفظ كلام العرب ومعانيه وكان الأصمعي في ذلك المقدّم. ومثل هذه المناظرة تتكرّر مع عيسى بن عمر حين يسأله الكسائي في معنى "هَمْكَ ما أَمْهَمَكَ" فيجيبه "يجوز كذا ويجوز كذا"، فيردّ الكسائي: "إنّما أريد كلام العرب، ولم تجئ بكلام العرب"<sup>(13)</sup>.

وفي الفصاحة يروي يونس بن حبيب ما دار بين عيسى بن عمر وأبي عمرو بن العلاء في مجلس من المجالس، يقول عيسى بن عمر: "ضربه فحسّنت يده"، ويقول أبو عمرو: "حسّنت يده" وكلاهما غلب ما سمع، أمّا يونس فيذهب إلى إجازة القولين بالضمّ والفتح فقد سمع "حسّنت يده بالضمّ وحسّنت بالفتح وأحسّنت"<sup>(14)</sup>. فقد اتّسمت هذه الفترة بتغليب السّماع فكلّ ما سمعوا عربيّ حسنّ.

ذكرنا أنّ القياس قد ظهر في هذه المرحلة لكن لم يكن ينشط له عاثة النّحاة نحو الكسائي في بدايته مثال ذلك ردّه على أسئلة ابن سعيد بالإيجاب والتّفي دون تعليل مذهبه وقد ذكر أنّ "ما" و "من" قد أشبهتا "أيّ" فلما طلب إليه تعليل إعراضه عن المثال: "ضربت أيّهم في الدّار؟"، أجاب: "أيّ هكذا خلقت"<sup>(15)</sup>، فلم يكن ثمة من المصطلحات ما يسعفه من التّعبير عن مقصده، وليس الأمر ببعيد عن الأعرابيّ الذي حاول الخليل ثنيه عن لغته فردّ "أيش هذا...".

وسأل الخليل بن أحمد الأصمعيّ: "يا كَيْسُ ما الفرق بين الخفض والجرّ؟". وهذه المصطلحات هي التي ظلّت متداولة بعد ذلك. فأجابه: "الخفض عندي الشيء دون الشّيء، كاليد إذا جعلتها تحت الرّجل. والجرّ أن تميل الشّيء إلى الشّيء وتقيم شيئا مقام شيء كقولك: هذا غلام زيد، فزيد أقمته مقام التّنين"<sup>(16)</sup>. وهذا التّمثيل في صورة طريفة هو إحدى مميّزات هذه الفترة وهي تقدّم المعلومة والتّعبير عنها بطريقة محسوسة إذ لم يسبق لهم أن عرفوا هذه المصطلحات.

- بداية التقنين: ويظهر ذلك من خلال جواب الكسائي عن سؤال أبي عينة في تصريف "أولق" فأجاب "أولق أفعل لا ينصرف"، فقد اتفقوا أنّ ما جاء على وزن أفعل لا ينصرف وفي المقابل ينفي يونس أن تكون أولق أفعل إنّما هي فوعل في نظره واعتبر الهمزة من الحروف الأصول للكلمة، يقول: "لأنّ الهمزة فاء الفعل، لأنك تقول رجل مألوق فثبت الهمزة"<sup>(17)</sup>، وكأننا بالكسائي تجسيد لتطور الدرس النحوي فليست إجاباته على القدر نفسه من الفطنة في محاوراته اللاحقة وفي قصر المأمون.

من طبيعة المسائل النحوية في هذه المرحلة الاتّسام بالبساطة والبعد عن التعقيد من ذلك سؤال عيسى بن عمر للكسائي: كيف تقرأ ﴿أرسله معنا غدا﴾ ماذا فأجابه الكسائي ﴿يرتّع ويلعب﴾ فسأله عيسى: "لم لم تقرأها: يرتعي ويلعب، فأجابه: "إنّما هي من رتعت لا من رعيث"<sup>(18)</sup>. وسأل هارون بن موسى القارئ أبا عمرو بن العلاء: ﴿لن ينال الله لحومها ولا دماؤها﴾ ولكن ماذا؟ فأجابه: ﴿ولكن يناله التقوى﴾، فردّ هارون: ابن يعمر كان يقرأ: "تناله" ومن ثمّة جاز تأنيث اللفظ وتذكيره متى سمع، وهذا الأمر يتعلّق بهذه الفترة دون سواها. وسأل يونس أبا إسحاق: "كيف تقرأ ﴿فإذا برق البصر﴾ [القيامة:7]، فأجابه: "برق"، فتوجه يونس إلى أبي عمرو بن العلاء - كمرجع. فقال: "وأين يراد به، يقال برقت السماء وبرق التّبت وبرقت الأرض، فأما البصر فبرق، كذا سمعنا"<sup>(19)</sup>. ولا سلطة تعلو فوق سلطة المسموع.

وما نلاحظه في أغلب الأمثلة أنّها ما تكاد تنفك من أمثلة القرآن والشعر وهما مدوّنة النّحاة إلى جانب المسموع من كلام العرب مع وجود بعض التّحرّز الذي أوجده عنصر الإعراب في توجيه المعاني وفهم المقاصد والحمل على الموضوع.

## 2- من خلال الكتاب.

كنا قد أشرنا إلى أهميّة عنصر الإعراب في هذه المرحلة وانشغال النّحاة به لكنهم لم يتوقّفوا عند الأبواب الأولى منه من فاعليّة ومفعوليّة فقد تطوّر النّحو مع نّحاة هذا الطّور فنظروا في مواضع الكلام في حال دخول الحروف عليها وما يطرأ عليها من تغييرات على مستوى الإعراب.



## ✓ يونس بن حبيب

في باب المعنى عني يونس بظاهرة التقديم والتأخير للمكونات التحوّية للجملة من ذلك تقدّم الأفعال وتأخرها وهو ما من شأنه أن يضيف إلى معنى الجملة دلالة حادثة بتأخر الأفعال عن محلّها الإعرابيّ وهو الصّدارة، وهي أفعال "تستعمل وتلغى" بعبارة سيوييه الذي قدّم بعض الأمثلة في الغرض، نسوق منها ما يلي:

- أظنّ عمرا منطلقا.

- عبد الله أظنّ ذاهبا.

- عبد الله ذاهب أظنّ.

وقد أورد يونس في هذا الغرض قول اللّعين يهجو العجاج، يقول:

أبالأراجيز يا ابن اللؤم توعديني \*\*\* وفي الأراجيز خلّت اللؤم والخور.

يقول سيوييه: "أنشدناه يونس مرفوعا عندهم. وإمّا كان التّأخير أقوى لأنّه [إمّا يجيء بالشكّ بعدما يمضي كلامه على اليقين، أو بعده يبتدئ وهو يريد اليقين ثم يدركه الشكّ]"<sup>(20)</sup>.

وفي العمل يرى يونس أن يرتفع الاسم الثاني بعد الفعل فلا يعمل فيه، "جاز لك أن تقول: إنّ زيدا فيها وعمرو. ومثله: ﴿إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾. فابتدأ لأنّ معنى الحديث حين قال: إنّ زيدا منطلق، زيد منطلق، ولكنّه أكّد [بأنّ]، كما أكّد فأظهر زيدا وأضمّره، والرّفيع قول يونس"<sup>(21)</sup>.

وفي ذكر العوامل من الحروف سمع يونس من العرب من يقرأ "إنّ" مخفّفة فيقولون: "إنّ عمرا منطلق"، قال سيوييه: "وحدّثنا من نثق به، أنّه سمع من العرب من يقول: إنّ عمرا لمنطلق. وأهل المدينة يقرؤون: "وإنّ كلّا لما ليوفيتهم ربّك أعمالهم" يخفّفون وينصبون، كما قالوا: \*كأنّ تدييه حقان\*"<sup>(22)</sup>. وقد عددنا عبارة "حدّثنا من نثق به" إشارة إلى يونس ابن حبيب، ذلك أنّه قد قال حين عرض عليه الكتاب أنّه المقصود بالثقة لكنّ لا يمكن الحسم في الأمر فقد ذهب البعض إلى أنّ الخليل هو المقصود بالثقة.

ومن الظواهر النحوية التي شغلت النحاة في هذه المرحلة ظاهرة الحذف والإضمار، أما ما جاء عن طريق يونس بن حبيب فقولُه في إضمار الفعل فيما جرى من الأمر والتَّهْيي فَإِنَّهُ يَزْعَمُ أَنَّهُ سَمِعَ "من ذلك قول العرب في مثل من أمثالهم: "اللَّهِمَّ ضَبْعًا وَذُئْبًا" إذا كان يدعو بذلك على غنم رجلٍ"، أي: اللَّهُمَّ أَرْسَلْ عَلَيْهِمْ ضَبْعًا وَذُئْبًا. ومَّا يَحْذِفُ مِنْهُ الْفِعْلُ فِي اسْتِعْمَالِهِمْ "أَنَّ بَعْضَ الْعَرَبِ قِيلَ لَهُ: أَمَا بِمَكَانٍ كَذَا وَكَذَا وَجَدُّ؟ وَهُوَ مَوْضِعٌ يَمْسُكُ الْمَاءَ. فَقَالَ: بَلَى، وَجَاذًا(أي) فَأَعْرَفَ بِهَا وَجَاذًا"(23).

تضمّر العرب الفعل في غير الأمر والتَّهْيي، من ذلك قولها: "من أنت زيدا، فزعم يونس أَنَّهُ عَلَى قَوْلِهِ: مَنْ أَنْتَ تَذَكَّرَ زَيْدًا، وَلَكِنَّهُ كَثُرَ فِي كَلَامِهِمْ وَاسْتَعْمَلُوا وَاسْتَعْنَوْا عَنْ إِظْهَارِهِ". إذ كثرة الاستعمال هي المبرر من وراء حذف الفعل لما عرف حتى استغنوا عن إظهاره وتنبؤ بعض المصادر عن الأفعال في بعض الاستعمالات دون أن يخرج الكلام عن المعنى المراد منه ذلك أَنَّ "قولك: حمدا في موضع أحمد الله، وقولك: عجبا منه في موضع أعجب منه ... "وزعم يونس أَنَّ رُوَيْبَةَ بْنَ الْعَجَّاجِ كَانَ يَنْشُدُ هَذَا الْبَيْتَ رَفْعًا، وَهُوَ لِبَعْضِ مَذْحِجٍ [وهو هُنَيْبِ بْنِ أَحْمَرَ الْكِنَانِيِّ]:

عَجِبْتُ لَتَلِكِ قَضِيَّةٍ وَإِقَامَتِي \*\*\* فَيَكُمُ عَلَى تَلِكِ الْقَضِيَّةِ أَعْجَبٌ"(24).

وفي قوله تعالى: ﴿بَلَى قَادِرِينَ﴾[القيامة:4]، يذهب يونس إلى تأويل الآية على معنى: "كَأَنَّهُ قَالَ: بَلَى بِنَجْمِهَا قَادِرِينَ" كما حدّث بذلك سيبويه، "وزعم يونس أَنَّ مِنَ الْعَرَبِ مَنْ يَقُولُ: عَائِدٌ بِاللَّهِ، يُرِيدُ أَنَا عَائِدٌ بِاللَّهِ، كَأَنَّهُ أَمَرَ قَدَ وَقَعَ، بِمَنْزِلَةِ الْحَمْدِ لِلَّهِ وَمَا أَشْبَهَهُ"(25) وفي الحكاية تقدير للاسم المبني عليه كما يحكي ذلك الإعراب، فالظاهر هو المحدد لماهية الغائب، يقول يونس: "فإن أظهر هذا المضمّر لم يكن إلا الرّفع، إذا جاز الرّفع وأنت تضمّر، وجاز لك أن تحمل عليه المصدر، وهو غيره، في قوله: أنت سيرٌ سيرٌ، فلم يجز حيث أظهر الاسم عندهم إلا الرّفع، كما أَنَّهُ لَوْ أَظْهَرَ الْفِعْلَ الَّذِي هُوَ بَدَلٌ مِنْهُ لَمْ يَكُنْ إِلَّا نَصْبًا"(26).

يرى يونس في قرينة الإعراب مجالا في إمكانية الحذف من ناحية وتوجيه علامات

الإعراب نحو المعنى المراد من ناحية ثانية، يقول يونس في بيتين للتأبغة الدبباني:

لعمرى وما عمري عليّ بهيّن \*\*\* لقد نطقت بطلا عليّ الأقرعُ

أقرعُ عوف لا أحاول غيرها \*\*\* وجوه قروء تبتغي من تجادعُ

"إن شئت رفعت البيتين جميعا على الابتداء تضرر في نفسك شيئا لو أظهرته لم يكن ما بعده إلا رفعا"<sup>(27)</sup>. وزعم يونس "أنه لا يرفع شيئا من الترحم على إضمار شيء يرفع ولكنه إن قال ضربته لم يقل أبدا إلا المسكين، يحمله على الفعل. وإن قال ضرباني قال المسكينان، حمله أيضا على الفعل. وكذلك مررت به المسكين، يحمل الرفع على الرفع والجر على الجر، والنصب على النصب. ويزعم أن الرفع الذي فسرنا خطأ. وهو قول الخليل رحمه الله وابن أبي اسحاق"<sup>(28)</sup>.

وفي الأحيان، "زعم يونس عن أبي عمرو، وهو قوله أيضا وهو القياس أنك إذا قلت: لقيته العام الأول، أو يوما من الأيام، ثم قلت: غدوة أو بكرة، وأنت تريد المعرفة لم تنون. وكذلك إذا لم تذكر العام الأول، ولم تذكر إلا المعرفة ولم تقل يوما من الأيام، كأنك قلت: هذا الحين في جميع هذه الأشياء. فإذا جعلتها اسما لهذا المعنى لم تنون. وكذلك تقول العرب"<sup>(29)</sup>. ولا يصرف يونس ما جاء من الأسماء مركبا، يقول: "ليس شيء يجتمع من شيئين فيجعل اسما سمي به واحداً إلا لم يصرف"<sup>(30)</sup>.

خلافاً لمذهب الخليل في صرف المعتل، لا يصرف يونس المعتل إلا متى كان نظيره من غير المعتل مصروفاً، "فإذا كان لا ينصرف لم يصرف، يقول: هذا جواربي قد جاء، ومررت بجواربي قبل. وقال الخليل: هذا خطأ لو كان من شأنهم أن يقولوا هذا في موضع الجر لكانوا خلقاء أن يلزموه الرفع والجر، ولكانوا خلقاء أن ينصبوها في النكرة إذا كانت في موضع الجر فيقولوا: مررت بجواربي قبل، لأن ترك التنوين في الاسم في المعرفة والنكرة على حال واحدة"<sup>(31)</sup>.

نجد ليونس حديثاً في العدد والجنس، أما في الجنس فليس أكثر من إشارته إلى أن العرب تختلف في تأنيث الحروف وتذكيرها، "كما أن اللسان يذكّر ويؤنث، زعم ذلك يونس، وأنشدنا قول الراجز: \*كافا وميمين وسينا طاسما\* فذكّر ولم يقل: طاسمة"<sup>(32)</sup>، إلى جانب إشارته إلى وجود بعض الألفاظ التي لا تخضع للقياس. "زعم يونس أنهم يقولون: حرّة وحرّون، يشبهونها بقولهم: أرض وأرضون. لأنها مؤنثة مثلها. ولم يكسروا أول أرضين لأنّ التغيير قد لزم الحرف الأوسط كما لزم التغيير الأول من سنة في الجمع. وقالوا: إوزة وإوزون، كما قالوا: حرّة وحرّون. وزعم يونس أنهم يقولون أيضاً: حرّة وحرّون، يعنون الحرار كأنه جمع حرّة، ولكن لا يتكلّم بها"<sup>(33)</sup>.

أما في العدد فقد تحدّث عن جمع ما آخره هاء التّأنيث، "زعم يونس أنّك إذا سمّيت رجلا طلحة أو امرأة أو سلمة أو جبلة، ثمّ أردت أن تجمع جمعته بالتاء كما كنت جامعته قبل أن يكون اسما لرجل أو امرأة على الأصل"<sup>(34)</sup>، ولم يجوز فيه التّكسير وهو مذهب الخليل أيضا، ويجمع يونس المذكور في ما عدا هذا المثال على الواو والتّون، ويجمع المؤنث على التّاء ويجيز فيهما التّكسير على خلاف ما كان آخره هاء التّأنيث، "وهو قول يونس والخليل"<sup>(35)</sup>. ومن الجمع ما يصاغ واحده من لفظه وذلك بإضافة هاء التّأنيث للتّفرقة في العدد، ويسمّى اسم الجمع، "وقد قالوا: حلقٌ وفلكٌ، ثمّ قالوا: حلقةٌ وفلكةٌ.. وزعم يونس عن أبي عمرو، أنّهم يقولون: حلقةٌ"<sup>(36)</sup>.

اعتنى يونس في قسم الاشتقاق أيضا بالنّسبة أو الإضافة في اصطلاح النّحاة القدامى كما اعتنى بالتّصغير أو التّحقير الذي ناب عنه في مواضع عديدة، اعتناء سيبويه بما. نقل سيبويه عن يونس في باب "الإضافة إلى فَعِيلٍ وفُعِيلٍ من بنات الياء والواو"<sup>(37)</sup>، جملة من وجوه الإضافة والنّسبة:

- من بني مية: أميّي (قالها ناس من العرب).
- حيّة: حيويّ (كراهية أن تجتمع الياءات).
- عدوّ: عدوّيّ/كؤوّ: كؤويّ، "وقال: لا أعيرّه لأنّه لم تجتمع الياءات"<sup>(38)</sup>.
- تحيّة: تحويّ.

وكان يونس يقول في ظبيّة: ظبويّ، فيما كان من الأسماء آخره واوا أو ياء وما قبلهما ساكن. وفي باب الإضافة إلى ما فيه الرّوائد من بنات الحرفين كما ذكر سيبويه، نقل يونس عن أبي عمرو إضافته لهذه الألفاظ على الشّكل التّالي:

- اسم/ ابن/ است/ اثنين: اسمي/ ابني/ استي/ اثني.

وفي باب الإضافة إلى ما ذهب فإؤه من بنات الحرفين، نحو "عدة"، فإنّها تُضاف على "عديّ"، "وكذا قول يونس، ولا نعلم أحدا يوثق بعلمه قال خلاف ذلك"<sup>(39)</sup>. وفي الإضافة إلى فَعْلٍ، "كلّهم يقولون: سمريّ. والدّئل بمنزلة التّمر، تقول: دؤليّ. وكذلك سمعناه من يونس وعيسى"<sup>(40)</sup>.

وفي باب التّصغير أورد سيبويه بعض آراء يونس، فليس يونس ممّن يصغّر الاسم الخماسي على لفظه كما يذهب الخليل، وإمّا بحذف الحرف الأخير مع إضافة ياء تكون ثالث الحروف ساكنة كعوض عمّا حُذِف، وضمّ الحرف الأوّل وكسر ما قبل الأخير، وقد راعى يونس في ذلك جمع الاسم الذي يستغني عن الحرف الأخير من لفظ المفرد، يقول سيبويه ناقلا عن يونس تفسيره وقد سمع العرب تتكلّم على هذا النحو: "وإمّا منعهم أن يقولوا: سُفَيْرِجْلٌ أمّم لو كسّروه لم يقولوا: سفارِجْلٌ، ولا فرارِذِقٌ، ولا قباعثر ولا شماردل" (41) من سفرجل، وفرزدق، وقبعثر، وشمردل، وإمّا قالوا: سُفَيْرِجٌ، وفريزد، وقبيعث، وشميرد.

### ✓ أبو عمرو بن العلاء

يُعدّ أبو عمرو من نخاة الإعراب وهي القرينة التي من أجلها قام، فنجده بدرجة أولى مصحّحا أو مرجعيّة للتّصحيح، من ذلك ترجيحه القول على الرّفْع في قول العرب: "أمّا العبيدُ فذو عبيدٍ، وأمّا العبدُ فذو عبدٍ، وأمّا عبدان فذو عبدين" (42)، يقول سيبويه: "وهو قول العرب وأبي عمرو ويونس، ولا أعلم الخليل خالفهما" (43). وعلى التّصّب حمل أبو عمرو قول الشّاعر، وهو عمرو بن كلثوم:

"صَدَدَتِ الكَأْسُ عَنَّا أمّ عمرو \*\*\* وكان الكأسُ مجراها اليميناً."

"أي على ذات اليمين" (44) كما حدّث أبو عمرو وقد جعلها ظرفا، "وزعم يونس أنّ أبا عمرو كان يقول: داري من خلف دارك فرسخان، فشبهه بقولك: دارك مّي فرسخان، لأنّ خلف ههنا اسمٌ، وجعل من فيها بمنزلتها في الاسم. وهذا مذهب قوي" (45).

ويحمل أبو عمرو علامة المستثنى على المستثنى منه إن كان منه مبدلا على الرّفْع حدّث يونس سيبويه "أنّ أبا عمرو كان يقول: الوجه ما أتاني القومُ إلّا عبدُ الله" (46)، حيث كان الاسم الثاني جزء من الأوّل، يقول سيبويه معقبا: "ولو كان هذا بمنزلة أتاني القومُ لما جاز أن تقول: ما أتاني أحدٌ، كما أنّه لا يجوز أتاني أحدٌ، ولكن المستثنى في هذا الموضوع مبدل من الاسم الأوّل" (47). كما كان أبو عمرو يحمل المعطوف على المنادى المنصوب على التّصّب، وهو مذهب الخليل أيضا وتفسيره، "وقد زعم يونس أنّ أبا عمرو كان يقوله وهو قول أهل المدينة" (48). وفي "يوم يوم"، و"صباح مساء"، ونحوهما من الأسماء المضافة

يجعلها أبو عمرو بمثابة الاسم الواحد في حال الظرفية والحالية كما تفعل العرب فهم "لا يجعلون شيئاً من هذه الأسماء بمنزلة اسم واحد إلا في حال الظرف أو الحال" (49).

وفي نحو هذا المثال: "ما أظنّ أحداً هو خيرٌ منك"، يعدّ أبو عمرو بن العلاء "هو" اسماً مبتدأ لا ضمير فصل كما يذهب البعض في عدّه بمنزلة ما بين المعرفتين، "زعم يونس أنّ أبا عمرو رآه لحنا، وقال: احتسب ابن مروان في ذه في اللحن. يقول: لحن، وهو رجل من أهل المدينة، كما تقول: اشتغل بالخطأ، وذلك أنّه قرأ: "هؤلاء بناقي هنّ أظهر لكم، فنصب" (50).

ومّا وصلنا من أخبار أبي عمرو بن العلاء أنّه يعدّ عمل كم في الخبر بمنزلة عمل ربّ وإن كانت اسماً وهي غير اسم، "والدليل عليه أنّ العرب تقول: كم رجلٌ أفضل منك، تجعله خبر كم. أخبرناهُ يونس عن أبي عمرو" (51)، كما ذكر سيويوه.

وفي التّنوين وحذفه يُجيز كلٌّ من أبي عمرو والخليل إثبات التّنوين في حال الإضافة خلافاً ليونس، يقول أبو عمرو: "إن شئت قلت: لا غلامين ولا جاريتين لك، إذا جعلت لك خبراً لهما" (52). في رواية سيويوه. كما روى يونس عن أبي عمرو "أنك إذا قلت: لقيته العام الأول، أو يوماً من الأيام، ثمّ قلت: غدوةً أو بكرةً، وأنت تريد المعرفة لم تنوّن. وكذلك إذا لم تذكر العام الأول، ولم تذكر إلا المعرفة ولم تقل يوماً من الأيام، كأنك قلت: هذا الحين في جميع هذه الأشياء. فإذا جعلتها اسماً لهذا المعنى لم تنوّن" (53). فلم تنصرف "غدوة" و"بكرة" لما كانتا حيناً. كما لا يصرف ما كان اسماً للقبيلة، نحو: "سبأ" في الرواية (54).

ولا ينصرف ما سمّي بالمؤنث من الرجال، "فإن سميت المؤنث بعمرو أو زيد، لم يجز الصّرف، هذا قول ابن أبي اسحاق وأبي عمرو، فيما حدّثنا يونس" (55). أمّا إذا سمّي الرجل بـ"ضارب"، أو "ضارب"، أو "ضرب"، فهو مصروف.. وهو قول أبي عمرو والخليل (56).

وفي باب الإضافة أي إضافة اسم إلى اسم، "إذا لُبت مفرداً بمفرد أضفته إلى الألقاب، وهو قول أبي عمرو ويونس والخليل، وذلك قولك: هذا سعيد كرز، وهذا قيس قفةً قد جاء... فإذا لُبت المفرد بمضاف والمضاف بمفرد، جرى أحدهما على الآخر كالوصف، وهو قول أبي عمرو ويونس والخليل" (57).

وفي باب النسبة والتصغير لأبي عمرو مذهب أما في النسبة وهي الإضافة عندهم فإنها تتحلّى في مواضع فقوله مخالف ليونس في إضافة "كلّ اسم كان آخره ياء وكان الحرف الذي قبل الياء ساكنا، وما كان آخره واوا وكان الحرف الذي قبل الواو ساكنا"، كما عبّر سيويه عن الاسم الناقص وكان ما قبل آخره ساكنا، فهو يقول في مثل ظبية "ظبيّ" وهو مذهب يرحّحه الخليل ويراه أقيس من قول يونس: "ظَبَوِيّ"<sup>(58)</sup>.

وفي "الإضافة إلى فَعِيل وفُعِيل من بنات الياء والواو"، يقول أبو عمرو في حيّة وليّة: "حيّ، وليّ"<sup>(59)</sup>، في رواية سيويه، كما حدّث يونس أنّ أبا عمرو كان يقول في الإضافة "إلى ما فيه الزوائد من بنات الحرفين" (سيويه)، نحو: ابن واسم واست، واثنان واثنان وابنة: "اسميّ، واستيّ، وابنيّ واثنينيّ، في اثنين واثنتين"<sup>(60)</sup>.

وفي التصغير أو التحقير، واللفظ الأخير أكثر رواجاً عندهم، يقول سيويه ناقلاً ما حدّثه يونس "أنّ أبا عمرو كان يقول في مُرٍ: مُرَيّْ مثل مُرَيْع، وفي يُرِي: يُرِيّ يهمز ويجرّ لأنّها بمنزلة ياء قاضٍ، فهو ينبغي له أن يقول: مُيَيْت، وينبغي له أن يقول في ناسٍ: أُنَيْسٌ لأنهم إمّا حذفوا ألف أناس. [وليس من العرب أحد إلّا يقول: نُويْسٌ]".

لا نظفر بأكثر من هذه الشواهد التي لئن كشفت عن جانب ضئيل جداً من فكر أبي عمرو إلّا أنّها قد عبّرت أيضاً عن تطوّر الدرس التحوي الذي يكاد اللاحق يستغني فيه عن السابق أو يتجاوزها فما كان سيويه ليفرط في دروس أبي عمرو لو كانت مؤاتية للنظريّة التي يزمع تأسيسها فكانت شواهد تكلّم من نحويّ إلى آخر وصولاً إلى أستاذه وهو ما يمكن أن نعبر عنه بالتطوّر في الفكر النحوي.

### ✓ أبو الخطاب الأحفش

أما أبو الخطاب الأحفش (ت 117هـ) وقد سجّل حضوراً دون الخليل وتلميذه يونس بن حبيب، فإننا نجد له مذاهب في مسائل النحو تُؤخذ بعين الاعتبار في رسم ملامح الدرس النحوي.

اعتنى الأَخْفَشُ بمسائل تعبّر عن المرحلة التي انتمى إليها كما تعبّر عن تطوّر الدّرس النّحوي من خلال وصف بعض الطّواهر وتفسيرها، أمّا الجانب الأوّل فيظهر من خلال عنايته بالجانب المعجمي من اللّغة وإيراد لغات العرب وشرح معنى بعض المفردات، من ذلك قوله: "يُقَالُ لِلرَّجُلِ الْمَدَامُ عَلَى الشَّيْءِ لَا يَفَارِقُهُ وَلَا يَقْلَعُ عَنْهُ: قَدْ أَلَبَّ فُلَانٌ عَلَى كَذَا وَكَذَا. وَيُقَالُ: قَدْ أَسْعَدَ فُلَانٌ فُلَانًا عَلَى أَمْرِهِ وَسَاعَدَهُ، فَالِإِلْبَابُ وَالْمُسَاعَدَةُ دُنُوٌّ وَمَتَابَعَةٌ"<sup>(61)</sup>. يكشف هذا التّفسير للألفاظ عدم فصل نحاة هذا الطّور بين أجزاء اللّغة هذا إلى جانب الكشف عن صيغة المبالغة التي نستشققها من وزن الفعل دون تصريح الأَخْفَشِ الذي انصرف وراء المعنى يطلبه وهو كغيره من النّحاة في هذه المرحلة لم تستوفهم المصطلحات فكان طلب المعنى يستدعي جملا وأمثلة توضيحية.

لم يهمل الأَخْفَشُ أيضا لغات العرب فكان يأخذ بها ويدكرها دون أن يسقطها من اعتباره ولو كانت شاذّة في الاستعمال، من ذلك مزعمه "أنّ ناسا من العرب يقولون في الوقفِ: طلحتُ، كما قالوا في تاء الجميع قولاً واحداً في الوقف والوصل.. وزعم أبو الخطّاب أنّ أزد السّراة يقولون: هذا زيدو، وهذا عمرو، ومررتُ بزَيْدِي، وَيَعْمَرِي، جعلوه قياساً واحداً، فأثبتوا الياء والواو كما أثبتوا الألف"<sup>(62)</sup>. من ذلك أيضا "قول بعض العرب في أفعي: هذه أفعي، وفي حُبلي: هذه حُبلي، وفي مُنتي: هذا مُنتي. فإذا وصلت صيرتها ألفاً. وكذلك كلّ ألف في آخر الاسم"<sup>(63)</sup>، وقد حدّث بها كلٌّ من الخليل والأخفش وقد تشرّبا لغة أهل البادية ونسبوا ذلك إلى فزارة وناس من قيس، وقال الأخفش وغيره من العرب أنّ طي "يدعوها في الوصل على حالها في الوقف لأخفا حفيّة لا تُحرّك، قريبة من الهمزة.. وزعموا أنّ بعض طي يقول: أفعوا، لأخفا أبيض من الياء"<sup>(64)</sup>. ومما نقل أيضا من لغات العرب قولهم: "كَيْدٌ زَيْدٌ يَفْعَلُ، وما زَيْلٌ زَيْدٌ يَفْعَلُ ذاك، يريدون: زال وكاد"<sup>(65)</sup>. ومما شدّد في الاستعمال قولهم: "هنانان، يريدون هنيّن"<sup>(66)</sup>، كما "أنّه سمع من يقول: حيّ هلّ الصّلاة"<sup>(67)</sup>، ومن ذلك أيضا روايته "أنّ ناسا من العرب يقولون: ادّعه من دعوث، فيكسرون العين"<sup>(68)</sup>. وبعض العرب يبدلون الياء همزة فيما حدّث الأخفش، من ذلك قول "بعض العرب: راءة في راية"<sup>(69)</sup>.



أولى الأخص أهمية لانتظام الكلم في الكلام حفاظا على سلامة المعنى الذي قام لأجله الإعراب أولا والخوض في مسألة العمل والتعليل ثانيا. فنظر في مراتب الكلم في الجملة فتطرق إلى ظاهرة التقدم والتأخير وهي كثيرة في القرآن والشعر ووجوه استحسانها واستقباحتها في الاستعمال، من ذلك نورد جملة هذه الأمثلة في باب التنازع التي تتبّعها سيبويه<sup>(70)</sup>:

- **ضَرَبْتَنِي وَضَرَبْتُهُمْ قَوْمَكَ**: "شَعَلْتَ الْآخِرَ فَأَضَمْتَ فِيهِ"، تأخّر فاعل الفعل الأوّل فأضمر في الثاني فاعله لعدم مجيء فعل من دون فاعل.

- **ضَرَبُونِي وَضَرَبْتُهُمْ قَوْمَكَ**: القوم في هذا المثال بدل من "هم" من "ضربتهم".

- **ضَرَبْتَنِي وَضَرَبْتُ قَوْمَكَ**: الوجه: ضَرَبُونِي وَضَرَبْتُ قَوْمَكَ.

وفي التعدي واللزوم حدّث أبو الخطّاب عن تعدّي بعض الأسماء التي أشبهت الأفعال في العمل إلى معمولين وهما المأمور والمأمور به أو المنهي والمنهي عنه إذا علمنا أنّ هذه الأسماء تختصّ بالأمر والنهي، نحو: عليك، ودونك، وعندك: كما تحدّث أبو الخطّاب عن قصور بعض الأسماء منها عن التعدّي وهو حرف بلغ سيبويه، يقول: "حدّثنا أبو الخطّاب أنّه سمع [من العرب] من يُقال له: إليك، فيقول: إليّ. كأنّه قيل له: تنحّ. فقال: أتنتحّي"<sup>(71)</sup>.

أشار أبو الخطّاب أيضا إلى تقدير الأفعال المحذوفة في بعض استعمال العرب استغناء فزعم "أنّ سبحان الله كقولك: براءة الله من السوء، كأنّه يقول: [أبرئ] براءة الله من السوء. وزعم أنّ مثله قول الشاعر، وهو الأعشى:

أقول لما جاءني فخره \*\*\* سبحان من علقمة الفاجر"<sup>(72)</sup>.

ومن مواضع حذف الفعل أن يأتي الكلام لفظا يخرجه مصدرا منصوبا، زعم أبو الخطّاب معقبا على الكلام السابق، "أنّ مثله قولك للرجل: سلاما، تريد تسلما منك. كما قلت: براءة منك، تريد: لا ألبس بشيء من أمرك. وزعم أنّ أبا ربيعة كان يقول: إذا لقيت فلانا فقل له سلاما. فزعم أنّه سأله ففسّره له بمعنى براءة منك. وزعم أنّ هذه الآية: ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ بمنزلة ذلك، لأنّ الآية فيما زعم مكيّة، ولم يؤمر المسلمون يومئذ أن يسلموا على المشركين، ولكنّه على قولك: ﴿بِرَاءةٍ مِنْكُمْ﴾ وتسلما، لا خير بيننا وبينكم ولا شرّ. وزعم أنّ قول الشاعر، وهو أميّة بن الصلت:

سلامك ربنا في كلّ فجر \*\*\* بريئا ما تغنّك الدّموم

على قوله: براءتك ربنا من كلّ سوء"<sup>(73)</sup>.

لم يعتن الأخصف بظاهرة العمل في اللغة حتى أنه لم يتعرّف لهذا المصطلح لما كانت عنايته كما صوّره سيبويه ناقلا لكلام العرب على النحو الذي تكلموا به، ليكون شاهدا على بعض وجوه الاستعمال في اللغة من ذلك دخول الألف واللام على المضاف من الصفات المضافة وهو مذهب يقوّيه شهادة الأخصف وقد زعم "أنّه سمع قوما من العرب ينشدون هذا البيت للحارث بن ظالم:

فما قومي بثعلبة بن سعد \*\*\* ولا بفزارة الشّعري رقابا<sup>(74)</sup>

وهذا الشاهد لسيبويه نعدّه رأيا للأخصف في تصريف وجوه الكلام. كما أشار الأخصف إلى حضور ظاهرة التقدّم والتأخير في الجمل الاسميّة، فإذا كان أحد طرفي الإسناد ضميرا جاز تقديمه وتأخيره وكان الكلام فصيحاً إذ "زعم أبو الخطّاب أنّ العرب الموثوق بهم يقولون: أنا هذا، وهذا أنا"<sup>(75)</sup>.

أما على مستوى التصريف فقد أشار الأخصف إلى اشتراك جملة من الأفعال في نفس الصيغة وكذلك المصادر، فزعم أنّ العرب تقول: "مليئت من الطّعام، كما يقولون: شبعت وسكّرت"، و"أنهم يقولون: شهيت شهوة، فجاؤوا بالمصدر على فعلة، كما قالوا: جرّت نحار حيرة وهو حيران"<sup>(76)</sup>. ولا يمكن أن يكون الأخصف قد غفل عن اشتراك هذه الأحداث في المعنى ممّا استدعى اشتراكها في الوزن، يؤيد ذلك مزعمه "أنهم يقولون: رجل أهيم وهيمان، يريدون شيئا واحدا وهو العطشان"<sup>(77)</sup>.

رأى الأخصف وكما سمع أيضا أنّ الأحيان تُنوّن إذا أريد بها الحين من الزّمن لا اسمه من ذلك بكرة وعشيّة، "زعم أبو الخطّاب أنّه سمع من يوثق به من العرب يقول: آتيك بكرة وهو يريد الإتيان في يومه أو في غده"<sup>(78)</sup>.

كما نجد حديثا في التّثنية والجمع، وفيهما يعتمد الأخصف أيضا على المسموع من كلام العرب، أمّا في التّثنية فإننا نجده يمثّل شاهدا في باب الإمالة من المنقوص على ثلاثة أحرف، حيث المذهب عند سيبويه أنّه متى "ذهبت الألف فالتي الألف بدل منها أولى"<sup>(79)</sup>، واوا أو ياء، يعضده قول الأخصف نقلا عن أهل الحجاز كما في الشاهد: "يدلّك على ذلك أنّهم يقولون: غزا فيميلون الألف، ثمّ يقولون: غزوا، وقالوا: الكبا ثمّ قالوا: الكبوان، حدّثنا بذلك أبو الخطّاب عن أهل الحجاز"<sup>(80)</sup>.

أما في الجمع فإننا نجد حضورا للأخفش في باين اثنين وهما تكسير ما كان من الصفات على أربعة أحرف، وما جاء بناء جمعه على غير لفظه، أما في الأول فقد "زعم أبو الخطاب أنهم يجعلون الشمال جميعا، فهذا نظيره. وقالوا: شمائل كما قالوا: هجائن. وقالوا: درعٌ دلاصٌ وأدرعٌ دلاصٌ، كأنه كجواد وجياد. وقالوا: دُلُصٌ كقولهم هُجُنٌ" (81)، وفي الباب الثاني "زعم أبو الخطاب أنهم يقولون: أرضٌ وآراضٌ أفعالٌ، كما قالوا: أهْلٌ وآهالٌ" (82).

وفي باب الإضافة إلى ما فيه الزوائد من بنات الحرفين، "كان يقول: إنَّ بعضهم إذا أضاف إلى أبناء فارسٍ قال: بنويٌّ" خلافا لأبي عمرو الذي حمله على "ابني" (83).

وقد روى الأخفش عن العرب سبل تحقيرها للألفاظ فكان شاهدا لسيبويه في مواضع ثلاثة، أما الموضع الأول فإنه يتمثل في المسموع من كلام العرب في تكسير الجمع الذي يُحقَّرُ عليه وقد أورد سيبويه أمثلة في التّكسير لها وجهان والمبرّر في ذلك سماع مفردا على وجهين في الاستعمال، ف"الذين قالوا: دوانيقٌ وخواتيمٌ وطوابيقٌ إنّما جعلوه تكسير فاعال وإن لم يكن من كلامهم. كما قالوا: ملامح والمستعمل في الكلام لمحّة، ولا يقولون ملامحة. غير أنهم قد قالوا: خاتامٌ، حدّثنا بذلك أبو الخطاب" (84).

#### ✓ عيسى بن عمر

يحضر عيسى بن عمر حضورا توظيفيا في الكتاب لبيدو رواية عن العرب في شعرها ونثرها وهو ما من شأنه أن يصوّر ظروف هذه النشأة التي اعتمدت اعتمادا كبيرا على النّقل والحفظ من ذلك استشهد سيبويه بمحفوظه الشعريّ في حذف التّونين في حال إلتقاء الساكنين أو للتّفرة بين المعاني، مثال الأول، "زعم عيسى أنّ بعض العرب ينشدُ هذا البيت، [لأبي الأسود الدؤلي]:

فألقيته غير مستعيبٍ \*\*\* ولا ذاكرٍ لله إلا قليلا" (85).

ومثال الثاني، "زعم عيسى أنهم ينشدون هذا البيت:

هل أنت باعِثٌ دينارٍ حاجتنا \*\*\* أو عبْدَ ربِّ أخا عونِ بن مخرّاقٍ" (86).

يقدر النحاة الوجهة التي أرادها المتكلم بإيراده اسم الفاعل منصوبا في البيتين التاليتين وقد عُلِمَ أنَّ الإعراب في الألفاظ للمعاني:

ألم ترني عاهدتُ ربِّي وإتني \*\*\* لبين رتاج الحيِّ قائما ومقام  
على حلقة لا أشتُم الدهرَ مُسلما \*\*\* ولا خارجًا من في زورُ كلام.

كما روى عيسى عن ذي الرمة بيتين على النَّصب وقد جرى فيهما الآخر على الأول وهو تفسير على ضوء ما لحق اللفظ من إعراب:

"لقد حملت قيس بن عيلان حربها \*\*\* على مستقلِّ للنوائب والحرب  
أخاها إذا كانت عضانا سما لها \*\*\* على كلِّ حالٍ من ذلولٍ ومن صعِبٍ" (87).

ومَّا جوَّز عيسى نصبه على المعنى وصف الاسم الذي لحقه ألف ولام التعريف وحمله على قولهم: "هذا رجلٌ مُنْطَلِقًا"، وقد تفرَّد عيسى بقوله "يا مطرا"، يشبَّهه بقوله يا رجلاً" (88) يقول سيبويه معقبا: "ولم نسمع عربيًّا يقوله".

وعيسى ممَّن ينزّل الضمائر المنفصلة في بعض المواضع بمنزلة الابتداء اعترافا منه بوجود من يقولها من العرب ويسوق على ذلك شاهدا من القراءات، نحو الآية ﴿وما ظلمناهم ولكن كانوا هم الظالمون﴾، يقول سيبويه: "حدّثنا عيسى أنّ ناسا كثيرا يقرؤونها" (89).

ويحمل عيسى ما يلي إنَّ على الحكاية في بعض المواضع، يقول سيبويه: "كان عيسى يقرأ هذا الحرف: "فدعا ربُّه إني مغلوبٌ [فانتصِرُ] أراد أن يحكي، كما قال عزّ وجلّ: ﴿والَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ أَوْلِيَاءَ مَا نَعْبُدُهُمْ﴾ كأنه قال والله أعلم: قالوا ما نعبدُهُمْ. [ويزعمون أنّها في قراءة ابن مسعود كذا]. ومثل ذلك كثير في القرآن" (90).

ومن مواضع أنّ أن تأتي لتأكيد المعنى في ذهن المتقبّل في بعض المواضع وقد رُوي "عن عيسى بن عمر وقد قال له بعض النحاة 'إني أجد في كلام العرب تكرارا في قولهم: زيد قائمٌ، وإنّ زيدا قائمٌ، وإنّ زيدا لقائمٌ والمعنى واحد' فقال له: إنّ معانيها مختلفة، فالأول: لإفادة الخالي الدهن من قيام زيد، والثاني: لمن سمعه فتردّد فيه، والثالث: لمن عُرف بالاصرار على إنكاره فاختلغت الدلالة باختلاف الأحوال" (91).

وفي باب "إذن" واستعمالاتها، "زعم عيسى بن عمر أنّ ناسا من العرب يقولون: إذن أفعل ذلك، في الجواب. فأخبرت يونس بذلك فقال: لا تُبعدنّ ذا. ولم يكن ليروي إلا ما سمع، جعلوها بمنزلة هل وبل" (92).

