

INTERNATIONAL JOURNAL FOR ARABIC LINGUISTICS AND LITERATURE STUDIES

المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية

مجلة دورية محكمة ومفهرسة



ISSN 2663-5860 (Online)

ISSN 2663-5852 (Print)

المجلد ٢- العدد ١، آذار ٢٠٢٠

Vol.2 Issue.1, March 2020

www.refaad.com

تصدر عن



رفاد للدراسات والأبحاث - الأردن

Refaad for Studies and Research - Jordan

المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية

المجلد الثاني - العدد الأول، آذار ٢٠٢٠

رئيس التحرير

الدكتور سامي محمد عباينة

الجامعة الأردنية- الأردن

سكرتاريا التحرير

سوزان السلايمه

الهيئة الاستشارية

جامعة اليرموك- الأردن

جامعة محمد الخامس- المغرب

جامعة اليرموك- الأردن

جامعة كورنيل الولايات المتحدة الأمريكية- مدير برنامج اللغة العربية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة- السعودية

الأستاذ الدكتور علي الشرع

الأستاذ الدكتور محمد غاليم

الأستاذ الدكتور موسى رابعة

الأستاذ الدكتور منذريونس

الأستاذ الدكتور محمد الشنطي

هيئة التحرير

الجامعة الأردنية- الأردن

جامعة أكلوهوما- الولايات المتحدة الأمريكية

جامعة السلطان قابوس- عُمان

جامعة البتراء- الأردن

جامعة اليرموك- الأردن

جامعة العلوم الإسلامية العالمية- الأردن

جامعة الموصل- العراق

جامعة امحمد بوقرة بومرداس - الجزائر

الدكتور يوسف حمدان

الدكتور محمد المصري

الدكتور إحسان صادق اللواتي

الدكتور سميح مقداي

الدكتور مصطفى الحيادة

الدكتور محمود عبيدات

الدكتورة عشتار داود

الدكتورة فتيحة شفيري

التعريف بالمجلة

تهتم المجلة بنشر البحوث الأصيلة المبتكرة ذات الصلة بعلوم اللغة العربية وآدابها المختلفة؛ بهدف نشر المعرفة المتخصصة ومعالجة القضايا والمشكلات المرتبطة بالظواهر اللغوية والأدبية، وما يتصل بها من طرق التفكير والتحليل لمستويات اللغة وظواهر الأدب ونقده عند العرب قديماً وحديثاً، وصلة ذلك كله بمستجدات الحياة والتفكير العلمي، وفق رؤية عصرية جادة .

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى خدمة اللغة العربية وآدابها بتنشيط حركة البحث العلمي في قضاياها، من خلال إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين لنشر نتائجهم العلمي والبحثي، الذي تتوفر فيه شروط البحث العلمي الرصين، ومتابعة ما يستجد من نتاج علمي في اللغويات النظرية والتطبيقية، والآداب المقارنة، وتشجيع الدراسات والبحوث الأصيلة، التي تراعي شروط البحث العلمي، من حيث: أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، والجودة العالية، وجديّة الطرح .

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية

International Journal for Arabic Linguistics and Literature Studies (JALLS)

رفاد للدراسات والابحاث – الاردن

 Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street -21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editorjalls@refaad.com , info@refaad.com

Website: <http://www.refaad.com/views/JALS/home.aspx>

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها
ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

١. أن يكون البحث أصيلاً وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية.
٢. يُرسل البحث باللغة العربية أو الإنجليزية على بريد المجلة، بحيث يكون مكتوباً على الحاسوب على برنامج مايكروسوفت وورد بصيغة (doc) أو (docx).
٣. يُكتب البحث على ملف A4 بهوامش افتراضية ٢ سم من أعلى و ١,٥ سم من أسفل و ٢,٩ سم من اليمين واليسار.
٤. يكون تباعد الأسطر ١ وخط الكتابة باللغة العربية (Sakkal Majalla) ويخط ١٤ للعناوين و ١٢ للمتن.
٥. يكون خط الكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) ويخط ١٤ للعناوين و ١٢ للمتن.
٦. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة بما فيها الملخص و صفحة العنوان وقائمة المراجع.
٧. يحتوي البحث على ملخص باللغة الإنجليزية و يواقع ١٥٠ كلمة على صفحة مستقلة، على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.
٨. يُراجع الباحث بحثه مراجعة لغوية ونحوية وإملائية.
٩. يلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحفظ المجلة بحقوقها في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
١٠. اعتماد منهجية واضحة في كتابة البحث بحيث يحتوي على العناصر المتسلسلة الآتية:
 - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة، مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها جزءاً منها.
 - أهمية الدراسة
 - محددات الدراسة (الزمانية، المكانية، الموضوعية) إن وجدت.
 - التعريفات بالمصطلحات.
 - إجراءات الدراسة.
 - النتائج ومناقشتها.
 - التوصيات.
 - المراجع.
١١. يراعى في كتابة المراجع الالتزام بتوثيق (APA) التالي:
 - يُشار إلى المراجع في المتن باسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين. مثال: داود، ٢٠١٦، Petersen, 1991.
 - توثق المصادر والمراجع في قائمة واحدة في نهاية البحث، وترتب هجائياً حسب اسم المؤلف، باللغتين العربية والإنجليزية هكذا: (اسم العائلة، أول حرف من الاسم الأول للمؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب، رقم الطبعة مدينة النشر: دار النشر. ص: من- إلى). مثال:
 - العمري، ن. (١٩٩٩) تاريخ العرب قبل الإسلام، ط ١ مصر: دار المعارف. ص ١٦٠-١٨٠.
 - Rivera, J., and Rice, M. (2002). A Comparison of Student Outcomes and Satisfaction Between Traditional and Web-Based Course Offerings, Jordan.p100
١٢. إدراج أسماء الباحثين ومؤسسات عملهم وأرقام هواتفهم والبريد الإلكتروني على الصفحة الأولى من البحث باللغتين العربية والإنجليزية.

١٣. إرسال جميع محتويات بحثك (متن البحث – الملاحق أو الأدوات) بصيغة الورد إلى البريد الإلكتروني التالي:
editorjalls@Refaad.com أو من خلال التسليم الإلكتروني في المجلة، ولن يقبل أي ملف بصيغة PDF
١٤. يُعرض البحث على اثنين من المحكمين العلميين في ذات تخصص البحث وعند تعارض حكمهما على البحث يعرض على محكم ثالث ويكون قراره هو المرجح في قبول البحث أو رفضه.
١٥. يلتزم الباحث/ الباحثون بإجراء التعديلات التي طلبها المحكمون وفي حالة عدم الرغبة في تعديل بعض الملاحظات يقوم بكتابة رد علمي مبرر ليعرض على هيئة التحرير، وفي حالة اقتناعها برد الباحث لا يتم تعديل الملاحظة، وإن لم يكن هناك رد علمي مبرر يلتزم الباحث بملحوظات المحكمين كما هي.
١٦. يرسل الباحث/ الباحثون بحتم بعد التعديل في ملف منفصل وملف آخر يحتوي على التعديلات التي قام بها وأرقام الصفحات، وتبرير علمي للملاحظات التي لم تعدل.
١٧. إرسال تعهد بنقل حقوق النشر إلى المجلة وعدم التصرف في البحث إلى حين الحصول على رد نهائي من المجلة.
١٨. يحصل الباحث على خطاب بقبول نشر البحث أو رفضه مع صورة من قرار المحكمين في خلال شهر على الأكثر.
١٩. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
٢٠. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	اسم البحث
	افتتاحية العدد
١	١ التقنيات السردية في رواية السفينة لجبرا ابراهيم جبرا
١٢	٢ التثاقف بين النفي والاثبات في الخطاب الروائي الجزائري "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" لمالك حداد و"أربعون عاماً في انتظار إيزابيل" لسعيد خطيبي أنموذجاً
٢٢	٣ الوظيفة عند هاليداي: دراسة تحليلية
٣٣	٤ Study of the Current State and Practice of Arabic Language Education in Academic Departments (Case study: Arabic Language and Islamic Studies Department of Takhar University)

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبي الرحمة محمد الأمين

تبدأ المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية عامًا جديدًا بإصدار العدد الأول من المجلد الثاني لتكتمل بذلك مسيرتها بتوازن والتزام بمنطلقاتها الأولى، ولم يكن لها ذلك إلا بجهود هيئتها الاستشارية والتحرير ودعمها المتواصل والحديث، وما زالت تضع أهدافها في مقدمات الأولويات؛ إذ إن خدمة اللغة العربية والأدب العربي هو المبتغى الأساسي الذي يحرك جهود هذه الثلة من الأساتذة الأفاضل الذين شاركوا في هذا المشروع، واشتركوا في هذا العدد باحثين ومحكمين ومحررين ومنسقين.

ولعل الرغبة والطموح في أن تجد هذه المجلة موقعها في أفق البحث العلمي الرصين كان الموجه لهذا الجهد المعني بقضايا اللغة العربية وما يستجد من شؤونها، والاهتمام بنصوص الأدب العربي الفنية والفكرية بما تمثله من تجلٍ لروح الأمة ووجدانها في أدق حركة لها وأصدق تمثيل للذات العربية في سياقها الحضاري الإنساني، كل ذلك يشكل المحرك الأساسي لهذا العمل الذي يكشف في كل عددٍ عن اتساع دائرة الاهتمام بإقبال الباحثين من أرجاء مختلفة في العالم على النشر في المجلة، وبما وجدت أعدادها الصادرة من أصداء إيجابية.

ويضم هذا العدد أربعة أبحاث؛ جاءت على النحو الآتي: التقنيات السردية في رواية السفينة لجبرا إبراهيم جبرا لناهدة أحمد الكسواني، والثقاف بين النفي والإثبات في الخطاب الروائي الجزائري "رصيف الأزهار لم يعد يُجيب" لمالك حداد و"أربعون عامًا في انتظار إيزابيل" لسعيد خطيبي أنموذجًا لفتيحة شفييري، والوظيفية عند هاليداي: دراسة تحليلية لتمام حمد المنيزل، والوضع الحالي لتعلم اللغة العربية في الأقسام الجامعية وممارستها (قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية التابع بجامعة تخار أنموذجًا) لشريف الله غفوري وعين الدين منيب وكان باللغة الإنجليزية.

والله من وراء من القصص

رئيس هيئة التحرير

التقنيات السردية في رواية السفينة لجبرا ابراهيم جبرا

ناهدة أحمد الكسواني

أستاذ مشارك- كلية الآداب- جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

nkiswani@qou.edu

DOI: <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.1> تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢ تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/١/١١

الملخص:

حظيت كتابات جبرا إبراهيم جبرا بالكثير من الاهتمام النقدي، وظلت أعماله السردية، على وجه الخصوص، نقطة يجتمع حولها النقاد والباحثون والمثقفون. ينصب اهتمامنا في هذا البحث على رواية السفينة لجبرا ابراهيم جبرا، والهدف الذي نسعى إلى تحقيقه من هذا البحث هو الكشف عن تقنيات السرد في رواية السفينة. ويركز أيضاً على دراسة خصائص لغة السرد في السفينة وتناول تشابك الزمان والمكان والحركة الزمكانية في الرواية. ولعل من أسباب اختيارنا لهذا الموضوع دون غيره، محاولة الكشف عما قد تكتنفه رواية السفينة من جماليات وفنيات سردية مدهشة. الكلمات المفتاحية: السرد؛ التقنيات السردية؛ المكان؛ الزمن؛ الزمكانية.