### خاتمة:

كان هذا العمل مناسبة للبحث في نشأة النحو العربي، وقد مثلت سير النحاة مرجعا عدنا إليه في عملية التأريخ هذه، لنكشف عن ظروف نشأة النحو العربي وشواغله الأولى وقد ضمته المجالس قبل صفحات الكتب، لنقف عند أثر الشفوي وسلطة السماع فيه، كما تتبعنا شواغل الأعلام النحويّة آنذاك في بيئة لم تفقد الفصاحة فيها مركزها، فكان الفكر خصبا والعلم نزرا على حدّ تعبير أحد النحاة التابعين. لننتهي إلى رسم ملامح حقبة زمنيّة في تاريخ النحو العربي أطلقنا عليها تسمية مرحلة النشأة، وهي مرحلة امتدّت إلى حدود ظهور الكتاب أول مؤلّف في النحو العربي وقد سبقته بعض المصنّفات التي بقي ذكرها ولم يبق أثرها مثل مصنّف الجامع والكامل لعيسى بن عمر، فكان الكتاب لنا مرجعا ثان بعد السير لتسجيل ملامح هذه المرحلة قبل انطلاق حقبة تاريخيّة ثانية معه.

### الهوامش والإحالات

- (1) - إنباه الترواة على أنباه النحاة، ج2، ص 329.
- (2) - كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، ترتيب ومراجعة: د. داود سلّوم، د. سلمان العنبيكي، د. إنعام داود سلّوم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1: 2004.
- (3) - مجالس العلماء، ص237.
- (4) - إنباه الترواة على أنباه النحاة، ج2، ص172.
- (5) - إنباه الترواة على أنباه النحاة، ج2، ص381.
- (6) - مجالس العلماء، ص5.
- (7) - مجالس العلماء، ص1.
- (8) - مجالس العلماء، 3-7.
- (9) - أبو جناح (صاحب)، دراسات في نظريّة النحو العربي وتطبيقاتها، ص11.
- (10) - مجالس العلماء، ص237.

- (11) - مجالس العلماء، ص 21.22.
- (12) - مجالس العلماء، ص 111.
- (13) - مجالس العلماء، ص 147.148.
- (14) - مجالس العلماء، ص 157.
- (15) - مجالس العلماء، ص 244.
- (16) - مجالس العلماء، ص 253.
- (17) - مجالس العلماء، ص 254.
- (18) - مجالس العلماء، ص 263.
- (19) - مجالس العلماء، ص 247.
- (20) - الكتاب، ج 1، ص 120.
- (21) - الكتاب، ج 1، ص 238.
- (22) - الكتاب، ج 2، ص 140.
- (23) - الكتاب، ج 1، ص 256.
- (24) - الكتاب، ج 1، ص 319.
- (25) - الكتاب، ج 1، ص 347.
- (26) - الكتاب، ج 1، ص 347.
- (27) - الكتاب، ج 1، ص 71.
- (28) - الكتاب، ج 2، ص 77.
- (29) - الكتاب، ج 3، ص 293.
- (30) - الكتاب، ج 3، ص 297.
- (31) - الكتاب، ج 3، ص 312.
- (32) - الكتاب، ج 3، ص 260.
- (33) - الكتاب، ج 3، ص 599.600.
- (34) - الكتاب، ج 3، ص 394.
- (35) - الكتاب، ج 3، ص 396.
- (36) - الكتاب، ج 3، ص 584.583.
- (37) - الكتاب، ج 3، ص 344.
- (38) - الكتاب، ج 3، ص 345.

- (39) - الكتاب، ج3، ص369.
- (40) - الكتاب، ج3، ص343.
- (41) - الكتاب، ج3، ص418.
- (42) - الكتاب، ج1، ص387.
- (43) - الكتاب، ج1، ص389.
- (44) - الكتاب، ج1، ص405.
- (45) - الكتاب، ج1، ص417.
- (46) - الكتاب، ج2، ص311.
- (47) - الكتاب، ج2، ص311.312.
- (48) - الكتاب، ج2، ص185.184.
- (49) - الكتاب، ج3، ص303.
- (50) - الكتاب، ج2، ص396.397.
- (51) - الكتاب، ج2، ص161.
- (52) - الكتاب، ج2، ص282.
- (53) - الكتاب، ج3، ص293.
- (54) - الكتاب، ج3، ص253.
- (55) - الكتاب، ج3، ص242.
- (56) - الكتاب، ج3، ص206.
- (57) - الكتاب، ج3، ص294.295.
- (58) - الكتاب، ج3، ص346.
- (59) - الكتاب، ج3، ص345.
- (60) - الكتاب، ج3، ص361.
- (61) - الكتاب، ج1، ص353.
- (62) - الكتاب، ج4، ص167.
- (63) - الكتاب، ج4، ص181.
- (64) - الكتاب، ج4، ص181.
- (65) - الكتاب، ج4، ص342.
- (66) - الكتاب، ج4، ص424.

- (67) - الكتاب، ج3، ص300.
- (68) - الكتاب، ج4، ص160.
- (69) - الكتاب، ج3، ص468.
- (70) - الكتاب، ج1، باب الفاعلين والمفعولين اللذين كل واحد منهما يفعل بفاعله مثل الذي يفعل به وما كان نحو ذلك، ص73.
- (71) - الكتاب، ج1، ص250.
- (72) - الكتاب، ج1، ص324.
- (73) - الكتاب، ج1، ص324 325.
- (74) - الكتاب، ج1، ص201.
- (75) - الكتاب، ج2، ص354.
- (76) - الكتاب، ج4، ص23.
- (77) - الكتاب، ج4، ص20.
- (78) - الكتاب، ج3، ص294.
- (79) - الكتاب، ج3، ص386.
- (80) - الكتاب، ج3، ص386 387.
- (81) - الكتاب، ج3، ص639.
- (82) - الكتاب، ج3، ص616.
- (83) - الكتاب، ج3، ص361.
- (84) - الكتاب، ج3، ص425.
- (85) - الكتاب، ج1، ص169.
- (86) - الكتاب، ج1، ص181.
- (87) - الكتاب، ج2، ص65.
- (88) - الكتاب، ج2، ص203.
- (89) - الكتاب، ج2، ص392.
- (90) - الكتاب، ج3، ص143.
- (91) - موسوعة العلامة ابن خلدون، المجلد 2، ص1073.1074.
- (92) - الكتاب، ج3، ص16.



## براعة الاستهلال في بنية القصيدة عند حازم القرطاجني (بين النسق والفاعلية)

### Hazem Al-Qartajni's Ingenuity in the Initiation of the Poem Structure (Style and Effectiveness)

د. عبد السميع موفق

جامعة برج بوعريبيج (الجزائر)

abdessamiaa.mouffok@univ-bba.dz

تاريخ القبول: 2022/06/23

تاريخ الإرسال: 2022/06/13

#### ملخص:

تبحث هذه الدراسة في مطالع قصائد القرطاجني التي جمعها عثمان الكعك في ديوان من حيث التركيب والنسق، والوظيفة والدلالة، باعتبار القصيدة الشعرية هيكل وبناء يتأسس على عمق بنية المطع وبراعة الشاعر في تحيّر اللفظ المناسب للغرض والحن الذي يتناغم مع الجو النفسي العام الذي يهيمن على جسد الخطاب الشعري، حيث يفتح بهما الشاعر مصراع القصيدة للقارئ من أجل تلقف رسالة الخطاب ورؤى ومواقف الذات المبدعة، وذلك بدمج كلّ العناصر المتضادة علائقيا في تكوين الخطاب الشعري في شكل لحمة قولية مؤسّسة على دعائم فنية واهتداءات خاطرية، تشدّ مفاصل الخطاب وتثبتته أمام هزّات القراءة البناءة والهادفة على مدّ العصور والأزمان.

**الكلمات المفتاحية:** بنية المطع، التركيب والنسق، الوظيفة والدلالة، هيكل القصيدة

#### **Abstract:**

This study searches in the poems of Kartajani which were collected by Othman Kaak with regard of syntax, consistency, function and signification since the poem is a framework made by the reader's deep reception and the poet's ingenuity in selecting the appropriate melody that copes with the general psychological atmosphere which overwhelms the body of poetic discourse where the poet opens the doors of poem for reader to receive the creative discourse message and visions through the integration of all related elements in the making of poetic verbal discourse built on artistic supports that bound together the parts of discourse and set them up before purposeful and structured critical reading.

**keywords:** the frame of poem, syntax and consistency, function and signification, the introductory structure

## مدخل

المطلع في القصيدة العربية يحتلّ الصدارة من حيث البناء، ويحتزن دلالية كثيفة وقد يجعله الشاعر قاعدة بناء وتأسيس لموضوع القصيدة الذي تتحدّد أفكاره ومعانيه مع باقي الأبيات اللاحقة، ويقوم ذلك البناء على وحدات لغوية فنية موحية تختزل فيها الملامح العامة للنص الشعري.

لاستمالة المتلقي وترغيبه في تفحص أركان الصرح الشعري، يعمد الشاعر إلى إتقان صناعة المطلع، الذي يعتبر عتبة النص الشعري الأولى، التي تصدم أفق انتظار المتلقي. وقراءة المطلع تشتمل على وجهين: وجه الذات المبدعة في مستوى التأليف والتركيب، ووجه المتلقي في مستوى القراءة والتفكيك، وقد يلتقيان في إطار دائرة الانفعال والتأثير.

فمقتضى السياق الشعري يحدّد علاقات التأثير والتأثر القائمة بين أقطاب المحور التواصلية الذي ينشأ بين أطراف الخطاب الشعري، "وعلى الرغم من تشابه الصورة العامة للمقدمة الواحدة لأغلب الشعراء، فإنّ كلّ مقدمة منها تصوير وتعبير عن تجربة فريدة متميّزة"<sup>(1)</sup>.

مفتاح القصيدة في الشعر العربي القديم هو المطلع، وفيه يفتح الشاعر مصراع الخطاب الشعري الذي تتداعى وحداته الشعرية من بعد، وقديما كانت تنسب القصائد إلى المطلع فيصبح لها كالعنوان. ولما كانت قيمته بهذا الحجم في بنية القصيدة، تنبّه إليه النقاد وتحدّثوا عنه بنوع من الخصوصية والتميّز، بل ورغبوا في الاعتناء به والتفنّن في اتقانه. يقول أبو هلال العسكري: "أحسنوا معاشر الكتاب الابتداءات فإنهن دلائل البيان"<sup>(2)</sup>.

يرجع الاهتمام البالغ بمطالع القصائد عند القدماء نقّادا وشعراء لكونه أول ما يقرع السمع ويلفت النظر، إذ به يفتتح المنطوق الشعري فيتسلط على حساسية المتلقي ليستفزه فيرغبه شراهة وشغفا أو يحجمه صدودا وامتناعا وذلك من منطلق ذوقي انطباعي ذاتي. لكن النقد الحديث والمعاصر قد تجاوز تلك الأحكام التقليدية بنظرته إلى العملية الإبداعية حين أقرّ بأنها تتحكم فيها عوامل كثيرة تتخطى حدود الذوق وفلسفة الانطباع إلى علاقة المبني بالمعنى وتوحد الشعور بين المبدع والمتلقي وسيميائية اللغة وفاعلية السياق وديناميته.

أول ما يقرع سمع المتلقي من الخطاب الشعري: هو المصوّتات اللغوية التي تنتظم بها الملفوظات الشعرية التي تتغلغل في ذاته، لتوصله إلى حقيقة الفهم والإدراك والمعرفة، وبعدها يكون التعلق والشعور.

وليس اعتناء النقاد بديابات القصائد من قبيل الاعتبارية والإسهاب في الحديث والكلام، وإنما من منطلق القيمة الفنية التي يختص بها المطلع، وفاعلية القدرة المميّزة التي يختصّ بها في توجيه مؤشّر الخطاب الشعري، حيث يرى ابن رشيق أنّ: "الشعر فقلّ أوله مفتاحه وينبغي للشاعر أن يجوّد ابتداء شعره فإنه أول ما يقرع السمع، وبه يستدلّ على ما عنده من أول وهلة"<sup>(3)</sup>.

إذاً فالتركيز على المطلع في الشعر القديم ضرورة لا مناص منها في تعاطي القريض لأنّ حضور المعاني الظرفية والأحاسيس الرّهيفة في مطلع القصيدة حتمية لا مراء فيها؛ لأنّ المتلقي يتلقّف حواطر تتوارد عليه وأفكارا تنبع من ذات مبدعة تسعى لتقريبه وجدانيا من إحساسها لحظة الإبداع، فيشكّان تفاعلا شعوريا وتوحدا خاطريا في دائرة حوارية تحكّمها الجدلية التلازمية (إبداع/ قراءة).

من خلال هذا التوجه الذي ينظر إلى الخطاب الشعري عبر مرحلتين مختلفتين: مرحلة الإنتاج ومرحلة الاستهلاك، "نستطيع أن نقرّر بما لا يدع مجالاً للشك أنه أصبح هناك وعي بقيمة (المتلقي/القارئ) بدل (المتلقي/السامع)، مما أسفر عن مظهر مغاير من مظاهر التفاعل بين الكاتب والمتلقي، فكان على الكاتب أن يوفّر صيغة لتفعيل هذا المظهر وشروط ممارسة الدور التواصلية"<sup>(4)</sup> بأسلوب جمالي فني راقٍ.

#### • بنية المطلع في شعر القرطاجيّ:

إنّ براعة الاستهلال في قصائد ديوان القرطاجيّ رغم اختلافها الموضوعي والفني تعدّ من أهم محددات مؤشرات الخطاب الشعري الذي يمتدّ مع أبيات القصائد، لكن لا يمكن العدول بها عن الغرض الأساسي للقصيدة. "فالمطلع على أهميته الكبرى في القصيدة إلاّ أنه لا يخرج عن نطاق غرض القصيدة ومضمونها، ليس من ناحية الموضوع فحسب، وإنما من

ناحية الدلالة النفسية فالشاعر الذي يمدح يكون هدفه الواضح كسب رضا الممدوح وما يترتب عن هذا الرضا، فالمطلع داخل في هذا الإطار، بمعنى أنّ الشاعر إنما يهدف به إلى فتح شهية الممدوح لسماح القصيد والانفعال بها<sup>(5)</sup>.

من أهم مظاهر اهتمام الشعراء بالمطلع وتفنّنهم فيه حسن اختيار التراكيب اللغوية والمعنوية والظواهر الأسلوبية، فمنهم من يستهل قصيدته بالنداء، ومنهم من يستهلها بالاستفهام والتعجب، وهناك من يركّز على حركية الأفعال ومنهم من يستهل بالأسماء الدالة على الثبات... الخ.

تتأسس بنية المطلع على انفعال شعوري اختلج في صدر المبدع، فراح يرسله بأسلوب إبداعي عبر قنوات اللغة، فيستهلّ بوضعية انطلاق في شكل أنساق لغوية وتراكيب نحوية تصاحب زفريات الوجدان وخواطر الفكر، يحاور بها الآخر (المتلقي) الذي يعدّ ركنا هاما من الوضعية التأسيسية للتجربة الشعرية، فيجعل "ألفاظه من السهل الأنيق وينوّع صيغه بين الخبر والإنشاء حتى يستمتع المتلقي بما ينتظر ما بعدها في شغف واستزادة"<sup>(6)</sup>.

إنّ "حازم القرطاجني" من الشعراء الذين يهتمون كثيرا بالمطلع، فيجعلون قصائدهم أبوابا مفاتيحها براعة الاستهلال، ولذلك وقفت هذه الدراسة على طواع بعض القصائد التي نظمها في ديوانه الذي جمعه عثمان الكعّاك، وكذلك مطلع المقصورة التي أوردها محمد الحبيب بن الخوجة في كتابه المعنون ب: "قصائد ومقطّعات صنعة أبي الحسن حازم القرطاجني".

يقول القرطاجني في مطلع مقصورته: [الرجز]

لِلَّهِ مَا قَدْ هَجَّتْ يَا يَوْمَ النَّوَى عَلَى فُؤَادِي مِنْ تَبَارِيحِ الْجَوَى<sup>(7)</sup>

استهل حازم مقصورته في هذا البيت بتخصيص شبه جملة اشتملت على لفظ الجلالة (الله) ليث همّه وحزنه وفرط صبابته ووجده لله سبحانه وتعالى الذي لا يخيّب سائلا مؤمنا ولو بعد حين، وأتبع الشاعر هذا التخصيص باسم موصول (ما) غير المعقولة لتحمل كلّ أنواع صفات الهيام والهياج، بعد تحقيق (قد) استفحل في الذات المبدعة (هجّت) التي اعترفت بما حل بها من مشاعر متهيجة تقضّ وتُسهد.

وبوصل بلاغي يكشفه حرف النداء (يا) الذي بعده (يوم النوى) وهو يوم الفراق يجسّد الظرف الزماني، عبّر الشاعر عن أحاسيسه النفسية الملتهبة، التي ظلت طول الدهر توخره بأنات يكشفها عجز البيت (على فؤادي) شبه الجملة الحزني المحدّد لموطن الإحساس الشعوري في النفس المثخنة بطعنات اللوعة والاشتياق (تباريح الجوى). في ذلك مدعاة لحمل القارئ إلى التفاعل مع هذا المشهد وجدانيا؛ ليتلمّس مشاعر انفعالية أمّت بالذات المبدعة، في إطار زماني مخصوص. "وقد جاءت (على) في هذا البيت لتفيد هذا البوح الذاتي على سبيل الإظهار، والإبداء"<sup>(8)</sup>.

أما دلالة الجملة التركيبية في هذا البيت، فقد تعمق المشهد والموقف أكثر ممّا قدّمته مفرداتها منحازة، فدلالة شبه الجملة الاسمي (لله) توحى برسوخ الملة والعقيدة في الذات المبدعة المتوكلّة على خالقها في كل ما ينتابها، والتي ترجع إليه توسّلا وتضّرعا في الظروف الحالكة مستنجدة. حتى تهوّن على الشاعر شدّة الفاجعة عندما يتحول إلى توظيف الأفعال (هجت) معبّرا على الاضطراب والتوتر الذي يحرك كيانه حيال تذكّر ذلك المشهد الراسخ (يوم النوى).

فالشاعر يستعمل الجملة الثابتة الاسمية إذا تحدّث عن العوامل الخارجة عن الذات ويوظّف الحمل الفعلية المتغيّرة المتحوّلة عندما يتحدّث عن ذاته المكتوبة بنار الفراق، ذلك ما تكشف عنه العبارة (من تباريح الهوى) وحرف الجر هنا (من) يحدد أسباب تلك المعاناة بانزياحه عن معناه اللغوي العادي التبويض<sup>(9)</sup> إلى المعنى السياقي لام التعليل لتبرير مدعاة ذلك المشهد المرير والموقف الشعري الحزين.

وكان عجز البيت متعلقا بصدوره علاقة تلازم وتوسيع واستزادة في المعنى وتوضيح في الدلالة، فقد استهل الشاعر البيت بأسلوب خبري تقريرى، لكن سرعان ما أدرك الموقف في منتصف صدر البيت، فحوّل خطابه إلى الأسلوب الإنشائي، حين عبّر بصيغة النداء الذي يناسب الابتداء<sup>(10)</sup>. ملفتا نظر المتلقي وموخزا إحساسه، وممهّدا لبناء موقف شعري كليّ يتوزّع عبر أبيات المقصورة، ترسم ملامحه ومضات عواصف وجدانية تبرى وتختفي في ثنايا المقصورة التي تنيف عن الألف بيت.

استهل القرطاجني إحدى قصائده بمقدمة غزلية بقوله: [الطويل]

خيالٌ تجلّت عن يدٍ منه بيضاءٌ      دُجى لَيْلَةٌ مِثْلَ الشَّبِيْبَةِ سَوْدَاءُ<sup>(11)</sup>

الظاهرة الأسلوبية المهيمنة في هذا المطلع هي نور يد الحبيب اللامع الذي يراه الشاعر المشتاق طيفا في ظلمة الليل السوداء من شدة الوله، وقد جسدت ثنائية اللون (بيضاء/ سوداء) ذلك الصراع المرير الذي انتاب المبدع حين لمح طيف الحبيب الغادي.

فاللون الأبيض يعكس سعادة العاشق عندما يلمح خيال الحبيب، ويشي بطهر العلاقة النقية العفيفة، أما اللون الأسود فيعكّر حال الشاعر فيحجب المحبوب عنه، وذلك ما قد يولد صراعا نفسيا أليما يعكس ثنائية التدافع بين قتامة اللون الأسود التي يرجع إليها كل سلمي قبيح، ووهج خيوط اللون الأبيض الناصعة التي ينسب إليها كل سرور مفرح في دائرة الحياة التي تعج بالخيبة والأمل، والأزمة والانفراج، والهزيمة والانتصار. و"ثمّة علاقة مباشرة بين رغبة العبارة ورغبة الكتابة في القول. وهناك ما يعطي لهذه الفكرة أهميتها"<sup>(12)</sup>.

هذه هي مولّدات الخطاب الشعري في البيت السابق الذي مزج فيه الشاعر بين الحمل الاسمية والفعلية، التي تتناغم مع التموجات النفسية للذات المبدعة المتناعة من فرط الصباية والوجد، ونار الفراق.

يقول القرطاجني في قصيدة مديح خصص بها الأمير محمد الحفصي: [الكامل]

أَتَرَى اللَّوَى نَشَرَتْ عَلَيَّ لَوَاءَهَا؟ سَحَبٌ تَشَقُّ بِهَا الْبُرُوقُ مُلَاءَهَا<sup>(13)</sup>

يستهل هذا البيت باستفهام (أ) يشدّ انتباه القارئ، ثم أعقبه بفعل الرؤية (ترى) الذي يجعل القارئ داخل المشهد متفاعلا مع المبدع ويشاركة في التفاعل بهذا المشهد المشخص بالجملة الاسمية (اللوى نشرت عليّ لواءها)، وكأنّ للرمال راية غطت الشاعر، يدعمه المشهد الطبيعي الآخر في الشطر الثاني (سحب تشقّ بها البروق ملأها).

بما أنّ مقام القصيدة مقام مدح، فقد تشي وحدات التعبير الشعري في سياق البيت إلى اعتبار أن الأمير جاد على الشاعر كما تجود السحب على الأرض العطشى، فانقشعت عليه الفاقة، "والصور النصّانية (أو المبتناص) تتميز عن الصور الأخرى بخروجها عن الإطار الضيق للسانيات الحديثة ... وتسمى صورة الزيادة النصّانية استطرادا، وهو يكمن في العدول عن التيمة الرئيسية، وإدخال ثيمات إضافية قليلة الارتباط بالتيمة الرئيسية"<sup>(14)</sup>.

فالموضوع الرئيسي هو مدح الخليفة، أما ورود التشخيص الطبيعي كعامل دعم وزيادة في السياق المدحي المشخص بمواد طبيعية، كمعادل موضوعي عن الفاعل الأساسي في السياق اللغوي، والغائب شكلا الحاضر مضمونا، والمتمثل في الممدوح.

يقول القرطاجني في موضع آخر مادحا: [الكامل]

حَكَمْتُ سَعُودُكَ أَنَّ حَزْبَكَ غَالِبٌ وَالنَّصْرُ عَنكَ مُكَافِحٌ وَمُحَارِبٌ<sup>(15)</sup>

كأن الأمير نصبته كواكب السماء، وجميع القبائل (سعودك) شاهدة على خلافته فلا نصر يخونه، ولا حرب تخذله، بل يحالفه النصر في كلّ هيجاء يقتحمها، وكل من كان معه نجح وانتصر، وذلك ما تنهض به اللغة في الفعل (حكمت) أي بمعنى قضت وفصلت في الأمر لذلك كان (النصر) مشخصا في تصوير استعاري كالجيش العرمم الذي يحمي قائده من غدر العدو وبطشه.

تقوم الفاعلية الشعرية في هذا البيت على إثبات القوة والغلبة للممدوح، الذي أصبح يقهر الأعداء، والنصر عنه يدافع، وذلك اتجاه من الشاعر لتحريك النخوة في الممدوح وبعث الأمل والطموح في ذاته آملا في استرداد الفردوس المفقود، وهذا الطلب غير ظاهر في هذا المطلع، ولكن "مهما كان الأمر دقيقا وغير مرئي، فإنّ أي تعبير يحمل شحنة من الإيجاءات، مهما كان حجمها، يتطلب شيئا من الصنعة الإضافية على الرسالة اللسانية لكي يصبح متعدّيا، ويبلغ من أثره"<sup>(16)</sup>.

كما أنّ هذا البيت يجسّد صورة واضحة لقوة الممدوح وسطوته، ويعكس رغبة الذات المبدعة في توجيه تلك القوة والطاقة إلى مرادها وطموحها.

يقول القرطاجني في مطلع غزلي، يتعانق فيه الحنين إلى المرأة بالحنين إلى الذكريات

الماضية مطلقا: [الطويل]

أَجَدْتُ بَمَنْ أَهْوَى بُكُوراً رَكَائِبَةً؟ فَلَيْلِي مُقِيمٌ، لَيْسَ تَسْرِي كَوَاكِبُهُ  
كَأَنَّ بِشَهَبِ الْأَفْقِ مَا بِي فَلَكِهَا يُحَاذِرُ أَنْ تَخْفِيَهُ عَنْهُ مَغَارِبُهُ<sup>(17)</sup>

يستهل الشاعر باستفهام غير حقيقي وكأنه لم يصدّق الواقع الذي أصبح يعيشه مقطوعا عن الأحبة، الذين عبّر عنهم بالاسم الموصول (من)، وذلك في الصباح الباكر

(بكوراً) المسند مقدّماً عن المسند إليه (ركاثيه)، لما في ذلك التوقيت من خفية واستتار عن الأعين والوشاة، وحتى لا تعلم جهة مشاهم، وبالتالي استحالة اللحاق بهم، وذلك ما يوحي به الفعل (جدّت) وما يحمل من معاني القطع والانفصال غير المأمول شمله.

يصوّر الشاعر حالته النفسية في الشطر الثاني، حين فارق النوم جفنه وطال ليله الذي كاد أن يصبح سرمديا لا ينقضي، وقد أبت أن تحتفي كواكبه، وفي ذلك كناية عن طول ليل العاشقين وفرط صوابتهم. "وهو في الحقيقة إحساس الشاعر بذلك الطول الذي يعود إلى السّأم أكثر مما يرجع إلى الوقت بالذات" (18).

جعل حازم روي القصيدة ضميراً يعود على المعشوق (الهاء الساكنة) التي ينغلق عندها المعنى وبالتالي تجعل المعاناة تتسلّط على الشاعر وحده في دياجير الظلام الدامس.

إن إسناد المضارع (تسري) المسبوق بالناسخ (ليس) إلى (الكواكب) دليل على الاستمرار وطول المعاناة ما تعاقبت الليالي، وأما دلالة الجملة الاسمية (ليلي مقيم) التي وقّفت الزمن الليلي على الشاعر وجعلته سرمداً، فقد زادت المعنى عمقا والعبارة إيحاء. فمتى كان العاشق يتدثّر بحنين أشعة الشمس؟! أو يرى ضوءها في وقت الضّحي؟!.

اشتمل المطلع السابق على "كثير من الرمز إلى أشواقه وغرته التي ألفها بعد أن اتخذ الصبر فلسفة له لمواجهة صروف الزمان، كما تردّد كلمات لها مدلول خاص في هذا المجال: كالتوى والبعاد والأيام، عواقب الدهر، مما يكشف أنها ليست مجرد غزل تقليدي وعادي وإنما هو جزء لا يتجزأ من تجربة الغربة التي عاناها الشاعر بعيداً عن وطنه" (19).

يقوم السياق التركيبي للبيت الشعري الأوّل على خصوصية فردية نسجها القرطاجني بصمات أسلوبه الذاتي، حيث اختار صيغ تعبيرية نحوية امتزجت فيها تصدعات الجمل الفعلية بثبات الجمل الاسمية، مع الصيغ البلاغية الإنشائية التي تجسّدت في أسلوب الاستفهام والتعجّب، تناغماً والموقف الذي هو بإزائه وطبيعة الانفعال الذي انتابه. "ذلك أنّ الإمكانات النحوية المستثمرة في الأداء الفني تختلف من عبارة إلى أخرى، ومن هنا جاء الاختلاف بين القول والقول بحسب الاختلاف في النظم القائم على مقتضيات النحو، فالشعر بنظامه النحوي استطاع أن يولد نسقا إبداعيا خاصا بذاته، يختلف عن الأنساق الإبداعية الأخرى" (20).



قال القرطاجني يمدح أميره الحفصي: [الطويل]

لَكَ الْحَمْدُ بَعْدَ الْحَمْدِ لِلَّهِ، وَاجِبٌ فَمَنْ عِنْدَهُ تُرْجَى وَمِنْكَ الْمَوَاهِبُ<sup>(21)</sup>

بدأ بتخصيص الحمد لأمير المؤمنين بعد حمد الله، فكانت الجملة الاعتراضية (بعد الحمد لله) بين المبتدأ (الحمد) والخبر (واجب) دليل كاشف عن عقيدة إيمان راسخة لدى الشاعر، ويعززها الضمير العائد (الهاء في كلمة عنده) على الخالق الرزاق في الشرط الثاني فالرجاء مقرون بالخالق والمواهب تنتظر من الأمير، وبذلك يكون الممدوح واسطة بين العباد ورب العباد لا غير ﴿وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ﴾<sup>(22)</sup>.

فما صدر من الشاعر هنا من مدح ينم على منطق الفقه والدين؛ لأن التبجيل لله قبل الأمير وهذا مدح لا غلو فيه ولا شطط. "قال سيدنا عيسى عليه السلام: لا تضعوا الحكمة عند غير أهلها فتظلموها ولا تمنعوها أهلها فتظلموهم. كونوا كالطبيب الرفيق يضع الدواء في موضع الداء"<sup>(23)</sup>.

لقد كان حازم حكيما في اختياره الأسلوب التعبيري الكاشف عن قدرة الله سبحانه وتعالى التي تفوق كل القوى والقدرات التي أودعها سبحانه في البشر، لذا يجب أن يكون الحمد لله تعالى أولا، ثم من كان سببا في الخير بعده ثانيا.

يقول القرطاجني في مطلع قصيدة أخرى متغزلا: [المقتضب]

عَادَ قَلْبُهُ طَرِبٌ حِينَ رُزِمَتِ التُّجِبُ<sup>(24)</sup>

يصور الشاعر مشهد رحيل الأحبة وقلبه يلتهب شوقا وأسى، لذا قدّم المفعول به (القلب) على الفاعل (طرب)؛ لأن مكن الإحساس هو القلب وذلك كان وقت حملت التجب للرحيل، وما أشدّ أزمة الهيام والاشتياق بين الحبيبين لحظة الوداع.

وفي لحظات الفراق ترتبك النفس الإنسانية وتضطرب، فتعجز عن فعل أي شيء وحتى الحركة أحيانا وتستسلم لقضائها وقدرها مكتوبة بنار الفرقة وآلام الشوق، مشتملة على كل همّ وحيف يبقى صداه عالقا في الخيال.

تكمّن المفارقة الأسلوبية في هذا البيت في توظيف لفظ (الطرب)<sup>(25)</sup> بديلا عن معنى الخفقان، وكما هو معروف أن القلب يخفق ويزداد خفقانه عندما يصطدم بموقف ما لكن في عرف الشاعر يجوز كسر العرف التداولي للغة والعدول بها إلى سياقات جديدة من أجل تكثيف الإيحاء والدلالة، خاصة إذا كان من أجل الحبيب الغادي، وذلك التعبير الشعري يوحي بصورة حسّية طريفة تجعل القارئ يتخيل ذلك المشهد وكأن القافلة تغادر الحي والضعنيات في الهوادج، والقلوب تهتّزّ طربا في أفقاص الصدور على حافة الطريق ترسل موسيقى الوداع ونغم الفراق.

وفي هذا البيت الشاعر "محبوب بحالة نفسية وهي أحوال العارفين المجهولة، فإنّ العامة تظهر بما تظهر به الطائفة المحققة من الصور بخلاف أصحاب الأحوال، ولا يتمكن التصريح من أهل هذا المقام بأحوالهم فإنهم يكذبون لعدم الشاهد ولكن يعرفون بالإشارة والإيحاء عند بعض الذائقين لأوائل أحوالهم"<sup>(26)</sup>.

قال القرطاجني في مطلع قصيدة أخرى واصفا الطبيعة منتشيا بالمدام: [الكامل]

أَدِرِ الرُّجَاجَةَ فَالْتَسِيمُ مُؤَرَّجُ  
وَالرَّوْضُ مَرْقُومُ البُرُودِ مُدَبَّجُ<sup>(27)</sup>

استهلّ الشاعر هذا البيت بفعل أمر طلبي يرجو به كأس المدامة في جو طبيعي ربيعي حيث الرياض مخضرة تزهر بأنواع الزهور الملونة، تخالها بساط تفتنّ فيه صنّاع الخياطة والحياكة، والهواء نسائم تنعش الروح وتريح النَّفس، وكل ذلك ينبئ عن تفاعل الإنسان مع الطبيعة في مشهد متحرك تنهض به الجملة الفعلية في صدر البيت، داخل طبيعة منبسطة تكشف عنها ثلاث جمل اسمية متتالية.

يلمح القارئ من معنى هذا البيت ذلك المشهد الذي امتزجت فيه نشوة الحمرة بنشوة الطبيعة الربيعية، فقد يتخيّل جلسة الندماء في وسط حديقة غنّاء يحتسون النبيذ ويستنشقون روائح الأزهار التي تبعث من كل جانب، وهم يركنون تحت ظلال الأشجار، وألوان الزهر تنسج عليهم خيوط صورها المزركشة بمختلف الألوان، فيزداد المتمتّع نشوة وتفاعلا، وقد شاع مثل هذا المشهد في مجالس أهل الأندلس كثيرا حسب ما تروي كتب الأدب والتاريخ.

**خاتمة:**

وبحسب ما تقدم يمكن القول: إن مطالع حازم القرطاجني هي صدى لما امتزج في خلدته ووجدانه من أحاسيس تجاه ما يكتب في شعره، فعواطفه ماثلة أمام القارئ تشي بما كان عليه المبدع زمن الإبداع. وبذلك أصبحت بنية مطالع القصائد عنده تجربة فنية توحى بدلالات وأحاسيس، تفضي بالقارئ إلى عوالم نصية وأنساق ثقافية، تتجاوز عتبات اللغة ونمطية الاستهلال المعهودة عند غيره من الشعراء، إلى عوالم سياقية تنتقل بالمتلقي في رحاب النص. لقد اعتمد الشاعر في بناء مطالعه على تراكيب لغوية بشكل يلائم الولوج إلى عوالم نصوصه وسياقات إنتاجها في الوقت ذاته؛ فتأت عناصرها بليغة، وبدت دلالتها متساوقة مع تشكلاتها. حيث سار حازم القرطاجني في ذلك على طريقة الشعراء الأندلسيين الفنية في كثير من مطالع قصائده التي توشحت وتسربت بفسيفساء حنايا الأندلس التي أضحت ملمحا أسلوبيا يتسم به الشعر الأندلسي عموما حين بدأت تتراجع الخلافة الإسلامية بربروع شبه الجزيرة الأيبيرية.

**الهوامش والإحالات**

- (1) - حسين عطوان: مقدمة القصيدة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، سنة 1970م، ص115.
- (2) - أبو هلال العسكري: كتاب الصناعتين، ت: محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط1 (1952م)، ص431.
- (3) - ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر ونقده، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط2 (1955م)، ج1، ص218.
- (4) - لطفي فكري محمد الجودي: النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا، قراءة في تجربة التأويل الصوفي عند محي الدين بن عربي، ديوان: ترجمان الأشواق، نموذجاً، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط1، سنة (1432هـ/2011م)، ص127.
- (5) - عبد الحليم حقي: مطلع القصيدة العربية ودلالاته النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر (1987م)، ص(51/50).
- (6) - عبد الحميد عبد الله الهرامة: القصيدة الأندلسية خلال القرن الثامن الهجري (الظواهر والقضايا والأبنية)، دار الكتاب طرابلس، ليبيا، ط2 (1999م)، ج1، ص123.
- (7) - أبو الحسن حازم القرطاجني: قصائد ومقطعات، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب بن خوجة، الدار التونسية للنشر، تونس، ط(1972م)، ص17.
- (8) - عبد النبي هاني: جمالية تحليل الخطاب، دراسة لغوية وظيفية لبدائع الفوائد، لابن القيم الجوزية ص109

- (9) - ينظر، ابن هشام الأنصاري: قطر الندى وبل الصدى، شرح وتحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، د ط، سنة 2004م، ص278.
- (10) - ينظر، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع المصرية، مصر، سنة 2004م، ج3، ص115.
- (11) - حازم القرطاجني: الديوان، ص2.
- (12) - منذر عياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ص129.
- (13) - حازم القرطاجني: الديوان، ص6.
- (14) - هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، ترجمة: محمد العمري، ص98.
- (15) - حازم القرطاجني: الديوان، ص14.
- سعودك: النجوم عشرة، أربعة منها في برج الجدي والدُّلو، وفي العرب سعود قبائل شتى.
- (16) - منذر عياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص47.
- (17) - حازم القرطاجني: الديوان، ص16. جدّت: قطعت.
- (18) - بلقاسم ليارير: شعر القطامي عمير بن شبيب بن عمرو التغلبي، دراسة لغوية أسلوبية، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة، في علم أساليب اللغة، إشراف: طاهر حجار، جامعة الجزائر الجزائرية، السنة الجامعية: (1414هـ-1415هـ/ 1993م-1994م)، ص199.
- (19) - فاطمة طحطح: الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص253.
- (20) - عبدالنبي هماني: جمالية تحليل الخطاب، دراسة لغوية وظيفية لبدائع الفوائد، لابن قيم الجوزية، ص69.
- (21) - حازم القرطاجني: الديوان، ص20.
- (22) - الذاريات: الآية 22.
- (23) - الصديق بن محمد بن قاسم بوعلام: الأمثال في القرآن الكريم، دراسة موضوعية وأسلوبية، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط1، سنة 2008م، ص34.
- (24) - حازم القرطاجني: الديوان، ص25.
- (25) - طرب: طربا، اهترّ واضطرب فرحا أو حزنا. التُّجِبُّ: البعير النجبية التي تخبّ في مشيها. طرب: اهترّ فرحاً أو حزناً.
- (26) - لطفي فكري محمد الجودي: النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا، ص(157/158).
- (27) - حازم القرطاجني: الديوان، ص28.

## الشخصية في الحكاية الشعبية

## Personality in the Folk Tale

الباحثة: فرقان عبد الكاظم العسكري

أ.د/ ضياء غني العبودي

جامعة ذي قار – كلية التربية الإنسانية (العراق)

thyambc@yahoo.com

تاريخ القبول: 2022/06/13

تاريخ الإرسال: 2022/05/24

## ملخص:

لا يختلف اثنان بشأن أهمية الشخصية في العمل السردى، إذ بها يبنى السارد رؤاه ويظهر محتوى العمل السردى وأيديولوجيته، إنَّ للشخصية الحكائية أهمية كبيرة قد تفوق أهمية الحدث، والزمان، والمكان، ولها مهمات كبيرة جداً في العمل السردى، فبواسطتها يستطيع السارد التعبير عن آرائه التي يريد أن يضمّنّها في الحكاية وبذلك يستطيع أن يصل إلى الحقائق التي يريد إيصالها إلى قارئه، وكذلك التعبير عن هموم المجتمع ومشاكله عبر الشخصية، وهموم الكاتب الذاتية، فهي تبعث الحركة في العمل الحكائى، وهي التي تسيّر الحدث وتحركه عبر تفاعلها معه، فلا وجود لتساعد الحدث في الحكاية لولا الشخصيات التي تعمل على ذلك، وقد قسمت الشخصية بتقسيمات عديدة، إلاّ إننا في هذا البحث تحدثنا عن الشخصية بنوعها الرئيسة والثانوية في الحكاية الشعبية، وكيف أدّت دورها في الحكاية، وكذلك تطرقنا إلى طرائق رسم الشخصية الحكائية، وكيف رسمها السارد بالطريقة التحليلية المباشرة، أو الطريقة التمثيلية غير المباشرة. في كتاب قالت عجيبة أساطير تهامية.

الكلمات المفتاحية: الشخصية، طرائق تقديم الشخصية، حكاية شعبية، تهامية.

**Abstract:**

There's agreement about the importance of personality in narrative work, as the narrator' builds his visions and shows the content of the narrative work and his ideology. The narrative personality has a great importance that may overweigh the importance of the event and the setting and has very large tasks in the narrative work. As in its mediation the narrator can express his opinions to guarantee in the story and thus he can reach the facts he wants to convey them to the readers, as well as to express the concerns of society and its problems through personality, and the writer's subjectivity that sends the movement in the storytelling work, and it is the one that conducts the event and moves through its interaction. There is no escalation of the event in the story without the characters working on it, and the installments the character has been divided to. This research discusses the character be it main or secondary in the popular story, and how it plays the role. Also we dealt with the methods of drawing the narrative character analytically and indirectly through the representative method along the story, as Said by Miraculous Tihama legends.