المقدمة:

كانت الرواية العربية ولا تزال في بحث مستمر عن تقنيات وأساليب جديدة تضيء عليها جمالية سردية. والحديث عن جمالية السرد، هو بحث في جماليات المكان وجمالية الشخصيات وجماليات الزمن. وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على طريقة الاشتغال على السرد وجمالياته في رواية السفينة للأديب الفلسطيني جبرا إبراهيم جبرا، الذي تميز بمحاولة البحث عن أسلوب حدائي في كتابة الرواية مع نكهة عربية بشكل عام وفلسطينية بشكل خاص. وقد وصفه بعض النقاد بالكائن الثقافي، ذلك أنه أمضى سنوات عمره مثل قبطان يبحر في محيط لامحدود من الثقافة والإبداع الفني والأدبي. فأثاره متعددة الأجناس، تتجدد معانيها ودلالاتها مع كل قراءة تنشد الإبداع من خلال النقد، وتكشف عن تيمات جديدة، وتستقبل إشارات لم تلتقطها قراءات سابقة، لا سيما تلك التي جرت وهو على قيد الحياة. وتتمحور إشكالية هذه الدراسة في البحث عن إجابة للسؤال التالي:

ما المقصود بمصطلح البنية السردية؟ وأين تكمن جماليات السرد في رواية " السفينة " ؟ وإلى أي مدى وفق جبرا في تحقيق هذه الجماليات ؟ وما التقنيات الفنية التي استخدمها في ذلك؟

أولاً: مفهوم البنية السردية:

يُعدّ السرد وسيلة جبارة في نسج الأحداث الواقعية والمتخيلة وإعادة تكييفها وتوزيعها في ثنايا النص الروائي، وتمثيل المرجعيات الثقافية، والتعبير عن الرؤى والمواقف الرمزية. ولعل أحد أكثر الموضوعات المثيرة للجدل في أوساط المتخصصين بالدراسات السردية هو: الكيفية التي تتشكل بها المادة السردية، وطرائق تركيبها، وأساليب السرد، ثم الرؤى والمنظورات التي من خلالها تنبثق كل عناصر البناء الفني، وأخيراً الإحالات التمثيلية للنصوص على مرجعيات من خلال درجات متعددة من مستويات التأويل. وكل ذلك على غاية من الأهمية. فالإنسان عن طريق السرد (التاريخي والديني والسياسي والثقافي، وأخيراً الأدبي) يشكل صورة عن نفسه ومجتمعه وتاريخه وقيمه وموقعه، وعن الآخر وكل ما يتصل به. فالسرد هو الوسيلة التي يستعين بها الجميع دون استثناء في التعبير عن أنفسهم وعن غيرهم. (إبراهيم، ٢٠٠١) وأهم مكون من

مكونات النص الروائي، كما يعتبر من أولى الأدوات التي يستخدمها الروائي لتحميل النصوص بالمضامين والدلالات. وهو من أكثر المفاهيم التي شغلت الباحثين واللغويين بالنظر إلى دقة هذا المصطلح وأهميته في العمل الروائي .

١. السرد لغة:

وردت كلمة السرد بمعنى النسج والسبك فهو: "الخرز في الأديم بالكسر والثقب كالترسيد فيهما، ونسج الدرع، اسم جامع للدرع وسائر الحلق، وجودة سياق الحديث، ومتابعة الصوم، وتسرد، كَفَرِح: صار يسرد صومه." (الفيروزآبادي، ١٩٩٩)

٢. السرد اصطلاحاً:

تعددت تعريفات السرد عند النقاد، إذ يرى جبرار جنيت أن السرد هو نقل الحكاية إلى المتلقي " فالمحكي خطاب شفوي أو مكتوب يعرض حكاية، والسرد هو الفعل الذي ينتج هذا المحكي." (جنيت، ١٩٨٩)

وقد ذهب رولان بارت إلى أن السرد هو " بمثابة تراتبية للعناصر أو الأركان والمقتضيات. ولا يتوقف فهم السرد فقط على تتبع مجرى الحكاية أو القصة واسترسالها فحسب؛ بل يتوقف أيضاً على التعرف فيها على طوابق التسلسلات الأفقية للخيط السردية وإسقاطها على محور عمودي ضمنياً " (بارت، ١٩٩٢)

وأشار تودوروف إلى وجود نمطين رئيسيين للسرد يتقاسمان الحضور في النصوص السردية وهما: العرض والحكي مؤكداً أن قص أحداث غير لفظية لا يلحقه تنوع في الصيغة. (تودوروف، ١٩٩٠)

وللسرد حسب سعيد يقطين مفهومين هما:

أولهما: أن السرد يشمل جميع المستوى التعبيري في العمل الروائي، بما في ذلك من حوار ووصف، والسرد بهذا المفهوم يقابل الحكي ويتفق مع جبرار جنيت والذي يرى أن العمل الأدبي يمكن النظر إليه من جانبين: أ- الحكاية ب- الصياغة الفنية للحكاية.

ثانيهما: أن السرد عند يقطين يختص فقط بتلخيص السارد لحركة الأحداث وأفعال الشخصيات وأقوالها وأفكارها بلسانه هو (الكردي، ٢٠٠٦)، أما طه وادي فيرى أن السرد " مصطلح أدبي يقصد به، الطريقة التي يصف أو يصور بها الكاتب جزءاً من الحدث أو جانباً من جوانب الزمان أو المكان اللذين يدور فيهما، أو ملمحاً من الملامح الخارجية للشخصية، أو قد يتوغل إلى الأعماق فيصف عالمها الداخلي وما يدور فيه من خواطر نفسية، أو حديث خاص مع الذات. (طه، ١٩٨٧)

فالسرد يعيد ترتيب الأحداث بطريقة تتوخى الجمال ولا يقدمها حسب الترتيب الذي وردت فيه وهو يعني الكيفية التي تروى بها الرواية، أو هو عرض موجه بوساطة اللغة المكتوبة لمجموعة من الحوادث والشخصيات المتخيلة بحيث تبدو مقنعة للمروي له، والسرد يتصف بإمكانات زمانية ومكانية هائلة، إذ لا تقيده قيود من حيث مساحة الزمن أو امتداد المكان اللذين يدور فيهما الخطاب أو حولهما، ولا من حيث الانتقال داخلهما إلى الماضي أو المستقبل من مكان لمكان. (الخشاب، ١٩٩٤) وبناء على ذلك نستطيع القول أن السرد يهتم بما يقوم به الراوي والسارد من عملية إنتاج للنص القصصي والملفوظ القصصي .

وتشكل المصطلحات السردية، التي تهتم بمظاهر الخطاب السردية، حجر الأساس في الدراسات السردية، ومن ذلك التمييز بين السرد بمعناه العام والخاص، ويهتم المعنى الخاص بجعل النص سرداً يتميز عن الحوار والوصف، أما المعنى العام فيهتم بالتقنيات التي تجعل من العمل الأدبي نصاً أدبياً .

ولما كان الفعل السردية فعلاً تواصلياً فإن البنية السردية لمنجز حكاية ما لا تتشكل إلا بتضافر العناصر المكونة الثلاث التي هي: الراوي- السارد - المروي، المروي له.

ثانياً: تقنيات السرد في السفينة:

تشكل البنية السردية بتقنياتها المتعددة مكوناً أساسياً من مكونات الخطاب الروائي في رواية " السفينة "؛ مما يكسب العمل السردية انفتاحاً على الأصوات الحياتية كاملة، ويجعل الرواية صياغة جمالية للواقع. وهذا التباين السردية في النص يحدد قدرة منتج النص على الوصول بطريقته الخاصة إلى عالم المتلقي، فإذا كان قادراً على التحريك السردية البارحة الواضح، دون اللجوء إلى الغموض، فإنه يصل إلى متلقيه بسهولة. ويلجأ بعض الروائيين إلى تعقيد عملية السرد بتدخلات قد لا تؤدي أي غرض؛ لاعتقادهم أنهم يقومون بخلق تقنية جديدة مبدعة. والمتفق عليه أن العملية السردية عملية وظيفية في البناء الروائي، لذا من الأفضل تسهيل المداخل إليها لتكون أكثر فاعلية وتأثيراً .

وقد فهم جبرا ابراهيم جبرا بحس عالٍ وظيفة السرد، وحاول بكل قدراته أن يجعله وحدة متماسكة في الأداء، لذلك جاءت تقنية الفصول مثلاً لتوضيح العملية السردية في ذهن المتلقي، وكانت الحوارات صوراً سردية تتعاضد مع السرد في سعيه نحو البناء الأمثل.

(حسين، ١٩٩٩)

فالمأمل لحقبة السرد في السفينة يجد أنه قد تداخلت في السفينة العديد من الأساليب السردية، إذ يلجأ إلى جانب ضمير المتكلم - الذي أفاد منه حين كان يجد ذلك ضرورياً -، إلى أسلوب السيرة الذاتية و ضمير الغائب وإلى الأساليب الحديثة من مثل الحلم والاسترجاع والقطع الزمني والمكاني وتيار الوعي والرسائل إلى جانب عدد من الجيل الأسلوبية. (السعافين ، ١٩٩٦)

وتعددت الأصوات السردية عند جبرا في السفينة ، إذ لا بد لكل رواية من سارد يسرد أحداثها، وتداخلت هذه الأصوات بين السارد العليم، والسارد المتكلم، والسارد بضمير المخاطب ليتسنى له التعبير عن الحالات المتناقضة، لأنه لا يستطيع صوت واحد مهما بلغت أهميته وكفاءته أن يعبر عما يعتل في الصدور من مشاعر متناقضة، حيث يختلط الرضا بالغضب، والأمل باليأس، والفرح بالحزن، وإرادة القوة بالضعف، والتضحية بالحرص على الحياة. وهذه التعددية تساهم في خلق عالم روائي فسيح بعيداً عن الرتابة والنمطية السردية. فالسارد عنصر مهم في الخطاب السردية، وهو شخصية متخيلة تنوب عن الكاتب في سرد المحكي، وممارسة لعبة الإيهام بواقعية ما يجري، وتمير أفكاره.

يستخدم جبرا في السفينة أسلوب المرايا، إذ يحكي كل فرد ويسرد ما لديه بصيغة 'الأنا'، وقد تناوب على السرد فيها أربع شخصيات؛ هم: إميليا فرانزي، عصام السلطان، وديع عساف، الدكتور فالح، الذي تُعدّ رسالة انتحاره بمثابة صوتٍ رابعٍ في الرواية. وبني أجزاء الرواية أو فصولها بعنوانات تحمل اسم كل منها. ولعل السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما صلة هذا الاختيار بالشخصيات نفسها، وما قيمته في بنية العمل الأدبي؟

السارد هنا فاعل في الفعل السردية ومشارك في بنية الرواية، حيث يغيب تفرد السارد الأوحده الذي يمثل محور الحكاية والفعل السردية. وعندما تتعدد الأصوات ويسمح الراوي المتكلم أو الغائب أو المخاطب لغيره من الشخصيات بالكلام، بما يتناسب مع منطوقها وكيونتها النفسية والاجتماعية والثقافية داخل النص، فإن البنية السردية تتحرر من الهيمنة الأحادية، وتغتنى بالتنوع الذي يقارب الحقيقة النسبية من مواقع مختلفة، ويترك بذلك مجالاً للشك والالتباس والتأويل بما يسمح بتعدد القراءات والرؤى والمواقف من أبطال الرواية وأحداثها، وبذلك تتعزز فنيته، وأوجه الجمال والمتعة فيها .

وكشفت لنا هذه التقنية - تعدد الأصوات السردية - تفاوت المواقف بين الساردين، خاصة بين وديع عساف المتعلق بالأرض، والحالم في العودة إليها، وبين عصام السلطان الذي يرفض الأرض ويهرب منها . حيث يتوارى الروائي أو السارد منذ السطور الأولى للفصل الأول، الذي يبدأ بجملة وصفية عامة للفضاء الروائي "البحر جسر الخلاص"، وتكرر هذه الجملة خلال الرواية وتشكل لغزها. وفي مستهلّ الفصل الأول، يطلّ الراوي، مستخدماً ضمير المتكلم، (حاج ، ٢٠٠٤) "وما كنت لأعرف أن أكاد لا أستطيع أن أقولها) لى، لى نفسها، لى المسكينة، لى الباكية بعض الليالي، الغادرة بأهلها من أجلي، الضاحكة، الراكضة على عيني، لى ستكون أيضاً هنا، في هذه السفينة" (جبرا ، ١٩٩٠)