**keywords:** character, ways of introducing the character, folk tale, Tihama.

توطئة:

الشخصية:

تعدّ الشخصية عنصراً مهيمناً وأساسياً في النص السردى, فلا يمكن أن يقوم أي عمل سردي من دون وجود الشخصية في ذلك العمل بوصفها "أحد الأفراد الخياليين أو الواقعيين الذين تدور حولهم أحداث القصة"<sup>(1)</sup>, إذ تتجسد عبر أفعالها الأحداث, وتتضح الأفكار وتعطي القصة بعدها الديناميكي, وعليه فإنّ تشكّل نسيج السرد واتصال حلقاته يرتبط ارتباطاً كبيراً بما يميز شخصياته من نشاط, وما ينمّ عنها من أفعال وحوارات تتباين بتباين دلالاتها واختلاف مواقعها ومستوياتها<sup>(2)</sup>, فهي "نقطة تقاطع بين جميع الأجناس السردية لما تقتضيه من فاعلية وحركية"<sup>(3)</sup>, فهي تجعل الأحداث ذات وجود فعليّ في واقع العالم الحكائي ومن دونها لا تكون إلاّ أعمالاً خاماً لا أثر لها. ومن تفاعلها مع الأحداث والإطار

الزماني والمكاني تتولد الدلالة الضرورية لنمو الخطاب السردي<sup>(4)</sup>، ويعرّف حسن بحراوي الشخصية بأنها ليست هي المؤلف الواقعي وذلك لسبب بسيط هو أنّ الشخصية محض خيال يبدعه المؤلف لغاية فنية محددة يسعى إليها<sup>(5)</sup>، فهو يرى أنّ القراءة الساذجة قد تؤدي إلى سوء الفهم أو التأويل والخلط بين الشخصيات التخيلية والأشخاص الأحياء أو تطابق بينهما<sup>(6)</sup>، وإنّ قضية الشخصية عند تودوروف هي قضية لسانية أو لغوية فالشخصيات لا وجود لها خارج الكلمات لأنها ليست سوى (كائنات من ورق، أو على الورق [كما يقول بارت] ومع ذلك فإنّ رفض وجود أية علاقة بين الشخصية والشخص يصبح أمراً لاعمى له، وذلك أنّ الشخصيات تمثل الأشخاص فعلاً ولكن يتم طبقاً لصياغات خاصة بالتخييل<sup>(7)</sup>، وعلى هذا يمكن القول بأنّ الشخصية ليست سوى مجموعة من الكلمات، فهي "خديعة أدبية" يستعملها السارد عندما يخلق شخصية ويكسبها قدرة إيحائية كبيرة<sup>(8)</sup>. وهناك من عدّ الشخصية علامة من العلامات اللغوية، التي تضمّ تحت جوانحه الدال والمدلول، فهي تنمو وتتطور داخل النص السردي، كما تنمو باقي العلامات الأخرى (المكان، الزمان، والأحداث)، وبالتالي فهي ليست إنساناً واقعياً، وإنما شخصية ورقية متخيّلة<sup>(9)</sup>، فيرى عبد الملك مرتاض أنّ الشخصية في هذا العالم الذي تتمحور حوله كلّ الوظائف والهواجس والعواطف والميول، فهي مصدر إفراز الشر في السلوك الدارمي داخل عمل سردي ما، فهي بهذا المفهوم فعل أو حدث، ثمّ إنّها هي التي تسرد غيرها أو يقع عليها سرد غيرها وهي بهذا المفهوم أداة أو وصف؛ أي أداة السرد والعرض<sup>(10)</sup>، فوظيفة الشخصية لا قيمة لها إلا داخل الحدث وهو بدوره يستمد معناه من الحدث المسرود، ويذوب في نص له خصوصياته التي تجعله ذا طابع فني متفرد<sup>(11)</sup>، واختلفت طرائق رسم الشخصية فمنها ما يكون مختصراً قائماً على رسم الجوانب الجسدية والنفسية، بينما نجد منهم من يعتمد إلى التفصيل في رسمها لتأخذ حيزاً كبيراً في النص السردي وبطريقة مباشرة<sup>(12)</sup>، ومن خلال ذلك نستطيع القول: إنّ الشخصية تمثل العنصر الحيوي الوحيد الذي يقوم بالأفعال السردية المختلفة التي ترتبط وتتكامل في مجرى الحكّي<sup>(13)</sup>، فضلاً عن أنّها مدار المعاني الإنسانية ومحور الأفكار والآراء العامة، ولهذه المعاني والأفكار المكانة الأولى في القصة<sup>(14)</sup>، وبذلك لا

يوجد سرد من دون شخصية متفاعلة مع عناصر السرد الأخرى لتشكل نصاً قصصياً<sup>(15)</sup> يستمد جماله وقيمه الفنية، وقوة تأثيره الفعال من شخصياته، وكل ما تملكه من أبعاد نفسية وفكرية واجتماعية، فضلاً عن ملامحها العاطفية، وكل ما تعكسه من تصورات وتجارب وقيم<sup>(16)</sup>، ويرى جيرار جينيت أهمية الشخصية السردية دعامة من دعامات العمل السردية<sup>(17)</sup>، تأتي من كونها كائناً إنسانياً يتداخل داخل النص السردية، ويتفاعل مع عناصر السرد الأخرى لتكوين المشهد السردية<sup>(18)</sup>، وبناء على ما تقدم فإن التعامل مع مفهوم الشخصية في هذا المستوى سيتم من خلال مصادر ثلاثة:

- ما يخبر به الراوي.
- ما تخبر به الشخصيات.
- ما يستنتجه القارئ من أخبار عن طريق سلوك الشخصيات<sup>(19)</sup>

### \* المطلب الأول:

#### أنواع الشخصيات:

تعددت الشخصيات الواردة في كتاب قالت عجيبية، فهي تصنف إلى أنواع وتنطلق من معايير محددة، منها تبعاً لأهمية الدور الذي تقوم به في النص السردية، فتكون شخصية رئيسة (محورية) وثانوية ومنها تبعاً لأقوالها وأفعالها وأفكارها، فتكون شخصية مدورة نامية تمتاز بالتغيير والتطور داخل السرد، ومسطحة ثابتة لا تتغير طوال السرد<sup>(20)</sup>.

#### 1. الشخصية الرئيسة:

إن الشخصية الرئيسة لها دور فعّال في مجريات السرد داخل النص السردية، فهي تؤدي الدور الأساس في الأحداث بوصفها أكثر العناصر القصصية استقراراً في الذهن ويمكن للمتلقي أن يلتصق بهذا النوع من الشخصيات بصورة مختلفة، إذ تتمتع بقوة الجذب والقدرة التأثيرية التي تجلّ لها سواء للمتلقي خارج النص أو لبقية الشخصيات على صعيد القصة، فتستأثر بالاهتمام وتنال من التعاطف والميل والإحساس بالتقارب الذهني والنفسي بفضل صفة (مزاجية، أو طباعية، أو ثقافية) تنفرد بها عن عموم الشخصيات في النص<sup>(21)</sup> فهي محور الأحداث ونتيجة لأهميتها سُميت بـ "الشخصية المحورية"<sup>(22)</sup>، وفي حكايات قالت



عجيبة برزت كثير من الشخصيات بوصفها شخصيات محورية، ومن الأمثلة الواضحة على الشخصيات الرئيسة الشخصيات في حكايات "قالت عجيبة أساطير تامة"، حكاية "لولوة بنت مرجان": "في بلد من البلدان كان هناك ملك لم يرزقه الله بالذكر، ورزقه الله في آخر أيامه بنت جميلة، وكان مكتوباً في اللوح أن يموت هذا الملك ويوصي لابن أخيه الوحيد بالملك من بعده، ولم يطلب منه مقابل ذلك إلا تربية ابنته الصغيرة والاعتناء بها..."<sup>(23)</sup>، فالشخصية الرئيسة هنا (ابن أخ الملك) لم تأت من دون أهمية؛ وإنما أسهمت في دفع الحكمة إلى الأمام، و دفع مسيرة الأحداث، وكشف الزوايا الغامضة من شخصيات العمل الفني، فهي تسير بشكل مواز مع الشخصيات الثانوية، وتدفعها على مساحة الحكاية، لكي تقوم بأعمالها، حيث تبدو هذه الشخصية (ابن أخ الملك) رديفة من الناحية النظرية أو العملية مع الشخصيات الأخرى، في تحقيق هدفها. فعندما رأى ابنة عمه كبرت تزوجها وعاشا سعيدين، وفي يوم من الأيام دخلت عليه ابنة عمه فوجدته "مخدد"، فقالت له: مالك مخدد، بك شيء؟، فقال لها: أفكر في حالي محروم من الخلفة، فطّيت خاطره وطلبت منه أن ينذر نذراً ليرزقهما الله بالذرية الصالحة، وما هي إلا أيام حتى استجاب الله لطلبه، فأنجبت زوجته ولدا وسيما سماه يوسف وبعد أن كبر يوسف وأصبح فارساً، تغيرت حاله، ويسمع صوتاً يخاطبه: يا يوسف... يا ولد الملك... فيان نذر أبوك؟، فصاح الملك: هذا نذر نذرته على نفسي ونسبته، نفذ السلطان نذره، وأمر وزرائه بحفر ثلاثة آبار، وملاً واحدة بماء الورد، والثانية بدهن العود، والثالثة بدهن العنبر، وورد الناس الآبار يملؤون منها قريهم وقواريرهم. وتجلت في حكاية "ماء القلوب" شخصيتان رئيستان أولهما: الملك، والأخرى: هو الوزير، فقد ظهرت شخصية الملك الذي يبحث عن أم لابنته وبعد ذلك يتزوج وشخصية الوزير الذي يريد الحصول على الخاتم فيتم ذلك بزواج أخته من الملك، ففي هذه الحكاية الشخصية الرئيسة شخصية محورية حيث تصنع الأحداث وترويها وتشارك فيها وترسم علاقتها مع الشخصيات الأخرى التي لم تحضر حضوراً فاعلاً في النص السردي وكذلك ترسم الملامح الجسدية والانفعالية للشخصيات التي لها علاقة معها: "كان لأحد الملوك ابنة في غاية الحسن والجمال، وعندما كبرت غير اسمها وسماها "ماء القلوب" لفرط عدوبتها ورقتها، وكان يأنس بمجالستها فملأت حياته سعادة، وكلما كبرت زاد جمالها

وغدت مطمئناً لكل راغب في الزواج. ولم تكن الأميرة في كل حالاتها سعيدة، فهي تسأل أباه دائماً عن أمها التي لم تعد، فيقول لها:  
- ستعود.

ويكتفي بهذا الردّ من غير زيادة أو نقصان.

ويدخل مخدعه حزناً باكياً لا يعرف كيف يتصرف في المشكلة التي وضع نفسه فيها، كون زوجته قد ماتت في يوم ولادة الأميرة...<sup>(24)</sup>، ففي النص السابق تتحكم الشخصية المحورية بالأحداث، فتصف مشاعرها، وتسمع، وتقول ما تريد أن تسمعه منها، فهي هنا مركزة على نقل الموضوعات التي تتحاور فيها الشخصيات الموجودة فمثلاً يذكر الملك ملامح ابنته، وكذلك المشاعر التي يحملها الملك تجاه ابنته فيشعر بالحزن عندما تسأله عن أمها التي لم ترها، لأنّ الملك أخفى خبر موت أمها عن الجميع حتى لا تكبر ابنته وتشعر بأنّها كانت السبب في موت أمها، ويستمر الملك في الكذب على ابنته، وبعد إلحاح الأميرة في السؤال عن أمها، فيقوم الملك باستشارة وزيره، فيشير عليه بالزواج من امرأة أخرى، والاتفاق معها أن تقول إنّها أم الأميرة، فهي في حالة تغير وتطور انسجاماً مع سياق الأحداث وتبعاً لإدراكها وقناعتها فهي لا تلتزم بوضع ثابت وإنما تظهر في حركة مستمرة<sup>(25)</sup> "راقت هذه المشورة للملك وتبقي البحث عن امرأة تقوم بهذا الدور بإتقان، فقال له وزيره:

- دع هذا الأمر لي.

وكان الوزير ابناً لإحدى الجنيات المسجونات في بحر الظلمات قد سجنها الملك، فقد انتشر الجن في مملكته وأكثروا من إيذاء الناس. وفي يوم وجد الملك خاتم الاسم مطوّقاً برقبة إحدى الحمامات التي كان يرسلها برسائل ملكه، وبواسطة ذلك الخاتم<sup>(26)</sup>، استطاع سجن كثير من الجن، ومنهم أم الوزير. وكان الوزير يسعى للحصول على الخاتم لإنقاذ أمه وبني جلدته من السجن وعذاباته، وكانت خطة الحصول على الخاتم توجب الحصول عليه قبل أن يتزوج الملك وينجب صبياً، سواء هو أو ابنته...<sup>(27)</sup>، فتستمر الأحداث في الحكاية وتتخذ الشخصية دوراً رئيساً فيتغير مجرى السرد، وتنمو الحكمة، ويجد الوزير الفرصة حيث يقوم بتزويج أخته من الملك لتعرف أين يُخبئ الخاتم وبعد أن جرت الأحداث تزوج الملك ودخلت أخت الوزير قصر الملك كأم لابنة الملك وليس كزوجة أب، وبذلك يتم تكوينها

بتمام القصة<sup>(28)</sup>، وبسبب ذلك سُمِّيت بـ "الشخصية الدينامية"<sup>(29)</sup>، فهي نامية من حيث الفكر والسلوك والرؤية والموقف والتصرف على صعيد القصة<sup>(30)</sup>.

أما حكاية "يا شمس" فيمكن عدّ شخصية الأم التي تزعمت اللعبة السردية في هذه الحكاية، فهي شخصية متحركة تحتل المساحة الأكبر في الحكاية، سلت الراوي عليها الأضواء كافة لتقدمها بانفعالاتها ومواقفها وتصرفاتها وتفاعلها مع الأحداث، وعبر الحكاية تجلت شخصية الأم التي ترى أنّها الأجل وأنّ لا فتاة تضاهيها في جمالها فهي شخصية سيكولوجية فهي مرتبطة بشخصية ميدوسا<sup>(31)</sup>، فالأسطورة تقول: كانت فتاة إغريقية جميلة جداً، لكنها اغترت بجمالها واشتد غرورها وزعمت أنّها أجمل فتاة في الكون فتحوّلت إلى حيوان قبيح الحلقة وتبدل شعرها بثعابين وأصبح لها وجه بشع، صفات هذه الشخصية مرتبطة بتلك الأسطورة، وعبر القصة تجلت شخصية الأم المتناقضة فقد احتوت شخصيتها أحسن الطباع وأبغضها، "وفي ذات صباح استيقظت الأم من منامها وأيقظت ابنتها بحدوء فخافت البنت وتوقعت أن تضربها كالعادة واستعدّت بوضع يدها على ظهرها لتحتمي من تلك الضربات المتوالية، إلا أنّ الأم حضنتها وهي تمسد على شعرها مبديةً الحب، وقالت لها: واه يا بنتي أنا أحبك وقد نذرت من زمان أنّ هبالي ري بنت لزورها قبر السيد اماناجي"<sup>(32)</sup>

فقد برزت الشخصية مأزومة نفسياً، فطلبت من ابنتها الاستعداد للخروج لقبر السيد اماناجي، فخرجت بها إلى الفغار الأودية حتى ابتعدتا عن بلدتهما، ولم تعد البنت تعرف أين هي، فتركتهن هناك متيقنة أنّها لن تنجو أبداً، فالراوي هنا قدّم الشخصية الرئيسة في هذه المرحلة بالكشف عن صفاتها الخارجية والداخلية، وهذا الوصف إنّما هو صورة من صور الإخبار عن الشخصية، فعن طريق هذا الوصف يصل المتلقي إلى نفسية الشخصية الحاقدة التي تبذل كلّ جهد في سبيل تحقيق ما تريد وتعاني من الحقد والكراهية ويلحقها الهم والغم. ومن الشخصيات الرئيسة التي تقود الفعل وتدفعه إلى الأمام في الحكاية هي الشخصية المركزية التي تنطلق وتتحرك بحرية لتفاجئ السرد بالأفعال الجديدة الناتجة عن تغير الظروف<sup>(33)</sup> فقد مثلت شخصية "علي" الشخصية المركزية والفاعلة في الأحداث، إذ تقدم لخطبة الأميرة التي وضعت شرطاً لمن يخطبها ويعاقب بالقتل كل من يفشل في تحقيقه، فقرر المغامرة والسفر لبلاد الأميرة<sup>(34)</sup>، "وعندما حان دوره قفز الجمل من غير أن تسقط قطرة واحدة من اللبن.

ووفق الشرط فإنَّ له سبعة أيام يحق له فيها أن يتصرَّف كملك للبلاد قبل أن يدخل على الأميرة.<sup>(35)</sup>، فإنَّ شخصية "علي" لها عمق واضح وأبعاد مركبة وتطور مكتمل، وهي قادرة على أن تدهش المتلقي بأفعالها وأدوارها التي تقوم بها، وإنَّ الشخصيات الرئيسة ليست بسيطة ولا يتم التعرف عليها بسهولة؛ بل تنكشف تدريجياً خلال الحكيم وتتطور بتطور حوادثها ويكون تطورها عادة نتيجة لتفاعلها المستمر مع الحوادث<sup>(36)</sup>، وفي حكايات عجيبة برزت الشخصيات المحورية بصورة واضحة مثل شخصية "الأم"<sup>(37)</sup>، و"الفتية"<sup>(38)</sup> و"الأميرة"<sup>(39)</sup> وتبين أهمية هذه الشخصيات بوصفها رئيسة وتوضح دورها في القصة، فقد اعتمدت الدراسة على هذه الشخصيات بوصفها محوراً لأحداث مختلفة كشفت عن ملامحها وصفاتها. فإنَّ هذه الشخصيات أخذت المساحة الأكبر في القصة، وسلط السارد عليها الأضواء كافة ليقدِّمها بانفعالاتها، ومواقفها وتفاعلها مع الأحداث، وكأنَّ الأحداث مرتبة لحصول حركة الشخصية وانفعالاتها وإبرازها، فمن خلال الحكاية تجلَّت شخصية "الأم" في الحكاية فكان لها دور أساسي ورئيس في الأحداث التي جرت في الحكاية فمن خلالها أتقن ابنها مهنة الصيد واصطاد لها سمكة "وقامت لتنظيف السمكة وعندما شقَّت بطنها وجدت بداخلها حبة لؤلؤ (قماشة) كبيرة وصافية لامعة، ففرحت فرحاً عظيماً وخبثتها ولم تخبر ابنها، وظلت تفكر كيف يمكن الاستفادة من هذه اللؤلؤة الكبيرة، وهداها تفكيرها إلى فكرة قامت من فورها لتنفيذها..."<sup>(40)</sup>، وتوالت الأحداث لتوضح ما فعلته الأم من أدوار وأفعال أدت إلى إبراز الشخصية الرئيسة وما حدثت لها من مواقف، فذهبت إلى المدينة واستأجرت بيتاً ملاصقاً لقصر الملك وأرادت أن تزوج ابنها فاتجهت إلى قصر الملك، فقد سمعت أن ابنته تصيها حالة كرب فلا تقبل أن ترى أحد<sup>(41)</sup>، "واتجهت إلى القصر وظلت ترفع صوتها عالياً:

- هذا الطائر نصيب من ... هذا الطائر نصيب من؟

فسمعتها الأميرة وانحنت من نافذة قصرها فرأت تلك المرأة وقالت لها:

- أي طائر؟ ليس بيدك طائر!... عادت المرأة إلى بيتها وهي فرحة لإنجاز أول خطوات فكرتها..."<sup>(42)</sup>، فتحرَّكت الشخصية وأدت إلى تفاعل الأحداث وتغيرت ظروفها ودفعت الحكاية إلى الأمام.

## 2- الشخصية الثانوية:

تعدّ الشخصية الثانوية عاملاً مساعداً يدور محوره في طبيعة عمل الشخصية الرئيسة فهي تعكس الشخصية عبر مراهاها الخاصة<sup>(43)</sup>، وتمثل حافزاً يقوم بمهمة تكليف أو توجيه الشخصية الرئيسة للقيام بعملها وهي لا تنطوي بالضرورة على سمات تعريفية، ولا تشغل مساحة سردية مميزة<sup>(44)</sup>، ولكنها تلقي الضوء على جوانب الشخصيات الرئيسة فتعين القارئ على فهمها عبر تفاعلها واحتكاكها بها<sup>(45)</sup>، فهناك علاقة وطيدة بين الشخصية الرئيسة والشخصية الثانوية تتوضح بتأثيرها المباشر بشكل إيجابي أو سلبي، وعبر هذا التأثير يتضح دورها في السياق السردى الحكائي، وقدمت حكايات عجيبة في مشاهدتها شخصيات أخرى ثانوية تساعد في نسيج الأحداث، وتسهم في شدّ الوقائع بعضها إلى بعض وإبراز الشخصية الرئيسة. ففي حكاية "لولوة بنت مرجان" بعد سنوات رزقهما الله بولد سمّاه "يوسف" وعندما كبر "يوسف" وأصبح فارساً ومتعلماً أحسن فهم العلوم كلها فإنّ شخصية "يوسف" شخصية ثانوية لها تأثير على مجرى الأحداث فهي تسير بشكل موازٍ إلى جانب الشخصية الرئيسة. ففي كلّ نصّ سرديّ شخصية أو شخصيات تقوم بدور رئيس منها، إلى جانب الشخصيات الثانوية ذات الأدوار المحددة، ولا بدّ أن يقوم بينهم جميعاً رباط يوحّد اتجاه الحكاية، ويتضافر على ثمار حركتها<sup>(46)</sup>، وهناك شخصيات لا تمتلك حضوراً فيزيائياً ملموساً، ولا تشكل تأثيراً على مجرى الأحداث وتطورها: "تغيرت حاله وأصبح يشعر أنّ جلده يأكله، ويسمع صوتاً يخاطبه ويقول:

- يا يوسف... يا ولد الملك... فيان نذر أبوك؟"<sup>(47)</sup>، فهنا الشخصية الثانوية وهي الصوت الذي يخاطب يوسف استُدعي إلى الإيهام بواقعية الحدث، وليس له حضور ملموس في النص السردى، وهناك شخصيات لم تكن مؤثرة على أحداث الحكاية ففي حكاية "لولوة بنت مرجان": "ونفذ السلطان نذره وأمر وزراءه بحفر ثلاثة آبار، وملاً واحدة بماء الورد، والثانية بدهن العود، والثالثة بدهن العنبر، وورد الناس الآبار يملؤون منها قربهم"<sup>(48)</sup> ففي النص السابق جاءت شخصيات ثانوية لم تكن مؤثرة على أحداث الرواية وهم الوزراء الذين حفروا الآبار والناس الذين يملؤون قربهم من تلك الآبار، إنها شخصيات مسطحة ثابتة، لم تتغير في عملها، حيث بقيت ملازمة لعملها. وهناك شخصيات ثانوية تسير جنباً

إلى جنب مع الشخصية الرئيسة كما في حكاية "صاحبة اللؤلؤ": "في سلطان من السلاطين عنده بنت وهبها الله جمالاً لم يهبه لأحد، وتناقل الناس خبر جمالها، فطمع بالزواج منها الملوك والأمراء، وكلّما جاء خاطب رفضه السلطان، وفي كل مرة يخلق حجّة من الحجج لرفض طلب الخاطب. وكانت نفس السلطان دنيئة، فقد أحبّ ابنته وتمنّاها زوجة له، واحتار كيف يصل إلى مبتغاه، وبعد تفكير ذهب إلى قاضي البلد لكي يستفتي فرحّب به القاضي وقال له:

- يا سلطان الزمان لو أنك طلبت حضوري لبلادك لجئتك.

فهوّن السلطان على القاضي وقال له:

- عندي معضلة شغلت تفكيري وأريد أن أستفتيك كي ترشدني بالفتوى الصحيحة..<sup>(49)</sup>

هنا الشخصية الثانوية وهي "القاضي" تسير جنباً إلى جنب مع الشخصية الرئيسة "السلطان"، وتتفاعل بالأحداث من حولها من دون أن تكون مؤثرة وفاعلة فيها، إلا في حدود ضيقة، فالسارد يأتي بهذه الشخصية لربط الأحداث وتسييرها. ومن الشخصيات الثانوية المتأثرة بأفعال الشخصيات الرئيسة المسيرة للحكي، شخصية "الأم" في حكاية "علي ابن الجارية": "سمع علي بخبر الأميرة فقرر أن يجرب حظّه، فلم يخبر أباه واكتفى بإخبار أمه التي حاولت أن تثنيه عمّا عزم وذكرته أن الأخبار تقول إنّ آلاف من الناس ماتوا بسبب شرط الأميرة، فلم يتراخ أمام دموعها ومطالبته بالبقاء، ودّعها وسافر إلى بلد الأميرة متقدماً لخطبتها"<sup>(50)</sup>، شخصية الأم في النص السابق سيقّت للقيام بفعل التحذير من الموت الذي لم ينج منه آلاف الناس الذين ماتوا بسبب شرط الأميرة، فهذه الشخصية تدور مع الشخصية الرئيسة؛ لتتصل بها اتصالاً مباشراً من دون أن يلمح أي وصف لها من قبل السارد، إشعاراً بثانوية الدور الموكل إليها، إلا أننا نستنتج من خلال قراءتنا للنص أن شخصية "الأم" شخصية تعرف بالخطر الذي سيلاقه "علي" ولذلك قامت بتحذيره من السفر إلى بلاد الأميرة، وترد شخصية ثانوية أخرى هي شخصية "الصيد" فأخذته إلى جاره الصيد وقالت له:

- هذا ابني أريدك أن تعلمه الصيد ليكسب مهنة يقتات منها بقية حياته. رحّب الصيد بطلب زوجة جاره وأبدى استعداداه لتعليم ابنها مهنة الصيد<sup>(51)</sup>، في النص السابق شخصية

الصيدا سيقت في الحكاية سوقاً مهمشاً، مجتازاً إياها بسرعة نحو بقية النص، إذ لا قيمة رئيسة تستوجب الوقوف عندها؛ لأنَّ الفكرة التي أراد السارد هي أهم من ذلك، وهي أن ابنها كان لا يعرف شيئاً وأرادت أن تعلمه كيف يواجه مصيره، والتغلب على مصاعب الحياة.

## \* المطلب الثاني:

### طرائق تقديم الشخصية:

إنَّ لتقديم الشخصية أهمية فعّالة في تحديد الأحداث وطبيعة العمل السردي، لكونها تختلف عن الواقع، فهي من ابتداء الكاتب الذي يتفنن في تقديم شخصياته ورسمها، إذ يعتمد على قدرته على تصور أفعالها التي قد تصدر عن شخصية من الشخصيات بطروف معينة. وقد يوظف الكاتب عنصري الزمان والمكان لتدعيم سماتها وصفاتها، فهو وحده قادر على أن يؤهلها للعمل الذي ستقوم به لاحقاً<sup>(52)</sup>، وإنَّ طريقة رسم الشخصيات وتلوينها تكشف وتوضح أكبر قدر من سماتها وخصائصها وتعيش أوسع مجال تظهر فيه طاقتها، ثمَّ التعبير عن ذلك بألفاظ وعبارات أنيقة ورشيقة تنسجم مع السياق العام والشخصيات<sup>(53)</sup> وهناك طريقتان لرسم الشخصية منها<sup>(54)</sup>:

### 1- الإخبار:

تسمى هذه الطريقة بالتقديم المباشر<sup>(55)</sup>، أو التحليلية<sup>(56)</sup>، أو التقريرية<sup>(57)</sup>، فيقدم الراوي من خلالها شخصياته شارحاً عواطفها مشيراً إلى أفكارها ونوازعها، معقياً على أفعالها، معطياً رأيه فيها من دون غموض أو تردد<sup>(58)</sup>، وهناك عدة طرائق لرسم الشخصية عبر طريقة الإخبار: هي أن يقوم السارد بتقديم الشخصية بنفسه، أو أن تقوم الشخصية بعرض نفسها من خلال حديثها بضمير المتكلم، مع الإبقاء على أسلوب الإخبار الذي يمسك به المؤلف أو السارد لعرض أفعالها وأحوالها، أو تقديم الشخصيات القصصية للشخصية وهو أن تتحدث إحدى الشخصيات القصصية عن شخصية أخرى وتقوم عبر حديثها بعرض هذه الشخصية من زاوية رؤيتها الخاصة<sup>(59)</sup>، وإنَّ الهدف من لجوء السارد إلى هذه الطريقة يهدف إلى استثمار عامله وحضوره الكلي من ناحية، وللتأكيد على المصادقية التي أحرز عليها في عين المؤلف أو القارئ من ناحية أخرى<sup>(60)</sup>، ومن الحكايات التي مثلت هذه

الطريقة "علي ابن الجارية": "كانت هناك أميرة في غاية الحسن والجمال، وقد شاع جمالها فتقدم لخطبتها الملوك والأمراء فلم تقبل بأحد منهم، رفضها الدائم لخطابها جعل أبوها في حالة حيرة من عناد ابنته وعدم قبولها من أحد"<sup>(61)</sup>، ففي الحكاية السابقة يقدم السارد العليم شخصية ابنة الملك بطريقة مباشرة وشيقة بقوله ( كانت هناك أميرة في غاية الحسن والجمال) فلجأ الراوي إلى تقديم شخصيته عن طريق الوصف الانتقائي الذي عمل على تشكيلها. ورسم ملامحها الداخلية والخارجية معاً. فضلاً عن ذلك حدد أفكارها وسلوكها ووضح وجهة نظرها الخاصة عن طريق وصف ملامحها الخارجية التي تؤدي دوراً مهماً في بيان أبعادها الداخلية النفسية مبررة ومعللة انسجامها وتناسقها الداخلي، مما ترك انطباعاً واضحاً ومؤثراً في نفس القارئ عبر أقوالها وردود أفعالها<sup>(62)</sup>، وتتجلى طريقة الإخبار في حكاية "الفتية" "من رجل فقير يعمل حمالاً في السوق ودخله اليومي لا يكفي معيشته فكان يتزوج ويطلق، كل يوم له امرأة، يتزوج المرأة ليوم أو يومين ويُطلقها بعد أن يُفهمها أنه لا يقدر على إعالتها ... وذات يوم تزوج امرأة ذكية، عرفت فيه الشخصية الضعيفة التي لا تقاد ولا تقود، وعندما أراد تطليقها أمسكت لسانه وأفهمته أن الله الرازق ..."<sup>(63)</sup> في النص السابق يقدم السارد الشخصيات بطريقة مباشرة ويسرد تفاصيلها المتعلقة بجوانبها المختلفة، فقد وصف فقرها وما تعانیه من شخصية ضعيفة فكان ضعف الشخصية لديه لها أثر كبير، فأثرت تأثيراً مباشراً على أفعاله وأقواله، وكشف الصفات والخصائص اللازمة لهذه الشخصية التي دلّت دلالة واضحة على أنها من صميم الواقع؛ مما خلق انطباعاً واضحاً بصدقها وواقعيتها، فلم يترك مجالاً للقارئ في الاستنتاج لبيان مواقفها وتفسير طريقة تفكيرها لأنها رسمت في قالب جاهز ووصف ثابت من قبل السارد، وذلك بوساطة بيان أبعادها المختلفة بصورة دقيقة وواضحة من دون غموض.

وفي حكاية "أم الصبيان": "... كان يقطع لحماً ويقدمه لها. أدخلتها المرأة إلى الداخل وعرفتهما على ابنتها التي كانت تستتر لتغطي ذيلها الظاهر، وقد رأى الولد أنّ لها ساق حمار، فأخبر أخته بما رأى فأرادت البنت أن تسأل المرأة عن حال ابنتها لكنها تراجعت حينما سمعت تلك المرأة ..."<sup>(64)</sup>، في النص السابق عمد السارد العليم إلى طريقة



فنية قدّم بها شخصية البنت وهيئتها الخارجية، وعلاقتها الاجتماعية، إذ وصف السارد الشخصية وصفاً دقيقاً بارعاً، بوساطة ذكر الصفات والخصائص المتصفة بها من هيئتها الخارجية فقد كان لها ذيل وساق حمار، فقد حاول أن يصور أفعالها وأقوالها ومواقفها، التي رسمت الشخصية بكل أبعادها المختلفة الداخلية والخارجية والاجتماعية، فهي تصور حالتها النفسية والشعورية؛ لتزيدها عمقاً وقوة، فهي شديدة الارتباط بالأحداث المؤثرة والمتأثرة بها فقد وفق السارد بتقديم هذه الشخصية من وصف أحوالها وعواطفها وأفكارها بحيث يحدد ملاحظتها العامة ويقدم أفعالها بأسلوب الحكاية، ويعلق على الأحداث ويحللها<sup>(65)</sup>.

## 2- طريقة الكشف:

وتسمى هذه الطريقة التقديم غير المباشر أو العرض أو الطريقة الدرامية أو التمثيلية أو التصويرية<sup>(66)</sup>، يلجأ إليها السارد لعرض شخصياته فاسحاً المجال أمام الشخصية لتعبر عن نفسها وتكشف عن عواطفها عن طريق الحوار وتبادل الأحاديث مع الشخصيات الأخرى<sup>(67)</sup>، فهذا يعني أنّ الشخصية تتولى مهمة الكشف عن نفسها ذاتياً من دون تدخل السارد في الكشف عن انفعالاتها ونوازعها الذاتية، وهنا يكون موقف السارد حيادياً<sup>(68)</sup> ففي هذا اللون من التقديم يُعطي للشخصية حريتها في التعبير عن نفسها والإفصاح عن نوازعها من دون أي تدخل قد يطالها من قبل السارد<sup>(69)</sup>، ومن أمثلة هذه الطريقة في حكاية "نوب": " قالت له: جني ولاّ إنسي؟

فقال القليص: إنسي من خيور الإنس.

فقلت له: سترتك، ما جابك هنا؟

فسرد لها حكايته "من طقطق لسلام عليكم"، فأعجبها منظره وحلو لسانه...<sup>(70)</sup>، في النص السابق يتنحى السارد جانباً ليترك للشخصية تقديم نفسها بصورة مباشرة عن طريق الحوار الخارجي الذي يقدم معلومات مستخلصة عنها، إذ يكشف عن اسمها وكنيتها، فضلاً عن ذلك يسلط الضوء على نفسياتها وأسلوبها في الحديث الذي من شأنه أن يكشف سماتها وطريقة تفكيرها، وهذا يقنع المتلقي بصدق الحوار وقرينه من الواقع، ليمنحه مجالاً للحكم عليها بعد الاطلاع على كل الجوانب المتعلقة بها، وإن الحوار في هذه الحكاية وسيلة

مهمة " لإظهار خصائص الشخصية المتفردة، وعرض وجهة نظرها المتميزة إزاء الأحداث والمواقف المحيطة بها"<sup>(71)</sup>، وفي نص آخر "قال ابن القليص: - لا تتقدمني يا غريب فأنت لا تعرف ابن من أكون.

فرّد عليه ابن القليص: من تكون؟

فقال ابن نوب: انا ابن القليص بن زايد الذي سافروا مي تسعين ليلة ما لقيته إلا الطيور الهبايبي.

فقال ابن القليص: أنا ابن القليص وليس أنت..."<sup>(72)</sup>، في النص السابق الحوار يبدو أقدر الوسائل الفنية وأوضحها لتقدم الشخصية، ففيه تنازل السارد عن سلطته على السرد تاركاً المجال للشخصيات "حتى تتكلم بعيداً عن مراقبته وتنطق بألسنتها دونما وصاية منه. ولذلك فإنّ الحوار إلى كونه أقوالاً متبادلة، هو فضاء في النص تتنفس في الشخصيات وتحرر معبرة عن ذاتها بذاتها في تواصل مباشر مع المتلقي"<sup>(73)</sup>، وهناك طريقة أخرى للكشف عن طريق الحوار، والمناجاة الداخلية<sup>(74)</sup>، فمن خلال الحوار الداخلي تكشف الشخصية عن ذاتها وتكشف أفكارها وطباعها ونوازعها الشخصية، ويسهم المنولوج بتحقيق الصلة بين الذات بوصفها كينونة نفسية وودية وبين الذهن بوصفه كينونة عقلية توليدية متصلة بالخيال والذاكرة معاً فهي توليدية للمعرفة التي تنتجها، ومن هذا يكون المنولوج مرتبطاً بإحدى طرائق تقديم الشخصية وهي طريقة تقدم بها الشخصية نفسها<sup>(75)</sup>، فيتجلى هذا الحوار في حكاية "الفقيه": "فقال في نفسه إنه ميت ميت ولو هناك ثمن لرأسه فلتكن النعامة، فرما لا يقدم الملك على قتلها فينجو، وقد عرف محبته للنعامة عندما حكى له في بداية دخوله أنّ أباه قد وهبه إياها كهدية وأوصاه بها خيراً وأكد له أنّها مستودع ملكه"<sup>(76)</sup>. في النص السابق تنفصل الشخصية عن ذاتها للتحوار معها وكأنها كائن آخر يسمع منها من دون أن نجد جواباً لذلك، وهو يخاطب نفسه في موته فأخذ ينتفض ويهذي من شدة الخوف فوقف الفقيه حائراً لا يعرف ماذا يصنع، فأخذ يتصور انقضاء المهلة وكيف سيقطع رأسه ويتدحرج على الأرض، فأصابه الهلع وأيقن من نهايته، وهو حوار تجلّى في عبارة السارد (فقال في نفسه) ليسهم هذا الحوار إلى جانب أسلوب السرد الذاتي الذي اعتمده السارد في الكشف عن نوازع الفقيه وهواجسه الداخلية فكانت نقلاً أميناً لبواطنه من دون توسط من قبل

السارد، مما أسهم في إضاءة النص وإنارة القارئ من خلال هذا التوظيف النصي للحوار الداخلي. ويتجلى الحوار الداخلي أيضاً في حكاية "أخبت من إبليس" "فقال في نفسه: لا بدّ من معرفة الشاب الذي باعني من أجله فإن كان خسارة فبيعي لها مريح"<sup>(77)</sup>، في النص السابق انشطرت شخصية "البزاز" وأخذت تحاور ذاتها من دون أن تلقي جواباً بل اكتفى بأن يسمع منها، فعندما رأى قطعة القماش التي وضعتها العجوز الشريرة تحت مخدة الزوج فعندما عاد الزوج إلى بيته وجدها وخرج غاضباً وحمل زوجته إلى بيت أهلها وهي لا تعرف سبباً لغضبه فقرر أن يبحث عن هذا الشاب وعندما رجعت العجوز الشريرة وأخذت قطعة القماش فرح البزاز أشد الفرح وأعاد زوجته قبل أن يطلقها، فيعلن الحوار الداخلي الذي تمثل في عبارة "فقال في نفسه" فيتعد السارد قليلاً ويغيب صوته وكأنه غريب عن نصه لتبقى الشخصيات هي صاحبة السيادة في سرد الحكاية، فإنّ ورود الحوارات الداخلية في الحكايات تأتي خدمة للنص وإضاءة لبواطن الشخصيات من خلال سير أغوارها الداخلية.

### الهوامش والإحالات

- (1) – معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبه، كامل المهندس، مكتبة لبنان بيروت، ط2، 1984: 208.
- (2) – ينظر: سرد الأمثال، دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية، الدكتور لؤي حمزة عباس، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003: 129، وسردية الخبر في كتاب زهر الآداب وثمر الألباب، أ.د. رائد حميد البطاط، تغريد خليل حامي، دار أمل الجديدة، سورية دمشق، ط1، 2018: 171.
- (3) – التحليل السيميائي والخطاب، د. نعيمة سعدية، عالم الكتب الحديث، إردن – الأردن، ط1 2016م: 108.
- (4) – ينظر: الرواية السير ذاتية في الأدب العربي المعاصر، محمد آيت ميهوب، تقديم: محمد القاضي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016م: 215.
- (5) – ينظر بنية الشكل الروائي (الفضاء – الزمن – الشخصية)، حسن بحراوي، المركز الثقافي العربي – بيروت، ط1، 1990: 213.
- (6) – ينظر: م. ن: 213.
- (7) – ينظر: النقد والأسلوبية، عدنان بن ذريل، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1989: 269، وبنية الشكل الروائي: 213-214.

- (8) - ينظر: بنية الشكل الروائي: 213
- (9) - ينظر: المصطلح السردي في النقد الأدبي العربي الحديث، الدكتور أحمد رحيم كريم الخفاجي دار صفاء - عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2012 - 1433هـ: 379.
- (10) - ينظر: القصة الجزائرية المعاصرة، عبدالمالك مرتاض، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1 1990: 67.
- (11) - م. ن: 67.
- (12) - ينظر: نظرية الأدب، رينيه ويلك وأوستن وارين، تر: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى للثقافة والفنون. دمشق، ط3، د. ت: 229.
- (13) - ينظر: قال الراوي، البنيات الحكائية في السيرة الشعبية، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي بيروت، ط1، 1997م: 87
- (14) - ينظر: النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر، القاهرة، 1997م: 526
- (15) - ينظر: طرائق تحليل السرد الأدبي، مجموعة مؤلفين، منشورات اتحاد كتاب المغرب، ط1 1992: 32.
- (16) - ينظر: الجسد في مرايا الذاكرة، الفن الروائي في ثلاثية أحلام مستغانمي، ذاكرة الجسد - فوضى الحواس - عابر سرير، منى الشيرافي تيم، دار الأمان، الرباط، ط1، 2015م: 298 وبنية السرد العربي، من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، محمد معتصم، دار الأمان - الرباط ط1، 1431هـ - 2010م: 28.
- (17) - ينظر: عودة إلى خطاب الحكاية، جيار جنيت، تر: محمد معتصم، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، ط1، 2000: 179.
- (18) - ينظر السرد في مقامات الهمداني، أيمن بكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، 1998: 51.50
- (19) - ينظر: بنية النص السردي، د. حميد لحمداني، المركز الثقافي العربي، ط1، 2000: 51
- (20) - ينظر: شعرية الخطاب السردي، دراسة، محمد عزام، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2005م: 10-11، وفن القصة، د. محمد يوسف نجم، دار صادر - بيروت، دار الشروق - عمان، ط1، 1996: 99.100، بنية السرد العربي (من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير)، محمد معتصم، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1 1431هـ - 2010م: 121.
- (21) - ينظر: بنية الشكل الروائي: 269، وسرد الأمثال - دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية، الدكتور لؤي حمزة عباس، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2003: 140.

- (22) - ينظر: المصطلح السردي في النقد الأدبي العربي الحديث: 402، وقضايا الفن الإبداعي عند دستوفيسكي باحثين، م. ب. باحثين، تر: الدكتور جميل نصيف التكريتي، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ط1، 1986: 9
- (23) - قالت عجيبية أساطير تهامية، عبده خال، دار الساقى، 2013: 149.
- (24) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 413.
- (25) - ينظر: الأدب وفنونه: 192.
- (26) - في كثير من الأساطير يمثل الخاتم دلالة ملك وقوة وسطوة، وهو خاتم النبي سليمان حتى وإن لم يذكر نسبه للنبي سليمان، فوجد الأساطير والحكايات أن امتلاك الخاتم يمكن مالكة من تغيير حاله وتحقيق له النصر. (ينظر: قالت عجيبية أساطير تهامية: 414).
- (27) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 414-415.
- (28) - ينظر: الأدب وفنونه: 192-193.
- (29) - ينظر: نظريات السرد الحديثة، والاس مارتن، تر: د. حياة جاسم محمد، المجلس الأعلى للثقافة، 1998: 158.
- (30) - ينظر: النقد التطبيقي التحليلي، د.عدنان خالد عبدالله، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، ط1: 67، 68، وبنية الشكل الروائي: 215، ونظرية الرواية: 199-101، ورسم الشخصيات في روايات حنا مينا، فريال كامل سماحة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ط1، 1999: 29-30، ومستويات دراسة النص الروائي (مقاربة نظرية)، د.عبدالعالي بوطيب، الأمينة، دمشق، ط1، 1999: 78-80.
- (31) - موسوعة الأساطير العالمية، حنا عبود، دار الحوار، د. ط، 2018: 549.
- (32) - ينظر: قالت عجيبية أساطير تهامية: 172، وعلي يرث وعلي لا: 214، وبلاد ضاع الحق: 216.
- (33) - ينظر: شعرية التأليف بنية النص الفني وأنماط الشكل التأليفي، بوريس أوسينسكي، تر: سعيد الغانمي وناصر حلاوي، المكتبة العامة للثقافة: 166.
- (34) - ينظر: قالت عجيبية أساطير تهامية: 296-297.
- (35) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 279.
- (36) - فن القصة: 104.
- (37) - ينظر: قالت عجيبية أساطير تهامية، تدير ابن أم الصياد: 322-331.
- (38) - ينظر: م. ن، الفقيه: 336-346.
- (39) - ينظر: م. ن حجاز ابن مرجاز صاحب الزجاج: 347-360.
- (40) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 323-324.
- (41) - ينظر: قالت عجيبية أساطير تهامية: 324.