فالحديث السردية يبدأ من تقديم الراوي عصام السلطان، ما يشاهد من أحداث، ترتبط به من خلال ضمير المتكلم، لحظة رؤيته للى الهارب منها، على ظهر السفينة ذاتها. وترتدي رواية السفينة منذ البداية طابعها الخاص، فكل سارد من الساردين الأربعة: إميليا فرانزي، وديع عساف، عصام السلطان، الدكتور فالح، يسرد حكايته متوسلاً بضمير المتكلم، فيتحدث عن (أناه) وعن الآخرين من منطلق تلك (الأنا)، فالاقتران الشامل بين السارد والشخصية يتيح الولوج إلى عالمها واستكشاف بواطنها، وما ينعكس في لاوعياها من (منولوجات) وأحلام ومشاعر دون أن يكون ذلك نشازاً سردياً بل أن في هذا الاقتران ما يوحي بصدق المحكي أيما إيجاء. فيحل القارئ فيها وكأنه هي وكأنها هو. وتمارس (الأنا) ارتداداً إلى الداخل، فيغدو العالم الباطني سيرة ذاتية للشخصية الساردة التي تكشف الماضي أمام القارئ بكل تجلياته، والحاضر بعنفوانه، والمستقبل بإرهاصاته. (عدوان ، ٢٠٠١) ويتأطر الحوار المنولوجي داخل بوتقة (الأنا)، ويعرض العالم التخيلي الذاتي باستخدام تقنية ضمير المتكلم، فيعلو صوت السارد الداخلي على الأصوات الأخرى، فالذات تحاور ذاتها وتقلب الباطن خارجاً، يقول عصام السلطان: "ويجب أن أتجاهل الأمر. ما عدت أتحمّل النساء. أريد الخلوة أريد ألا يعرفني أحد باسمي أو وجهي. واحد من مليون. عابر سبيل يصطدم به المارة ولا يرونه" (جبرا ، ١٩٩٠)

ونستطيع القول إن الساردين في السفينة هم من نوع السارد المشارك غير العالم بكل شيء، ويتضح هذا في مواطن عديدة. فعبارات مثل "أغلب الظن" و"كان ظهر السفينة مهجوراً إلا من ثلاثة أو أربعة" و"في وسط الحقد العارم أمامي انقذت لى، لابساً عارية، لا أعلم". و"أحسبه كان ينكت، لا أدري" تكثر على لسان الساردين، وإن كان بعضهم تنبأ ابتداءً، بمصير بعض شخصيات الرواية. لقد تنبأ عصام السلطان بأن جمال لى زوجة الدكتور فالح سيجلب المأساة وهذا ما تمّ في نهاية الرواية، حيث انتحر زوج لى الدكتور فالح.

وأرى أن ذلك النوع من السارد غير العليم له ما يبرره على صعيد النص الروائي؛ إذ يصبح حضوره مقنعاً أكثر من حضوره على شكل آخر من السرد .

وكما ذكرنا سابقاً الساردون أربعة لكن رواية السفينة تدور حول سيرتين شخصيتين هما سيرة عصام السلطان، المهندس العراقي الذي يفتح السرد، وسيرة وديع عساف الفلسطيني، وتتمحور الأحداث حولهما. وكل سيرة على الرغم من ارتباطها بالأخرى، إلا أنها تشكل حلقة مستقلة بنفسها من جهة، وتطلعك على الوجه الخفي المكتوم للسيرة المصاحبة لها من جهة أخرى. وأقل شخصية ساردة هي شخصية اميليا فرينيزي. وتسرد شخصيتها محمود وفالح في أثناء الحوار جزءاً من حياتهما.

وهذه الشخصيات الساردة تعي الطريق الذي تسلكه شخصياً وتعني ذاتها أيضاً. مثقفون خريجو جامعات غربية وعربية ذات توجه غربي - الجامعة الأمريكية في بيروت - لا يعرفون عن الشخصيات الأخرى إلا بقدر احتكاكهم بها، مما يجعلها شخصيات موضوعية ومقتعة، ولا يعرفون الحقائق إلا ما استطاع عقلم الوصول إليه من خلال التفكير أو التجربة. لنلاحظ مثلاً ما يقوله عصام عن وديع حين التقى به: " كان وديع وهو يتكلم قد استلقى على فراشه، وقد قمت أنا عنه وجلست مع زميله على الفراش المقابل، والرسوم مبعثرة عند أقدامنا. وأخذ خط تفكير هذا الفلسطيني يتضح لي شيئاً فشيئاً أول الأمر، ولكنه بالعكس، كان منسجماً مع اتجاه منطقه الكثيف". (جبرا، ١٩٩٠)

ولو حاولنا تتبع السرد في فصول الرواية، نجد أنه في فصول عصام السلطان يتنوع السرد، ففي فصل عصام الأول يبدأ بالسرد المباشر المونولوجي بطريقة الإخبار والوصف، يتخلله حوار موصوف مروي مسرود سرداً بالنقل وليس بالتمثيل. ومسرودات نفسية مونولوجية. وحوار تمثيلي استمرار للسرد الخطي. ونجد ترابط السرد بالزمن وتداخل سردي ثم عودة إلى المشهد الجديد بالاستئناف اللغوي.

وفي الفصل الثاني لعصام، الفصل الثالث في النص السردي الكلي: الافتتاحية مقدمة سردية ثم انتقال إلى الحوار المونولوجي يستلم فيه وديع السرد فيختل نظام الراوي الذي يستقل بالفصل المسرود وحده، ويبدو أن هذا انفتاح نفسي بين الكاتب والنص، لأن الحالات اللغوية المحملة بالشحنات الشعورية المتدفقة تكون أكثر تدفقاً واطمئناناً للانطلاق، ولأن الخيال يُستثار أكثر ما يستثار عندما يستلم وديع عساف (نائب منتج النص) دفة السرد. ثم بعد ذلك يعود، العودة إلى الراوي الطبيعي بعد الجنوح عنه. وفي الفصل الثالث لعصام السلطان الافتتاحية سردية خطية اخبارية ينقطع السرد بالحوار التعليقي الذي يستخدم لغة التحقيق (البوليسي) الاستفساري. ويستمر الحوار سريعاً مستخدماً اللغة الإخبارية ثم ينتقل بطريقة (قال وقلت) انحراف السرد عن خطه الذي يسرده الراوي ويتناول السرد راوٍ آخر هو (محمود الراشد) ويسرد قصة داخل عملية السرد العام.

أما الفصل الوحيد لإميليا فرينيزي (الفصل التاسع): نجد أنها رواية طارئة اضطرارية؛ ليعرض الروائي المسرود الموازي الذي تجري فيه الأحداث التي غابت في مسرودات الروائيين وديع وعصام؛ لأن الإمكانية الواقعية لا تسمح لأي منهما بالسرد نيابة عنها. الافتتاحية مسرود نفسي تقليدي متحرك - انطلاق السرد بشكل متماوج-متأرجح، متقطع متداخل زمنياً- يحتوي مناطق خلالية متفاوتة الحجم معبأة بمسرودات ذاكرية لتنوع الفعل الروائي الذي ينوع المعادلات النفسية والتخييلية في المتلقي. وتكرر الصور السردية والحوارية بالطريقة ذاتها التي مرت في الفصول السابقة. التقنيات ذاتها التي رأيناها في الفصول السابقة بين حوار وسرد ومقدمات سردية وصفية.