- (42) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 324.
- (43) - ينظر: النقد التطبيقي التحليلي: 67، وبناء الشخصية الرئيسية في روايات نجيب محفوظ د. بدري عثمان، دار الحدادثة، لبنان، ط1، د. ت: 170، وسرد الأمثال: 140
- (44) - ينظر: البنية السردية في شعر الصعاليك: 182، والنقد التطبيقي التحليلي: 67.
- (45) - ينظر: النقد التطبيقي التحليلي: 67.
- (46) - ينظر: النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار النهضة- القاهرة، 1997م: 533.
- (47) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 150.
- (48) - م. ن: 151.
- (49) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 460.
- (50) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 297.
- (51) - م. ن: 323.
- (52) - ينظر: البناء الفني في القصة القصيرة في العراق من 1990 - 2000م، حسنين غازي لطيف، دار الكتب والوثائق، بغداد: 16، وينظر: غائب طعمه فرمان دراسة فنية، فاطمة عيسى حاسم: 118، وشوغل سردية (دراسات نقدية في القصة والرواية)، الدكتور ضياء غني العبودي، تموز للطباعة، ط1، 2013، 202.
- (53) - ينظر: النقد الأدبي أصوله ومناهجه: سيد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط8، 2003م: 88
- (54) - ينظر: البنية السردية في شعر الصعاليك، د. ضياء غني لفتة، دار الحامد، ط1، 2009:
- 187، والمصطلح السردية في النقد الأدبي العربي الحديث، 403، وسردية الخبر في كتاب زهر الآداب وثمر اللباب: 186، والشخصية في عالم غائب طعمة فرمان الروائي، د. طلال خليفه سلمان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2013: 127 والخبر في كتاب الأغاني لأبي فرج الأصفهاني، أ.د/ ضياء غني العبودي، الأستاذة ميادة عبد الأمير العامري دار ومكتبة الحامد، الأردن- عمان، ط1، 2013 - 1434هـ: 129.
- (55) - ينظر: بنية الشكل الروائي: 223.
- (56) - ينظر: النقد الأدبي، أحمد أمين، دار الكتاب العربي- بيروت، ط4، 1967: 138/1، فن القصة: 94.
- (57) - ينظر: رسم الشخصيات في روايات حنا ميناء: 49-53، سردية الخبر في كتاب زهر الآداب وثمر اللباب: 186.
- (58) - ينظر: فن القصة، د. محمد نجم يوسف، دار بيروت- بيروت، 1955: 94، وفي النقد الأدبي الحديث، منطلقات وتطبيقات، فائق مصطفى، عبد الرضا علي، دار الكتب للطباعة

- والنشر، ط1، 1989: 136، الشخصية في عالم غائب طعمه فرمان الروائي، د. طلال خليفة سلمان، دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد، ط1، 2012: 127.
- (59) - ينظر: المصطلح السرد في النقد الأدبي العربي الحديث: 403، والنقد التطبيقي التحليلي: 69-70، وبنية النص السرد: 52، ورسم الشخصيات في روايات حنا مينا: 49-52 وبنية الشكل الروائي: 223 و233 و324.
- (60) - ينظر: بنية الشكل الروائي: 233.
- (61) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 269.
- (62) - ينظر: التفاعل البروكسمي في السرد العربي قراءة في دوائر القرب، الدكتور اليامين بن تومي الدكتوروة سميرة بن حبيلس، ابن النديم للنشر - دار الروافد الثقافية، ط1، 2012: 81.
- (63) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 336.
- (64) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 565.
- (65) - ينظر: شعرية الخطاب السرد: 18.
- (66) - ينظر: النقد التطبيقي التحليلي: 69-70، والتقنيات السردية في روايات عبد الرحمن منيف، عبد الحميد المحادين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت، ط1، 1999: 22 وسردية الخبر في كتاب زهر الآداب وثمر اللباب: 188، والشخصية في عالم غائب طعمة فرمان الروائي: 127، والخبر في كتاب الأغاني: 131.
- (67) - ينظر: فن القصة: 94، وفي النقد الأدبي الحديث منطلقات وتطبيقات: 136-137.
- (68) - ينظر: شوغل سردية، دراسات نقدية في القصة والرواية، الدكتور ضياء غني العبودي، تموز طباعة. نشر. توزيع، ط1، 2013: 207.
- (69) - ينظر: الخبر في كتاب الأغاني: 131.
- (70) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 209.
- (71) - الشخصية في عالم غائب طعمة فرمان الروائي: 47.
- (72) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 213.
- (73) - الرواية والسير الذاتية في الأدب العربي المعاصر: 379.
- (74) - ينظر: في مفهوم الشخصية الروائية (بحث)، إبراهيم جنداري، مجلة الأقلام، العدد 2 س36، 2001: 14.
- (75) - ينظر: البنية السردية في (نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة) للتونخي (ت384هـ)، ولاء فخري قدوري الدليمي، أطروحة دكتوراه، 2014م: 123.
- (76) - ينظر: قالت عجيبية أساطير تهامية: 340.
- (77) - قالت عجيبية أساطير تهامية: 277.

## تحديات اللغة العربية في ظلّ الفكر العولمي

Arabic Language Challenges in light of the Globalized Thought

د. أمينة حماني

جامعة مولود معمري – تيزي وزو (الجزائر)

minahamani17@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/04/01

تاريخ الإرسال: 2022/02/25

ملخص:

سنحاول في هذه الورقة البحثية التطرق إلى موضوع إشكالي ومهم يمس اللغة العربية ومستقبلها في ظلّ الرهانات الحالية في زمن العولمة، فقضية اللغة العربية قضية بالغة الأهمية في الفكر العربي المعاصر، لأنّ لها صلة وثيقة بسيادة الأمة العربية الإسلامية، وعلى ثقافتها وعلى كيانها الحضاري، وعلى حاضرها ومستقبلها، فهي قضية سيادة بالمعنى الشامل، وليست مجرد قضية لغوية وأدبية وثقافية، سنتعرض في هذه الورقة البحثية إلى عدّة قضايا خلفها تفشي العولمة في الوطن العربي واستهدفت اللغة العربية، وسنعرض انعكاسات العولمة على مستقبل اللغة العربية. فكيف ساهمت العولمة في زعزعة استقرار اللغة العربية في عقر دارها؟ وكيف كانت تداعيات العولمة اللغوية في الممارسات اللغوية اليومية على مختلف فئات المجتمع؟

**الكلمات المفتاحية:** اللغة العربية، العولمة، الفكر العولمي، العولمة اللغوية.

### Abstract:

This paper addresses a problematic and an important topic that affects Arabic language and its future in light of the current stakes in the time of globalization. The issue of the Arabic language is of a great concern in the contemporary Arab thought, because it is closely related to the sovereignty of the Arab - Islamic nation to its culture and to the existence of civilization. It is the issue of sovereignty in the global sense, and not merely as a linguistic, literary or a cultural issue. This paper discusses several issues left behind by the spread of globalization and its future implications and how globalization has contributed to the destabilization of Arabic language in its environment and the different social classes' daily linguistic practices.

**keywords:** Arabic, globalized thought, linguistic globalization.



تعدّ ظاهرة العولمة من أكثر الظواهر المعاصرة إثارة للجدل على مستوى الدوائر العلمية والمحافل الدولية والسياسية والاقتصادية وحتى الثقافية، إذ ترجع أهمية هذه الظاهرة إلى تباين أبعادها وكذا سرعة انتشارها وتبني مبادئها من قبل الشعوب والأمم، ولما كانت اللغة هي المقوم الأساسي من مقومات السيادة الوطنية للدول والأمة العربية الإسلامية، لم تغيب تلك الدول الكبرى التي تبنت مشروع توسيع العولمة ونشره وأمركة وكوكبة العالم أمر العولمة اللغوية، إذ مثل ما تحاول يومياً دون كلل أو ملل نشر سياساتها وثقافتها كذلك فعلت باللغة حتى أصبح العالم كله يتنافس ويتسابق بالحديث باللغة الإنجليزية، انطلاقاً من انتشار فكرة لدى الشعوب الضعيفة وشعوب العالم الثالث أنّ الفرد الذي لا يتكلم بالإنجليزية هو فرد انطوائي على ذاته في ظلّ الكوكبة المنتشرة في العالم كله، بمعنى أنّ العولمة تهدف على الصعيد اللغوي إلى نشر وتعميم لغة واحدة مثل ما فعلت في الاقتصاد والرياضة والتكنولوجيا، فالعولمة التي جعلت من العالم قرية صغيرة واحدة، خطواتها التالية جعل اللسان الناطق لسان عالمي واحد ونشر لغة واحدة يتواصل من خلالها أفراد المجتمعات والدول هذا من وجهة نظر عولمية أمريكية، أما إذا نظرنا إلى القضية من جانب آخر نجد أنفسنا أمام خطر عظيم يهدد سيادة الدولة بالوجه الخاص وسيادة العربية الإسلامية بالوجه العام فكيف سنواجه هذا التحدي الذي يهدف إلى طمس سيادة الشعوب من خلال تغييب اللغة العربية وزعزعت كيانها في عقر دارها؟

تقوم اللغة بدور خطير في قضية العولمة، لأنها الأداة التي يتحقق بها الامتزاج المتنوع الذي تهدف إليه العولمة، فالتحدي الذي يواجه اللغة العربية في هذا العصر مرده الشعور المبالغ فيه بأهمية اللغة الأجنبية الناتج غالباً عن الإنبهار بكل ما هو أجنبي، والظن الزائف بأنّ التقدم لا يأتي إلا من خلال إتقان اللغة الأجنبية للجميع، فالولع باللفظ الأجنبي يؤدي بكثير من الناس إلى ترك اللفظ العربي الميسر إلى اللفظ الغريب.

### 1. اللغة الأم وإثبات الأهمية التاريخية:

احتلت اللغة العربية الفصحى مكانة دينية راسخة، فهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وهي لسان المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، ولقد لعبت اللغة العربية

أدواراً ريادية في إثراء الحضارة العربية الإسلامية، وتبوأت مكانة تاريخية بارزة شكلت لنفسها بما موقعاً حضارياً عالمياً مرموقاً مستمداً من عالمية الإسلام الذي يدين به أكثر من مليار مسلم في أنحاء العالم.

فاللغة العربية هي لغة القرآن، لغة اختارها الله من بين كلّ لغات الأرض لتحمل كلام الله لعباده، فاخترها لهم لغة واحدة يتعارفون بها ويتفاهمون، هي لغة عاصمة الأمة الإسلامية تحمل من البلاغة والفصاحة والجرس الموسيقي والنعمة الجميلة ما لا تحمله غيرها من اللغات.

تتمتع اللغة العربية بمكانة مرموقة بين اللغات الحية في العصر الحاضر، فهي لغة القرآن الكريم التي يتعبد بها المسلمون منذ أربعة عشر قرناً، وقد دَوّن بها الحديث الشريف، فالمسلم بحاجة ماسة إلى تعلم اللغة العربية وفهمها، لمعرفة ما ورد في كتاب الله والتعرف على سنة الحبيب محمد صلى الله عليه وسلم وحياة الصحابة الكرام، وهي اللغة الوحيدة في العالم التي تتعالى حروفها خمس مرات في اليوم في كل قطر من أقطار العالم في مآذن المعمورة.

فالباحث في التاريخ يكشف لنا أنّ اللغة العربية قديمة وعريقة، تعود جذورها إلى عصور غابرة، وأنها وصلت إلينا عبر مسيرة تاريخية طويلة، حافلة بالأحداث المختلفة وواكبت الكثير من اللغات واللهجات التي كانت موجودة قبلها، أو متزامنة معها، أو حديثة جاءت بعدها، حيث استطاعت أن تنفرد بمكانة تاريخية خاصة.

لقد استطاعت اللغة العربية أن تتغلب على الظروف والحن التي اعترضت مسيرتها منذ أمد بعيد، وهي أن تؤكد عزميتها القوية على مجابهة الظروف والتحديات المعاصرة، لأنها قامت على أساس تاريخي متين، مكّنها من حمل آخر الكتب السماوية المنزلة إلى الثقلين (الإنس والجن)، ألا وهو القرآن الكريم، الذي يعدّ أول أسرار بقاء الفصحى على صفحة التاريخ، لأنّ الله جلّ علاه تكفل بحفظها قال الله تعالى: ﴿إنا نحن أنزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾، فكانت بذلك لغة عالمية تتجاوز الحدود الإقليمية، وتتعدى نطاق الاهتمام إلى كثير من دول العالم، فلم تكن اللغة العربية لغة متوقعة على نفسها بل يشهد لها التاريخ أنها لغة عالمية منتشرة في كلّ رقعة من هذا العالم.

## 2. عالمية اللغة العربية/ عولمة اللغة العربية:

تُعرف العولمة على أنها كلّ الظواهر والمظاهر التي تعرف انتشاراً على مستوى العالم والعولمة في أبسط معانيها هي جعل الشيء على مستوى عالمي، إذا أسقطنا هذا التعريف على اللغة العربية ألا يحق لنا أن نقول أن اللغة العربية هي لغة العولمة بعيداً عن الأبعاد السياسية للعولمة، حيث تحتل اللغة العربية اليوم المرتبة الثالثة في لغات العالم، من حيث عدد الدول التي تقرها لغة رسمية، والسادسة من حيث عدد المتكلمين بها، وتحتل عالمياً الرتبة 22 في جانب النشر الإجمالي من العامل الثقافي، وهي إحدى اللغات الست الرسمية في أكبر محفل دولي ((منظمة الأمم المتحدة))، وتهمين على جزء من الإعلام الغربي، ولها حضور في النظام التعليمي الغربي، وبذلك فهي إحدى اللغات الأكثر انتشاراً في العالم.

كما أنّ الحروف العربية تكتب بها كل من اللغات، الفارسية والماليزية، والأندونيسية وأجزاء كثيرة من الحبشة وجنوب إفريقيا وبلاد الأندلس، والهند وأفغانستان وبلاد آسيا الوسطى والبلقان.

ولقد أصبحت اللغة العربية، اللغة العالمية الأولى في مختلف العلوم والفنون، في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية.

## 3. ماهي العولمة/ العولمة ومفاهيمها:

تعد العولمة إحدى الظواهر الكبرى ذات أبعاد ومظاهر متعددة: اقتصادية وسياسية وعسكرية وثقافية وقيمية ولغوية... وهناك عدد كبير من التعريفات لمفهوم العولمة، نظراً إلى اختلاف الزوايا التي ينظر من خلالها الباحثون للعولمة، ومنها:

### العولمة لغة:

العولمة ثلاثي مزيد، يقال: عولمة على وزن قولبة، وكلمة "العولمة" نسبة إلى العالم -بفتح العين- أي الكون، وليس إلى العلم -بكسر العين- والعالم جمع لا مفرد له كالجيش والنفر، وهو مشتق من العلامة على ما قيل، وقيل: مشتق من العلم، وذلك على تفصيل مذكور في كتب اللغة.

فالعولمة كالرباعي في الشكل فهو يشبه (دحرجة) المصدر، لكن (دحرجة) رباعي منقول، أما (عولمة) فرباعي مخترع إن صحَّ التعبير وهذه الكلمة بهذه الصيغة الصرفية لم ترد في كلام العرب، والحاجة المعاصرة قد تفرض استعمالها، وهي تدل على تحويل الشيء إلى وضعية أخرى ومعناها: وضع الشيء على مستوى العالم، وأصبحت الكلمة دارجة على ألسنة الكتاب والمفكرين في أنحاء الوطن العربي<sup>(1)</sup>.

ويرى الدكتور أحمد صدقي الدجاني أنّ العولمة مشتقة من الفعل عولم على صيغة فوعل واستخدام هذا الاشتقاق يفيد أنّ الفعل يحتاج لوجود فاعل يفعل، أي أنّ العولمة تحتاج لمن يعممها على العالم<sup>(2)</sup>.

ونبّه إلى أنّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة قرّر إجازة استعمال العولمة بمعنى جعل الشيء عالمياً<sup>(3)</sup>، والعولمة ترجمة لكلمة (Mondialisation) الفرنسية، بمعنى جعل الشيء على مستوى عالمي، والكلمة الفرنسية المذكورة إنّما هي ترجمة (Globalisations) الإنجليزية التي ظهرت أولاً في الولايات المتحدة الأمريكية، بمعنى تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل الكل، فهي إذا مصطلح يعني جعل العالم عالماً واحداً، موجّهاً توجيهاً واحداً في إطار حضارة واحدة، ولذلك قد تسمى الكونية أو الكوكبية.

ومن خلال المعنى اللغوي يمكننا أن نقول بأنّ العولمة إذا صدرت من بلد أو جماعة فإنّها تعني: تعميم نمط من الأنماط التي تخص ذلك البلد أو تلك الجماعة، وجعله يشمل الجميع أي العالم كله<sup>(4)</sup>.

### العولمة اصطلاحاً:

في الواقع يعبر مصطلح العولمة عن تطورين هامين هما:

1- التحديث (Modelait)

2- الاعتماد المتبادل (Interdépendance).

ويرتكز مفهوم العولمة على التقدم الهائل في التكنولوجيا والمعلوماتية بالإضافة إلى الروابط المتزايدة على كافة الأصعدة على الساحة الدولية المعاصرة.

لقد ظهرت العولمة أولاً كمصطلح في مجال التجارة والمال والاقتصاد، ثم أخذ يجري الحديث عنها بوصفها نظاماً أو نسقاً أو حالة ذات أبعاد متعددة، تتجاوز دائرة الاقتصاد، فتشمل إلى جانب ذلك المبادلات، والاتصال، والسياسة، والفكر، والتربية والاجتماع، والإيديولوجيا<sup>(5)</sup>.

العولمة ذات مضامين سياسية بحتة، ولكن في الحقيقة تشمل مضامين أخرى اقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية، ولقد فرضت العولمة نفسها على الحياة المعاصرة، على العديد من المستويات، سياسياً واقتصادياً، فكرياً وعلمياً، ثقافياً وإعلامياً، تربوياً وتعليمياً<sup>(6)</sup>.

ولقد كثرت التعاريف التي توضح معنى العولمة، نذكر هنا بعضاً منها، ثم نذكر التعريف الذي نرى أنه يعبر عن المعنى الحقيقي لظاهرة العولمة.

#### - ومن هذه التعريفات:

1- يقول الفيلسوف الفرنسي روجيه جارودي عن العولمة: "نظام يُمكن الأقوياء من فرض الدكتاتوريات اللاإنسانية التي تسمح بافتراس المستضعفين بذريعة التبادل الحر وحرية السوق"<sup>(7)</sup>.

2- ذهب كل من الألمانين "هانس بيترمارتن وهارالد شومان" صاحبا كتاب "فخ العولمة" إلى أنّ: "العولمة هي عملية الوصول بالبشرية إلى نمط واحد، في التغيير والأكل والملبس والعادات والتقاليد"<sup>(8)</sup>.

3- يقول جيمس روزانو أحد علماء السياسة الأمريكيين عن العولمة: "إنّها العلاقة بين مستويات متعددة لتحليل الاقتصاد والسياسة والثقافة والإيديولوجيا، وتشمل: إعادة الإنتاج، وتداخل الصناعات عبر الحدود وانتشار أسواق التمويل، وتمائل السلع المستهلكة لمختلف الدول نتيجة الصراع بين المجموعات المهاجرة والمجموعات المقيمة"<sup>(9)</sup>.

4- الكاتب الأمريكي "وليم جريدر" في كتابه الصادر عام 1977م بعنوان (عالم واحد .. مستعدون أم لا) وصف العولمة "بأنّها آلة عجيبة نتجت عن الثورة الصناعية والتجارية العالمية، وأنّها قادرة على الحصاد وعلى التدمير، وأنّها تنطلق متجاهلة

الحدود الدولية المعروفة، وبقدر ما هي منعشة، فهي مخيفة. فلا يوجد من يمسك بدفة قيادتها، ومن ثم لا يمكن التحكم في سرعتها ولا في اتجاهاتها".

5- "نظام عالمي جديد يقوم على العقل الإلكتروني، والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات والإبداع التقني غير المحدود، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم"<sup>(10)</sup>.

6- "هي تعاضم شيوع نمط الحياة الاستهلاكي الغربي، وتعاضم آليات فرضه سياسياً واقتصادياً وإعلامياً وعسكرياً، بعد التدايعات العالمية التي نجمت عن انهيار الاتحاد السوفيتي وسقوط المعسكر الشرقي". أو هي: "محاولة لفرض الفلسفة البرجماتية النفعية المادية العلمانية، وما يتصل بها من قيم وقوانين ومبادئ وتصورات على سكان العالم"<sup>(11)</sup>.

7- لقد ذهب عدد من الكتاب إلى أنّ العولمة تعني: تعميم نموذج الحضارة الغربية وخاصة الأمريكية وأنماطها الفكرية والسياسية الاقتصادية والثقافية على العالم كله<sup>(12)</sup>.

يعرف الدكتور محمد عابد الجابري العولمة بقوله: هي "العمل على تعميم نمط حضاري يخص بلداً بعينه هو الولايات المتحدة الأمريكية بالذات على بلدان العالم أجمع" وهي أيضاً أيديولوجياً تعبر بصورة مباشرة عن إرادة الهيمنة على العالم وأمرته. أي محاولة الولايات المتحدة إعادة تشكيل العالم وفق مصالحها الاقتصادية والسياسية ويتركز أساساً على عمليتي تحليل وتركيب للكيانات السياسية العالمية، وإعادة صياغتها سياسياً واقتصادياً وثقافياً وبشرياً، وبالطريقة التي تستجيب للمصالح الإستراتيجية للولايات المتحدة الأمريكية<sup>(13)</sup>. ويقول حكمة عبدالله البراز: "العولمة رديف للأمركة وإن تقنعت بأفئدة العلم والتكنولوجيا، فمؤذج الثقافة الأمريكي يتسلل عبر الشركات عابرة القارات إلى كل مكان في العالم، وينتشر بسرعة مذهلة لا لأنه بالضرورة أصلح النماذج ولكن كما ينتشر وباء في العالم. الأمركة هنا أمركة مظاهر الحياة كلها، سواء في الاقتصاد أو العلوم أو القيم والتقاليد وحتى الألعاب والفنون والأمراض والجوع"<sup>(14)</sup>.

8- العولمة: منظومة من المبادئ السياسية والاقتصادية، ومن المفاهيم الاجتماعية والثقافية ومن الأنظمة الإعلامية والمعلوماتية، ومن أنماط السلوك ومناهج الحياة، يُراد بها إكراه العالم كله على الاندماج فيها، وتبنيها، والعمل بها، والعيش في إطارها<sup>(15)</sup>.

وبعد دراسة متأنية لظاهرة العولمة وأهدافها ووسائلها وتأثيراتها في واقع المجتمعات والشعوب يمكن أن تعرّف العولمة بما يلي: "العولمة هي الحالة التي تتم فيها عملية تغيير الأنماط والنظم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، ومجموعة القيم والعادات السائدة، وإزالة الفوارق الدينية والقومية والوطنية في إطار تدويل النظام الرأسمالي الحديث، وفق الرؤية الأمريكية المهيمنة، والتي تزعم أنها سيدة الكون، وحامية النظام العالمي الجديد".

وبعد عرض أغلب التعريفات للعولمة يمكن أن نعرفها بأنها صهر واندماج الكلي مع الجزئي وتصغير العالم من الناحية المكانية والزمانية، فالعولمة هي تحول الكلية الكبرى إلى الخصوصية الصغرى عن طريق كل شيء، مع توفر أو وجود نسب مقارنة أو مساومة من الإمكانيات للجميع، ومما سبق يتضح لنا أن مفهوم العولمة هو مفهوم سائل ومائع.

#### 4. ثنائية العولمة واللغة العربية/ أثار العولمة على اللغة العربية:

تقوم اللغة بدور جدّ خطير في قضية العولمة، لأنها هي الأداة التي يتحقق بها الامتزاج المتنوع الذي تهدف إليه العولمة، لأنّ اللغة أداة الفكر كان نوع، ودونها لا يمكن أن يتحقق شيء من هذا، فالفرد لا يستطيع أن ينقل أفكاره إلّا باللغة، ومن هنا حرصت القوى السياسية الكبيرة منذ زمن بعيد على أن تجعل للغاتها سبق والتميز على غيرها من اللغات.

لقد عاشت اللغة العربية في عصورها التاريخية بعد الإسلام في صراع مستمر، وكان ذلك أمراً طبيعياً خلال مرحلة الفتح الإسلامي، ولقد أقبل الناس على اللغة العربية إقبالهم على الدين الإسلامي، واحتكت اللغة العربية بغيرها من اللغات الأخرى، ففشا اللحن وقام علماء العربية الأوائل بوضع القواعد لحفظ اللغة العربية من اللغات الأخرى<sup>(16)</sup>، أما بعد انتشار الحركات الاستعمارية بدأت اللغة العربية تشهد نوعاً من التراجع، باختلاطها بلغة المستعمر التي بقيت عالقة في ألسن الشعوب نظراً للتداول السريع بها، وكذا قل استعمالها للتواصل مع الغير عقب الاستعمار.

ونتج عن كل هذا ضعف الولاء للغة العربية، أضف إلى ذلك حالة التخلف التي يعاني منها العالم العربي، والتي أسهمت في تغييب اللغة العربية عن المحافل الدولية، ممّا أدى إلى تغلغل العولمة في اللغة العربية، من خلال التداول بالكلمات الإنجليزية والفرنسية في الحياة اليومية وغيرها، والتي ستطرق إليها في العنصر الموالي.

## 5. التحديات اللغوية اليومية في زمن العولمة:

تعددت مظاهر العولمة اللغوية، وتنوعت انعكاساتها على الصعيد الشعبي، أي التداول اليومي والاستعمالات المتكررة للغة العربية، مما يوضح لنا الانتشار والتفشي الواسع للعولمة اللغوية، ليس على مستوى التداول في الأوساط المثقفة والمؤسسات التعليمية والجامعات بل على الصعيد الشعبي والتداول والممارسة اليومية، ومنها:

- التداول بالفرنسية/ الإنجليزية في الحياة اليومية
- كتابة لافتات المحلات التجارية والإعلانات باللغة الفرنسية/ الإنجليزية.
- اشتراط إتقان اللغة الفرنسية/ الإنجليزية للتوظيف.

كما تعيش اللغة العربية في حالة تهديد وأزمة حتى قبل أن تهب رياح العولمة الحالية وتعمقت حدّة هذه الأزمة في ظل العولمة، حيث أخذ المواطن العربي يهتم باللغات الأجنبية ويهمل اللغة العربية إما لتحسين وضعه المعاشي والاجتماعي والتعليمي، وكلها تنعكس في النهاية سلبا على اللغة العربية، ومنه لا بد من القيام بعدد من الإجراءات والجهود والاجتهادات التي تساعد اللغة العربية على مواجهة هذا التهديد سواء كان تهديدا داخليا من خلال التعامل بالعامية وإهمال الفصحى، أو التهديدات العولمية بكل جوانبها.

ومنه توجب على الناطقين باللغة العربية والغيورين عليها أن يقوموا بعدد من الإجراءات بمختلف توجهاتهم سواء كانوا حكومات أو هيئات أو مؤسسات خيرية وتعليمية ودعوية كافتتاح المدارس والمراكز والمعاهد في مختلف بلدان العالم، لنشر لغة القرآن وترسيخها في نفوس المتلقين، لأن تعلمها فرض واجب لكونها لغة الدين، كما أنّ على المؤسسات التعليمية تكوين الأستاذ ليكون مؤهلا ومحبا و متمكنا من اللغة العربية ليقوم بمهمة تدريسها وتعليمها، لأن الأستاذ الكفاء سيسعى جاهدا لتحيب اللغة العربية للناشئة، لاسيما في ظل هذه التحديات التي تعيشها.



## الهوامش والإحالات

- (1) - الجابري، محمد عابد: **العرب والعولمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1998م، ص 135. أحمد، عزت السيد: **اختيار مزاعم العولمة**، اتحاد الكتاب، دمشق 2000م، ص 12 باسيل، يوسف: **حقوق الإنسان من العالمية الإنسانية والعولمة السياسية**، مجلة الموقف الثقافي، العدد 10، 3 تموز عام 1997م، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ص 17.
- (2) - الدجاني، أحمد صدقي: **مفهوم العولمة وقراءة تاريخية للظاهرة**، صحيفة القدس 1998/2/6 ص 13
- (3) - حجازي، محمود فهمي، مقال، مجلة الهلال مارس 2001م، عدد القاهرة، ص 87.
- (4) - الجواد، ياسر عبد: **مقارنتان عربيتان للعولمة**، شباط 2000م، المستقبل العربي، ع 252، ص 2 أحمد عزت السيد: **اختيار مزاعم العولمة: اتحاد الكتاب، دمشق 2000م، ص 12.**
- (5) - **حقوق الإنسان من العالمية الإنسانية**. ص 138
- (6) - أبو زعرور: محمد سعيد، **العولمة**، دار البيارق - عمان، الأردن، الطبعة الأولى - 1418هـ - 1998م، ص 13، التويجري، عبد العزيز بن عثمان: **العولمة والحياة الثقافية في العالم الإسلامي المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسيسكو) الرياض. موقع أيسيسكو ([www.isesco.org.ma/arabic](http://www.isesco.org.ma/arabic)) على شبكة المعلومات الدولية.**
- (7) - جارودي، روجيه: **العولمة المزعومة؛ الواقع - الجذور - البدائل**، تعريب محمد السبيطلي دار الشوكاني للنشر والتوزيع، صنعاء - اليمن، 1998م، ص 17.
- (8) - **فخ العولمة: مصدر سابق، ص 55-58.**
- (9) - شومان، نعيمة: **العولمة بين النظم التكنولوجية الحديثة، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى 1418هـ - 1998م، ص 40**
- (10) - أبو زعرور: مصدر سابق، ص 14.
- (11) - المبروك، محمد إبراهيم: **الإسلام والعولمة، وآخرون، الدار القومية العربية، القاهرة، 1999م ص 99، 101.**
- (12) - إسماعيل، عبد سعيد عبد: **العولمة والعالم الإسلامي... أرقام وحقائق**، دار الأندلس، 2001، ط 1.
- (13) - الجابري، محمد عابد، **العولمة والهوية الثقافية - عشر أطروحات -**، دار المستقبل العربي، بيروت العدد 228، 1998م، ص 137.
- (14) - **انظر دراسة لكتاب الأستاذ اليزاز، عبد الله، حكمة (العولمة والتربية)**، جريدة البيان الإمارات العربية المتحدة - دبي - عدد الاثنين 25 ربيع الآخر 1422هـ - 16 يوليو 2001م
- (15) - عبد الحميد: **محسن العولمة من منظور إسلامي**، 2001/7/22م، صفحة الإسلام وقضايا العصر، موقع شبكة الإسلام على الطريق ([www.islamonline.net](http://www.islamonline.net)).
- (16) - **ينظر: المدارس النحوية، ص 57.**

تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المدرسية وتمثيلات فعل المواطنة لدى التلاميذ  
 "تصور سوسيولوجي تربوي مقترح نموذج توافق قيمي لـ: قيم تطبيقات  
 ديمقراطية التعليم بالمدرسة – الحديثة – وقيم المواطنة لدى التلاميذ"

## Enacting School Social Justice Applications and the Act of Citizenship Representations among Pupils

أ.د/ إسماعيل ميهوبي

جامعة برج بوعريريج (الجزائر)

مخبر دراسة وتحليل المشكلات الاجتماعية في الجزائر

smail.mihoubi@univ-bba.dz

تاريخ القبول: 2022/06/09

تاريخ الإرسال: 2022/03/05

### ملخص:

يتضمن هذا المقال العلمي دراسة بحثية سوسيولوجية تربوية، تتناول الدالة العلائقية المفسرة نظرياً لمسألة المواطنة التي يتمثلها التلاميذ بناءً على تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المدرسية التي يراهن عليها التعليم بالمدرسة "الحديثة".

توصل الباحث إلى طرح تصور سوسيولوجي تربوي مقترح لنموذج علاقة توافق بين القيم الناتجة عن تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المدرسية المحسدة في ديمقراطية التعليم بالمدرسة الحديثة كقيم: تكافؤ فرص التوجيه المدرسي والمهني، العدالة في اكتساب اللغة والثقافة والتعليم الرقمي، وما يقابلها من تمثّل التلاميذ قيم المواطنة بدلالاتها ومؤشراتها الراهنة كقيم: العدل، قبول الآخر، ديناميكية الجماعات، الكفاءة والتخصص، التنوع والانفتاح الثقافي.

**الكلمات المفتاحية:** المواطنة، العدالة الاجتماعية، ديمقراطية التعليم، المدرسة، التلميذ.

**Abstract:**

This article includes a socio-educational research study that deals with the relational function that explains theoretically the issue of citizenship represented by pupils based on enacting school social justice applications that are key for modern education. The study concludes with a sociological educational proposal that conceives a compromising model of compatibility between the values resulting from school social justice applications enactment that are embodied in the democracy of education in the modern school as values: equity for educational opportunities and vocational guidance, justice in language acquisition, culture and digital education, and the corresponding pupils' representation of citizenship values that emerge through the following indicators as values: justice, acceptance of others, group dynamics, competence and specialization, diversity and cultural openness.

**keywords:** citizenship, Social justice, education democracy

**مقدمة (طرح مشكلة الدراسة):**

يتأسس مفهوم المواطنة سوسيولوجيا وفق مجموعة المؤشرات والأبعاد الدالة على الانتماء إلى الوطن، وإلى طبيعة إدراك الفرد حقوقه وواجباته وسلوكاته الواعية تجاه الوطن الذي ينتمي إليه، وأيضا من خلال الأفعال والأدوار التي يتمثلها الفرد المواطن في حياته الاجتماعية. ويُطرح موضوع المواطنة في وقتنا الراهن كواحد من المسائل الحيوية ذات البعد العلائقي المتداخل مع مفاهيم أفرزتها دينامية تغيرات مختلف النظم المجتمعية المحلية والعالمية المتسارعة اليوم.

وفي المجال التربوي ومن خلال المدرسة كواحدة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية فإنّ ممارسات وسلوكيات التلاميذ -خاصة- باعتبارهم فاعلين تربويين أساسيين تُترجم بوضوح توجهات الفلسفة التربوية العامة السائدة في المجتمع، والتي يعتبر فعل المواطنة والتربية على المواطنة من قواعدها المؤسسة لمفهوم المواطنة العامة وتحلياتها في الحقل المدرسي من خلال سلوكيات وممارسات التلاميذ -خاصة- داخل المدرسة وخارجها أيضا.

وفي سياق الشبكات العلائقية الاجتماعية المتداخلة بين الأفراد تبرز العدالة الاجتماعية كمتغير أساس وكناتج يُترجم بوضوح مستويات متباينة لدرجات الرضى الاجتماعي، وهي (العدالة الاجتماعية) تُشير في مفهومها الحديث إلى قواعد التفاعل الإيجابي مع التحولات ذات الصلة بالحدائث وتنامي الفردانية، وتأسيس ممارسات الفعل الديمقراطي التشاركي الذي ينادي إلى المساواة في الحرية والقضاء على أشكال التمييز المختلفة.

وفي المجال التربوي التعليمي فإنّ تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التربوية الرسمية (المدرسة) ولاسيما -المدرسة الحديثة- يتجسد أساسا في استراتيجيات ديمقراطية التعليم من خلال تكافؤ الفرص التعليمية الشامل، الوصول إلى التعليم والاستمرارية فيه، تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية (التوجيه المدرسي والمهني للتلاميذ)، وأيضا تكافؤ الفرص في تداول الرأسمال الثقافي (اللغوي خاصة) بين التلاميذ وفي تناغمه وتطويره أيضا، وأيضا تكافؤ الفرص في المجال التعليمي المدرسي الرقمي من خلال إتاحة فرص متكافئة في تعلم وفي ممارسات تطبيقات التعليم الإلكتروني والتعليم التفاعلي عن بعد.

تأسيسا على ما تمّ ذكره من أفكار جاءت محاولتنا البحثية هاته، لتتناول بالفهم والتحليل ثم التفسير الطرح الإشكالي المحدد لتمثلات المواطنة لدى التلاميذ بناءً على التفعيل الواقعي لتطبيقات العدالة الاجتماعية بالمدرسة -الحديثة-، وذلك بتقديم تصور سوسيولوجي تربوي مقترح من طرف الباحث لنموذج يُحدد الطبيعة العلائقية (التوافقية) بين قيم العدالة الاجتماعية المدرسية (مثلة في قيم ديمقراطية التعليم المدرسي الحديث) المفعلة واقعيًا، وقيم المواطنة التي يتمثلها التلاميذ في وسطهم المدرسي والاجتماعي.

### 1. المواطنة كفكر مجتمعي - تربوي مدرسي ... قراءة تحليلية تفسيرية

تُعرّف الموسوعة العربية العالمية المواطنة citizenship بأنها اصطلاح يُشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن<sup>(1)</sup>.

ويُعرفها قاموس علم الاجتماع على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون<sup>(2)</sup>.

كما يُعرفها مركز التربية الوطنية بأنها العضوية في الجماعة السياسية، وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها، وبذلك فالمواطنة هي أيضاً العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحقوق والمسؤوليات<sup>(3)</sup>.

وفي الدلالة السوسولوجية فإنّ مفهوم المواطنة في تجلياتها الراهنة يركز أساساً على الأبعاد التراكمية والترباطية المؤسسة لهذا المفهوم، حيث يتماشى التصور الفكري النظري جنباً إلى جنب مع الممارسات الاجتماعية الواقعية، وهي تُؤسس لحركية الانتقال الطبيعي من التمثيل الثقافي الرمزي إلى الفعل الاجتماعي المؤسس على الاندماج والمشاركة المجتمعية إذ أن المواطنة كعملية تفاعلية تشير إلى حقوق الأفراد في التمتع بجملة الحقوق المتوفرة (حقوق إثنية، عرقية، دينية، سياسية، اجتماعية، ثقافية واقتصادية) مقابل أداء واجبات مختلفة أيضاً ضمن وطن الانتماء، وهي بذلك (المواطنة) تشكل عقداً (الحقوق مقابل الواجبات) متبادلاً بين الدولة المعاصرة ومواطنيها (المفهوم الكلاسيكي للمواطنة).

كما نصل إلى مفهوم المواطنة العالمية - إن صح التعبير - الذي يشير إلى أنّ العالم كلّه وطن لكلّ فرد مواطن يلتزم باحترام قيم عالمية والتمسك بها ك: الدفاع عن البيئة، حقوق الفئات المجتمعية المختلفة (الطفل، المرأة، المسن، ذوو الاحتياجات الخاصة ..)، حقوق الأقليات العرقية والإثنية والدينية، بالإضافة إلى حقوق عالمية ك: السلم، الحرية، وتبادل الخبرات العلمية، وما يقابله من أداء واجبات ك: التضامن الدولي في فترة الكوارث والأزمات تقديم المساعدات الإنسانية، والحفاظ على البيئة.

وفي المجال التربوي فإن أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية - الرسمية خاصة - تتكامل وتتناسق لتشكيل هوية المجتمع المواطانية وصياغة توجهات أفرادها في مختلف الجوانب، وهنا تبرز المدرسة كمؤسسة تربوية رسمية لتبلور قيم المواطنة وتعززها من خلال ما تُصيغه من قيم وتوجهات الدولة والمجتمع فيما يتعلق بالتعريف بفكر المواطنة في نفوس المتدربين (التلاميذ) وشرح الآليات والطرائق والأساليب التي تمكن من تطبيقها.

وفي المدرسة الجزائرية أصبحت المواطنة موضوعاً محورياً يُدرّس ضمن المناهج التربوية - التعليمية - ولاسيما ما تعلق بمقررات المواد الإنسانية والاجتماعية، وهو ما احتوته فعلياً

الإصلاحات التربوية المتوالية من خلال مضامين المناهج التعليمية والبرامج الدراسية والمقررات التي ترمي إلى إحداث تغييرات جذرية تهدف إلى الوصول إلى شخصية التلميذ المواطن.

وبالاستناد إلى التراث الفكري النظري الذي تناول سيرورة تطور المدرسة في المجتمعات الإنسانية فإننا نجد أنّ التعليم الرسمي في واحدة من محطاته ارتكز على فكرة إعادة الإنتاج التي تُترجم التعليم المدرسي في مفهومه التقليدي (مدرسة إعادة الإنتاج حسب كرونولوجيا التعليم التي اعتمدها الباحث)، حيث ارتكز على تكريس أيديولوجية السلطة الحاكمة وعلى تكريس التراتبية والفوارق الاجتماعية، وجعل من المدرسة جهاز قمع رمزي-ثقافي يهدف إلى تحقيق الخضوع والولاء للدولة حسب تعبير ألتوسير Althusser، وهذا ما جعل من مفاهيم عديدة كالمواطنة مثلا تترجم بمحددات مرتبطة بالتوجهات الأيديولوجية التي تأسس وفقها التعليم التقليدي.

غير أنّ التحولات التي مسّت المدرسة -الحديثة- (وهي تختلف عن مفهوم مدرسة إعادة الإنتاج) قد تجاوزت المحددات -الوظيفية خاصة- المرتبطة بالمفهوم التقليدي للمدرسة ولتصبح المدرسة -الحديثة- مؤسسة تربوية ذات بعد حضاري وثقافي يتأسس على قيم مجتمعية ثابتة ومشتركة، وتنخرط ضمن سياق العولمة الثقافية والاقتصادية والسياسية، وتأخذ بعناصر الثقافة الوطنية الأصيلة، وهي بذلك اليوم مؤسسة للمجتمع الكلي وليست جهازا حكوميا محكوما بأيديولوجية محددة وموجهة مثل الذي تبنته مدرسة إعادة الإنتاج حسب بورديو Bourdieu.

إنّ المدرسة وفق هذا التوجه الحديث مؤسسة تربوية تلتزم بقيم المجتمع وتخدم أهدافه وتساهم في تماسكه واستمراره، وهي أيضا تُرسخ عاداته وتقاليده ورموزه في نفوس التلاميذ وتُكوّن اتجاهات إيجابية نحوها، كما أنّها تُسهم في نقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا تعزيز الانتماء إلى الوطن والإنسانية، وتسهم في تطبيع المواطنة كقيمة اجتماعية في نفوس التلاميذ من خلال تعليمهم المواطنة مفهومًا، فكرة، سلوكًا وممارسة.

وضمن السياق التربوي يشير فرونساو أوديجيه François Audigier إلى أنّ أدوار المدرسة لا تشمل تعليم التلميذ حل المشكلات التي تحتويها مقررات مواد المنهاج التعليمي

كما هو الحال بالنسبة لتعليمه حل المشكلات الرياضية أو البيولوجية أو التقنية مثلا، ولكن الأمر يتعلق بأمل تمرير كفاءات اجتماعية يوظفها خارج المدرسة، فتكوين المواطن يميلنا في الحين وعلى الدوام إلى الحياة المجتمعية باختلافاتها وتناقضاتها وتعقيداتها<sup>(4)</sup>.

وفكرة إنتاج التلميذ المواطن نُحِينَا إلى تكوين شخصية التلميذ للعيش في المجتمع حيث توجد التناقضات، الخلافات والصراعات، وحيث تسعى التربية على المواطنة ولاسيما التربية المدرسية إلى تأسيس ثقافة مشتركة، وأهداف وغايات مواطنتية محددة، ويتمحور الهدف الأسمى للتربية على المواطنة في تبني أفكار الانتماء للمجتمع وللوطن كمطلب أساسي، لتليه مطالب أخرى تتكيف مع قواعد الحقوق والواجبات، وهذا تماشيا مع التغيرات المتوالية التي تحدث في نطاق المواطنة المجتمعية، والمواطنة العالمية أيضا.