والفصل الأخير في النص يسرده وديع عساف. حيث ينصب الكاتب راويته وديع الحكيم الذي يقطف ثمار الأحداث ونتائجها ويطلق كلمته التي تعد الختام السردي العام لكلية النص. وتكرر التقنيات في النص ويختتم النص بنهاية مفتوحة. (حسين، ١٩٩٩)

هذا بالنسبة للسرد أما لغة جبرا السردية في السفينة، فتعد وسيلة للوصول إلى الشخصيات فهي تتميز بتنوعها ومناسبتها لمستوى الشخصيات، لغة الثقافة للمثقفين واللغة البسيطة للناس البسطاء، وهذا يعكس واقعية جبرا الشاعر الفنان الذي يعرف ماذا يريد أن يقول، يملك ثروة لغوية يوزعها بين شخصيات السفينة بما يناسبها وبذلك تكون اللغة وسيلة إلى فهم الشخصية.

وتزدهر اللغة الشعرية عند جبرا إبراهيم جبرا في رواية (السفينة) ومفهوم اللغة الشعرية نسبي في الرواية؛ ولا يعني ذلك الاقتباس الشعري وحشوه في ثنايا السرد، وإنما يعني نشوء النص الشعري في عضوية النص النثري، بل ولادة النص الشعري ونشوؤه مندغماً في النص النثري، لتحدث بينهما عملية (تخلّق). إذ رأينا أن الصفة العامة التي تسيطر على السفينة في جميع عناصرها هي (المطلقية) وصفة الإطلاق أقرب إلى الشعرية منها إلى الموضوعية النثرية، إضافة إلى أن الموضوعات الخطابية المنتجة تتناسب إبداعياً واللغة الشعرية، كذلك يشكّل طموح الكاتب وإحساسه بمجموعة من القضايا الأيديولوجية المؤثرة لديه قدرةً تحفز النص اللغوي وترفعه من النثرية السردية إلى الشعرية العليا؛ ففي السفينة تأتي (موضوعة) الأرض المحفز البؤري الرمزي وكذلك يكون المكان بكل مكوناته الرمزية: ((الصخر، البحر، الدار، المساجد، الكنائس...)). وما ننسبه إليه أنه عند كل صورة بؤرية من هذه الصور تتبار اللغة، وتكتف وتجاوز عواملها في لولبية نحو العمق لتصل إلى محور مركزي تتجمع حوله المحاور التعبيرية الرافدة. إضافة إلى ذلك فإن بعض الموضوعات الخطابية كالحب والجنس والأثني، وبعض القضايا الأيديولوجية والفكرية تبعث على توتر اللغة وارتقاها. (حسين، ١٩٩٩) يقول وديع

عساف متوجساً من البحر : " ما الذي يريد هذا البحر منا، بهذه الروعة الهائلة، وهذا الجمال الغامض " (جبرا ، ١٩٩٠) ومع بدء الشكوك الأولى للدكتور فالج في زوجته، يصبح للبحر شكلاً آخر : " اشتد تلمل البحر، وهبت رياح حارة لا يسمع لها أول الأمر، ثم أخذت هباتها تزداد تكراراً وُجده والسفينة تتمايل ثقيلة مكرهه " . (جبرا ، ١٩٩٠)

وظف جبرا اللغة بمستوياتها ومفاهيمها المختلفة للتعبير عن أزمة الفرد العربي المعاصر في إطار الفكر والمجتمع وحركة الزمن من خلال المثقف الذي يعبر عن حقيقة الأزمة وروحها، إذ تمتد همومه من دائرة الذات لتخترق الموضوع الكبير بحلقاته المتعاقبة المتلاحمة في آن معا. لقد جاءت لغة جبرا منسجمة مع أسلوبه في رسم شخصياته واختيار هويتها، إذ إن اختيار الروائي للغة الشعرية مثلاً لا يعني التزامه بهذه اللغة. بل هو اختيار للأفكار الشعرية في المادة والشكل، إذ إن الأسلوب الشعري الذي يعيش في أبنية أعماله وأفكارها يوحد بين العقيدة والعالم الخارجي الذي يصارع من أجل الوصول إليه . (السعافين ، ١٩٩٦)

وتنبع أهمية اللغة في السيطرة على الشكل الخارجي للعمل الفني، إذ إن الشكل الداخلي يتضح في كل كلمة من الرواية في نوعية هذا الكلام وفي بناء الكلام والصور والأفكار وهو في النهاية الذي يقوم بدور حاسم بين الظاهر والخفي . (تشيتشرين ، ١٩٨٠)

ثالثاً: المكان والزمان في السفينة (الزمكانية)

١. جدلية العلاقة بين الزمن والمكان السرديين

يشكل الزمن والمكان بعدين مهمين في الأدب، لكونهما نسقين وجوديين تتكامل التجربة الإنسانية فيهما وبهما. وقد شاع في دراسات نقاد الأدب، مصطلح يجمع بين الزمن والمكان، ويطلق إبراهيم جنداري على تداخل البعدين الزمني والمكاني في روايات جبرا لفظ الفضاء يقول: " إننا ننتقل من اشتغال لفضة الفضاء على المكان والزمان، محاولين استكشاف فضاء النص، أي المكان بترايطه مع الزمان، وما يتمخض عن هذه العلاقة إذ يبرز الارتباط المتبادل بين العلاقات المكانية والزمانية في الكل المدرك للموسم " . (جنداري، ٢٠١٣)