من خلال التناول السوسولوجي لمفهوم ومحتوى المواطنة ومن ثم إسقاطاتها على الواقع التربوي المدرسي، يتضح أنّ مظاهر المواطنة التي يتمثلها التلاميذ داخل مدارسهم تتجسد مع كلّ الفاعلين التربويين (الزملاء، المدرسين، الإداريين..)، وحتى خارجها (المدرسة) مع: أقربائهم، رفاقهم، أصدقائهم، ومع فواعل المجتمع المحلي والوطني الذي ينتسبون إليه، وهذا من خلال جملة الأفعال والممارسات التربوية التي تعتبر امتدادا طبيعيا لما تعلموه (التلاميذ) من قواعد وقيم المواطنة المؤسسة على مبدأ الإقرار والالتزام بالحقوق والواجبات، ومن ثم تجسيدها (المواطنة) واقعا بشكل عقلاي يعكس مستويات وعي التلاميذ الفكري والحضاري وتمسكهم بقيم المواطنة الأصيلة (المواطنة الهوياتية) وأيضا المواطنة العالمية.

## 2. العدالة الاجتماعية ضمن الفكر الإنساني الاجتماعي .. قراءة تحليلية تفسيرية

العدالة في اللغة مشتقة من الفعل عدل، العدل: وهو ما قام في النفوس أنه مستقيم وهو ضدّ الجور، عدل الحاكم في الحكم، يعدل، عدلا<sup>(5)</sup>.

يشير التعريف اللغوي للعدالة وهو نقيض الظلم والجور إلى معاني الاستقامة الإنصاف والمساواة بين الأفراد، ويمكن تناوله إجرائيا من خلال التوزيع المتكافئ لمقدرات الحياة وفرصها بين الأفراد، والتي تؤسس في المدى البعيد الرضا والاستقرار بينهم.

وفي التراث الفكري الإنساني الاجتماعي فقد تداول مفهوم العدالة الاجتماعية بدءاً بكتابات أفلاطون الذي يرى أن الفرد لا يُحقق اكتفائه بذاته بل يعمل كل فرد وبنفعالية أكبر، ويعتمد على تخصصات بقية أفراد المجتمع<sup>(6)</sup>، وبهذا فإنّ تحقيق التكافل المجتمعي وتحقيق العدالة الاجتماعية حسب (أفلاطون) يتطلب من كلّ فرد في المجتمع القيام بوظيفة اجتماعية تقابل تكوينه الذاتي، وأنّ الفروقات الطبقيّة ضرورية لأداء المجتمع أدواره ووظائفه بشكل منسجم وفعال، وتتأتى العدالة عند حصول كل فرد على ما ينبغي له الحصول عليه بناءً على مكانته في المجتمع وأدواره التي يقوم بها.

أما أرسطوطاليس فإنّ تحقيق العدالة الاجتماعية يأتي حين يحصل كلّ فرد على حصته المنصفة من الصالح والطالح، ومثل أفلاطون لا ينظر أرسطوطاليس إلى أفراد المجتمع على أنهم متساوون، وبالتالي لا يعتقد بوجود التوزيع المتساوي، إذ يعتقد بأنّ الأفراد المتساوون يحق لهم حصصاً متساوية، بينما لا ينطبق هذا على حصص من لا يساووهم<sup>(7)</sup>.

هذا وتناولت الثورة العلمية في عصر النهضة خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر، خاصة مع إسهامات جون لوك John Locke حول العدالة الاجتماعية خلال تلك الفترة من خلال كتابه المشهور (مقالتان عن الحكومة)، وحيث ينتقد خلاله لوك Locke نمط الحكم العشوائي والمطلق، ويحدد في كتابه أفكاره الذاتية لتحقيق مجتمع أكثر تحضراً، يستند على العقد الاجتماعي، وبمعرض رده على التبريرات العقلانية للحكم المطلق يدافع لوك Locke عن فكرة أنّ كلّ البشر قد ولدوا أحراراً متساوين ولهم الحرية والمساواة الطبيعية<sup>(8)</sup>.

وبالنسبة لجون جاك روسو Jean-Jacque - Rousseau الذي بنى على مفهوم لوك Locke للعقد الاجتماعي مفهومه عن العدالة بعيداً عن أيّ مرجعية لتراكيب أو قواعد موجودة، ويبدأ كتابه العقد الاجتماعي بعبارة المشهورة (يولد الإنسان حراً، ويوجد الإنسان مقيداً في كلّ مكان، وهو يظن أنه سيد الآخرين، وهو يظل عبداً أكثر منهم) وتوجد هذه القيود حين يدخل الفرد بعقد اجتماعي، فينزح عن نفسه حرية حالة الطبيعة ويوافق على ضوابط المجتمع<sup>(9)</sup>.



نستنتج أنّ حرية الفرد حسب روسو Rousseau هي نتاج الضمير الجمعي فهي تعتمد على الآخرين، وحيث لا يكون أحد سيد أحد بالقدر أو على الأقل تجمعهم علاقة تبادلية لأدوار الحرية والاستعباد (فالكل يمثل دور السيد والكل أيضا يمثل دور الخادم مثلا)، وهنا يشير روسو Rousseau إلى مبدأ المساواة الكلية لأفراد المجتمع (المساواة في الحرية وفي الاستعباد أيضا) وهذا ضمن نطاق العقد الاجتماعي الذي يتفقون عليه.

نستنتج أنّ كلا من لوك Locke وروسو Rousseau يتفقان في أنّ العدالة الاجتماعية تتأسس وفق مبدأ المساواة بين أفراد المجتمع، خاصة ما تعلق بالمساواة في الحقوق.

وخلال القرن العشرين برزت إسهامات جون راولز John Rawls حيث تركزت النقاشات حول العدالة على أنّها الإنصاف، وفي معرض أفكاره التي عرضها بعمله التاريخي المسمى (نظرية العدالة) يصل راولز Rawls إلى مبدئين إثنين أساسيين ومتتاليين حول مفهومه للعدالة الاجتماعية:

- أنّه لكلّ شخص حق متساو مع غيره في النسق الشامل من الحريات الأساسية المتساوية حيث ينسجم ذلك مع نسق مماثل من الحرية للجميع.

- يجب أن ننظم مظاهر التفاوت الاجتماعي الاقتصادي للأفراد على النحو التالي:  
. أن تكون لصالح الأقل حظا.

. أن تكون مرتبطة بوظائف ومواقع مفتوحة للجميع وفي إطار من المساواة العادلة في الفرص<sup>(10)</sup>.

نلاحظ هنا أنّ الاختلاف بين فكر راولز Rawls والمفكرين التعاقديين (لوك Locke وروسو Rousseau) حول العدالة الاجتماعية يكمن في اختلاف فهمهم للمساواة، فعند التعاقديين (لوك Locke وروسو Rousseau) وكما أشرنا سابقا فإنّ المساواة تشير إلى معنى التماثل (الكل متساو في الحقوق)، بينما يُؤسس راولز Rawls فهمه للمساواة وزيادة على حقوق المساواة في النسق الشامل من الحريات الأساسية المتساوية بين الجميع إلى المساواة ضمن نطاق الاختلاف المتصل Relevant Difference في الحظوظ والفرص في كلّ مجالات الحياة المجتمعية، فمثلا:

. المساواة الاقتصادية في المجتمع يتم تفعيلها عن طريق تعويض المتضررين في نشاطاتهم الاقتصادية (وقت الأزمات) حتى يكونوا مثل بقية الذين لم يتعرضوا لهاته الأزمات.

. المساواة التعليمية في المجتمع يتم تفعيلها عن طريق توفير حظوظ وفرص ودعم كل التلاميذ بما فيهم التلاميذ الأقل حظا وفرصا في الحياة التعليمية (هذا النقص في الحظوظ والفرص مرتبط بمؤثرات اجتماعية وثقافية خاصة) وهذا لأجل الوصول إلى مستويات تعليمية وثقافية تساوي أو تقترب بهم من غيرهم من التلاميذ، ومن ثم المساواة في التعليم واستفادة التلاميذ من مخرجاته.

وأيا نجد إسهامات ويل كيمليكا wail kimlika حول العدالة الاجتماعية حيث يراها تستند إلى اعتماد منظوره الثقافي في تفسيراته حول العدالة الاجتماعية، الذي يراه قائماً على مبدئين رئيسيين هما: الحرية الثقافية، والمساواة الثقافية، فسياسات الدولة مثلاً في مجالات التعليم واللغة والمواطنة والتوظيف الحكومي تصب جميعاً وبصورة منظمة في صالح لغة الأكثرية وثقافتها وتلحق الضرر والحرمان بلغة الأقلية وثقافتها، وأن التعويض عن الحرمان الثقافي لا يشمل سائر الجماعات الثقافية وإنما يشمل لدى كيمليكا kimlika الأقليات القومية دون غيرها، لأنّ الأقليات القومية قد أُجبرت على الاندماج في الدولة (الأمّة) بخلاف المهاجرين الذين اختاروا بإرادتهم التخلي عن ثقافتهم، أي أنّ كيمليكا kimlika يهدف من وراء منظوره للعدالة إلى تحقيق التوازن بين أهمية الفرد وأهمية الجماعة أي بين الحرية الفردية والانتماء الثقافي، لأنّ المجتمع مكون أصلاً من أفراد وجماعات ثقافية لا الأفراد فحسب<sup>(11)</sup>.

نستنتج أنّ العدالة الاجتماعية حسب كيمليكا kimlika تنبني على المساواة والحرية لجميع الأفراد في ظلّ الانتماء والاندماج المشترك بين هؤلاء الأفراد وحتى الجماعات في نطاق الثقافة السائدة في المجتمع.

إذن نصل إلى أنّ مفهوم العدالة الاجتماعية في الفكر الإنساني الاجتماعي يتفق مع أفكار المساواة، الإنصاف، وتكافؤ الفرص بين مكونات المجتمع (الأفراد) في إطار عقد مجتمعي مركب (تربوي، سياسي، اقتصادي، قانوني...) يتم بموجبه إقرار الحقوق والواجبات بشكل يحقق الرضا والتوافق المجتمعي.

وبالنسبة للمدرسة كمؤسسة تربية تعليمية، فإنّ تطبيقات العدالة الاجتماعية تُعرف هي الأخرى تغيرات مرتبطة بالتحوّلات العميقة التي تشهدها المدرسة -الحديثة- اليوم، والتي تختلف قيم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ضمنها عن تلك التي كانت سائدة وتنادي بها المدرسة في مفهومها التقليدي (المفهوم المعتمد في هاته الدراسة البحثية).

3. تفعيل تطبيقات ديمقراطية التعليم المدرسي -الحديث- كاستراتيجية عدالة اجتماعية مدرسية وتمثّلات قيم المواطنة لدى التلاميذ.

### 1.3- ديمقراطية التعليم ... قراءة تحليلية تفسيرية للمفهوم

يُعرف ميلاري غاستون *miliaret gaston* ديمقراطية التعليم أنها إتاحة الفرص أمام جميع التلاميذ من أجل الحصول على تعليم متكافئ يتكيف مع استعداداتهم العقلية الخاصة وعلى نحو مستقل عن تأثير الظروف الاجتماعية الخارجية كالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لعائلاتهم<sup>(12)</sup>.

كما تعني ديمقراطية التعليم تحرير التعليم وتحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة الحاكمة، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أي إصلاح التعليم في أفق التحرر من السيطرة الأيديولوجية وإلغاء التفاوت الطبقي في المعرفة المقدمة للتلاميذ بفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات المختلفة<sup>(13)</sup>.

ومن المصطلحات ذات الدلالة بديمقراطية التعليم والمقتربة من معناه، مصطلح: تكافؤ الفرص التعليمية: الذي يشير إلى توفير فرص تعليمية متكافئة ومتساوية لتنمية قدرات واستعدادات كلّ فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات بصرف النظر عن الأحوال المادية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد<sup>(14)</sup>.

كما أنّ الديمقراطية التي تستهدف تحقيق تكافؤ الفرص كمثل أعلى لها تتطلب نوعاً من التربية والتعليم، تكون فيه عملية التعليم وتطبيقاتها الاجتماعية، وتكون فيه الأفكار والآراء وممارستها العملية، ويكون فيه أيضاً العمل وإدراك مفاهيم ما يتم منه ونتائجه كلها أموراً تمتزج وتتحدد منذ بداية سن التعلم ولجميع المتعلمين<sup>(15)</sup>.

نستنتج أنّ ديمقراطية التعليم وفي إطار الفهم ومن ثم التطبيق الراهن -خاصة- والفعلية لها أنّها لا تعني مجرد السماح للأفراد بالالتحاق بالتعليم، بل ضمان وجود فرص تعليمية وتكوينية متساوية وعادلة لكلّ التلاميذ، وذلك بضمان فرص نجحهم بشكل متكافئ من خلال توفير مسارات تكوينية تعليمية تثقيفية تنافسية عادلة، وأيضاً من خلال تفعيل آليات وطرائق التواصل الديمقراطي بين جميع الفواعل التربوية بالمدرسة، وتفعيل تطبيقات القيم الأساسية لديمقراطية التعليم كاحترام قرار الأغلبية وتحمل مسؤوليات القرارات، تنمية التفكير النقدي البناء، تعدد الآراء واختلافها، والتسامح والتحاور حيال آراء الغير.

### 2.3. ديمقراطية التعليم ومجالات تطبيقاتها بالمدرسة الحديثة (الراهنة):

يُتّصّد بـ المدرسة الحديثة أو الراهنة تلك المدرسة المختلفة التي تجاوزت أفكار ومبادئ وتوجهات المدرسة التقليدية (مدرسة إعادة الإنتاج أنموذجاً إجرائياً حسب الباحث) فهي مدرسة عصرية منفتحة على محيطها الخارجي، تنادي بالتطبيق الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال ربط مفهومه بالتغيرات والتحولات الحالية المتسارعة التي تمسّ كلّ الأنظمة المجتمعية التي تؤثر وتتأثر بالنظام التربوي المدرسي، محلياً، إقليمياً وعالمياً.

إنّ مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم وهو ترجمة فعلية لديمقراطية الفعل التعليمي المدرسي يُعتبر ضرورياً في أيّ مجتمع أراد أن يحدث نهضة تعليمية، حيث يتطلب مجموعة من الشروط الاقتصادية والاجتماعية، فلكي يكون السباق عادلاً يبدو من الضروري أن تتأكد أنّ جميع العدائين يبدأون عند نفس النقطة، وإذا كانت نتائج الدراسات من خلال التجارب العديدة للأمم أكدت أنّ المدرسة التقليدية عوض أن تؤدي إلى المساواة الاجتماعية، فإنّها تدفع وتؤكد اللامساواة الاجتماعية، إلى الحد الذي دفع بعض المفكرين (إيليتش illich وماك لوهان Iohan) الدعوة إلى إلغاء المؤسسات المدرسية التي تقف عقبة في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة، يقول إيليتش illich: إنّ المجتمع الذي يخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات المحرومة ... إنّ الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ وعادل ... المدرسة ماهي إلا هراء وحمالة بورجوازيين<sup>(16)</sup>.

وهنا يؤكد بيار بورديو Bourdieu في أطروحته "إعادة الإنتاج" تحليله السوسولوجي حول مبدأ أساسي هو التفاوت في النجاح الدراسي للأطفال المنحدرين من طبقات اجتماعية مختلفة، فالأصل الاجتماعي حسبه يُعتبر المحدد الأساسي للنجاح المدرسي وبخصوص الرأسمال اللساني (اللغوي) فإنّ المدرسة حسبه (بورديو Bourdieu) تعمل على تهميش لغة الطبقات الشعبية التي لا تتوافق مع لغة المدرسة، ووحده الانتقاء الذي يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في اللغة وفق الأصل الاجتماعي، ويُمكن من توضيح المتغيرات المرتبطة بالقدرات اللسانية (اللغوية) بدلالة الطبقة الاجتماعية الأصلية، وخصوصا العلاقة بين الرأسمال الثقافي الموروث ودرجة النجاح المدرسي<sup>(17)</sup>.

وتتضح وظيفة المدرسة في ترسيخ ثقافة فئات الطبقة المهيمنة على شكل أبيتوس habitus مستنسخ يُجسد التعسف القانوني ويضمن إعادة إنتاجه، ولا يتوقف بورديو Bourdieu عند هذا الحد حيث يرى أن نجاح أي تربية مدرسية (نجاح كل عمل بيداغوجي) يتوقف أساسا على التربية الأولية التي تسبقه، وخاصة حينما ترفض المدرسة هذه الأولية في أيديولوجيتها وممارستها، وذلك بجعل التاريخ المدرسي تاريخا بدون تاريخ قبلي<sup>(18)</sup>.

وفي النقد الذي يمكن تقديمه حول أطروحة بورديو Bourdieu "إعادة الإنتاج" أنها كانت تمثل بوضوح واقع ظروف الزمان والمكان الذي نشأت خلاله مدرسة إعادة الإنتاج ومارست ضمنه أدوارها التربوية والأيدولوجية.

أما في وقتنا الراهن وأمام التغيرات الاجتماعية العميقة التي تعيشها المجتمعات العالمية اليوم، فإنّ أدوار المدرسة -الحديثة- في المجتمع تتأسس وفق رؤى وخصائص وتوجهات تسعى إلى تحقيق غايات وأهداف تربوية وأيدولوجية معينة ومختلفة عن تلك التي تضمنتها المدرسة التقليدية، وهي مرتبطة بالتحويلات التي رافقت التطور التقني، وظهور العولمة وصراعاتها نحو الهيمنة على الأفكار والخصوصيات الثقافية والأيدولوجية المحلية، والسعي بل التسابق نحو إنتاج مدرسة تحمل خصوصية الثقافة -العلمية- العالمية، وهاته الأخيرة أخذت تحدد معالم مختلفة لديمقراطية التعليم من منطلق أنها مدرسة مجتمعية، منفتحة على محيطها الداخلي والخارجي، وتستخدم أفكار المجتمع المدني وإشراكه في القضايا والمسائل التعليمية على غرار العمل الجماعي التربوي (جمعيات أولياء التلاميذ)، وأيضا أدوار التنظيمات المجتمعية الداخلية للمدرسة، وأيضا التنظيمات المجتمعية الخارجية لها (المدرسة).

### 3.3. العدالة الاجتماعية المدرسية من خلال تطبيقات ديمقراطية التعليم بالمدرسة (الحديثة (الراهنة):

تبرز العدالة الاجتماعية المدرسية ضمن واقع تطبيق ديمقراطية التعليم الفعلي من خلال النتائج الدراسية للتلاميذ التي تكون في مبعده عن تأثيرات أي مؤثر من مؤشرات الفوارق الاجتماعية التراتبية، وليبقى التنافس في مسار واضح وعادل بين التلاميذ وتبرز من خلاله القدرات الذاتية لهم (التلاميذ)، وهذا هو التوجه الجديد الذي تُنادي به المدرسة الحديثة من خلال التطبيقات الفعلية لديمقراطية التعليم الذي يحقق العدالة الاجتماعية لكلّ التلاميذ ضمن المسابقات الآتية:

- **العدالة في فرص التمدرس والتمهين:** ونقصد بما تكافؤ الفرص التعليمية والسماح لكل من تتوفر فيهم الشروط الضرورية للتمدرس دون تمييز أو إقصاء على أساس الجنس، العرق الدين، الجغرافيا، مع ضمان استمراريته (التمدرس)، وأيضا تكافؤ الفرص فيما يخص عمليات التوجيه المدرسي وفق معدلات القبول التي تؤهل التلاميذ نحو تخصصات علمية مناسبة، وأيضا تكافؤ الفرص نحو التوجيه المهني المتخصص للتلاميذ ووفق معدلات مدروسة أيضا.

- **العدالة المدرسية اللغوية:** هنا نتوقف أمام نمط الاستعمال اللغوي المستخدم في المدرسة والذي يحمل خصوصيات رمزية وثقافية مميزة، وهذا الذي تكلم عنه برنشتاين Bernstein لذلك فإن استعمال الاصطلاح المحدود من قبل أبناء الفئات العامة (الشعبية) فيها وعدم التجاوب من قبلهم مع متطلبات الاصطلاح الذي تتضمنه لغة المدرسة (تبعاً للمنهاج المدرسي) يُحدث علاقة توتر بين المعلم والتلاميذ من أبناء هاته الفئات، ويُعيّب التواصل بينهم، ويُنتج صراعا رمزيا تكون دلالاته الثقافية والتعليمية بارزة.

- **العدالة المدرسية (المعرفية والثقافية):** تهتم النظرة الاستشرافية للتعليم الحديث بمسألة العدالة المعرفية والثقافية لدى التلاميذ على اختلاف أصولهم الاجتماعية وانتماءاتهم الطبقيّة، وتوليها اهتماما كبيرا، وذلك بتوفير عادل ومتكافئ لتعليم نوعي: معرفي-ثقافي بين التلاميذ يعتمد على: تطوير أساليب وطرائق التعليم الحديث عن طريق تطوير المناهج

التعليمية وتنقيحها بشكل دائم ومستمر وجعلها مناسبة لقدرات التلاميذ وخصوصيات مراحلهم النمائية، مع توفير الآليات والوسائل التي تربطها بالمتغيرات المتسارعة على مستوى الأنظمة التعليمية العالمية -خاصة-، وإنتاج شراكات تعليمية تعاونية وتبادلية بين الأنظمة التعليمية المختلفة حتى تصل إلى مستوى الجودة التعليمية، بالإضافة إلى تنويع مصادر الوصول إلى المعرفة العلمية وتطوير مكتسبات التلاميذ اللغوية للحصول على تلك المعرفة. وعلى المستوى الثقافي فإنّ تطوير التعليم يعتمد على تفعيل آليات ووسائل التثقيف الدائم والمستمر للتلاميذ من خلال تفعيل أدوار الأنشطة التعليمية الفنية والإبداعية في مجال الرسم والمسرح، وهي من الرهانات الحيوية لنجاح المدرسة الحديثة.

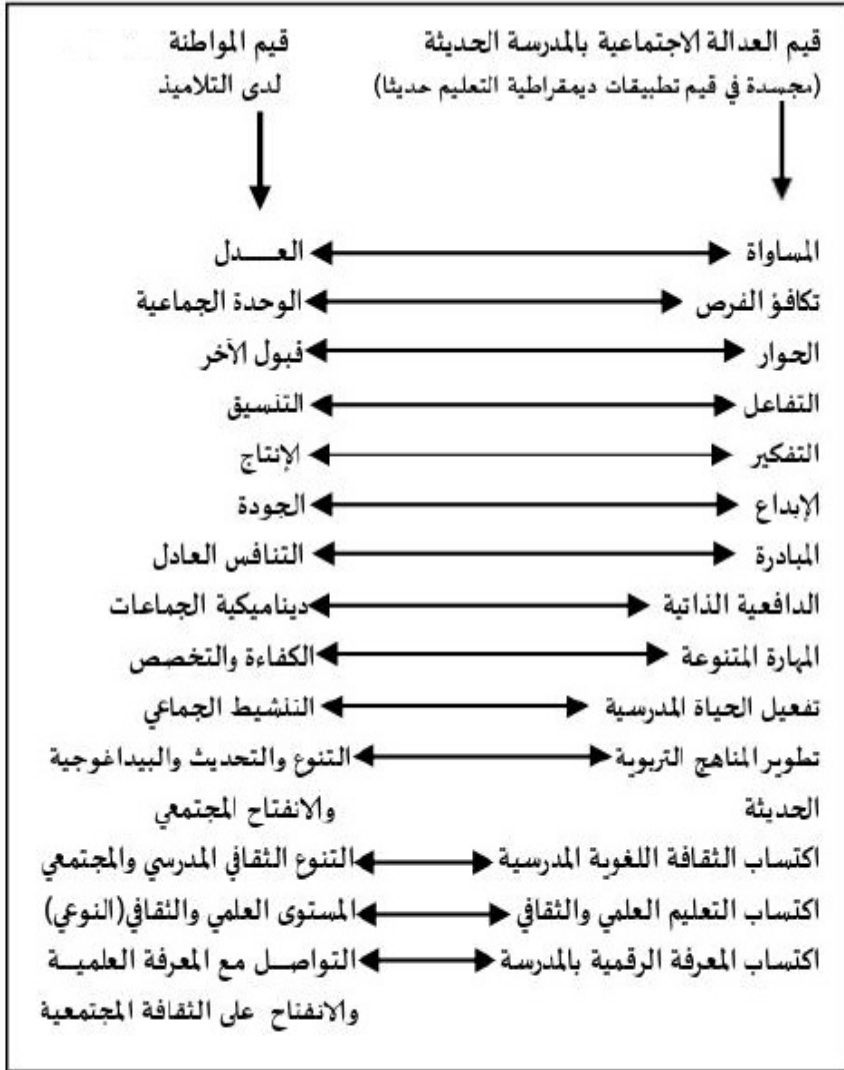
- العدالة المدرسية في مجال التربية الرقمية: يُعتبر التعليم الرقمي (شبكة الأنترنت/ التعليم الإلكتروني/ منصات ووسائل التعليم التفاعلي، المكتبات الإلكترونية، وغيره) واقعا وضرورة حتمية أفرزتها التغيرات التقنية في مجالات الإعلام والاتصال الحديث، وعليه فإنّ تحقيق العدالة المدرسية في مجال الرقمنة يتمّ عن طريق جعل فرص متكافئة بين التلاميذ للحصول على هذا النمط من التعليم الحديث وتفعيله من خلال تطوير المناهج التعليمية وتحديث البرامج والمقررات الدراسية التي تعتمد على استخدامات وتوظيف الرقمنة ضمن العملية التعليمية، وأيضا بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ وعلى اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والطبقية والجغرافية وجعلهم في تواصل دائم ومستمر من أجل الحصول على المعرفة العلمية وتبادلها بين التلاميذ.

**4.3. تصور سوسولوجي تربوي مقترح نموذج توافق قيمي بين قيم ديمقراطية التعليم -المطبقة واقعا- بالمدرسة الحديثة، وقيم المواطنة التي يتمثلها التلاميذ:**

يُشير مفهوم القيم سوسولوجيا إلى مجموعة المبادئ العامة والموجهات الأساسية التي تقاس وفقها الأفكار والمبادئ والقواعد السائدة في المجتمع، ويُعبّر عنها بعبارات مختلفة حيث هي الآداب les moeurs عند مونتسكيو Montesquieu وهي المشاعر الجماعية les passions collectives عند دو تكفيل De toqueville، أما عند دوركايم Durkheim فهي الضمير الجمعي la conscience Collective ويعتبرها ماكس فيبر Max Weber نظاما للأفكار<sup>(19)</sup> système des idée.

سيحاول الباحث تقديم تصور توافقي قيمي لقيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة الحديثة وقيم المواطنة لدى التلاميذ، وفق المقترح الآتي:

الشكل (أ) مقترح نموذج توافقي قيمي لـ : قيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة الحديثة وقيم المواطنة التي يتمثلها التلاميذ.



الشكل (أ) : المصدر: من تصميم الباحث



يتبين من خلال الشكل (أ) (مصمم من طرف الباحث) والممثل لمقترح نموذج توافقي قيمي لـ: قيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة الحديثة وقيم المواطنة لدى التلاميذ، وبشكل من التفصيل التوصل إلى توافق حسب التصور السوسولوجي التربوي للباحث بين قيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة الحديثة المحسدة في قيم تطبيقات ديمقراطية التعليم الحديث مع قيم المواطنة للتلميذ، على النحو الآتي:

قيمة المساواة بالعدل، تكافؤ الفرص بالوحدة الجماعية، الحوار بقبول الآخر، التفاعل بالتنسيق، التفكير بالإنتاج، الإبداع بالجودة، المبادرة بالتنافس العادل، الدافعية الذاتية بديناميكية الجماعات، المهارة المتنوعة بالكفاءة والتخصص، تفعيل الحياة المدرسية بالتنشيط الجماعي، تطوير المناهج بالانفتاح المجتمعي، اكتساب الثقافة اللغوية المدرسية بالتنوع الثقافي المجتمعي، اكتساب التعليم العلمي والثقافي بتحقيق المستوى العلمي والثقافي، اكتساب المعرفة الرقمية بالمدرسة بالتواصل والانفتاح على الثقافة العالمية.

إنّ الطبيعة العلائقية المبرزة توافقيا بين قيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة الحديثة والمحسدة في قيم تطبيقات ديمقراطية التعليم الحديث (بعد تفعيلها)، وقيم المواطنة للتلاميذ تتحدد من خلال التوافق بين مؤشرات هاته القيم على النحو الآتي:

- تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية ضمن تطبيقات ديمقراطية الفعل التعليمي على مستوى العدالة في فرص التمدرس والمهنة، من خلال قيم: المساواة، تكافؤ الفرص بين التلاميذ باختلاف تكويناتهم، انتماءاتهم ومستوياتهم، وإتاحة فرص الحوار، التفاعل، الإبداع المبادرة، الدافعية الذاتية في التحصيل المعرفي، والمهارة المتنوعة من خلال التوجيه نحو تخصص دراسي أو مهني (مستقبلا) داخل الوسط المدرسي، كلّ ذلك يقابله قيم موافقة لها على مستوى تكوين المواطنة لدى التلميذ في حياته المدرسية وخارجها، تتجسد في اكتسابه ومن ثم ممارساته (التلميذ) لقيم: العدل، قبول الآخر، الوحدة الجماعية، التنسيق مع الآخرين، التنافس العادل، الديناميكية، والكفاءة العلمية والمهنية ضمن التخصص التمدري المنتمى إليه، وهذا طبعا ضمن التفاعل الجماعي التعليمي والمهني مستقبلا.

- تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المجددة في تطبيقات ديمقراطية الفعل التعليمي على مستوى العدالة المدرسية اللغوية، والتي تتمحور حول قيمة اكتساب التلميذ الثقافة اللغوية التي تتجانس مع الثقافة اللغوية (اللغة الرسمية) المدرسية، ما يجعله (التلميذ) مقتربا من ثقافة المدرسة ويتفاعل معها، ويندمج مع زملائه، ويتنافس معهم، لأجل تحقيق نسب نجاح تدرسي عالية، وهاته تقابلها قيمة موافقة لها على مستوى تكوين المواطنة لدى التلميذ تتمثل في التنوع الثقافي الذي يتحصل عليه التلميذ من خلال التنوع الثقافي المدرسي (علاقاته مع الزملاء وبقية الفاعلين التربويين بالمدرسة)، وأيضا التنوع الثقافي المجتمعي (علاقاته مع الأصدقاء وجماعات التنشئة الاجتماعية - الثقافية خاصة - غير رسمية خارج المدرسة)، وكل هاته العلاقات هي ظاهرة تفاعلية صحيحة للتلميذ، وهي تمثل في الأخير قيمة تلميذ مواطن (يتجسد قيم المواطنة) بوسط مدرسته وفي خارجها.

- تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المجددة في تطبيقات ديمقراطية الفعل التعليمي على مستوى العدالة المدرسية (المعرفية والثقافية)، والتي تتمحور حول قيمة إكتساب التلميذ المهارات التعليمية والثقافية، كالتحصيل الدراسي النوعي، التفوق في مهارات المعرفة العلمية وممارستها، التعليم ذو الجودة، مع اكتسابه للتنوع الثقافي من خلال تراث الثقافة المدرسية، وأيضا تراث الثقافات الفرعية من خلال احتكاكه بزملائه، وهاته تقابلها قيمة موافقة لها على مستوى تكوين المواطنة لدى التلميذ تتمثل في المستوى العلمي والثقافي (النوعي) الذي يصله التلميذ والذي يؤهله إلى إنتاج أعمال بحثية نوعية، وتطوير نتائج البحوث السابقة، مع تطوير مستويات الثقافة التي يجمعها مع زملائه (تطوير أساليب الخطاب، الانفتاح وعدم التقوقع...)، وهاته كلها تمثل علاقات تفاعلية صحيحة للتلميذ وهي تمثل أيضا قيمة تلميذ مواطن (يتجسد قيم المواطنة) بوسط مدرسته وفي خارجها.

- تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المجددة في تطبيقات ديمقراطية الفعل التعليمي على مستوى العدالة المدرسية في مجال التربية (التعليم) الرقمية في الوقت الراهن، والتي تتمحور حول قيمة اكتساب المعرفة العلمية الرقمية بالمدرسة، وتحقيق مبدأ التعليم (التعليم الإلكتروني) للجميع خاصة ما ارتبط بمؤشرات الجنس وطبيعة بيئة المجتمع المحلي، وأيضا ما

يتعلق بالمهارات التي يكتسبها التلميذ من خلال تمكنه من تقنيات التعليم الرقمي وخاصة في المجال العلمي والتقني، وهذا يجعله يتمكن من تقنيات التواصل الاجتماعي - علميا- وهاته تقابلها قيمة موافقة لها على مستوى تكوين المواطنة لدى التلميذ تتمثل في التواصل مع المعرفة العلمية المدرسية المحلية والعالمية، وأيضاً عن طريق البحوث والأعمال العلمية المتاحة ضمن وسائل الاتصال وعبر وسائط التواصل المختلفة وهي تنمي مقدراته العلمية وأيضاً انفتاحه على الثقافة المجتمعية المحلية والعالمية، وعبرها يمكن تطوير ثقافته وإضافة النوعية التي تتماشى مع الخصوصية الثقافية له (للتلميذ ضمن بيئته الاجتماعية والثقافية) وهاته كلها تمثل علاقات تفاعلية صحيحة للتلميذ، وهي تمثل أيضاً قيمة تلميذ مواطن (يتحسد قيم المواطنة) بوسط مدرسته وفي خارجها.

إنّ الأفعال والممارسات التي تُجسّد معاني وغايات العدالة الاجتماعية بالوسط المدرسي ثم تطبيقاتها الفعلية في الحياة المدرسية بشكل واقعي بين أهم الفواعل التربوية تُمكن من قياس فوائد الممارسات التعاونية الضامنة والمؤسسة لتربية مدرسية ديمقراطية، والتي يتمثلها التلاميذ -خاصة- في شكل قيم المواطنة بوسط مدارسهم وفي خارجها، وهي بذلك تؤسس لـ :

- ديناميكية العمل الجماعي والتنافسي في المدرسة خاصة بين التلاميذ.
- تحمل المسؤوليات المختلفة في المدرسة مع احترام قواعد المنافسة العادلة.
- تنمية وتشجيع الأنشطة الإبداعية لدى التلاميذ.
- تفعيل حركية الحياة المدرسية بين كلّ الفاعلين التربويين وتفعيل أدوارها النشطة.
- تبادل وتقاسم الأدوار والمهام مع جميع أفراد المؤسسة المدرسية، وهذا بغرض تدعيم الشعور بالانتماء.
- الابتعاد عن كلّ أشكال العنف والتمييز التي قد تنشأ بين الفواعل التربوية بالمدرسة واعتماد الحوار والنقاش وقبول الآخر.
- تفعيل التواصل بين كلّ الفواعل التربوية بالمدرسة ولاسيما بين التلاميذ بشكله التقليدي والرقمي.

**خاتمة:**

تتف المدرسة -الحديثة- في وقتنا الراهن أمام تحديات مرتبطة أساسا بالطبيعة العلائقية المركبة التي تجمع بين المتغيرات المشكّلة من فواعل التأثير على سير المؤسسة، ومن ثم انعكاساتها ونواتجها على العملية التعليمية للتلاميذ -خاصة- باعتبارهم فاعلين تربويين أساسيين.

ومن بين أبرز التحديات التي تُراهن عليها المدرسة -الحديثة-، رهان تفعيل تطبيقات العدالة الاجتماعية المدرسية من خلال تطبيقات ديمقراطية التعليم الحديث، والتي تركز أساسا على تفعيل تطبيقات تكافؤ الفرص التعليمية الفعلي، الشامل، والنوعي (العدالة في فرص التمدرس والمهنة، العدالة المدرسية اللغوية، العدالة المدرسية -المعرفية والثقافية-، العدالة المدرسية في مجال التربية الرقمية)، وما يقابله من تمثل التلاميذ مختلف قيم المواطنة بدلالاتها ومؤشراتهما الراهنة، والتي تُؤسس في الحتام غاية وأهداف النجاح المدرسي للتلاميذ في مفهومه العميق.

**الهوامش والإحالات**

- (1) - الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، 1996، د ص.
- (2) - غيث، أبو غلام رجاء، تنمية الوعي لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال، الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي العاشر، 1995، ص59.
- (3) - Center For Civic Education, The role of civic education, 1998.
- (4) - Audigier François, Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés...Changement de nom, changement de contenu ?, extrait de l'ouvrage vers une citoyenneté européenne. CRDP de l'académie de Dijon, 2000, p 24.
- (5) - ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، ط3، المجلد الخامس، دار صادر بيروت، لبنان 1994، د ص.
- (6) - Plato, The Republic of Plato, trans. Allan Bloom (New York: Basic Books), 1991, s p.
- (7) - Nicomachean, Aristotle Ethics, trans. Robert C. Bartlett and Susan D. Collins Chicago: 12 University of Chicago Press, V, 3, 2011, s p.
- (8) - Gardner, E. Clinton, "John Locke: Justice and the Social Compact," Journal of Law and Religion 16 Vol. 9, No. 2 , 1992, p 351.
- (9) - Rousseau Jean-Jacquesn, The Social Contract, (New York: Hafner Press), 1947, s p.
- (10) - Rawls, John, A Theory of Justice, Revised Edition (Cambridge: Harvard University Press), 1999, s p.

- (11) – كيمليكا، وايل، أوديسا، التعددية الثقافية: سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، تر: إمام عبد الفتاح إمام، ضمن سلسلة عالم المعرفة العدد 378، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، ج 11، 2020، ص 186.
- (12) - Miliaret, gaston, vocabulaire de l'éducation, éducation et sciences de l'éducation, paris, PUF, 1979, s p.
- (13) – بدران، شبل، التربية والنظام السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، د ص.
- (14) – الفريجات، هناء محمود، تصورات معلمات المدارس الثانوية نحو ديمقراطية التعليم في محافظة عجلون رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 2001، د ص.
- (15) – ديوي، جون، ديوي، إيفلين، مدارس المستقبل. تر: عبد الفتاح المنيأوي، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1962، د ص.
- (16) - Illich .Ivan .Une société sans école, Paris, ed du seuil, 1971, s p.
- (17) - Bourdieu pierre et Jean Claude Passeron, la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, édition de minuit, 1980.
- (18) - Bourdieu pierre et Jean Claude Passeron, OP- cit.
- (19) – مسعودي أحمد، بن كعبة محمد، سوسولوجيا القيم: قراءة في علاقة القيم بالفعل الاجتماعي، مقال منشور في مجلة الرواق، مجلد 04، عدد 01، سنة 2018، ص ص 182-189.

## منهج التربية والتعليم في آثار العلامة محمد البشير الإبراهيمي فكريا وعمليا

### Education and Bringing up Approaches in Al Ibrahimi's Heritage

ط.د/ لويزة حوفاف

جامعة المسيلة (الجزائر)

santalouiza@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2022/06/17

تاريخ الإرسال: 2022/06/03

#### ملخص:

تميّز الإمام محمد البشير الإبراهيمي بمواقفه الصارمة وجهوده الجادة في مجال الإصلاح في إطار عام هو الوطن الأم "الجزائر"، وفي إطار خاص هو جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، فعمل مع رفقاء جهاده على بناء الشخصية الوطنية واستعادتها والدفاع عنها بكل ما أوتي من جرأة الكلمة واندفاع القلم لتخليص الوطن وأبنائه من طغيان المستعمر الذي كان يهدف إلى طمس الشخصية الجزائرية انطلاقا من أهم مقوماتها.

**الكلمات المفتاحية:** التربية، المنهج التعليمي، الآثار، محمد البشير الإبراهيمي.

#### **Abstract:**

Mohammad Al-Bashir Al-Ibrahimi was distinguished by his strict stances and serious effort in the field of reform within a general framework ; the mother country 'Algeria', and in a special framework , the Association of Algerian Muslim Scholars , he devoted his efforts among his peers to reconstruct and to defend the national identity.

**Keywords:** educational curriculum, heritage, Al-Ibrahimi.

**مقدمة:**

عرف محمد البشير الإبراهيمي باتجاهه الإصلاحية، وغيرته على الدين والوطن والقيم التي ينشأ عليها الفرد في مجتمعه، وذلك إيمانا منه بأن الفرد هو الأساس الأول لبناء أي مجتمع، فتربيته وتحضيره لأن يكون مواطنا فعالا ذا مقومات إيجابية يستثمرها في خدمة وطنه وأمتة، فما هي أهم الأسس التربوية التعليمية التي حرص الإبراهيمي على تحديدها في منهجه الإصلاحية؟ وما هي صفات المعلم الناجح وأدواره في العملية التعليمية؟.

**• البشير الإبراهيمي مفكرا ومصالحا:**

لم تقتصر جهود الشيخ البشير الإبراهيمي على قضايا بلاده، بل امتدت لتشمل كثيرا من قضايا ومشاكل العالم العربي الإسلامي لسعة نظريته وشمولية فكره فهو «مفخرة علماء الجزائر ومن أبرز أقطاب الحركة الإصلاحية فيها، وأحد أعظم رموزها الثقافية والأدبية ولذلك فإنّ الحديث عنه يتشعب، والقلم عنه يختار من أين يبدأ وماذا يختار، فالرجل بحر خضمّ ليس له ساحل وحياته كانت حياة خصبة حافلة سخرها لخدمة شعبه ووطنه»<sup>(1)</sup>.

فالإبراهيمي مفكر وأديب وكاتب ثري اللفظ والمعنى، صائب الهدف والفكرة على الرغم من عدم تفرّغه التام للكتابة والتأليف. فقد شغلته حال الجزائر خصوصا والعرب عموما والمسلمين بشكل أعم، فجنّد قلمه الذي أبلى بلاء حسنا في مجال النضال الاجتماعي والسياسي والديني، وبهذا كان بحق مجاهدا بالكلمة الحية الصادقة القوية يعضدها إيمان الرجل برّته وحبّه لوطنه وثقته في أمتة<sup>(2)</sup>.

كما نشير إلى أنّ المواضيع التي تناولها الشيخ الإبراهيمي متعدّدة ومتنوعة ولا يمكن الإحاطة بها جميعا في موضع واحد أو دراسة محدودة أو خاصة بجانب من الجوانب النضالية في حياته، وهذا راجع إلى نشاطه الفكري الدائم ودأبه المتواصل على معالجة قضايا أمتة «ولو تتبعنا إسهامات البشير الإبراهيمي الفكرية والثقافية والأدبية لما اتسع لنا المجال، فقد كان مصلحا مخلصا ومربيا ناجحا، وكاتبا بليغا وخطيبا مفيّها، وصحفيّا بارزا، وإلى جانب ذلك كلّه كان الإبراهيمي أديبا بارعا صاحب أسلوب أدبي رفيع»<sup>(3)</sup>.

هذا الرجل متعدّد المواهب والانشغالات والاهتمامات، هو الذي أخذ على عاتقه همّ الأمة الإسلامية جمعاء، دون تفریق بين دولها أو أبنائها، مع كلّ كلمة ينزف بها قلمه يلفظ نفسا حارا يعبر عن ألمه وحسرتة من الواقع المخزي الذي آلت إليه، وفي الوقت نفسه يأمل بل ويشدّد على ضرورة وحتمية الوحدة العربية القومية. فتجده يعالج الواقع الذي أحدثه الاستعمار الأجنبي من تمزّق وتفرّق في المجتمعات العربية والإسلامية عامة والجزائرية خاصة<sup>(4)</sup>.

وإذا تحدّثنا عن العلامة البشير الإبراهيمي لا بد من ذكر الحيز العلمي والثقافي والإصلاحي الذي كان يتحرك فيه، ويحقق معه وبه مختلف الإنجازات الأدبية والدينية وحتى الدبلوماسية والسياسية... والمقصود هنا جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، التي ترأسها في البداية الإمام عبد الحميد بن باديس، ووضع نظامها ومنهج عملها الإصلاحي رفيقه في الجهاد: محمد البشير الإبراهيمي، فكان من مبادئها الدعوة إلى الأخوة الإسلامية بين جميع المسلمين والتذكير بالأخوة الإنسانية بين البشر أجمعين<sup>(5)</sup>.

ولأنّ الجزائر كانت مستعمرة ومستهدفة في كلّ ما تملك من ثروات مادية وبشرية عملت فرنسا على ضربها في شخصيتها بدءا باللغة والدين واتباعها سياسة التجهيل من خلال الحرص على نشر الأمية في الجزائر حتى يضعف الوعي ويزول الحس الوطني والوازع الديني.

وهذا ما سعت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين إلى مواجهته ومحاربه، من خلال محاولة القضاء على الأمية وغرس تعاليم الدين الإسلامي، وإرساء أسس حقيقية للتربية والتعليم في الجزائر، وكان البشير الإبراهيمي يهدف إلى تجسيد خطة تربية تعليمية ناجعة في صفوف الطلبة والمعلمين الجزائريين، وذلك من خلال مجموعة من الدعائم والركائز التي تقوم عليها نظريته أهمها:

### 1- البيت هو المدرسة الأولى:

لا بدّ أن مسؤولية الأولياء كبيرة وحساسة للغاية، إذ يتوقف عليهم حسن أخلاق وتربية الأبناء، فالتربية أيضا تُلقن وتغرس فيهم في البيت قبل المدرسة، فإذا صلح فضاء التنشئة الأولى صلح الفرد وبالتالي يصلح المجتمع، وإذا كان الجو فاسدا والنشأة غير سوية



فإننا لن نرجو الحصول على إنسان صالح ذي مبادئ قويمية. وهنا على الأولياء تحمل كافة مسؤولياتهم، وفي هذا يقول الإمام البشير الإبراهيمي: «فانظروا يا رعاكم الله أيّ عبء ألقتة المقادير على كواهلكم، وأيّ واجب تؤدونه لدينكم ولغنتكم وأمتكم، وأي عهد في أعناقكم يجب أن توفو بها لها، ها هنا توقظ الليالي هاجعها، وها هنا تجافي الجنوب مضاجعها، وها هنا تسمو النفوس وتسف النفوس، وها هنا تنسى المادة الحسيسة حتى كأنها ليست من هذا الوجود»<sup>(6)</sup>.

هذا لا ينفي دور وأهمية المدرسة ولكن يؤكد على تكامل العاملين فيما بينهما، فالبيت يبدأ عملية التربية وغرس القيم والأخلاق وشيء من الثقافة الدينية والاجتماعية، بينما المدرسة تكمل وتنطلق في تربيتها وتعليمها للطفل من القاعدة التي كونتها الأسرة.

## 2- التربية أولا ثم التعليم:

يجرّص الإمام محمد البشير الإبراهيمي في عرض منهجه التربوي التعليمي على تقديم التربية وإعطائها المرتبة الأولى، إذ لا معنى للعلم إذا كان طالبه أو ملقّنه غير متخلق، وإذا كنا نريد جيلا فعلا ومثمرا علينا الجمع بين التربية والتعليم في الفرد الواحد لنكوّن مواطنا صالحا ذا قيم راسخة وسليمة.

يقول البشير الإبراهيمي في هذا الموضوع: «وكانت الطريقة التي بنت عليها جمعيتنا أصول هذه النهضة هي الجمع بين التربية والتعليم، لأنّ العلم الخالي من التربية ضرره أكثر من نفعه، وما أصيب المسلمون في عزّهم إلا يوم فارقت التربية الصالحة العلم، وكم شقي أصحاب العلم المجرد بالعلم وأشقوا أمهم والسعادة غاية لا يسلك إليها طريق العلم وحده من غير أن تصاحبه التربية، وأنّ الجمع بين التربية والتعليم هو وظيفة النبوة التي بينها الوحي في آية: ﴿ويزكّكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾»<sup>(7)</sup>.

من الواضح أنّ المنهج الإبراهيمي يهدف إلى سعادة الفرد، ومنه سعادة المجتمع، فإذا تحقّق هذا المبدأ تحققت نهضة الأمة، وفي هذا الاتجاه كان «حرص الإبراهيمي على تبيان سبل تحقيق النهضة المنشودة التي هي أمل كلّ مواطن، وكانت الأساس الذي قامت عليه

أعمال جمعية العلماء، ومن المعلوم أنّ نهضة الأمة مرهونة بنوع الجهود الفكرية والتربوية والعلمية التي يبذلها العلماء والمعلمون، في مجال التوجيه والإرشاد والبناء الفكري، وتصحيح واقع المجتمع»<sup>(8)</sup>.

فمحمد البشير الإبراهيمي هو الذي رسم خطة تربوية تعليمية تسيّر عليها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في طريق تنشئتها وتحضيرها لأجيال تقدر العلم والعالم والوطن والدين حق قدرهم. وقد حمل المعلمين مسؤولية التربية الصالحة والتعليم المفيد على أن يكونوا قدوة حسنة وفخرا لمن تتلمذوا على أيديهم. يقول رحمه الله: «للجيل الآتي علينا حقوق أولية مؤكدة، لا تبراّ ذمتنا منها عند الله إلا إذا أدناها كاملة غير مبخوسة... وملاك هذه الحقوق أن نعدّهم للحياة على غير الطريقة التي أعدنا بها آباؤنا للحياة»<sup>(9)</sup>.

هنا تتجلى نظرة الإبراهيمي إلى التربية وضرورة التغيير والتجديد في طرائقها مع الجيل الناشئ الذي يعتبره أمانة لا بد من الحفاظ عليها وإعطائها حقوقها كاملة من الرعاية والتنشئة الصالحة، يقول موجها الخطاب إلى المعلمين: «أنتم حراس هذا الجيل، والمؤمنون عليه والقوامون على بنائه، فابنوا عقوله على أساس من الحقيقة، وابنوا نفوسه على صخرة من الفضائل الإنسانية... ربوهم على استخدام المواهب الفطرية، وعلى صدق التصور وصحة الإدراك ودقة الملاحظ»<sup>(10)</sup>.

### 3- مراعاة نفسيات وميول المتعلمين:

لا شك أنّ المتعلم يتطلب نوعا خاصا من التعامل، إذ على المعلم أن يغمره بالثقة في علمه وأخلاقه، بحيث ينظر إليه نظرة احترام وتقدير معتبرا إياه قدوة حسنة في حياته، فكثيرا ما يختار الطالب تخصصا ما ويحبه انطلاقا من حبه وإعجابه بمعلمه وبشخصيته، لذا على هذا الأخير أن يحرص على أن يرقى بمتعلميه علميا وأخلاقيا، وحتى من الناحية الاجتماعية عليه أن يلتفت إلى بعض الظروف الخاصة التي قد تؤثر على نفسية أو مستوى ذلك المتعلم، لأنّ العقد التربوي لا يشمل فقط الدرس والسؤال والجواب والتمرين... وإنما ما يخرج به طلبة العلم من قيم أخلاقية واجتماعية وحتى وطنية.

وفي هذا يقول: «إنّ من الطباع اللازمة للأطفال أهمّ يحبون من يتحّب إليهم ويميلون إلى من يحسن إليهم، ويأنسون إلى من يعاملهم بالرفق، ويقابلهم بالبشاشة والبشر فواجب المرّبي الحاذق المخلص إذا أراد أن يصل إلى نفوسهم من أقرب طريق وأن يصلح نزعاتهم بأيسر كلفة، وأن يحملهم على طاعته وامتنال أمره بأسهل وسيلة، هو أن يتحّب إليهم ويقابلهم بوجه مهتلل ويبادلهم التحية بأحسن منها ويسألهم عن أحوالهم باهتمام ويضاحكهم ويحدثهم بلطف وبشاشة ويبسط لهم الآمال ويظهر، لهم من الحنان والعطف ما يحملهم على محبته، فإذا أحبوه أطاعوه وامتنلوا أمره، وإذا أطاعوا أمره وصل من توجيههم في الصالحات إلى ما يريد، وتمكّن من حملهم على الاستقامة وطبعهم على الخير والفضيلة فإذا ملك نفوسهم بهذه الطريقة - طريقة الترغيب - حبّب إليهم المدرسة والقراءة والعلم وإن الصغير لا يفلح في التربية ولا ينجح في القراءة إلا إذا أحبّ معلّمه كحبه لأبويه أو أعظم وأحبّ المدرسة كحبه لبيت أبويه أو أشد»<sup>(11)</sup>.

ولا أظن أنّ هناك أقوى أو أبلغ من هذه النظرة أو النظرية إن صح القول، التي تنظر إلى المتعلم نظرة إنسانية، وإلى المعلم نظرة إكبار ورفق بحيث يصبح بالنسبة إلى المتعلم القائد والقُدوة والأخ والأب والمرّبي والمساعد واليد التي تحنو عليه إذا حزن أو تعثر.

وفي مقابل هذه الطريقة اللطيفة والحنونة يحذر الإمام الإبراهيمي من العنف والقسوة والخشونة في التعامل مع المتعلمين، لأنّها طريقة قديمة وترهب أكثر مما ترغّب، وتسبب كرههم للتعلم ونفورهم من المادة والمدرسة بصفة عامة.

#### 4- التأكيد على أخلاقيات المعلم:

من المعروف أن المرّبي الديداكتيكي يتكون من أربعة أقطاب هي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والطريقة، وكلّ قطب منها يحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية، غير أنّ الشيخ محمد البشير الإبراهيمي أظهر عناية خاصة بالمعلمين، وكثيرا ما خاطبهم في آثاره ووجه إليهم الرسائل المباشرة محملا إياهم مهمة حساسة مزدوجة هي التربية والتعليم، واهتمامه بالمعلم لأنّ «المعلم هو الركن الركين في العملية التعليمية، لأنّه مصدر المعرفة والأداة الناقلة لها، وعليه يتوقف نجاح ما تبذله المدرسة من جهد، لذا وجّه الإبراهيمي اهتمامه للمعلمين

وحدد لهم الأساليب التي تجعلهم مستوعبين المهام المنوطة بهم، قادرين على أدائها علمين بواجباتهم في مجال التعامل مع الأطفال»<sup>(12)</sup>.

فالطفل يرى معلمه أكثر مما يرى والديه، ويعيش معه في محيط المدرسة أكثر مما يعيش مع أفراد أسرته، لذا تنشأ تلك الألفة وعلاقة القرابة بينهما، لذلك يجب على المعلم أن يجعلها علاقة إيجابية من شأنها أن تؤثر على المتعلم وتقوّم سلوكه، وقد لا نكون مبالغين إذا قلنا إنّ المعلم إذا عرف كيف ينفذ إلى أعماق تلاميذه فإنه لا يبعد أن يصبح المؤثر الأول عليهم في حياتهم، فيعرف ظروفهم الخاصة ويكتشف مواهبهم ويطورها، ويحسنّ بأيّ خلل سلوكي ويحاول معرفة أسبابه مع الحرص على إيجاد الحلول المناسبة.

كون المعلم معلما لا يعني أنه يعرف كل شيء، أو أنه معصوم من الخطأ، وإنما هو عنصر فعال ومطالب بتكوين نفسه بصفة مستمرة وناجعة، إذ لا بد من البحث والمطالعة المتواصلين من أجل الاستفادة والإفادة والبقاء على صلة دائمة بالتحصيل العلمي وتجديد المعلومات، وفي هذا يقول الإمام الإبراهيمي: «إنّ كثيراً منكم - المعلمين - في حاجة إلى الاستزادة من التحصيل... فاعرفوا كيف تدخلون من باب التعليم إلى العلم، ومن مدخل القراءة إلى الفهم، وتوسّعوا في المطالعة يتسّع الإطلاع»<sup>(13)</sup>.

مما سبق نستنتج صرامة ضمنية في رسالته إلى المعلم الذي يجب ألا يستهين بمهمته ولا بالفئة التي يتوجه إليها برسالة العلم، كما نلمس جدية واضحة ورغبة صريحة في تكوين المعلم على أسس صحيحة وصلبة حتى يكون نتاجهم هو الآخر صحيحا وصلبا.

فالمعلم يخضع لتكوين علمي بيداغوجي نفسي متكامل، على الرغم من أنّ الشيخ محمد البشير الإبراهيمي لم يذكر هذه المسميات بمصطلحاتها ولكنه دعا إليها بإلحاح. وإلا فكيف نفسر اهتمامه بالجانب النفسي والاجتماعي للمتعلم؟ ولماذا حرص على الزاد العلمي والاستزادة بالمطالعة والتكوين الذاتي؟.

ولا غرابة إن استنتجنا تكامل المنهج التربوي التعليمي في الفكر لإبراهيمي، لأنه توجه بهذه الخطة الواضحة والجادة إلى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، فقد خطّ معالم المدرسة

الجزائرية التي تهدف إلى تعليم وتمجيد اللغة العربية وعلوم الدين وغيرها مما ينير حياة الفرد الجزائري الذي كادت تمحي شخصيته وتطمس حياته تحت لواء الفرنسية الخبيث.

والإبراهيمي كان من دعاة الحق ف «الكلمة الصادقة ضرب من ممارسة الفعل الناقد في القلوب وفي العقول، فوق قطرة حبر صادقة أشد فتكا بالأعداء من طلقة رصاص فالقلم من هذه الزاوية كئائب متراسة هادرة وقليل هو حامله، اقتناعا بالمهمة وصدقا في القول وطهرا في النيات...»<sup>(14)</sup>.

ولعل أجمل وأهم ما نختم به هذه الورقة البحثية جزء من وصية ثمينة ومثمرة يوجهها الإمام محمد البشير الإبراهيمي إلى المعلمين يقول فيها: «أي أبناء المعلمين إنكم جنود الإصلاح فأصلحوا نفوسكم وداووها من داء الأنانية والغرور وتلاقوا على الحرفة الجامعة بالأخوة والتعاون والتساند والتضامن، إنكم من جيل فتح آذانه على نغمة مترددة كثر لوئها حتى أصبحت دعوى كل مدع وشعوذة كل مشعوذ وهي خدمة الأمة وخدمة الوطن، وإن أشرف خدمة يقدمها العاملون المخلصون لأمتهم ولوطنهم هي التعليم والتربية الصالحة فهما سلم الحياة وإكسير السعادة»<sup>(15)</sup>.

يكفينا فرحا وغبطة هنا بصفتنا معلمين أنه قربنا إليه في ندائنا بالحرف "أي"، ويكفينا فخرا واعتزازا أنه جعلنا أبناءه وأوعز إلينا مهمة الإصلاح، وربط بنا نغمة الأمة وصلاحتها.

#### خاتمة:

بعد هذا العرض الموجز والمبسّط لأهم أفكار العلامة محمد البشير الإبراهيمي في ميدان التربية والتعليم نخلص إلى النتائج الآتية:

- تعدد وتنوع مجالات التفكير والاهتمام والتأليف لدى الإبراهيمي جعله عالما متميزا ثاقب النظر واسع الفكر، لا يتناول قضية إلا وقلبها على مختلف جوانبها وأوجهها.
- اعتماد العلامة الإبراهيمي على مبدأ التدرّج فمن البيت إلى المدرسة، إذ جعله المدرسة الأولى وحمل الأولياء مسؤولية تلقين أبنائهم القيم الرفيعة، فقد حرص على التنشئة الصحيحة في جو من الهدوء والتآلف والطمأنينة.

- التنشئة الفاسدة تنتج فردا فاسدا مضطربا، لذا أولى البشير الإبراهيمي البيت أهمية فائقة وجعله في قمة هرم التربية والتعليم.
- لا علم بلا تربية، فالتربية تسبق التعليم، وهضة الأمة تقوم على الجمع بين هذين المقومين معا.
- شدّد العلامة الإبراهيمي على علاقة المعلم بالمتعلّم وما لها من أثر على دافعية هذا الأخير وحبّه للمدرسة، مع ضرورة مراعاة نفسية التلاميذ وأوضاعهم الخاصة، والمساهمة في توجيه ميولاتهم واكتشاف مواهبهم وتعزيزها.
- "فاقد الشيء لا يعطيه" فقد أكّد البشير الإبراهيمي على اشتغال المعلم على مكارم الأخلاق قبل تلقينها لمتعلّميه، فإنه لا بدّ أن يكون مثالا يحتذى وقدوة حسنة لجيل يكون فيه رجالا ذوي قيم وحلال حميدة يمكن الاعتماد عليه في نقلها والتأثير بها على غيره من الأجيال اللاحقة.
- الوطن محور أهداف منهج الإبراهيمي، فالفرد الصالح يصلح وطنه ويبنى مجده، وبالعلم تنهض الأمة وتزدهر وتنعم بالاستقرار، وقد جعل هذا المشعل في يد المعلم، ويظهر ذلك في وصيته البليغة والقوية التي تنصّبته جنديا حاميا وبانيا مخلصا لهذا الوطن الجليل بتأدية أشرف عمل ومهنة وهي التربية والتعليم.

### الهوامش والإحالات

- (1) - عبد الحميد هيمة، الآراء النقدية للشيخ الإبراهيمي في كتابه التراث الشعبي والشعر الملحون في الجزائر، مجلة الأثر، العدد 17، جانفي 2013، ص 63.
- (2) - البشير الإبراهيمي الرجل الذي سخر البيان لخدمة قضايا الإصلاح <http://www.Paldf.net>
- (3) - المصدر السابق، ص 64.
- (4) - محمد درق، ملامح الاتجاه الإسلامي في أدب المقال عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، إشراف: زين الدين مختاري، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2009م - 2010م، ص 114.

- (5) - محمد بهي الدين سالم، ابن باديس فارس الإصلاح والتنوير، ط1، دار الشروق، القاهرة 1999م، ص ص 74، 75.
- (6) - آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، ط3، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1997، ج 2، ص 114.
- (7) - المصدر نفسه، ج 4، ص 329.
- (8) - عبد القادر فوضيل، التربية عند الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دراسة تحليلية للمنهج التربوي الذي خطه لجمعية العلماء وعالج من خلاله مسائل التعليم، مجلة الوعي (الجزائر)، العدد 2 نوفمبر 2010 .... <http://binbadis.net/archives/2085> ، الثلاثاء 27 شعبان 1438هـ 23-5-2017م، 18:42.
- (9) - الآثار، ج 3، ص 272.
- (10) - المصدر السابق، ص 272.
- (11) - دويدي صلاح الدين، أسس التربية والتعليم عند الشيخ الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ص7 نقلا عن: عيون البصائر، ص 68.
- (12) - عبد القادر فوضيل، التربية عند الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دراسة تحليلية للمنهج التربوي الذي خطه لجمعية العلماء وعالج من خلاله مسائل التعليم، مجلة الوعي (الجزائر) العدد 2 / نوفمبر 2010.
- (13) - الآثار، ج 3، ص 268.
- (14) - عمر بن قينة، أعلام وأعمال في الفكر والثقافة والأدب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000 ص 70.
- (15) - الآثار، ج 2، ص 115.

## نستالجيا التّراثي والمنجز النّقدي العربي في العصر الحديث مقاربة حفريّة في كتابات مطران والديوان

Heritage Nostalgia And Arab Critical Achievement In The Modern Age  
Archaeological approach In The Writings of Mutran and Al-diwan

د. العارم عزّاني

جامعة سطيف 2 (الجزائر)

azanilarem@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/05/28

تاريخ الإرسال: 2022/04/29

ملخص:

عرف العصر الحديث مشاريع نقدية عديدة، غاية بعضها التجديد في أثواب الخطاب الشعري العربي، وهي تفعل ذلك فإنها اتخذت من الغرب مرجعية لها، غير أنّ تقديماتها تكشف عن عدم تنصلها من مسوح التراثي، فهي ما زالت تفتح شيئاً منه في بنائية خطاباتها ولكن في خفاء، مما شكل تعارضاً بيننا على مستوى طروحتها، والذي يعمق الانشغال أكثر هو غياب التأويل النقدي لذلك التعارض، من هنا تأتي أهمية هذه الأوراق بمنهجها الحفري لتأويل كلّ تعارض على مستوى المنجز النقدي التجديدي، في الوطن العربي، إبان العصر الحديث.

**الكلمات المفتاحية:** الإيبستيمولوجيا، النّستالجيا، الحفريّ، القراءة، الخطاب النّقدي، التّراث التأويل.

**Abstract:**

The modern era has noticed some innovative critical theories whose objective was to innovate Arabic poetic discourse following the west as reference. Although these innovations did not detach from the heritage which is a clear contradiction at the level of the proposals, and what further raises the concern is the absence of critical interpretation of this contradiction. Along this line these papers contribute with an archaeological approach to interpret the contradiction of the innovative critical achievement in the Arab World during the Modern Age.

**keywords:** Nostalgia, Archeology, critical discourse, heritage, interpretation.



## أولاً - تسيقات أولية:

سعت بعض المشاريع النقدية العربية إبان العصر الحديث Modern age إلى التجديد في خطاباتها، ولتحقيق هذا اتخذت من الآخر مرجعية Reference لها، حيث تبنت من طروحه الرومانسية Romanticism كبديل لها عن الأنموذج التراثي، في حين غايات التجديد قد تنوعت بين إنتاجية نظريات Theories تتأطر وفقها الخطابات الشعرية الحديثة، فضلاً عن تجديد أثواب الخطاب الشعري العربي الذي أهكته خاصيات القصيدة التراثية، وأخيرا السير بهذا الشعر الحديث قدما نحو التطوير.

ومما نشير إليه في هذا المقام؛ أنّ تلك المشاريع النقدية قد أصبحت جزءا لا يتجزأ من المنظومة المعرفية العربية، وهي تجمع بين التنظير النقدي والممارسة الشعرية، والممارسة النقدية، وعليه، أصبح من فضيلة التفكير النقدي الاشتغال عليها ولكن من خلال بعض المحطات فقط، متجاوزين في عملنا هذا التغطية لأهم العناوين الكبرى لهذه المشاريع النقدية التجديدية سواء تعلق الطرح بضبط مقولاتها التجديدية، أو ما أفرزته من إشكالات على رأسها الصراع بين المجددين والمحافظين، مفسحين لهذه الأوراق تسليط الضوء على قضية طفت على مستوى هذه المشاريع النقدية، حيث إعادة قراءة مجموع ما أنتجته، قد كشفت لنا عن دعوتها إلى تجاوز التراث وتقديم بدائل تجديدية نقدية تستوحي معطياتها من الطروح الغربية، مما أحدث خلخلة في أنساق القصيدة العربية بنائيا وداليا، في الوقت ذاته كانت تلك المشاريع تعرف من معين التراثي ولكن في خفاء، فهي ما زالت بها بعض العوائل والرواسب ذات الصلة بالمرجعية التراثية، فهي لم تتنصل من مسوح التحيز صوب خلفيات تراثية بالأساس، وقد تمظهرت عند النقاد المجددين في محطات متباينة على مستوى الممارسة الشعرية، وأخرى على مستوى التنظير، وأخيرا على مستوى الممارسة النقدية، فأمكننا ذلك من وصفها بأنها قد اصطبغت جزئيا بمرجعية أنوية، تؤكد فيها الاحتماء المتكرر بالهوية التراثية، كلّ ذلك ضمن رجعة أقل ما يمكننا وصفها به أنّها كانت رجعة متنوعة الأسيقة والأنساق systems والمنازع الإيستيمولوجية Eypstymology.. إلخ، وفي كلّ مرة كانت فيها تلك المشاريع التجديدية تعقد كعادتها ولاءها الخفي مع مجموع الخلفيات التراثية التي كانت تصدر عنها، حتى بات من المستحيل أن تتخلّى عنها؛ لأنها جوهر انبثاقاتها.

مما سبق، يمكننا القول في حقّ المنجز النقدي التجديدي أنّه أنتج تعارضاً صبغته وباقي المشاريع النقدية التجديدية إبان مرحلة العصر الحديث، مما ساهم في تحويلها إلى منظومة معرفية غير متوازنة على عديد أصعدة فأوقعها ذلك في مأزق نقدي، جعلنا نؤمن بأنّ هذا التعارض بحاجة ماسة إلى أن يحظى بتأويل نقدي، وهو تأويل لم يُشهد من قبل، وعليه:

- ما هي أهم تلك المشاريع النقدية التجديدية؟

- ما هي المرجعيات الغربية التي صدرت عنها تلك المشاريع بغية إعادة تأييد بيت القصيدة العربية الحديثة؟

- هل كانت تلك الجهود على قطيعة Breaking مع التراثي بكل حمولاته، وخصيصاته؟

- أم أننا نجد تلك المشاريع على وشيعة مع التراثي إلا أنّها كانت تعقد ذلك في خفاء؟

- وفي حالة ما إذا ثبت هذا، فما تأويل الرجعة إلى التراثي؟

هذا وغيره سنحاول تبينه عبر هذه الأوراق من خلال جهد حفري Archeology داخل إمكانات الخطاب النقدي المطراني، والديواني، وهو يصطبغ بالتعارض البيّن على مستوى التنظير النقدي والممارسة الشعرية وأخيراً الممارسة النقدية، بحثاً عن تأويل لذلك التعارض الذي لمسناه على مستوى تلك المشاريع وهي تتحسس التجديد في منجزها النقدي الحديث، في الوقت الذي كنّا نقرأ فيه تمظهرات التحيز إلى التراثي بكل حمولته وخصوصيته، التي هي من مسمولات الأنا العربية، وبهذا التأويل يتمّ الكشف عن تلك البنيات المتوارية وراء تلك الخطابات النقدية التجديدية والمسؤولة عن توجيه هذه المعرفة النقدية داخلها، من خلال ما أطلقنا عليه وسَمّ: "نستالجيا التراثي والمنجز النقدي العربي في العصر الحديث - مقارنة حفرية في كتابات مطران والديوان".

ثانياً- التراثي والمنجز النقدي التجديدي الحديث:

### 1- مطران خليل مطران:

أول جهد تصدر المنجز النقدي التجديدي لمرحلة العصر الحديث يخصّ خطابات مطران خليل مطران<sup>(\*)</sup>، ولكن قبل التفصيل في تقديماته، وكتفريش أولي، نشير إلى أنّ مطران كان في شبابه شاعراً poet يدور في فلك الإحيائية، وله من النتاجات الشعرية poetic productivity وفق خاصيات بنائها الشعري الكثير، إلى أن جاء اليوم الذي سافر فيه إلى

فرنسا، وبعد اطلاعه على المنجز الثقافي cultural عند الآخر، أدرك أنه أمام المختلف فتقرّر لديه هجر الشّعر وذلك بالتوقف عن نظمه بشكل مؤقت، ثم مراجعة بنى هذا الخطاب الشعري وخصائصه، فكان مما توصل إليه مطران أنّ هذا الشعر العربي بحاجة إلى التجديد، ولن يتحقق هذا الأخير إلا بعد إحداث الكثير من التغييرات على مستوى القصيدة العربية الحديثة، لتصير فيما بعد بمثابة المداخل التي أسست للمانيفستو التجديدي المطراني، والذي نشره الخليل في مقدمة ديوانه ذي الأجزاء الثلاثة، مع الكثير من التنقيح والضبط والتطوير<sup>(1)</sup>.

بعد أن اكتملت الرؤيا الشعرية عند مطران ونضجها عاد إلى حياض الشّعر ناظما بعد انقطاع عنه، وعن ذلك يحكي قائلا: "عدت إليه وقد نضج الفكر، واستقلّت لي طريقة في كيف ينبغي أن يكون الشّعر"<sup>(2)</sup>. فهذا هو مطران يعود إلى الشعر ناظما ولكن ناظما مجددا وبتلك العودة التاريخية المشهودة قرر مطران أن يتبعها بخطوة أخرى إنها العودة التطهيرية حيث رجع مطران إلى مجموع أشعاره التي أنتجها في شبابه، وراح يمزق الكثير من أوراقها متخلصا بذلك من الكثير منها، وما أبقى من شعره إلاّ على القليل من بقايا "القطع السّالمة من الآثار العتيقة"<sup>(3)</sup>.

كانت لمطران بدائل تجديدية - وهنا ننوه بأن هذه الصفحات لم نخصص أفضيتها للخوض تفصيلا في مقولاتها - هذه البدائل استوحاها من المرجعية الغربية، تحديدا الرومانسية الفرنسية، فشكّلت لديه نهجا له تنظيره والغاية من كلّ ذلك هي إنتاجية الخطاب الشعري التجديدي، أطلق عليه خليل مطران سمية "الطريقة الجديدة"، وتناجها من الشعر اختار له سمية "شعر المستقبل"<sup>(4)</sup>. سعى مطران من خلال هذه الطريقة الجديدة إلى تزويد القارئ بمفاهيم concepts ومقولات قارّة وهي تخص التجديد في الشعر على مستوى الموضوعات التي قسمها إلى موضوعات تخص الذات وأخرى تخص الأمة، كما دعا إلى ما يطلق عليه في النقد سمية الوحدة العضوية؛ ونبه هنا إلى أنّ مطران ذكر مفهومها ولم يشر إلى سميتها، كما دعا إلى التجديد في مذاهب البيان، وأخيرا الدعوة إلى الشعر القصصي<sup>(5)</sup> وبهذا عمّد مطران خليل مطران عند النقاد والدارسين أول رائد تجديدي في الشعر العربي الحديث، فكان كلّ تقسيم منه ينطبع بدينامية تجديدية<sup>(6)</sup>.

هكذا تقرر مع مطران أن يكون التجديد الشعري ليتوجه بطروحه إلى ذائقة التلقي بغية النفع بهذا الذي لم تألفه التقييدات التراثية، ولا الأذن العربية، إلا أنّ الطروح المطرانية لما بلغت المتلقين استنكرتها بعض الأقلام النقدية، ومن ذلك ما نقرأه من نقد شوقي ضيف لتقديمات مطران خاصة فيما يخص نبذ المرجعية التراثية واستبدالها بالمرجعية الغربية، مبينا آثارها السلبية، فقابل ضيف ذلك الامتياح من الآخر بالرّفص، حيث يقول: "أليست تنبذ تقليد القديم إلى تقليد آخر سقيم؟ ولسنا نشك في أنّ التقليد في داخل القديم أكثر اتصالا بالأمة من هذا التقليد الجديد للأجنبي الخالص...، لا نعتد فيه بالأوزان القديمة ولا بنظم القوافي، ولا بطريقة القوم في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، إنما نعتد بشيء واحد هو التقليد للشعر الغربي تقليدا ننسى فيه شخصياتنا القديمة، ولسنا نرتاب في أنّ هذه الحركة كانت أكثر تطرفا في التجديد، ولذلك لم تحدث الانقلاب المنشود"<sup>(7)</sup>.

لم يتهيب شوقي ضيف في أحكامه النقدية من مراجعة مطران واتهامه بنبذ التراث وتبني طروح الغرب مما يجعل التجديد عند مطران حسب ضيف على هذا النحو مرفوضا والحجة أن تنظيرا يلغي التراث ويستعيز عنه بالغرب مهدد بفقد هويته وصلته بالأنا، وهنا تحديدا نوافق الطرح الضيفي فيما يخص عدم مراعاة الخصوصية سواء تعلق الأمر بالنسبة للأنا أو الآخر، إلا أننا في الضفة المقابلة لا بدّ لنا من وقفة استذكارية وتذكيرية مع الإنتاجية المطرانية، أولاً وهذا من باب الأمانة المعرفية، إذ لا يمكن القول عن مطران أنّه نبذ التراث أو دعا إلى القطيعة مع التراثي، فهذا ما يقرأ في ظاهر الأمر دون التثبت من جوهره وعلاته وثانياً، أننا نمسك بمطران وهو متلبس بأهداب شيء من التراثي على مستوى الممارسة الشعرية، وهذا عكس ما ذهب إليه شوقي ضيف في نقده السابق لمطران.

من خلال التعمق في الجهود المطرانية نجدها وإن ترسّمت خطى التجديد ودعت إليه إلا أن هناك مسحة من التراثي كانت تعلقو بنى طبقات الخطاب الشعري إلى حدّ اللمعان وبيان ما سيق، ما نستوحيه من طبقة الشعر القصصي، فلئن دعا مطران إليها تجديداً تنظيرياً فكان حسب خضراء الجيوسي "أول شاعر أدخل النزعة القصصية في الشعر العربي الحديث"<sup>(8)</sup> فإنّه على مستوى الممارسة الشعرية يسجل رجعته إلى التراثي، والدليل الشعري على ما سيق

قصة "نابليون والألمان"، قصة "نيرون" وقد نظمها مطران سنة 1924م عندما زار لبنان ثم ذيل هذه الرحلة بزورة إلى فلسطين، كما نضيف القصة الشعرية التي أنشدت في حفل زفاف كريمة آل طنبه إلى السري الفاضل سليم بسترس بك المحامي عام 1902م، وتتناول هذه القصة الشعرية قصة أبينا آدم وحواء منذ خلقهما إلى حياتهما على سطح الأرض<sup>(8)</sup> وغيرها من القصص الشعرية المبتوثة في ديوان مطران، ففي النسيج الشعري لقصيدته نابليون والألمان أتمودجا، نجد الشاعر لم يستطع التنصل من مسوح التراثي، حيث البنية اللغوية لطبقة هذا الشعر القصصي نلمس على صعيدها تحيينا للقاموس التراثي، أو ما يطلق عليه بعض النقاد معجم امرئ القيس، ومن ذلك نورد وحدات "المهاد، يحدو، العيس، الوغى القفار، ينثلمن" وقد غدت النسيج الشعري المطراني، فضلا عن البنية الموسيقية وقد تربعت على عرشها بنية التصريع، حيث حرف الدال قد تكرر رسمه بين نهاية الشطر الأول والثاني في أول بيت من النص، والأهم الذي نود رصده في هذا السياق هو أنّ بني الخطاب الشعري القصصي المطراني تكشف لنا كقراء عن حلقة التواشح مع التراثي والجهد المطراني في عز الدعوة إلى التجديد، ومن الشواهد الشعرية التي تمثل بؤرة التعارض حيث ائتلاف المختلفات نستوحياها من قصيدة نابليون والألمان، يقول الشاعر:

مَشَتْ الْجِيَالُ بِهْمَ وَسَالَ الْوَادِي	وَمَضُوا مَهَادًا سِرَّنَ فَوْقَ مِهَادٍ
يَحْدِي بِهِمْ مُتَطَوِّعُونَ كَأَنَّهُمْ	عَيْسٌ وَ لَكِنَّ الْفَنَاءَ الْحَادِي
نَفَرَتْ طَلَائِعُ خَيْلِهِ مُنْذُ الضُّحَى	تَتَرَقَّبُ الْأَعْدَاءَ بِالْمِرْصَادِ
وَكَأَنَّ نَابِلْيُونَ فِي إِشْرَافِهِ	عَلِمَ عَلَى عَلَمِ الرِّعَامَةِ بَادٍ
فَتَهَيَّأَ الْأَلْمَانُ لَاسْتِقْبَالِهِ	كَالْحَائِطِ الْمُرْصُوصِ مِنْ أَجْسَادِ
لِللَّهِ دُرُّهُمْ وَ قَدْ حَمِيَ الْوَعَى	فَتَهَاجَمُوا كَتَهَاجِمِ الْأَسَادِ
وَ إِذَا جَوَادٌ خَرَّ فَارِسُهُ دَعَا	بِصَهْلِهِ ذَا حَاجَةٍ بِجَوَادِ
حَتَّى تَوَلَّى الدُّعْرُ جَيْشَ بُرُوسِيَا	فَتَفَرَّقُوا بَيْنَ الْقَفَارِ بِدَادِ
فَسَعَى الْفَرَنْسِيُّونَ فِي آثَارِهِمْ	بِعَزَائِمٍ لَا يَنْتَلِمَنَّ حِدَادِ
وَاسْتَفْتَحُوا بَرْلِينَ وَهِيَ مَنِيَعَةٌ	وَقَضَوْا بِهَا الْأَيَّامَ كَالْأَعْيَادِ <sup>(9)</sup>

إنّ المسألة الكبرى الواقعة في قلب النقد، والتاريخ النقدي، تتمفصل بين ثنايا مطران وهو يُنظر للبدائل التجديدية في القصيدة العربية الحديثة، في الوقت الذي نقرأ بسطه في خصيصات التراثي ليمتاح منها ما يشاء فتمظهر في بنية خطابه، وعلى وجه أخص على مستوى الممارسة الشعرية، إذ نسجل بدورنا العودة المطرانية بين الفينة والأخرى إلى التراثي وإن كانت العملية تتم في صمت، في حين دعوى التجديد لديه هي أكثر من مسموعة ومما نستزيده إضافة من تسجيلات أنّ النقد العربي قد غاب عنه تأويل تلك الرجعة إلى التراثي عند مطران.

نقرأ طروحا نقدية وإن كانت جدّ قليلة بخصوص العودة إلى التراثي، وهذا ما قرئ بطريقة ما عند ميشال جحا حيث قال عن مطران: "لم يتأثر بالأدب الفرنسي تأثرا صحيحا على الرغم من أنه قد درسه وعاش مدة سنتين في باريس، وأنّ تجديده لم يكن تجديد أساس للشعر العربي الحديث، وأنه شاعر رومانسي، وأول من استوت عنده مفاهيم الرومانسية من شعرائنا المعاصرين وتبلورت، وأنّ شعره مليء بشعر المناسبات الذي وإن كان في بعضه يرتفع عن المناسبة التافهة، فهو شعر لا يجدر بشاعر كبير دخل حرم الشعر من الباب الواسع"<sup>(10)</sup>. في هذا النص يكشفنا ميشال جحا بالعودة إلى التراثي، تجديدا شعر المناسبات، إلا إنّ مكاشفة ميشال جحا لمطران ستعزز منافذ المسألة المطرانية لدينا، صحيح أنّ الخليل قد تبنى التجديد ودعا إليه من خلال ما قدمه من تنظيرات لشعر المستقبل والأهم أنه نزل بالتنظير إلى الممارسة الشعرية poetic practic حيث يشهد التجريب المطراني تجسيد كل منطلقاته التجديدية في شعره، حتى تمايز مطران بطرحه وسط كلّ التقديمات التجديدية في العصر الحديث، لكن الذي نؤكد عليه هو أنّ نقد ميشال جحا لطروح مطران من خلال العودة إلى التراثي يفتقد إلى التأويل، ولهذا نرى أننا بحاجة إلى قراءة عميقة لجوهر الطرح، تعول على التأويل Interpretation حتى نتبيّن كلّ تعارض مطراني جمع فيه بين الدعوة إلى التجديد، والأخذ بخصيصات التراثي، وعليه، ماهو تأويل الرجعة إلى التراثي مع الجهود التجديدية المطرانية؟

## 2- جماعة الديوان:

ثاني الأصوات التجديدية في المنجز النقدي العربي إبان مرحلة العصر الحديث ترجع تقديماتها إلى جماعة الديوان، اتسمت بالتجديد وكان الدافع القوي لذلك حسب تقديم المازني<sup>(\*)</sup>، أن "ليس من العجيب أن ينشأ في مصر أدب صحيح، وأن تصبح هذه البلاد مهد الأدب والتهذيب في الشرف على الرغم مما ترسّف فيه من الأغلال"<sup>(11)</sup> هذه الأغلال التي طالت أحاديث الديوانيين عنها، والمسؤول عنها إنما هي الحركة الشعرية الإحيائية حتى أخذت جماعة الديوان منها موقفا نقديا ترجم في مدونتها النقدية ذات الجزأين، وفي مدونات أخرى كتبها المازني والعقاد، والمنطلق في بناء المواقف النقدية المناهضة للإحيائيين أن "ليس مما يصح في الأفهام أن نكون في القرن العشرين ونقع بأن نعيش بعقول في القرون الخالية، وأخلق بهذا الكسل أن يحلنا خلقا مخلفا من الأزمنة البائدة، وأن يجعلنا غير صالحين للزمان الذي خرجنا فيه"<sup>(12)</sup>، وبهذا تتأكد ضرورة التأسيس للتجديد النقدي في العصر الحديث على يدي جماعة الديوان وبعيدا عن التراثي.

ولاستكمال صناعة التجديد في التنظير الديواني اتخذت الجماعة المرجعية الغربية متكأ لها تحديدا الرومانسية الإنجليزية، وتعليل الاعتماد على الآخر other يبرره المازني بقولته: "ونحن نلقح الشجر ليثمر، ونطعمه ليؤتينا ما هو أطيب..، فلنلقح عقولنا بما عند الغرب لتعود أوفر إنتاجا وأعلى جنى"<sup>(13)</sup>. إنّ ناتج التلاقح مع الآخر مجموعة من البدائل التجديدية التي دعت إليها جماعة الديوان نذكر منها الدعوة إلى الوحدة الفنية والمراد بها الوحدة العضوية organic unit، الشعر القصصي، التجديد في الصور الشعرية، التجديد في البنية الموسيقية<sup>(14)</sup>.

ولكننا في الضفة المقابلة نصطدم بالتعارض مع الديوانيين على مستوى محطات متباينة فعلى صعيد التنظير النقدي نجد الجماعة تصدر تصريحات على لسان المازني وهو ينبذ احتذاء الأنموذج التراثي، حيث يقول: "ولكني لسوء الحظ أحد من يمثلون المذهب الجديد الذي يدعو إلى الإقلاع عن التقليد والتكيب عن احتذاء الأولين فيما طال عليه القدم ولم يعد

يصلح لنا أونصلح له"<sup>(15)</sup>، في الوقت الذي تطالعنا فيه الممارسة الشعرية بقصيدة للمازني تخص غرض الغزل، وقد سماها "مناجاة حسناء"، ومما جاء فيها قوله:

لا أنس منظرها وقد طلعتُ  
للعين بين خمائل الورد

والماء يرقصه تدفقه

والبدر أشحبه تأرقه

والليل طفل شاب مفرقه

والغصن مياد وقد عقبت  
حلل النسيم بنفحة الرند<sup>(16)</sup>

إنه التعارض الذي صنعه الديوانيون بين التنظير والممارسة الشعرية، غير أنّ الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، لأننا إذا انتقلنا إلى زاوية الممارسة النقدية، فإننا نقرأ خطابا للعقاد<sup>(\*\*\*\*)</sup> ينقد فيه قصيدة مدحية لأحمد شوقي نظمها أمير الشعراء "في استقبال أعضاء الوفد"، استهلها الشاعر بمقدمة غزلية، ومن ذلك النقد الذي وجهه العقاد لأمير الشعراء قوله: "فلو أنّ الرجل قد ارتضى التقليد في التشبيه والغزل، واغتفر نقض المدينة العامرة يبابا وقلب الشوارع الممهدة هضابا، فمن وراء عقله أن يرتضى استهلال الكلام في نهضات الأمم بالغزل صادقا كان أو مستعارا، وأن يفهم الابتداء بوصف محاسن النساء وإطراء العيون الكحللاء تمهيدا للشاء على مآثر العظماء ومناقب الزعماء، وأن يئن ويتوجع في حيث يفخر ويترفع ... فذلك ما لا يقبله تفكيره، ولا يذهب إليه تخمينه ..."<sup>(17)</sup>.