وإن الحديث عن الزمن والمكان في بنية السرد يقتضي التأكيد دوماً على العلاقة التي تربط بينهما، كما أن دراسة كل منهما منفرداً لا يمكن أن تفني عن دراستهما بوصفهما عنصرين فاعلين مؤثرين في العناصر السردية الأخرى وخاضعين بدورهما للتأثير. فهما في نهاية الأمر ركنان من أركان العملية السردية يستمدان قيمتهما وأهميتهما من شبكة العلاقات التي ينسجها بينهما أولاً، وبين كل منهما وباقي تلك الأركان والمكونات السردية ثانياً. ويضعنا الحديث عن جدلية العلاقة بين الزمن والمكان السرديين أمام تساؤل هو: لماذا نسعى إلى الزمن والمكان السرديين معولين على تلازمهما وأهميتهما؟ ونعبر في الإجابة عن هذا السؤال عن اهتمام حيال هذين العنصرين الكونيين الممثلين في الأدب في تلازمهما وجدليتهما التي تعبر عن اختلافهما بقدر ما تعبر عن توحدتهما في كل واحد. إن نظرتنا إلى الزمن وشعورنا به كنظرتنا إلى شيء متسامٍ جبارٍ قادرٍ على الفعل بالأشياء والبشر متحرك في مسار سرمدى لا يعطله أو يغيره شيء، أما المكان فهو ثابت لا يتحرك يرى ويلمس ويفعل به من قبل الزمن، ومع ذلك فالزمن مفتقر إليه ليرسل من خلاله إلينا دلائل وعلامات وجوده. (المحمود، ٢٠٠٩).

٢. طبيعة المكان الروائي في السفينة:

يُعد المكان المكوّن الثاني لأي وجودٍ في بعده الكوني، والحدُّ المهم في تكوين الإنسان وسلوكه، في بعده الاجتماعي، يأتي في النصّ الروائي ليكون قدرة فاعلة تتجاوز كونها الجامد المنفصل، وتنتقل إلى مسرح الفعل لتؤثر وتتأثر، وتشكّل وتضيف وتعُدّل وتلغي وتخلق، ويكون ذلك على المستوى الشعوري النفسي أو على المستوى الوقائعي الحداثي. (حسين ، ١٩٩٩) وهو لا يذكر من أجل الوصف فقط، إنما يحمل وجهة نظر الروائي ورؤيته المستقبلية من خلال الشخصيات في الرواية.

ويشكل المكان في رواية السفينة عنصراً مهماً من عناصر الرواية، وهو بمثابة الشخصية الرئيسة التي تربط مختلف شخصيات الرواية وعلاقاتهم وأهدافهم ومصيرهم فقد جسدت السفينة وهي مكان تجمع شخصيات الرواية، نقطة الانطلاق نحو المجهول إنها طريق الهرب من واقع مؤلم لم تعد تطيقه الشخصيات. والسفينة المكان الرمز رغم كونها فضاء مغلق لتحركات الشخصيات الجسدية إلا أنه يمكن اعتبارها مكاناً مفتوحاً على الحلبي والفلسفي والذاتي الداخلي والمخيّل.

وتعد السفينة (المكان الرمز)، إذ يبرز النص الدلالة المكانية في العنوان وهو المكان الملق الذي يبحث عن الاستقرار وهو في ذلك يؤدي دلالة خطابية يرمي إليها مجتمع السفينة، الدلالة العامة التي تنتظم حياة جميع الشخصيات التي يحتويها المكان هذه الدلالة هي (الاعتراب) وعندما تستقر السفينة يبحث أعضاؤها عن الاستقرار، ولكن نتيجة هذا البحث تنتهي إلى السلب، ففي نابولي عند الرسو في الميناء يبحث كلٌّ من فالج وإميليا في طرف، وعصام ولى في طرفٍ آخر عن استقرارهم الروحي والنفسي، وتكوّن النتيجة انتحار فالج الذي يكتشف علاقة زوجته لى بعصام السلطان. (حسين ، ١٩٩٩)

وقد دعم اختيار السفينة، كمكان الدلالة البنائية للرواية، إذ ساعد ذلك على تصوير تطور الزمن السردى داخل الرواية، بحسب الشخصيات والقارئ أيضاً، في جو مشحون بالأفكار والمواقف. كما أنه حمل مغزى رمزياً يقطع لكل الصلات القائمة بين هذا المكان الذي حلت فيه الشخصيات، وبين أمكنتها السابقة إلا من خلال الشخصيات نفسها، فصلاحتها بأماكنها السابقة: بغداد، القدس، بيروت، لندن. ظلت عبارة عن علاقات ذاتية تمارس حضورها على الشخصية عبر العلاقة الوجدانية معها، لا عبر واقعها الحقيقي، وقد ساعد البحر والسفينة في تحديد أطر تلك العلاقات. (عبد دخيل، ٢٠١٠)

أما الوطن - فلسطين - فيبرز كمكان له بعد خاص في نفسية جبرا يقول: "أما الانتماء، انتمائي الفلسطيني، فهو انتماء الفلاح إلى ترابه، انتماء المزارع إلى شجرته، انتماء ساكن الشارع إلى شارع. هكذا أحببت القدس، وهكذا أحببت فلسطين، وأحببت أرضي، حيث سرحت، وهمت، وعشقت، وحلمت مع أنني لا أملك شبراً واحداً من الأرض ولكنني أذكر التراب في القدس والصخور في القدس كأني أذكر جواهر الدنيا. فالانتماء هو انتماء العشق والتداخل وحين تنتهي إلى شيء كذلك، لا يمكن أن تفصم نفسك عنه، لأنه هو أنت. إذا لم أكن فلسطينياً فأنا لست شيئاً". (جبرا، ١٩٧٩) وينعكس حب جبرا لفلسطين في رواية السفينة، حيث يطغى الوطن على شخصيات السفينة، ونلاحظ أن تحرك المكان عند وديع عساف هو تحرك دائري يبدأ بالوطن وينتهي به، ماراً بعدة محطات مكانية تلعب دوراً تنموياً تدفع بشخصيته للوصول إلى ذروة الوعي. ويطغى الوطن بسحره على شخصية وديع عساف الذي يتحرك من منطلق سطوته، فعلاقته بالمكان هي علاقة انتماء وهو احساس ديني، فالكنيسة والألحان التي تتصاعد من حناجر المرتلين ما زالت تداعب العواطف، وتلهب المشاعر الكامنة في الداخل، وبذل يضحي المكان شاحنا الشخصية بالتطورات الدينية والصوفية ذات الطابع الحزين. وتبرز صورة القدس كمدينة المسيح الفلسطيني أو بالأحرى صورة الأرض الجميلة الصلبة التي يعرف بها الفلسطيني نفسه وتاريخه وجغرافيته وهويته الوطنية، صورة للتماثل الكلي بين الإنسان والأرض. (عدوان، ٢٠١٠)