إنّ اشتغال العقاد على الممارسة النقدية مع المقدمة الغزلية لشوقي جعله يكيل لأمير الشعراء حدا معتبرا من الأحكام النقدية وينسج بمقدمته الغزلية الكثير من المقولات النقدية حتى كان الحكم النقدي النهائي في حق أمير الشعراء أن شوقي كان "مقلدا للمقلدين في استهلاله، وغزله، ومعانيه"<sup>(18)</sup>.

يتأسس الإشكال عندما يكون الوضع مرفوضا مع الإحيائيين وعلى رأسهم أحمد شوقي أمودجا، إلا أنه يعدّ أمرا مقبولا وعاديا مع الديوانيين، والمقصود بهذا الكلام أننا نقرأ نقدا كتبه العقاد عينه، في الغرض التراثي ذاته والمعروف بالغزل إلا أنّ ناظم القصيدة هو



الشاعر والناقد المجدد المازني، ومما قاله العقاد: "شعر الغزل، فإنك ترى عبارته أليق ما عبر به عن عاطفته؛ لأنها عاطفة لا تشعر بالوقود من الخارج، وليس الحب فيها حبا تضمره عين المحبوب كما تضمره نفس المحب وهي عاطفة تحيا بغذاء من حرارتها"<sup>(19)</sup>. فكيف يرفض العقاد طرح شوقي ويقبل الطرح المماثل عند المازني، وهنا بالذات نقول بأننا نصطدم مع التعارض contradiction الأعمق عند جماعة الديوان وإن كان هذه المرة على مستوى الممارسة النقدية فيما يخص توظيف التراثي، وإن كان المازني يعلل الرفض والقبول بترديد قوله: "لنا فضل الصدق وعليكم عار الكذب"<sup>(20)</sup>.

يبقى للديوان حقّ الإنتاجية productivity، كما لنا نحن معشر القراء حق المساءلة لأنّ هذا الطرح قد أوقفنا على تخوم الضفة المقابلة، فبتنا نقرأ تعارضا بيننا وصرحنا في المنجز النقدي الديواني، حيث الانشغال المطروح بالنسبة لجماعة الديوان مؤسس على رفضها للتراثي في الوقت الذي تسير في ركابه. إنّ جماعة الديوان تعود إلى التراثي لتفصل منه شيئا لمنطلقاتها التجديدية ممارسة شعرية، وتنظيرا، وأخيرا ممارسة نقدية critical practice في الوقت الذي تتبنى فيه التجديد منطلقا وبديلا، هذا التعارض لئن خاضت فيه الخطابات النقدية انتصارا أو خصومة، إلا أنّه يعوزها فيه اشتغالها على تلك الزاوية المنسية من الطرح في الخطاب النقدي قراءة Reading وتأويلا لجوهر ذلك التعارض البين في التنظيرات التجديدية لدى جماعة الديوان، هذا ويبقى الصدق، وحرارة العاطفة مما دعت إليه الجماعة في تنظيرها غير معلل وغير منطقي، وغير مقنع، لأنّ الكثير سيسقط أمام المعيار الأخلاقي ويبقى التأسيس الأول، ماهو تأويل الرجعة إلى التراثي مع الديوانيين؟

### ثالثا- تأويل الرجعة إلى التراثي:

إنّ البسط في التجديد ولنقل أي تجديد، لا ينطلق من العدم، فهناك دائما جزء عميق وخفي يضرب بجذوره في التراثي وهو جزء لا يتجزأ منّا هوية، معرفة، يتمظهر فينا ميولا، طبعا، تفكيراً، سلوكاً، إننا نتكون منه كما يكوننا هو، نميل إليه، نتبناه، نصنع به فيما نصنع إبداعنا creation، وهذا في الأغلب الأعم، هذا العميق الخفي فينا يتسلل في كل ما يمكن أن نكوّنه، إنه يتملص ليتبدى في إبداعنا شئنا أم أئينا، قد يجري فينا صارخا

أوله أن يدب فينا ديب النمل، قد يكون خافت الصوت أو عديمه، الأساس هو أن يكون جزءا خفيا في كلّ تقدم يدعي المغايرة، التجديد، التمايز، أيا كان المصطلح، وهذا الذي حدث مع الجهود المطرائية والديوانية، والأهم هو أنّ هذا التراثي جوهر متأصل بتأصل الجذور الإبداعية في التراث العربي القديم، فليس بدعا أن يصير مع أيام العصر الحديث جزءا لا يتجزأ من المنجز النقدي العربي التجديدي.

لقد صدر هذا المنجز التجديدي عن جوهر عميق، ولكن مع اختلاف في طبيعته فأما المنجز المطرائي فقد سجل الرجعة إلى التراثي بصوت خافت، أخذ صفة المسألة والوداعة مع كلّ الأنساق والأسئلة contexts المتباينة حوله، فبات معه شوقي الإحيائي وأبو شادي التجديدي، وصرنا نقرأ مطران صديقا للإحيائيين على الرغم من كونه أول رائد للتجديد. في حين التنظير الديواني فإننا نشهد بأنه مدّ في صنيعته عرى التواشج مع التراثي؛ ولكن في غمرة من التلبس بشيء من أسئلة وأنساق العناد، الخصومة، والعدائية المبكرة لكلّ اتصال مع التراثي مثلته تلك الهجمات الشرسة على الإنتاجية الشوقية كلما غردت.

أن تكون مسالما أو مشاكسا في الموقف مع التراثي هي إمكانية للإنوجاد، ولكن الأساس معنا هو أن تتخرج أبعاد هذه الأوراق إلى تأويل الرجعة إلى التراثي مع الجهود التجديدية تحديدا مطران والديوان أمودجا، لتبين الحقيقة من تلك الزاوية المنسية من القراءة النقدية للمجددين، والتأويل عندنا أنّ الحديث عن مطران أو الديوان يبقى متحيزا صوب التراثي، منزوعا صوبه بالنستالجيا Nostalgia تحديدا نستالجيا التراثي وهي حالة من الحنين تشد صوب مضارب الجذور الأولى التي يصدر عنها الإنسان فكرا، وإبداعا، حتى تبدّت في الخطابات النقدية التجديدية، حيث سجلت هذه الأخيرة عودتها إلى التراثي لتمتاع منه شيئا مخصوصا تفصل منه بعضا من منحزها النقدي، في الوقت الذي كانت فيه حاملة لواء التجديد. وهذا الحنين قد يأخذ مظهرات عديدة في الخطاب النقدي سواء خص اللغة، أو الموسيقى الشعرية، أو الصور الشعرية، أو معاني الموضوعات، وأخيرا موضوعات الشعر، تتم هذه التّزعة / الميئلة (من الميول) النستالجية بشكل مباشر مقصود، أو غير مباشر غير مقصود، والثاني هو محط الاهتمام لأن له مآزق يخلفها على الصعيد النقدي.

إن نستالجيا التراثي عندما تتم في خفاء يمكننا العتب فيها على طريقة العودة إلى هذا التراثي، خاصة وأنّ المنجز النقدي التجديدي كان يروم من وراء جهوده ترميم بعض الأعطاب الإيستيمولوجية التي طبعت الخطاب الشعري الإحيائي، وبهذا ساهمت تلك المشاريع التجديدية في خلخلة أنساق القصيدة العمودية الحديثة بنائيا ودلاليا، عوض أن يكون المنجز النقدي منطلقا من استراتيجية التجديد مع التمسك العلي بالتراثي، وإعلان الانطلاقة منه بصوت عال يغمره الوعي. نقول في هذا السياق التراثي؛ لأنه يمثل الهوية Identity في كلّ أبعادها، ولا أحد بمقدوره التخلي عن هويته. كما نقول التجديدي؛ لأنه أمر لا مفر منه؛ ضرورة تفرضها الحياة نفسها، خاصة وأنّ المعطيات التراثية التي تمتلكها الأمم وتعول عليها في البقاء تحتاج إلى التجديد؛ ولأنّ التراثي بكلّ معطياته لا يمكن له بأيّ حال من الأحوال أن يكون جميعه صالحا لكلّ عصر، فلا بدّ من أن يمسه التجديد في بعض منه استجابة لروح العصر وحاجاته ومجاراته لقضاياها المترامنة مع راهن الأمة، مع التأكيد على أنّ لكلّ وقت راهن.

وأن يكون التجديدي بصوت مسموع والتراثي منطلقه حالة من الستالجيا المضمرة فهذا سيفضي بنا لا محالة إلى أنساق مختالطة، تسهم هذه الأخيرة في قراءة مجموع البني المتوارية من وراء ذلك التعارض، وقد تحكمت في تسيير المنجز النقدي التجديدي، فهذا المشروع المتحدث عنه كان في الحقيقة تركيبا أعرجا، حيث عول على ساق واحدة للمضي قدما؛ لأنّه عول على التجديد فقط في الوقت الذي كان يتجاوز فيه التراث في بناء طروحه وتقديماته، عوض أن ينطلق من التراثي ويعمد إلى ثلماته ليسد ما بها من نقيصة تطورا. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنّ تلك المشاريع كان يسوقها الوعي الناقص، فالتجديد اعتمد على الاحتكاك بالآخر، وهذا الأخير لا يمكنه بأيّ حال من الأحوال إنتاجية الجديد دون الاتكاء إلى عقل وجهد تمحيصي، مغربل لما عند الآخر فضلا عن احترام الخصوصية بالنسبة للآخر.

ومن أدلة حضور وهيمنة هذه الأنساق المختالطة كون هذه المشاريع النقدية التجديدية ما زالت لم تصل بعد إلى وضعية ترميم الأعطاب الإيستيمولوجية للخطاب الشعري

الإحيائي الحديث، ولا بنت منجزا نقديا ناضجا، مستقلا، مستغنيا ومكتفيا بذاته، بقدر ما ساهمت هذه المشاريع التجديدية في الكشف عن عوار آخر أفضى إلى شق الصفوف يغذي هذا منها موقف العائد المكابر المشاحن وليس المسائل، فكانت سيرة شق صفوف البيت العربي حيث التسليم بسياسة الخلاف بدل الاختلاف بين أطراف هذا البيت، فيكون بذلك خلاف الديواني مع الإحيائي وليس الاختلاف معه، ذاك الذي أوقف الديواني على عتبات تهميش الجهد الإحيائي ونبد تقديماته حتى "ظهر الصراع بين الأخوة الأعداء وينشق الصف، وتنقسم العروة الوثقى"<sup>(21)</sup>، في ظل هذه الأجواء بعدت الديوان عن نداء التوليف والمصالحة إلا في وقت جد متأخر وبعد فوات الأوان، فراحت في عزّ أيام فتوتها غارقة في لجة الخصومة، فعدا هناك الإحيائي الذي يمثله شوقي والمجدد الذي يمثله العقاد وهما على خصومة لم يمح التاريخ منها شيئا.

#### خاتمة:

يصل البحث إلى مجموعة من النتائج، وهي:

- بقي المسرب التجديدي الذي تلفعت به الإنتاجية المطرائية أو الديوانية تنظيرا، ممارسة نقدية وممارسة شعرية متمايزا عن نظائره من الطروح النقدية في العصر الحديث، كما يبقى ذلك من خلال الاستفادة من المرجعية الغربية تحديدا الرومانسية الفرنسية والإنجليزية، والغاية هي تجديد أثواب القصيدة العربية الحديثة.
- لئن اشتمت منهما رائحة القطيعة مع التراثي، إلا أنّ جوهر الحقائق على غير ما تبدو عليه ظواهر الأمور، فتبقى البدائل التجديدية تتسم في معطياتها الظاهرية بالقطيعة مع التراثي، إلا أنّها في جوهرها كانت تصدر من صميم التراثي، وبهذا نسجل الوشيجة مع التراثي وإن كانت في خفاء.
- تتأول الجهد التجديدي مع مطران والديوان في محطة التعارض على أنه عقد الولاء مع التراثي بسبب من حالة نطلق عليها سمية نستالجيا التراثي، وهو الوسم الذي تحلت به أغلب التنظيرات والممارسات الشعرية وحتى النقدية العربية لمرحلة العصر الحديث؛ لأنها مهما

بلغت مدارج التجديد مأخوذاً عن الآخر إلا أنها في نهاية المطاف لا يمكنها أن تكون من دون التراثي؛ لأنه جزء من هويتها.

– الرجعة إلى التراثي بسبب حالة من النستالجيا بصفة غير مباشرة ومقصودة أفضى إلى الكشف عن الكثير من البنى المتوارية والمتحكمة في تسيير هذه المشاريع التجديدية، يمكننا نعتها بالأنساق المخاتلة، نورد منها ما كان متمظها ضمن الأنساق والأسيقة المسالمة أو المشاحنة، تصريحا أو إخفاء.

### الهوامش والإحالات

(<sup>8</sup>) – مطران خليل مطران شاعر لبناني عاش في العصر الحديث، 1872م-1949م، سمي شاعر القطرين مصر ولبنان، من آثاره ديوان شعر.

(<sup>1</sup>) – ينظر: مطران خليل، ديوان الخليل، مطبعة دار الهلال، مصر، د.ط، 1949م، ج: 1، بيان موجز من الصفحة 8 إلى غاية الصفحة 11.

(<sup>2</sup>) – مطران خليل، ديوان الخليل، ج: 1، ص: 8.

(<sup>3</sup>) – م، ن، ص، ن.

(<sup>4</sup>) – م، ن، ج: 1، ص: 10.

(<sup>5</sup>) – لتفصيل ذلك يراجع: عزائي العامر، محاضرات في النص الأدبي الحديث، جامعة محمد أمين دباغين سطياف، 2، الجزائر، 2020م-2021م، من ص: 29 إلى ص: 32.

(<sup>6</sup>) – ابن شيخ جمال الدين، معجم آداب اللغة العربية والأدب الفرانكفوني المغربي، تر: مصباح الصمد مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2008، ص: 473.

(<sup>7</sup>) – ضيف شوقي، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعارف، مصر، ط 11، د.ت، ص: 516.

(<sup>9</sup>) – الخضراء الجيوسي سلمى، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، تر: عبد الواحد لؤلؤة مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص: 87.

(<sup>\*\*</sup>) – ينظر: خليل مطران، الديوان.

(<sup>9</sup>) – م، ن، ج: 1، ص: 15، 16، 17.

(<sup>10</sup>) – جحا ميشال، خليل مطران باكورة التجديد في الشعر العربي الحديث، دار المسيرة، بيروت، لبنان ط1، 1981م، ص: 8، 9.

- (\*\*\*) - إبراهيم عبد القادر المازني، شاعر، روائي، كاتب، وناقد مصري عاش في العصر الحديث 1889م-1949م، له العديد من الآثار النقدية والأدبية شعرا ونثرا.
- (11) - عبد القادر المازني إبراهيم، حصاد المهشيم، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2010م، د.ط، ص: 48.
- (12) - عبد القادر المازني إبراهيم، أحاديث المازني، مؤسسة هنداوي، القاهرة، مصر، 2010م، د.ط، ص: 154.
- (13) - م، ن، ص، ن.
- (14) - ينظر: عزائي العامر، محاضرات في النص الأدبي الحديث، من ص: 34 إلى ص: 40.
- (15) - عبد القادر المازني إبراهيم، حصاد المهشيم، ص: 153.
- (16) - عبدالقادر المازني إبراهيم، الديوان المازني، مؤسسة هنداوي، مصر، القاهرة، 2013م، د.ط، ج: 1، ص: 71.
- (\*\*\*\*) - العقاد هو محمود عباس 1889م-1964م، شاعر وناقد وكاتب مصري، له العديد من الآثار.
- (17) - محمود العقاد عباس، وآخر، الديوان في الأدب والنقد، مؤسسة هنداوي سي أي سي، المملكة المتحدة، د.ط، 2018م، ج: 1، ص: 39.
- (18) - م، ن، ج: 1، ص: 36.
- (19) - عبد القادر المازني إبراهيم، ديوان المازني، ج: 1، ص: 25.
- (20) - عبد القادر المازني إبراهيم، حصاد المهشيم، ص: 155.
- (21) - حنفي حسن، مقدمة في علم الاستغراب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 1991م، ص: 13.

## نحو منهج سني في تحليل القصص النبوي (قصة الملك والساحر والراهب والغلام أنموذجا)

Towards a Sunni Analytical Approach of the Prophetic Story Telling  
(The Story of the King, the Magician, the Monk and the Boy as a Model)

الطالب الباحث: نجم الدين منار

المشرف: أ.د/ محمد عبد العظيم بنعزوز

جامعة ابن طفيل – القنيطرة (المغرب)

nejmeddine.2022.manar@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/05/28

تاريخ الإرسال: 2022/02/10

### ملخص:

هذه الدراسة نظرة سننية لإحدى القصص النبوية، مادام حال الأمة لا يستقيم بدون وعي سني، خاصة لما لها من أثر في النفس والفكر الإنسانيين تربية وتشديدا وتذكيرا بالله كما أنّ اعتماد هذا المنظور دعوة صريحة لترسيخ الوعي السني في عقل المسلم، خروجاً من وهدة التخلف واسترداد الفاعلية والقيادة والتغيير الشامل الذي يحيي الأمة ويستشرف مستقبلها. فإذا كان النظر السني عزة بالله، فإنّ غياب أو تغييب هذا النظر عن عقل المسلم اليوم مروق من الدين وانسحاب من الدنيا.

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تقرّب مفهوم القصة النبوية من حيث هي بناء متكامل كما محاولة جادة لتطبيق المنظور السني في هذا المتن.

**الكلمات المفتاحية:** القصص النبوية، السنن الإلهية، المنظور السني، الوعي.

### Abstract:

This study represents a Sunni view of one of the prophetic stories, as long as the state of the nation is not upright without a Sunni awareness since it has an impact on both human soul and thought via educating, trimming and reminding of God. The adoption of this perspective is an explicit call to establish Sunni awareness in the Muslim's mind and to get out of this state of backwardness and in

response to the effectiveness of leadership and global change that revives the nation and anticipates its future. If the Sunni view is a consolation of God, then its absence or removal from the Muslim mind is going astray and withdrawing from the world. The importance of this study stems from the fact that it approximates the concept of the prophetic story in terms of an integrated construct, as well as a serious attempt to apply the Sunni perspective to this text.

**keywords:** prophetic stories, divine laws, Sunni perspective, awareness.

### مقدمة:

يتناول هذا المقال أحد أشكال التعبير في الأحاديث النبوية الشريفة، وهي شكل القصة، لكن هذه المرة وقوفاً باستحضار المنظور السنني فيها، خاصة أنه من المفاهيم التي أفرد لها القرآن الكريم مساحاتٍ تعبيريةً واسعة، يليه في ذلك الحديث النبوي الشريف.

وتعود أهمية هذا البحث في كون فقه السنن، إرساء لحركة الإنسان في حياة ملؤها التنارع والتصارع، وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون في مقدمته: "التنارع عنصرٌ أساسيٌّ من عناصر الطبيعة البشرية، فكلُّ إنسانٍ يحبُّ الرئاسة، وهو لا يتردّد عن التنارع والتنافس إذا وجد في نفسه القدرة على ذلك...".

وما دام القصص النبوي صورة مصغرة لحياة قريتها لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم خاصة الأمم السابقة منهم، فلا بد من الالتفات إليها متسلحين بوعي سنني يسعف في استجلاء الظاهر من القصص والمضمّر.

في خضمّ بحثي رافقني سؤالان اثنان:

- هل تستجيب القصة النبوية لخصائص القصة العربية؟
- ثم هل يسعف المنظور في مقارنة عناصر القصة النبوية؟

لتحليل قصة "الملك والساحر والراهب والغلام" تحليلاً سننياً وافياً، لا بدّ من التحديد المفاهيمي لما يلي: (مفهوم القصة النبوية لغة واصطلاحاً وفنياً، ثم السنن النبوية وتحديدها اللغوي والاصطلاحي، مع الإشارة لأهمية دراسة السنة في واقع الناس. وأخيراً الوقوف عند تجليات المنظور السنني في قصة الغلام والراهب والساحر).



## أولا مفهوم القصة:

## 1- القصة لغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس قوله: "القاف والصاد: أصل صحيح، يدل على تتبع الشيء. من ذلك قولهم قصّ الشيء يقصه قصصا، وقصصا، بمعنى تتبعه لأمر وغاية ينتهي إليها، من ذلك: التتبع، ومن ذلك قولهم: اقتصصت الأثر إذا تتبعته"<sup>(1)</sup>، ومنه قوله تعالى في حديث أم موسى مع أخته، حين التقطه آل فرعون ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصَّرَتْ بِهِ عَنْ جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾<sup>(2)</sup>، أي تتبعي أثره لتعلمي خبره.

وفي قصة موسى عليه السلام- مع فتاه، وقد ذهب للبحث عن الخضر امتثالا لأمر الله، وبدا لهما أن يرجعا إلى حيث انسل الحوت من المكمل قال تعالى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبِغُ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾<sup>(3)</sup>، والمقصود أن موسى وفتاه رجعا من الطريق الذي سلكاه يتبعان الأثر ويقصانه حتى ينتهيان إلى المكان المنشود لهما، وقد يأتي القص "بمعنى البيان ومنه قوله سبحانه وتعالى في قصة يوسف عليه السلام مع إخوته ﴿لَمَّا نَقَضَ غُلَيْبُ أَحْسَنَ الْقُصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ﴾<sup>(4)</sup> أي: نبين لك أحسن البيان. والقاص، من يأتي بالقصة"<sup>(5)</sup>. وأصل القص عند العرب تتبع الأثر، قال ابن سيده: "قص آثارهم يقصها قصا وقصصا وتقصصها تتبعها بالليل، وقيل: هو تتبع الأثر أي وقت كان"<sup>(6)</sup>.

ويراد بالقصة الخبر، ورواية الأمر والحديث، وهذا ما ذهب إليه ابن منظور في قوله: "والقصة الخبر، وقص علي خبره يقصه قصا وقصصا: أوردته، والقَصَصُ - بفتح القاف - الخبر المقصود، وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه، والقَصَصُ - بكسر القاف - جمع القصة التي كتب، وتقصص الخبر، تتبعه، والقصة الأمر والحديث، واقتصصت الحديث، رويته على وجهه، وقصّ عليه الخبر قصصا، والقاص هو الذي يأتي بالقصة على وجهها كأنه يتتبع معانيها وألفاظها"<sup>(7)</sup>.

بعد تتبع كل هذه التعريفات اللغوية للقصة: يتبين أنّ القصة تعني الحكاية عن خبر وقع في زمن مضى وانقضى القصد منه إفادة عبرة وعظة. وأصل أحداثها أن تكون مرتبة ترتيبا سببيا منطقيًا، وتدور حول موضوع عام من التجربة الإنسانية، فجوهر القصة هو الحياة بمختلف تجلياتها البشرية.

## 2- القصة اصطلاحاً:

القصة في الاصطلاح الأدبي المتداول لم تعرف مدلولاً محددًا، فتستعمل أحياناً: للدلالة على عناصر الفن القصصي عامة، رواية كانت أو أقصوصة أو حكاية أو وندارة أو غيرها...، وأحياناً أخرى تستخدم "للدلالة على نوع من الفن القصصي لا يطول ليلبلغ حدّ الرواية، ولا يقصر ليقف عند حدّ الأقصوصة"<sup>(8)</sup>.

يقول طاهر حجار في كتابه "الأدب والأنواع الأدبية": "من الصعب أن نعطي تحديداً شاملاً للقصة بحيث نفهم كلّ إمكانيات هذا النوع الأدبي الذي لم يثبت بعد، وفعلاً ما هو الفرق بين الرواية والقصة، والقصة القصيرة..."<sup>(9)</sup>.

ولأنّ المفهوم عصي على التحديد فإنّ جميع التحديات تبقى قاصرة في حصر مفهوم القصة، وفي هذا الصدد يحدثنا عز الدين إسماعيل في كتابه "الأدب وفنونه" قائلاً: "لعلنا لا نجاوز الحقيقة عندما نزعم أنّ عدم وجود تعريف محدد لمصطلح (القصة القصيرة) هو أهم الأسباب التي أوجدت الاختلاط بين القصة القصيرة وغيرها من الأنماط الأدبية"<sup>(10)</sup>.

## 3- المفهوم الفني للقصة النبوية:

إنّ للقصة بالغ الأثر في النفس والفكر الإنسانيين، تربية وتشذيباً. ومن أجل ذلك فقد اتخذها القرآن وسيلة ناجعة من وسائل الدعوة والتذكير والتوجيه إلى عبادة الله - عز وجل - وهو سبحانه قصّ على رسوله صلى الله عليه وسلم أحسن القصص وأصدقها في كتابه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. "ولما كان البيان النبوي والقصص النبوي خاصة امتداداً وتفصيلاً لمجمل القرآن الكريم وشرحاً لمشكله. كان لهذا النوع الأدبي فيه نصيب متميز، يعمق به النبي - صلى الله عليه وسلم - طائفة من المفاهيم والقيم التي تعدّ من المسائل الكبرى في النماذج الكلية من حياة الإنسان"<sup>(11)</sup>.

ومادام المنطلق واحداً والوسيلة واحدة، فإنّ النتيجة ستكون متطابقة ومهما اختلفت أشكال العرض. فكلاهما يؤدي الغرض نفسه، الغرض الديني التربوي. الذي يهدف إلى بناء صرح الإيمان. وإبلاغ الدعوة وتثبيتها في قلوب المؤمنين. وقد خضعت القصة النبوية في موضوعاتها وطريقة عرضها وإدارة حوادثها لمقتضى الأغراض والأهداف الدينية، هذا الخضوع

للغرض الديني لم يمنع بروز الخصائص الفنية في عرضها، فكانت في ذلك متبعة لمنهج القصة القرآنية ولنسق البيان القرآني كله، فقد لوحظ أن "الجمال الفني أداة مقصودة للتأثير الوجداني، فيخاطب حاسة الوجدان الدينية، بلغة الجمال الفنية"<sup>(12)</sup>.

وعلى هذا كان للقصص النبوي بيان مميز وأسلوب مخصوص إبلاغا لرسالة الدعوة المحمدية وتوسيعا لمدارك المتلقين في فهم سنن الله والاعتبار بها. فمقاصد القصص النبوي هي من تملي الأسلوب والطريقة كما هو شأن القصة القرآنية تماما، حيث إنّ "المقاصد التي يرمي إليها القرآن هي التي تملي الأسلوب والطريقة وهي التي من أجلها يسلسل القرآن الأحداث ويربط بينها برباط من العاطفة والوجدان"<sup>(13)</sup>.

ولما كان البيان النبوي متأثرا في أهدافه وأساليبه بالقرآن الكريم كانت هي إحدى وسائله المتبعة. فكان الرسول صلى الله عليه وسلم أول من سلك مسلك القرآن الكريم وترسم خطاه حيث اتخذ من القص وسيلة لبلوغ الغرض الديني، فالقصة النبوية تحقق غرضا دينيا - وهي الغاية الأولى - وآخر أدبيا؛ فهي إقناع للعقل وإمتاع للعاطفة بأسلوب حكيم هادف.

ومفهوم القصة النبوية لا يخرج عن مفهوم القصة كما عرفها العرب وكما جاءت في القرآن الكريم، وهو تعقب مسار الأحداث الماضية وإبراز جانب العبرة فيها، فهي تتناول آثار الماضين وأحداث الأولين سواء أكانوا من الأنبياء أم من أقوامهم مع التحديد الزماني والمكاني. ونطلق اسم القصص النبوي على سلسلة القصص التي وردت مرفوعة لرسول الله صلى الله عليه وسلم، أو سردت في حضرته فأقرّها، وزاد عليها تعليقا، ومعظمها تمثيلا يساق في شكل أمثال - وقصصا أخرى من عالم الغيب<sup>(14)</sup>.

ونختصر القول في تعريف القصة النبوية فنقول: "إنها مجموعة أحداث مرتبة ترتيبا سببيا تدور حول مواضيع إنسانية شتى جوهرها تصوير الحياة بما فيها من نماذج بشرية وتحليل أحاسيسها ومعرفة نفسياتها وتشريحها، سيقت لتحقيق أغراض دينية بحتة كإثبات الوحي والرسالة والبعث، وتعميق العقيدة في النفوس وتبصير العقول، حيث جاءت مفسرة لكل ما جاء في القرآن الكريم، ثم إنّ حبّ البشر للاستطلاع يجعلهم يفضلون سماع كلّ ما هو في قالب قصصي يشد سمعهم، إضافة إلى تعلق الناس فطريا بماضيهم وتشوقهم إلى سماع أخبار القرون الخالية والاستفادة من تجارب الأولين. القصة النبوية بعيدة كل البعد عن

القصة الأدبية الفنية التي وضع لها الأدباء عشرات القواعد الفنية في البناء وهذا هو الديدن الذي ينبغي أن يلتفت إليه الدارس، من حيث هناك تمايز من حيث الشكل والمصدر والغاية والمقصد. فهي ليست للمتعة ولا للتذوق الأدبي المجرد، ولا غرابة في ذلك، فمصدرها خاص وهدفها متفرد عن مثلتها الأدبية الفنية التي قوامها الخيال السابح والتوهيم والتخييل، في حين أنّ القصة النبوية مصدرها الوحي: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ (3) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾<sup>(15)</sup>.

ومن هنا ندرك أهمية هذا اللون من البيان النبوي الذي حرص الرسول - صلى الله عليه وسلم - أن يجعله أسلوبا من أساليب إبلاغ الدعوة الإسلامية، نسج صدق خالص وعصارة حقيقة صافية. لا تشوبها شائبة، فلا تزيف ولا تخييل ولا تحريف.

### ثانيا/ مفهوم السنن:

1- السنن في اللغة: السنن جمع سنة، وهي من سنَّ يسُنُّ سنًّا وهي الطريقة والسيره والمثال... وعلى هذا النهج جاءت أقوال علماء اللغة، من ذلك على سبيل المثال لا الحصر: ما قاله ابن فارس في كتابه مقاييس اللغة: "سن السين والنون أصل واحد مطرد، وهو جريان الشيء واطراده في سهولة، والأصل قولهم سَنَنْتُ الماء على وجهي أسُنُّهُ سَنًّا، إذا أرسلته إرسالا، ومما اشتق منه السُنَّة، وهي السير. وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم: سيرته. من ذلك قول الهذلي:

فلا تجزعن من سنَّة أنت سِرَّتَها \*\*\* فأول راضٍ سنَّة من يسيرها

وإنما سميت بذلك لأنها تجري جريا، ومن ذلك قولهم: امض على سنِّك وسُنِّك أي وجهك. وجاءت الريح سنائن، إذا جاءت على طريقة واحدة<sup>(16)</sup>، وقريبا من ذلك ما ساقه الراغب في مفرداته قوله: "جمع سنة، وسنة الوجه: طريقته، وسنة النبي: طريقته التي كان يتحرها، وسنة الله تعالى قد تقال لطريقة حكمته، وطريقة طاعته... فتنبه أن فروع الشرائع - وإن اختلفت صورها - فالغرض المقصود منها لا يختلف ولا يتبدل، وهو تطهير النفس، وترشيحها للوصول إلى ثواب الله تعالى وجواره"<sup>(17)</sup>.

وجاء في لسان العرب لابن منظور: "سنَّ الشيء يسنه سنا... وسنَّ الله سنة أي بيّن طريقا قويا..."<sup>(18)</sup>. وجاء في تفسير المنار أنّ "السنن جمع سنة وهي الطريقة المعبدة والسيره

المتبعة أو المثال المتبع، قيل إنها من قولهم: سن الماء إذا والى صبه، فشبّهت العرب الطريقة المستقيمة بالماء المصبوب، فإنه لتوالي أجزائه على نهج واحد يكون كالشيء الواحد<sup>(19)</sup>.

## 2- السنة في الاصطلاح:

يأتي مفهوم السنة اصطلاحاً تبعاً لمجالها التداولي، فعند أهل الحديث تعرف باعتبارها "كل ما أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم، من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خلقية"<sup>(20)</sup>، أما عند الأصوليين فالسنة هي المصدر الثاني بعد القرآن الكريم في ترتيب الأدلة الشرعية.

أما من حيث التناول التفسيري فقد انقسم مفهوم السنة إلى ثلاثة أقسام:

**القسم الأول:** وتمثله التعريفات الخاصة بالسنن الاجتماعية وقد نالت الحصة الأوفر من الاهتمام. نكتفي هنا بقولين: عرف شيخ الإسلام ابن تيمية السنة بكونها: "العادة التي تتضمن أن يفعل في الثاني مثل ما فعل بنظيره الأول، ولهذا أمر الله تعالى بالاعتبار"<sup>(21)</sup>، في حين يعرف سيد قطب السنة باعتبارها "النواميس التي تحكم حياة البشر وفق مشيئة الله الطليقة"<sup>(22)</sup>.

ومنه نخلص أن تعريف السنن الاجتماعية لا يخرج عن كونها طريقة الله تعالى في معاملة البشر تبعاً لسلوكهم وأفعالهم، فهي قانون عام مطرد ثابت وشامل.

**القسم الثاني:** وتمثله التعريفات الخاصة بالسنن الكونية، وهي بالمصطلح القرآني: الآيات: وفي هذا الصدد نورد تعريفاً لمحمد أحمد الغمراوي حيث عرف السنن الكونية أنها: "النظم التي فطر الله عليها الخلق، وما اشتملت عليه النظم أو ما اتصل بطبائع الأشياء وخصائصها وعلاقتها بعضها ببعض"<sup>(23)</sup>. أما الدكتور أحمد محمد كنعان فيعرف السنن الكونية بكونها: "مجموعة من القوانين التي سنّها الله عز وجل لهذا الوجود وأخضع لها مخلوقاته جميعاً على اختلاف أنواعها وتباين أجناسها"<sup>(24)</sup>.

وإجمالاً فالسنن الكونية هي مجموعة القوانين التي تحكم الكون، يستفيد منها الإنسان فيسخرها في مسيرته العمرانية.

**القسم الثالث:** وهي تعريفات تجمع بين السنن الكونية والاجتماعية، وهي ما نسميها السنن الإلهية. ومن التعريفات التي تناولت هذا النوع من السنن نجد تعريفا للدكتور حسين شرفه: "السنن الإلهية: مجموعة من القوانين والقواعد الثابتة والمطرودة التي تحكم حياة الخلق وحركة التاريخ في نظام دقيق ترتبط فيه المقدمات سلبا وإيجابا بالنتائج بمقتضى حكمة الله تعالى وعدله"<sup>(25)</sup>. زاد الدكتور رشيد كهوس تفصيلا في تعريف السنن الإلهية فعرفها بكونها: "إرادة الله الكونية، وأمره الشرعي، وفعله المطلق، وكلماته التامات، ووعوده الحققة، وحكمه في أفاق الكون وتسلسل التاريخ، الجارية بالعباد من المعاش إلى المعاد"<sup>(26)</sup>.

### ثالثا/ أهمية دراسة السنن الإلهية والوعي بها:

لأنّ السنن شغلت حيزا هاما من آي القرآن الكريم، من حيث القصص والأمثال وآيات الأسباب والمسببات، والدعوة إلى السير في الأرض والاعتبار بمن سبق، كلّ ذلك لم يكن فضلا من القول بل دليلا قاطع على أهميتها. وفي هذا الصدد اعتبر الدكتور عبد الكريم زيدان معرفة السنن الإلهية والإحاطة بها ضرورة شرعية قال: "فيتحصل من ذلك أنّ معرفة السنن جزء من الدين، وأنّ هذه المعرفة ضرورية ومن الواجبات الدينية لأنها تبصرننا بكيفية السلوك الصحيح في الحياة حتى لا نقع في الخطأ والعتار والغرور والأمانى الكاذبة، بذلك ننجو مما حذرنا الله منه ونظفر بما وعد الله به عباده المؤمنين"<sup>(27)</sup>.

ومن فضائل العلم بالسنن الإلهية أنّها سبيل تنمية الحياة وتوجيهها تسخيرا وعمارة واستخلاقا. وتعود معرفة السنن الإلهية لدواع مختلفة منها:

- **دواعي حضارية:** فمعرفة السنن تحمل مقومات النهضة وإدراك المقصد، فالسنن توجيه لنا حتى نسخر الكون خدمة وتيسيرا وإعمارا للأرض. وتحصيلا لوسائل ذلك وتحصينا لمسيرتنا الحضارية. فمعرفة السنن نفهم أحداث التاريخ ونأخذ العبرة بمن سبق، فنكون بذلك أكثر رسوخا في فهم الواقع، متجاوزين سبيل الانتكاسة مدركين أسباب التغيير والارتقاء.
- **دواعي معرفية:** مادامت معرفة السنن الإلهية تشغل حيزا كبيرا من القرآن الكريم فهي دعوة صريحة لدراسة واستنباط هذا العلم. خاصة أنّ معرفتها من الدين، لا يعلو عليه إلى العلم بالله فمعرفة السنن طريق دالة على الله تعالى.

- **دواعي وظيفية:** وتعود أهمية السنن هنا إلى حسن استنباط النتائج لنبني عليها علومها يقينية وخلاصات صارمة دقيقة تقلل أخطاؤها وتقلص ليسهل تفاديها، معرفة تربط الأسباب بالنتائج والمقدمات بالمحصلات.

### ● ملخص قصة الملك والساحر والراهب والغلام:

ساق النبي الكريم صلى الله عليه وسلم قصة الساحر والغلام والراهب والملك، لدروسها العظيمة في حياة الصحابة الكرام ومن يأتي بعدهم تعليما وتوجيها وتثبيتا.

تبدأ القصة بالإخبار عن ملك كان له ساحر، وقد كان هذا دأب الملوك قديما لإخضاع الناس وتثبيت العروش، بل وجعل الملوك آلهة من دون الله. ومادام السحر لا ينبري له غير نبيه، فقد جاء اختيار الغلام. وكان في طريق الغلام إلى الساحر راهب، كان الغلام يقعد لسماع كلام الراهب. احتار الغلام في الاختيار بين النهجين: سبيل الساحر أو الراهب. وكانت وسيلته للترويج، حين وجد دابة عظيمة حبست الناس، فدعا الله أن يقتل الدابة إن كان أمر الراهب هو الأحب إلى الله. فقتلت، هنا تبين للغلام أمثل السبيلين فأخبر بأمره الراهب، وقد كان من جانب الراهب أن يوصي الغلام، لأنه سيتجاوز الدعوة الهادئة ويخرج إلى الناس وفي ذلك ابتلاء، كما التمس منه أن يكتفم أمره ولا يدل عليه.

وقد كان من كرامة الغلام أن يبرئ الأكمه والأبرص. واتخذها سبيلا لدعوة الناس إلى دين الله فهو الشافي، فيدعوا لهم إن هم آمنوا.

وممن شفي على يديه جليس الملك الذي ارتد بصيرا. وبعد أن تبين للملك أن جليسه قد اعتنق دينا آخر يهدد ملكه ويؤذن بزوال سلطانه عذبه حتى دلّ على الغلام.

تتبع الملك نسج الفتنة فعذب الغلام حتى دلّ على الراهب، فلما أنس الملك من الرجلين، الراهب والجليس، رشدا وإيمانا وثباتا، نشرهما نصفين فانخرطوا بذلك في سلك الصابرين الصادقين المحتسبين وكان الملك متقدّم الظلمة البغاة المتجبرين.

حاول الملك أول الأمر استمالة الغلام طمعا أن يكون من أركان الدولة لما يتميز به من صفات، وبعد محاولة رميه من قمة شاهقة، ثم وسط البحر، لم تفلح زبانية الملك فكان الغلام يأتيه متحديا، ومن خلال سلوكه هذا كانت الرسالة موجّهة للناس أنّ الذي قذف

في قلبه الشجاعة واليقين هو الله. فالله أكبر مما صنع ويصنع ومما يخاف ويحذر. فلما ثبت عجز الملك عن قتل غلام، وهو الذي ادعى الربوبية، جاء توجيه الغلام. للملك أن "يجمع الناس في صعيد، وتصلبني على جذع، ثم خذ سهما من كنانتي، ثم ضع السهم في كبد القوس، ثم قل: بسم الله رب الغلام، ثم ارمني، فإنك إذا فعلت ذلك قتلتني..."<sup>(28)</sup>.

هنا استطاع الملك أن يقتل الغلام بعد أن رسم له طريق القتل دون أن يحيد عنه، وهو بذلك قد كسر حاجز مواجهة الطغاة فعلم الناس أنّ الخوف على الحياة تضييع للمطالبة بالحق والصدع به. وقد كان الدرس بديعا والرد سريعا، فقد وقع ما كان يحذر الملك، آمن الناس ولم تعد المخاوف تنتهيهم عن التعبير عن أمانيتهم. هنا جرت جنون الملك فخذ الحدود وأقحم فيها كل من أصر على الدين الحق. وهو لا يعلم أنهم اختاروا نار الدنيا اتقاء عذاب جهنم، وقد جاء نطق الرضيع لأمه التي ترددت في اقتحام النار آية تثبت للمؤمنين. وقد جاء الإخبار عن هذه القصة في سورة البروج.

#### بعض فوائد الحديث الشريف:

- يقيض لدينه من ينصره، وقد كان الغلام مثالا للعبد الضعيف أمام تجبر الملك الطاغية لكن العاقبة لمن اتقى.
- اختار الملك الغلام واصطفاه على عينه تثبيتا لعرشه، لكن اختيار الله ومشيئته أن يجعل الغلام مهتديا هاديا دالا على الله.
- ليست العبر بمن سبق وعمر في زمرة المؤمنين، بل بمن صدق وآثر الدار الآخرة.
- مات الغلام لتعيش أمة، ليقضي الله أمرا كان مفعولا.
- سادية أهل الكفر بادية في تعذيب المؤمنين، ونشرهم.
- عناية الله بادية في حفظ أوليائه من أهل الإيمان، كما أنّ صبر المؤمنين على التعذيب استوجب أن يربط الله على قلوبهم.
- عاقبة كل متجبر أن ينتهي عاجزا مخذولا، فقد انتصر دين الغلام على دين الملك.
- العمل الصالح من إبراء المرضى وغيره كان مدخلا للدعوة إلى الله، فالاحتاج أقرب من الله من غيره.
- استعانة الظلمة بمن يثبت أركان عروشهم، دليل على ضعف بنيانهم الذي بنوا.



### رابعاً/ المنظور السنني لقصة الساحر والغلام والراهب والملك:

حدثنا الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عن ملك من الأمم السابقة، ولفظ الملك تغلب عليه دلالة الفساد والاستبداد والانفراد في القرارات والزام الرعية بها، وهذا ما حدثنا القرآن عنه على لسان ملكة بلقيس: ﴿قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعْرَبةً أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ﴾<sup>(29)</sup>، وما يؤكد هذا الفساد أنّ هذا الملك اتخذ السحرة أعواناً لتثبيت عرشه وموالاته حكمه.

وهنا تحضر سنن التنازع في المصالح والمنافع، وهي من صميم سنن الطبائع والغرائز. فكما أنّ للباطل أعواناً فالحق لا بدّ له من أهل ينصرونه، وهذا ما يمثله الراهب الذي كان في طريق الساحر فأعجب به الغلام، هذا التحيز للراهب العابد: فطرة أصيلة في الإنسان ولأنّ عبادة الله وتوحيده غاية وجود الإنسان على الأرض، فقد سخر الله للغلام معلماً عابداً، وسخر للراهب داعية ينشر علمه، وسخر للأرض خلفاء موحدون، وسخر للحق أعواناً كما للباطل أعواناً.

زادت الحيرة والانجذاب بالغلام بعد عقد المقارنة بين الرجلين: الساحر والراهب وإعمال العقل، وهذا من صميم سنن الآفاق والأنفس. لكن وبعد استفراغ الوسع واشتداد الحيرة وعجز القدرات التسخيرية انتظر الغلام إشارة تأييدية من الخالق العليم. فكان قتل الدابة العظيمة بحق استكمالاً لعقد السنن التسخيرية من آفاق وأنفس وهداية وتأيد.

أخبر الغلام الراهب ليكون ردّ هذا الأخير بعظم ما يأتي، وهو يعلم أنّ من سار على نهج سنن أصيل فعال متكامل ومطرّد سيحصّد لا محالة نتيجة عظيمة، لكن بعظم الأمانة والمسؤولية تكون المشاق. وقد كان الراهب على علم بحجم الابتلاء في طرق استخلاف الغلام، فقد قال له: "إنك ستبتلى...". ومادامت جذوة الإيمان متوقدة في قلب الغلام حبّاً لله وإفراداً له بالعبودية والربوبية، فقد أيده الله بإبراء الأكمه والأبرص وسائر الأدواء. هذا فتح من الله لعبده وقبول خصه به فجعل أفئدة الناس تهوي إليه، من أراذل الناس وسادتهم فهذا جليس للملك قد وعده بمهدايا كثيرة إن أنجز وعده وأشفاه من عماه ورد عليه بصره.

ربما كان فتح الله للغلام يتحول إلى فتح استدراج وابتلاء وعذاب لو أنّ نفسه وقلبه تعلقا بالدنيا ومتاعها الزائل وأحبها بدلا عن تعلقه بالله. بهذا لم يجد الغلام عن المقصد

الكلي من وجوده ووجود أيّ إنسان، هو عبادة الله وحده ودعوة الناس إليها. ودليل ذلك أنه لم ينسب الشفاء لنزقه وعلمه بل هو من الله وليس منه إلا الدعاء لمن آمن بالله.

وبدأت المدافعة بين الحق والباطل تظهر أكثر حين أعلن جليس الملك إيمانه بالله فكانت إيذانا ببداية الحرب التي يراد منها إزهاقا للباطل أو اجتثاثا للحق من أصله، وأبرز تجل لذلك تعذيب الجليس والراهب وشقّ رأسيهما، وهذا يبين مقدار حقد أهل الباطل على دين الله، ومقدار صدق الرجلين وتعطشهما للشهادة وثباتهما على الحق.

خاف الملك أن يقتل الغلام بنفس التعذيب الذي سامه الراهب والجليس، خوفا وطمعا، خوفا من تمرد الناس على ملكه فالظلم مؤذن بخراب العمران، وطمعا في تراجع الغلام عن دينه الحق عله يكون لملكه معيناً ونصيراً.

حاول صحب الملك التخلص من الغلام بعد رميه من فوق الجبل، كما حاول فريق ثان أن يغرقه في وسط البحر، معتمدين سنة كونية مفادها أنّ الرمي من الجبل يفضي للموت، وهم النفر الأقوياء وهو الغلام الضعيف، لكن الله عطل هذه السنة بتأييد منه وبدعاء من الغلام، فاهتز الجبل واضطرب القرقور وانكفأ، وكلّ مرة كان يهلك من كان مع الغلام ويعود هو سالماً معافى معتزاً بدينه مؤكداً قدرة القادر سبحانه في دفاعه عن الذين آمنوا، ميرزا ضعف حيل ملك لا يملك لنفسه نفعا ولا ضرراً فكيف يستحق أن يعبد من دون الله من كان هذا شأنه. كما في ذلك دعوة مضمرة لمراجعة النفس والعودة إلى الدين الحق، كما أنّها رسالة وعبرة لمن ألقى السمع وهو شهيد.

كم كان استقواء الغلام بربه وعجز الملك بنفسه، واستمر ذلك حتى اللحظات الأخيرة من حياة الغلام. فالقتل هو الآخر كان بشروط المقتول ووسائله، أن يجمع الناس شهوداً على ظلم الملك وقتل الموحدين، ويرميهم بسهم من كنانته فهو بذلك اتبع سنة كونية فالرمي بالسهم موجب للقتل، لكن هذه السنة متعطلة ما لم تكن بشروط الغلام المؤمن بعد أن يسمي القتال الله تعالى معترفاً بربوبيته. وقد كان في ذلك نفخاً في جذوة الإيمان وإسماعاً لفضير الناس، وتأكيداً أنّ الباطل زهوقاً والعاقبة لمن اتقى.

نفذ الملك شروط الغلام المؤمن لينال هدفه، نعم قُتِلَ الغلام لتحميا دعوة، لتحميا أمة بعد أن تعلمت معنى التعلّق بالله ورفض الظلم والاستعباد، فعبودية الله تعالى حفظ لإنسانية الإنسان، فكلما تعلق القلب بالله تحرر من عبودية الغير وحقق منتهى الكرامة الإنسانية وارتقى فوق عناصر الذل التي ظل أسيرا لها.

صحيح أنّ الملك الظالم قابل إيمان الناس بالتنكيل والتعذيب والإحراق وهو ابتلاء عظيم ليميز الله الخبيث من الطيب والصادق من الكاذب.

فكما للباطل صولة فللحق صولات، هذه سنة الله الماضية في النصر والهزيمة، ولم يكن ابتلاء الناس على يد الملك الظالم إلا سنة من الله لاستخراج عبودية الله وإظهار صدقهم وأهليتهم لإعمار الأرض واستحقاق شرف الخلافة فيها، وقد عبر الجمع عن محبة الله الصادقة فبدلوا أرواحهم في ذلك راضين بقدر الله المعطي المانع، يقينا منهم أنّ مدافعة الباطل أقل ثمنا من الركون إليه، عاشوا مع الله فأبدلهم سبحانه ثباتا على المكاره ولذة التعلق به، فالسعادة والشقاء منشؤها القلب. وقد اتصلت قلوبهم بالله عبودية ومحبة صادقة وإيثارا لحيه على باقي المحبوبات، آتخذ لم يعد للألم في سبيل الله أثر. فلم يتردد أحد إلا امرأة غلبت عليها عاطفة الأمومة وهي سنة إلهية لا تطاق، لكن تأييد الله جاء من قريب فنطق الرضيع مثبتا أمه ومعها كلّ متردد للمضي قدما في سبيل الحق.

صحيح أنّ الملك الظالم قتل وأحرق وفتن، كلّ هذا من سنن الله في الدعوات، فلا بدّ من بلاء وأذى في النفس والمال وصبرا ومقاومة حتى لا تبقى بقية من جهد وطاقة، لكيلا يكون النصير رخيصا والدعوات هزلا. لكن لا ننسى أن الذي جعل الابتلاء سنة وامتحانا وتمييزا للمؤمنين جعل أخذ المسيئين والنكال بهم سنة لا تتبدل ولا تحيد. قال تعالى يحدثنا عن بعض ما جاء في القصة ﴿وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الْبُرُوجِ (1) وَالْيَوْمِ الْمَوْعُودِ (2) وَشَاهِدٍ وَمَشْهُودٍ (3) قُتِلَ أَصْحَابُ الْأُخْدُودِ (4) النَّارِ ذَاتِ الْوُقُودِ (5) إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ (6) وَهُمْ عَلَىٰ مَا يَفْعَلُونَ بِالْمُؤْمِنِينَ شُهُودٌ (7) وَمَا نَقَمُوا مِنْهُمْ إِلَّا أَنْ يُؤْمِنُوا بِاللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ (8) الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ (9) إِنَّ الَّذِينَ فَتَنُوا الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ لَمْ يَكُن لَهُمْ فَلَهِمْ عَذَابٌ جَهَنَّمَ وَلَهُمْ عَذَابُ الْحَرِيقِ﴾<sup>(30)</sup>.

وإجمالاً فالقصة حمالة دلالات سننية عميقة، كان حال الناس أول الأمر، كما تخبرنا القصة، يسوده انتصار للباطل على الحق، وبالتالي انعدام العبودية والتوحيد في الأرض، هذا أورث الناس خوفاً دائماً واستعباداً بعضهم لبعض، ومنه انحدرت كرامة الإنسان حدّ عبودية الملك. فصارت الخلافة في الأرض تسلطاً وتجباً وهيمنة، فغابت بذلك وظيفة الإنسان في الأرض من توحيد وعبودية وخلافة وعمران، ولم يحقق مصيراً أحرورياً. كما أنّ الحاكمين استفادوا من بعض ما في سنني الآفاق والأنفس من توظيف التجارب والأخذ بأسباب تثبيت الملك، محاولة تعليم الغلام السحر كي يخلف كبير السحرة بعد موته. وفي مقابل ذلك فقد كان الحق ضعيفاً ليس له أعوانا يجاهرون به، وقد كانت تكلفة الركون للظلمة أكبر فأورثت الناس ذلاً، لكنّ الغلام سار على نهج سنني أصيل متكامل وفعال قوامه التجديد والمدافعة. أمّا التجديد فكان مركزه النفس أولاً، فلم يسر الغلام على دأب بقية الرعية بل حاد بنفسه إلى سبيل الحق بحثاً وثباتاً ودعوة، وأمّا المدافعة فقد رافقت أطوار دعوته دفعا للجهل والسحر والاستعباد والذل والاستكبار. وإحقاقاً لنور الإيمان والتوحيد وإعداداً لحاضنة الإيمان الصابرة على البلاء الثابتة على الحق.

#### خاتمة البحث:

تخلص قصة الملك والساحر والراهب والغلام إلى خلاصة تدعو إلى الفرح بالله ونصره وتزيد في اليقين بموعوده سبحانه. فقد استبدلت العبودية تحمراً والذلّ عزاً والخوف أمناً والهزيمة نصراً وتأييداً، واستحق الغلام، كلّ مؤمن مخلص لله، شرف الاستخلاف في الأرض وعمارتها، فدالت دولة الحق وتحققت سنة النصر والتمكين، ويبقى النصر أفضل جائزة قد يحوزها أهل الصبر والثبات.

#### قائمة السنن الإلهية الواردة في القصة:

❖ سنة الاستخلاف وما يدور في فلکها: فتوحيد الله وعبوديته كان هو الباعث على كلّ السنن، فقد أسر الراهب بالغاية من الوجود في حين جهر بما الغلام ودعا إلى تحقيق العبودية لله تعالى.

- ❖ سنة الله في الأسباب والمسببات: فالملك قد سعى لتثبيت عرشه، وقد كانت وسيلته لذلك أن يصطفي أنجب وأدكى غلام يتعلم السحر. وفي الآن نفسه فقد استفرح الغلام وسعه في الدعوة لتوحيد الله. فلما عجزت الأسباب، جاء التأييد الرباني وهي سنة إلهية.
- ❖ سنة الله في اتباع هداة واتباع الهوى. وقد تمثل اتباع الهوى في القصة قيد الدرس، في شخص الملك الذي استعبد الناس من دون الله، ومقابل ذلك فقد كان الغلام والراهب هاديان ومهتديان.
- ❖ سنة الله في التدافع بين الحق والباطل: وقد مثل الحق الغلام والراهب وجليس الملك، فيما مثل الباطل الملك وأعوانه. فقد دافع الغلام الجهل والسحر والاستعباد والذل والخوف...
- ❖ سنة الله في الفتنة سنة الابتلاء والتميز والتمحيص للمؤمنين: فقد ابتلى الله الراهب وجليس الملك والغلام والناس جميعا فصبروا، وهذه السنة تقود لسنة التمحيص فالتمكين والاستخلاف في الأرض الذي تحقق لعباده الصابرين. فقد ابتلى المؤمنون في النفس كما هو الحال مع الغلام والراهب، والنفس والمال مثلما هو بين مع جليس الملك. وهذا ما تقابل به كل الدعوات.
- ❖ سنة الله في الظلم والظالمين: فعاقبة الظلمة خسرا، والقصة شاهدة على ذلك، فقد تحولت عزة الملك إلى ذل. سنة الخوف حيث صار الملك الظالم نفسه أشد خوفاً، وقديماً قالوا إن الله يقيم دولة العدل ولو كانت كافرة ولا يقيم دولة الظلم ولو كانت مسلمة.
- ❖ سنة الله في الاختلاف والمختلفين: فرغم أنّ الملك وجليسه اشتركا الكفر كما كانا في بجوحة عيش، إلا أنّ مصيريهما اختلفا فعاند الملك وكابر وجحد واختار الغواية، لكن الجليس صدق فكان له سبيل الهداية.
- ❖ سنة الله في النصر والهزيمة: كان النصر أول الأمر حليف الملك لأنه أخذ بأسباب النصر، لكنّه وقد صار ظالما بل متألها يستعبد الناس فقد ذاق طعم الهزيمة. وفي مقابل ذلك فقد عاشت الرعية هزيمة مادامت مستكينة موالية للظلم والظلمة، لكن باتخاذ أسباب النصر تحقق لهم ذلك.

❖ سنة الله في الاستدراج والإملاء: وهذا ما كان عليه الملك ومن شاركه ظلمه، فقد أملى لهم الله واستدرجهم، أمهلهم لكنه لم يهملهم، فجعل لهم عذاب جهنم وعذاب الحريق.

❖ سنة التسخير وما يدور في فلکها: فقد جاء تسخير الراهب للغلام تربية وتعلیما ودلالة على الله، وكان الغلام مسخرا للدعوة إلى الله. في حين كان الساحر مسخرا لتثبيت عرش الظلم.

❖ سنة التغيير: فقد تغير حال الرعية من الخوف والقهر وضيق الدنيا وعبودية العباد، إلى عز وسعة ورفعة في عبادة رب العباد. في مقابل ذلك فقد تحول سلطان الظلم إلى وهن وعيشه إلى كدر.

❖ سنة الأجل: مهما بدت سطوة الظلم فحبله قصير، وأجله قريب.

❖ سنة المداولة: دالت الأحوال، فصار الظلم عدلا، وحلّ الحق بديلا عن الباطل، والتوحيد محل الشرك والأوثان.

❖ سنن كونية تعطل بعضها فصار الرمي من الجبل الشاهق غير مميت، كما أنّ الإلقاء في البحر لا يفضي إلى الغرق، وهذا من تمام دفاع الله عن الذين آمنوا وهي سنة إلهية. في حين تحققت سنة الرمي بالسهم المؤدي للقتل، بعد أن حلّ الأجل وتحققت الحكمة.

### الهوامش والإحالات

- (1) - أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة (قص)، م5، ص 11.
- (2) - سورة القصص، الآية 11
- (3) - سورة الكهف، الآية 64.
- (4) - سورة يوسف، الآية 3.
- (5) - الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3 1978، ج2، ص 311.
- (6) - ابن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، ط سنة، 2000، ج6، ص/ 101.
- (7) - محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط2010، ج7، ص73.
- (8) - إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في اللغة والآداب، دار العلم للملايين، ط1998، ج2، ص98
- (9) - الدكتور طاهر حجار، الأدب والأنواع الأدبية، دار طوق النجاة، بيروت، ط2004، ص 9.

- (10) - عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، ط1999، ص 14.
- (11) - كمال عز الدين، الحديث النبوي الشريف من الوجهة البلاغية، دار اقرأ د ط، د ت، ص 459.
- (12) - سيد قطب، التصوير الفني في القرآن الكريم، دار الشروق، القاهرة ط3، 1413 هـ 1995 ص 171
- (13) - محمد أحمد خلف الله، الفن القصصي في القرآن الكريم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3 1965، ص 127
- (14) - أنظر: مأمون فريز حرار، خصائص القصة الإسلامية، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، السعودية ط1، 1988، ص 113.
- (15) - سورة النجم، الآيتان: 3 - 4
- (16) - ابن فارس (395هـ)، معجم مقاييس اللغة، باب سن: 61، 60/3.
- (17) - الراغب الأصفهاني (502هـ)، مفردات ألفاظ القرآن، ط دار القلم، كتاب السين: 504/1.
- (18) - ابن منظور (811هـ)، لسان العرب، ط1، دار صادر، باب السين: 223/13، 225، 227.
- (19) - تفسير المنار: 115/4.
- (20) - أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، شرح وتخرىج: محمد عبد الله دراز، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت: 3/2.
- (21) - مجموع الفتاوى لشيخ الإسلام ابن تيمية، 69/13.
- (22) - سيد قطب، في ظلال القرآن، 479/1.
- (23) - محمد أحمد الغمراوي، في سنن الله الكونية، ط1، سنة 1936.
- (24) - أحمد محمد كنعان، أزمنا الحضارية في ضوء سنة الله في الخلق، 52.
- (25) - حسين شرفة، سنن الله في إحياء الأمم، 57.
- (26) - مقالة في تعريف السنن للدكتور رشيد كهوس.
- (27) - زيدان عبدالكريم، السنن الإلهية، 16-17.
- (28) - الحويني الأثري أبو إسحاق، صحيح القصص النبوي، مكتبة الصحابة، جدة - الشرفية، الطبعة الأولى سنة 1411هـ، ص 11/10.
- (29) - سورة النمل 34
- (30) - سورة البروج 1 - 10

## Rethinking the History of the English Feminism: The Suffragists' Neutral Position on Education reform and the Repeal of the Contagious Diseases Acts: 1850-1886

إعادة النظر في تاريخ النسوية الإنجليزية: الموقف المحايد لدعاة حق الاقتراع من إصلاح التعليم وإلغاء قوانين الأمراض المعدية (1850-1886)

Benamer Hamza Ph.D Student  
University Constantine 1  
hamzabenamer15@gmail.com

Dr. Sahli Fatiha  
University Constantine 1  
sahli\_fatiha@yahoo.fr

Submitted on: 10/02/2022

Accepted on: 01/05/2022

### **Abstract:**

This study aims to assert that the women's suffrage movement in nineteenth-century Britain does not merit the scholarly attention it received from historians of the post-1850 feminist movement. While it is true that the suffrage advocates made much effort to enfranchise women, they were, however, entirely absent from the wider feminist campaigns for girls' education and the reform of laws on prostitution. So, it might be inferred that the 'Woman Question' was not solely confined to the struggle for gaining women the right to vote, but it spoke fundamental questions concerning women's right to education and the rejection of the cultural and historical assumptions about sexuality which combined to limit working-class prostitutes' human rights.

**keywords:** feminism, rethinking, the suffrage narrative, education reform, prostitution.

### **ملخص:**

تسعى هذه الدراسة للتأكيد على أنّ حركة حق المرأة في التصويت في بريطانيا في القرن التاسع عشر لا تستحق ذلك الاهتمام الأكاديمي الذي تلقته من قبل مؤرخي الحركة النسوية بعد عام 1850. في حين أنّه من الصحيح أنّ المدافعين عن حقّ الاقتراع بذلوا جهودًا كبيرة لمنح النساء حقّ التصويت، إلا أنّهم كانوا غائبين تمامًا عن الحملات النسوية الأوسع المتعلقة بتعليم الفتيات وإصلاح القوانين الخاصة بالبعثاء. وبالتالي، فالنتيجة التي يمكن استخلاصها أنّ "قضية المرأة" لا تقتصر فقط على النضال من أجل تأمين حق



الانتخاب للنساء، بل تتناول قضايا جوهرية تتعلق بحق المرأة في التعليم ورفض الافتراضات الثقافية والتاريخية حول الجنس التي كانت سببا في تقييد حقوق البغايا من الطبقة العاملة.

**الكلمات المفتاحية:** النسوية، إعادة النظر، سرد الاقتراع، إصلاح التعليم، الدعارة.

## 1. Introduction

Throughout the nineteenth century, a considerable number of women's reform organisations were proliferating across the United Kingdom, including the Chartist movement, the Owenite movement, organised Freethought, and in many of these, the suffragists played an actively prominent role. With the establishment of the women's suffrage movement in the 1860s, women from all classes of English society were encouraged to assert their individual rights as independent citizens. In spite of the fact that the effort to secure suffrage for women lasted some one hundred years, some scholars argued that the suffrage movement was one of the most significant and wide-ranging moments of democratic transition in all of British history. For example, scholar Ray Strachey traced carefully women's struggle for personal, legal, political and social liberties from the late eighteenth century until after the First World War. Part of his work focuses on the role that feminist activists played in the suffrage campaigns, drawing remarkable portraits of the personalities involved such as Harriet Taylor, John Stuart Mill, Elizabeth Garrett Anderson, Millicent Fawcett, and Josephine Butler. Strachey believed that these suffragists helped not only to spread ideas on women's suffrage but also to provide openings for the most authentic expression of women's political action and the historically specific movement of the 1860s and 1900s (Strachey, 1969). Similarly, Barbara Caine (1982) has maintained that the history of women's suffrage was telling irony of democratic transition because it revealed that the vote provided full citizenship and access to employment and educational opportunities to all British women (pp. 573-544). While scholar Sophia Van Wingerden (1999) attempted to cover all the petitions presented by the suffragists to the House of Commons, and estimated them at about 1.000, containing over three million signatures. During a period of thirty years, she concluded, more than 1300 public meetings were held despite the fact that women attending meetings were thought to be most terrible and dangerous (p. 25).

Nevertheless, the untold truth is that the women's suffrage movement did not embrace the main issues that nineteenth-century feminists were concerned about. Although the women's suffrage movement has received a serious historical attention from scholars of the post-1850 feminist movement, there were facets to the movement that remained unexplored. In fact, scholars have always tended to focus upon the uses of the franchise as integral to establishing the legitimacy of political equality between the sexes. But they appear to have ignored the fact that the suffragists were not involved in the campaigns for girls' education and the repeal of the Contagious Diseases Acts (C.D. Acts).

## **2. The Difference between Suffragism and Feminism**

To begin with, the women's suffrage movement in Britain started as part of its wider protest for franchise reform around the first Reform Bill of 1866, when leading suffragist John Stuart Mill introduced a constitutional amendment to eliminate any difference on 'the basis of sex' (Rendall, 1987, p. 119). In 1867, Lydia Becker formed the National Society for Women's Suffrage Committee in London. It was the first organised suffrage movement based on the single issue of suffrage. The organisation campaigned for women's right to vote through peaceful and legal means, by introducing Parliamentary Bills and holding meetings to explain and promote their aims.

Petitioning was a major tactic adopted by the suffragists to grant women the right to vote. A number of petitions were presented to the House of Commons aiming to enfranchise women but were all defeated. The first petition was drafted by Mary Smith from Stanmore in Yorkshire in 1832. Mary Smith's petition was a direct objection to the old parliamentary system of representation, in which she stated that she paid taxes and followed the same rules of the law as men but she was not assigned the right to vote (Crawford, 1999, p. 41). In retrospect, the Commons defeated Smith's petition and thus formalizing the exclusion of women from the franchise.

On 7 June 1866, John Stuart Mill and Henry Fawcett presented the first ladies' petition to the House of Commons in order to extend the franchise to all householders (Hammel, 2019, p. 284). On 20 May 1867, Mill sought to amend the Second Reform bill to replace the word 'man' with 'person'. Nevertheless, Mill's amendment was opposed by Sir Edward Kent Karlake, the Conservative MP for

Colchester, who stated that he did not meet women who wanted to take an active role in public and political affairs other than their roles as mothers and wives.

Arguably, the history of these efforts presented the curious problem of no progress being made in the British Parliament. In spite of the fact that the question of the franchise was kept before the commons year by year, with many bills introduced, and with some of them having heavy majorities on second reading, women were still denied the right to vote throughout the nineteenth century.

Some historians have suggested that the suffragists' efforts never coalesced into a coherent philosophy of a feminist movement. Following this line of thought, scholar Frank Ransom Strong (1930) asserted that the leaders of the suffrage movement had not focused on the unique attributes of communicative discourse that good faith political deliberation could promote conditions fostering equality of respect between the sexes. (p. 43)

Feminist demands and ideas were constructed in a variety of terms such as 'the woman question,' 'women's emancipation,' 'women's empowerment, 'women's rights', 'and 'gender equality'. But terms such as 'women's suffrage,' 'voting,' 'ballot,' and 'franchise' reflected just one aspect of the fundamental aims of the mainstream feminist movement.

Although women were confined to the domestic sphere and were denied from holding elective office in Parliament throughout most of Western history, there was evidence of early feminist protest against such circumscribed status. Historian Karen Offen (2000) has used the expression 'feminist revolution' to demonstrate the extent to which British feminists were dissatisfied with the traditional male-determined roles assigned to women. These feminists, she contended, sought to awaken other women to their potential for self-advancement and to raise their level of aspirations (p. 20).

In the 1830s and 40s, for example, the Owenite movement was built around religious controversy and its opposition to sexual difference and the prevailing marriage system. Its founder, Robert Owen entirely rejected sexual repression for either men or women, believed equality and mutual cooperation, not submission or power, to be necessary to humanity's progress, and argued that all sexual tastes could be met in the Owenite community where the right mix of

human types prevailed. Scholar Barbara Taylor (1983) stated that Owen and his successors led to the development of a more structured and communal society, where men and women could meet as equal citizens and not as members of different social classes (pp. 21-46).

In *Infidel Feminism: Secularism, Religion and Women's Emancipation, England 1830-1914*, Laura Schwartz (2012) has examined the history of organised Freethought in Britain and the contributions of the more radical Freethinking feminists to the women's rights movement, from the 1830s through to *la fin de siècle*. In her opinion, the feminist struggle revolved around the rejection of all sexual and religious constraints imposed upon women.

For these women, the rejection of their former religion encouraged and shaped support for women's rights... Their commitment to moral autonomy, free speech and the democratic dissemination of knowledge, their rejection of God-given notions of sexual differences and their critique of the Christian institution of marriage, provided powerful intellectual tools with which to challenge religious attitudes to womanhood. (p. 3)

By contrast to the petitioning tactic adopted by the suffragists, the more radical Owenites and Freethinking feminists made systematic and frequently radical attacks on the prevailing-patriarchal system of gender, especially the Christian institution of marriage, which automatically reinforced women's subordinate position in society. These feminists fervently believed that fighting the roots of women's oppression would help to socially liberate women.

Recently, Susan Kingsley Kent (1987) offered a set of arguments to rescue the post-1850 Women's Movement from the throes of the suffrage narrative in which it is currently ensconced. While examining the speeches and writings of dominant feminist activists, Kent asserted that the leaders of the British women's rights movement viewed themselves as engaged in a struggle to deliver deeper change in favour of women by removing the obstacles that produced strong gender inequalities in society at large. Kent argued that historians who viewed the women's rights movement as devoted solely to gaining the right to vote were meant to misunderstand its

goals. Although she did not ignore the historical value of the suffrage movement in her book, Kent concluded that feminism powerfully reflected a history of different struggles and that the post-1850 feminist movement was founded to end sexism, sexist exploitation, and oppression, and to achieve full gender equality in law and in practice. (p. 17)

It is important to say that the establishment of the women's suffrage movement was a significant moment in the history of Victorian feminism, but it did not embrace all the aspects of women's emancipation. Feminism usually refers to a series of social movements and political campaigns, which aimed to make radical improvements in education, marriage rights, and female suffrage. On the other hand, the history of suffragism reflected an activist political struggle to enfranchise women, which apparently was not possible due to the dominant cultural and religious constraints.

### **3. The Suffragists' Neutral Position on Education Reform**

In spite of the fact that the reform of girls' education was particularly viewed as an integral part of a general set of human rights to which women were entitled on the basis of their humanity, the issue was never raised within the suffragists' societies.

Broadly speaking, the reform of girls' education in England began soon after the establishment of Queen's College and Bedford College in London. The Queen's College was originally founded in 1848. It offered sufficient training to governesses to be qualified for teaching the girls at home. As well as the churches were concerned, some Anglican male educators from King's College in London provided the monetary support to the Queen's College in its early beginnings. In 1849, Mrs. Elizabeth Reid founded Bedford College that was a women-only higher education institution. It aimed to provide a liberal and non-sectarian education for female students, something no other institution in the United Kingdom offered at the time. These two educational establishments helped train some of the early female educators including Miss Buss, founder of North London Collegiate School (NLCS) (Purvis, 1991, pp. 73-75).

Feminist activists from diverse backgrounds were highly involved in the wider campaigns for girls' education, while the suffrage advocates maintained a neutral position. Scholar Jordan Ellen (1991) has analyzed the writings and speeches of almost all the nineteenth-

century commentators on the education of girls and found that among the advocates of girls' education reform were proto-feminists like Mary Wollstonecraft and Emily Davies, comparative conservatives like Hannah More and Dorothea Beale, those defined by Sara Delamont as separatists who wished to develop a specifically female curriculum and academic structure, and those she called uncompromising who wanted to make the girls' curriculum identical with the boys. (pp. 440-442)

In the same vein, Shelia Fletcher has associated progress on girls' education with a number of factors that she referred to as 'the agents'. As such, the bureaucrats, the unsung men of government, who played a central role in the campaign for secondary schooling for British girls in the 1860s and 70s; the moral and religious underpinnings put forward by middle-class evangelicals and the more pious churchmen; and the utilitarians and positivists who underlined the importance of education in ensuring girls' and women's ability to claim other rights and achieve status in society (Prentice, 1982, p. 215).

It is also important to note that the dominant women's suffrage organisations had never discussed the question of girls' education in their councils, meetings, and their various political branches. Between 1870 and 1876, for instance, the women's suffrage societies organised several meetings to discuss the question of suffrage but nothing on education. As historian Elizabeth Crawford has argued, the suffrage leaders were primarily interested to obtain the parliamentary franchise for widows and spinsters on the same conditions as those on which it is granted to men (Simikin, 1997).

More interestingly, some of the available research projects produced on the history of voting rarely contained information about how the women's suffrage movement affected girls' education. One example is Elizabeth Crawford's *The Women's Suffrage Movement in Britain and Ireland: A Regional Survey* (2003), which effectively surveyed the geographical dimension of the women's suffrage movement in ten regions of England, together with Wales, Scotland and Ireland but nothing on education. This book gave a unique historical fact concerning the rapid growth and spread of the women's suffrage campaigns in these countries throughout the nineteenth and twentieth century (p. 2).

Why did the suffrage activists keep their distance from the feminist campaign for girls' education? Two major presumptions are

put forward to answer this question. The first and most important reason is that the relationship between Victorian suffragism and education was a complex one, and historians have long argued over whether campaigns for women's boarding and grammar schools and colleges can be termed as 'feminist'. In addition, the major historians of electoral politics in the nineteenth century tended always to focus upon the circumstances that prompted the evolution of the suffrage movement, rather than to focus on the achievements being made in education.

#### **4. The Absence of the Suffrage Activists from the Feminist Campaign to Repeal the Contagious Diseases Acts**

In the nineteenth century, the study of sexuality was one of the most dynamic academic enterprises. Among the most popular topics was prostitution. The intent of this section is not to examine the way in which the Contagious Diseases Acts were repealed, but to offer an objective judgment through which to argue that the suffrage advocates were not interested in the issues of sexuality and prostitution. When analyzing the available historical sources documenting the history of sexuality and prostitution, it is easy to notice that historians have rarely commented on the active participation of the suffrage activists in the repeal campaign.

The campaign to repeal the Contagious Diseases Acts was one of the defining political causes of the nineteenth-century women's rights movement. The extraordinarily introduced Acts and the successful campaign to repeal them have, in fact, been explored already in many ways by historians and other scholars. The women's campaign to repeal the Contagious Diseases Acts was best articulated by Judith Walkowitz's *Prostitution and Victorian Society* (1980). In effect, Walkowitz concentrated on nineteenth-century political culture and the cultural and social contests over sexuality and prostitution. Aiming to contribute to the growing history of feminists and feminism by examining attitudes towards sexuality and the experience of women's resistance to the laws and the double standard, Walkowitz has listed about twenty-two women involved in the repeal effort. Four feminists belonged to Non-conformists sects, twelve were feminist Quakers, four were Freethinkers, and two were Anglicans (p. 102).

Published in 2002, Sung-Sook Lee's doctoral research work examined the mid-Victorian women's Campaign from 1869 to 1886 to repeal the Contagious Diseases Acts of 1864, 1866 and 1869. More specifically, Lee focused on the way in which Evangelicalism contributed both to the pressures for the Acts and to the movement to repeal them and of how religious and feminist networks constituted an empowering structure that united the repealers into a single, irresistible force. The author argued that the repealers' successful campaign was rooted in the very close links, both of kinship and friendship, between those feminists and religious networks, women Quakers.

In the 1870s and the 1880s, one of chief concerns of Quakers was the campaign against the Contagious Diseases Acts. Their periodicals and Yearly Meetings repeatedly referred to the agitation concerning what was euphemistically known as Social Purity. A manifesto which appeared in the *Shield* at the beginning of 1870 shows the names of many Quakers. From the beginning, the Quakers launched a nation-wide campaign's of agitation, which they invited Josephine Butler to lead. (pp.117-161).

Interestingly, Josephine Butler, a national leader of the repeal campaign, recalled that the Quaker women provided a wide, nationally-linked support mechanism for the repeal campaign. The Quakers were, Butler argued, among the first to welcome the public action of women in this matter; and the earliest public meetings addressed by women on this question were held in Quaker meeting houses (Butler, 1893/2011, pp. 238-239).

While scholar Laura Schwartz (2012) has examined the role that Freethinkers and Secularists played in the repeal campaign. In her opinion, the repeal campaign was of immediate interest to some Freethinking feminists such as Harriet Martineau, Annie Besant, and Elizabeth Wolstenholme, who began straight away to debate the implications of the Acts and the way in which to bring about their repeal. Furthermore, the Secularists made more explicit arguments in favour of women's right to sexual promiscuity, with the emphasis on a commitment to the preservation of personal liberty. The central



argument of the repeal campaign was that men should abide by the same ethical standards as women, and to remain chaste until they married. The Secularists, on the other hand, argued that chastity was not a solution to resolve the problem of prostitution, for it denied the inherent expression of sexuality. As a result, they helped to spread ideas about the negative image of women characterised as subordinated, silent victims of male sexual abuse, which emerged from the uncritical study of pornographic literature (pp. 177-178).

If the suffrage advocates kept their distance from the campaign to repeal of the Contagious Diseases Acts, why did they receive such historical attention from scholars of the post-1850s feminist movement? The justification for this view is often traced back to the views of the historians of electoral politics, who stressed that the feminist campaigns cannot be viewed in isolation from the question of suffrage. For example, Kathryn Anderson (1997) claimed that the franchise assisted in the continuing struggle for women's political equality. She also revealed how powerfully the suffrage movement transformed individual lives, by enabling women to act as political actors, and enhancing other social reform activities on electoral politics (p. 101).

As the previous arguments illustrate, the women's suffrage advocates were not involved in the campaign to repeal the Contagious Diseases Acts (C.D. Acts). In addition, they had not organised public meetings, petition campaigns and electoral leagues to influence public opinion about the passive impact of the Acts on women.

## **Conclusion**

The historical accounts of women suffrage are generally designed to acquaint the reader with the known facts and to connect women's emancipation with the franchise. The suffrage movement does not merit the increasingly scholarly attention it received from scholars of the post-1850 feminist movement. One of the reasons is that the suffragists failed to obtain the right to vote to women. In addition, the suffragists' neutral position on girls' education and the reform of laws on prostitution isolated politically their movement. That is, they mainly attempted to spur changes in the legal and political status of women at the expense of other aspects.

If the unprecedented introduction of democracy to England and the spread of it were attributed to the suffragists, the advocacy project on women's issues was not their legacy. The 'Woman Question' was

more than a demand for suffrage. As Cady Stanton has pointed out, “it is a question of woman’s work, her wages, her property, her education, her physical training, her social status, her political equalization, her marriage and her divorce” (JoEllen, 2009, p. 10). Thus, historians of feminism need to evaluate the suffrage movement in relation to the main issues that nineteenth-century feminists were concerned about, including education and the reform of laws on prostitution.

### **Bibliography List :**

#### **1. Books :**

1. Butler, Josephine. (2011). ed. *Personal Reminiscences of a Great Crusade*. London: Cambridge University Press. (Original work published 1893).
2. Crawford, Elizabeth. (1999). *The Women’s Suffrage Movement: A Reference Guide 1866-1928*. London: London University College.
3. \_\_\_\_\_. (2013). *The Women’s Suffrage Movement in Britain and Ireland: A Regional Survey*. London: Routledge.
4. Hammel, Tanja. (2019). *Shaping Natural History and Settler Society: Mary Elizabeth Barber and the Nineteenth-Century Cape*. London: Springer Nature.
5. Kent, Susan. (1987). *Sex and Suffrage in Britain, 1860-1914*. Oxford: Oxford University Press.
6. Lee, Sung-Sook. (2002). *Victorian Feminism And “Fallen” Women: The Campaign to Repeal The Contagious Diseases Acts in Britain, 1869-1886*. The University of East Sussex, United Kingdom.
7. Offen, Karen. (2000). *European Feminisms, 1700-1950: A Political History*. Stanford: Stanford University Press.
8. Purvis, J. (1991). *A History of Women’s Education in England*. Buckingham: Open University Press.
9. Rendall, Jane. (1987). *Equal or Different: Women’s Politics 1800-1914*. Oxford: Basil Blackwell.
10. Schwartz, Laura. (2012). *Infidel Feminism: Secularism, Religion and Women’s Emancipation, England 1830-1914*. Manchester: Manchester University Press.
11. Strachey, Ray. (1969). *The Cause: A Short History of the Women’s Movement in Great Britain*. London: G.Bell and Sons.

12. Taylor, Barbara. (1983). *Eve and the New Jerusalem. Socialism and Feminism in the Nineteenth Century*. London: Virago.
13. Van Wingerden, Sophia. (1999). *The Women's Suffrage Movement in Britain, 1866-1928*. New York: St. Martin's Press.
14. Walkowitz, Judith. (1980). *Prostitution and Victorian Society*. New York: Cambridge University Press.

## 2. Journal article :

15. Anderson, K. (1997). Steps to Political Equality: Woman Suffrage and Electoral Politics in the Lives of Emily Newell Blair, Anne Henrietta Martin, and Jeannette Rankin. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 18(1), 101–121. <https://doi.org/10.2307/3347204>
16. Caine, Barbara. (1982). Feminism, Suffrage and the Nineteenth-century English Women's Movement. *Women's Studies International Forum*, 5(6), pp. 537-550. [Available online]. Retrieved January 1, 2022 from [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(82\)90095-4](https://doi.org/10.1016/0277-5395(82)90095-4).
17. Lind, JoEllen. (2009). Dominance and Democracy: the Legacy of Woman Suffrage for the Voting Right. *UCLA Women's Law Journal*, Vol.5, p. 113, 1994, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1448907>
18. Jordan, E. (1991). "Making Good Wives and Mothers"? The Transformation of Middle-Class Girls' Education in Nineteenth-Century Britain. *History of Education Quarterly*, 31(4), 439–462. <https://doi.org/10.2307/368168>
19. Prentice, A. (1982). The Education of 19th Century British Women [Review of *The Unexpected Revolution: A Study in the History of the Education of Women and Girls in the Nineteenth Century; Feminists and Bureaucrats: A Study in the Development of Girls' Education in the Nineteenth Century*, by M. Bryant & S. Fletcher]. *History of Education Quarterly*, 22(2), 215–219. <https://doi.org/10.2307/367750>
20. Strong, Frank. (1930). The Industrial Revolution and the Reform Bill of 1832. *Delaware Notes*, 6, p.43. [Available online]. Retrieved February 1, 2022 from <http://udspace.udel.edu/handle/19716/4473>

## 3. Internet websites:

21. Simikin John, London Society for Women's Suffrage, (consulted on 19 January 2022), article URL: <https://spartacus-educational.com/WlondonNS.htm>

## **Publication terms and conditions**

The Journal of Arts and Humanities receives all scientific researches and studies that fall within its literary, human and social interest circle and will seek to publish the achievements of researchers from inside and outside the country in the three languages (Arabic, English and French) as long as the following conditions are respected.

- The submitted works are characterized by seriousness, objectivity and scientific value.
- The submitted material is authentic, has not been previously published, and was not sent for publication to another Journal.
- The research must be written in a sound and accurate language, with commitment to the scientific principles, especially with regard to proving sources of information, and documenting quotes.
- The number of search pages should not exceed 25 pages, including the list of sources and references.
- It should be processed according Microsoft Word software in Traditional Arabic font of 16 in size
- for the body and 12 for the margins, and for the foreign language in Times New Roman with the size of 14 for the body and 11 for the margins. The margins have to be included at the end of the article.

The first page is devoted to: the title of the research and its translation in English, the name of the researcher, his degree and the institution to which he belongs in addition to the phone number and e-mail.



## **Journal Director**

Prof. boudersaya bouazza  
Rector of the University

## **Editor in chief**

Dr. Abdallah Bensefia

## **Editorial Board**

Prof. Rahim Hocine (Algeria)

Prof. Dhyaa Ghani Al-uboody (Iraq)

Prof. Mohammad Jawad Albrany (Iraq)

Prof. Nacer Barka (Algeria)

Prof. Alualdeen Algharibeh (Jordan)

Dr. Smail Mihoubi (Algeria)

Dr. Abdelkarim Hadjres (Algeria)

Dr. Ali abdelamir Elkhamis (Iraq)

Dr. Mourad Touati (Algeria)

Dr. Moustafa Ahmed Qunbor (Qatar)

Dr. Abdelmalek Bekai (Algeria)

Dr. Salim Hamdane (Algeria)

Mr. Boubaker Meliani (Algeria)

Ms. Soumia Direm (Algeria)

**All correspondence and research worksshould beaddressed to:**

Editor-in-Chief, El-Ibrahimi for Letters and Humanities Journal  
University of Mohamed El Bachir El Ibrahimi, Bordj Bou Arreridj, Algeria

Phone: 00213(0)661604837

00213(0)799280165

E-mail: elibrahimi.lh@gmail.com

# **El Ibrahimi for Letters and Humanities**

A semi-annual International Academic Peer-reviewed Journal

Issued by Bordj Bou Arreridj University, Algeria

**Folder 03 - Issue 02**

**June 2022**

**issn:** 2710 - 7949 روم و:

**Eissn:** 893X - 2716 روم و:

**Legal Deposit:** January 2020



Folder03  
Issue 02  
June 2022

# El Ibrahimi for Letters and Humanities

An International Academic Peer-reviewed Journal  
Issued by Bordj Bou Arreridj University, Algeria

ISSN 2710-7949  
EISSN 893X-2716  
Legal Deposit: January 2020