وينبض الوطن - فلسطين بالحياة فهو مكان الشعاعية والصدافة التي لا تقوم على المصالح المادية، ومكان الرغبات الأولى. هذا المكان المغتصب جعل الناس كخلية النحل تتعاون فيما بينها، فنجد وديع عساف يروي سيرة المكان متحدثاً عن صديقه فايز الذي استشهد على يد قوات الاحتلال. "مشيت بين الزيتون على الشوك بين الصخور، والرشاش معلق على كتفي تحت ذراع فايز المهذلة وقعت، رحت أحده بنافاسي المتقطعة: الأهل، سلوان، القدس، مجنونان في بيرة من الموت، وعندما وضعت عن ظهري لاسترخ، أقسمت أنني سأعود، بشكل ما غازيل أو متلصصاً أو قاتلاً، سأعود حتى ولو قتيلاً على صخرة". (جبرا، ١٩٩٠)

ويتابع القارئ في الرواية وصفاً مفصلاً، وطويلاً لتلك المرحلة التي عاشها وديع مع فايز، وهما يتغلغلان أحياناً في جغرافية فلسطين، ومداهها المفتوح على وديان، وتلال وفضاء واسع. يصف وديع خوضهما ((معمودية الماء والصخر)) التي كان مسرحها نبع إحدى قرى فلسطين، من هذا النبع "شرب أول بناء القدس في فجر التاريخ، واستمدوا حياة للمدينة التي أقاموها على صخورها المتصاعدة، تصاعد سلم حجري إلى ذرى الرابية التي أضحت قلباً للقدس" (جبرا، ١٩٩٠)

وتحول الوطن - بغداد - بعد رحلة عصام الدراسية في لندن إلى مكان موت على الصعيد النفسي، لمى التي أحبها لم يسمح له الزواج منها في ظل دائرة العادات والتقاليد الاجتماعية التي حكمت على هذا الحب بالموت، وزوجت لمى من الدكتور فالح. لذا يقرر الهرب، ليلتقي بها - لمى - مصادفة في السفينة، لينفجر بركان الحب من جديد بعد رؤيته لها.

أما المكان عند الدكتور فالح فهو مكان للخفاء والتجلي، فالح يخفي علاقته بأميليا وفي الوقت نفسه يكتشف خيانة زوجته لمى مع عصام السلطان. فتثور مشاعره العدوانية للحياة، وتدفعه لتصفية نفسه.

ومن ناحية أخرى، يرتبط الصخر عند جبرا بالأرض - وبصورة أدق بفلسطين. فيكون معلماً آخر من معالم الماضي/الذاكرة. فضلاً عن ما تحمله الصخرة من دلالة في الديانة المسيحية. وهكذا يتوحد الصخر أو الحجر بالقدس في رواية السفينة رامزاً لتاريخها وعراقتها، وصور صمودها، وزمن خلودها. ولأن الصخر صار رمزاً لفلسطين، فسيرتبط بحلم العودة أي بزمنية المستقبل. يقول عصام عن وديع: "حديته عن الأرض على هذا النحو الذي لا ينقطع لا يمكن أن يكون مجرد هوس صوفي، إنه يريد للعرب عودة إلى الأرض، تشبثاً عضوياً بالتراب". (جبرا، ١٩٩٠)

أما البحر في السفينة فله ألقه الخاص، البحر بجماله أثار مشاعر عصام السلطان ومشاعر وديع عساف: "ولما التقينا تلك الليلة من جديد كان في البحر هدوء يكاد يكون رهيباً غير معقول، كأنه صفحة من زيت، تتألق عليه موجات فسفورية كئثار من الفضة. ما الذي يريده هذا البحر منا، بهذه الروعة الهائلة، بهذا الجمال الغامض الظالم؟ كان في الجنون القمري شيء من كآبة، ولوعة، وشيء من حب مهم مشترك بيننا". (جبرا، ١٩٩٠)

زمن السفينة (مستويات النص الزمني):

اهتم جبرا بالزمن في أدبه، وحاول أن يخضعه لقدرة الكلمة على الإمساك بالأشياء الغريبة، فالكلمة وسيلة لتصوير الزمن. يجعل منها وسيلة للخوض في المشكلة الزمانية، بحيث يوجي للقارئ بأنه يعبر معي مساحات زمنية لها امتدادات ولها أعماق. فالزمن يشكل النفس الإنسانية، التي هي عبارة عن تراكم الزمن فيها، مع ما يتركه الزمن من آثار: آثار الجروح والندوب، والأفراح، والأحزان، والمآسي، الخ... والصدمات مع الناس، والصدمات مع النفس.. الصراعات المختلفة، والأفراح العنيفة، الشهوات العابرة، والشهوات القائمة الباقية. هذا كله أيضا في تجربة الإنسان يتسلسل زمنيا، ويبقى حاضرا في الذهن بشكل ما لا يبقى واعياً. إنه نصف واع أو لا واع لكنه موجود في الذهن. (جبرا، ١٩٨٦)

لذا نستطيع القول إن اهتمام جبرا بالزمن أو بالمكان، وانفصاله عن زمكانيته القديمة ودخوله في زمكانيته الجديدة، له ارتباط بتجربته الشخصية وواقعه المثلث بالنفي والتنقل من مكان إلى مكان. إضافة لتأثره بما كان سائداً من اتجاهات مختلفة. لذا نجد أن الزمن في السفينة يتداخل فيه الزمن الداخلي مع الزمن الخارجي المتمثل في حركة الشخصيات مع الخارج، أما الزمن الداخلي فهو زمن ذاتي يتشابه فيه الماضي مع الحاضر والمستقبل، فنحن لا نستطيع فهم الزمن الخارجي للشخصيات وتصرفاتها إلا بالعودة إلى ماضيها أو الانطلاق معها نحو الحاضر والمستقبل. فالماضي يتداخل مع الحاضر فالشخصيات تحمل الماضي معها بما يحويه من ذكريات سعيدة أو مؤلمة، وقد تتطلع إلى المستقبل كحلم بالهرب أو العودة، لكنها سرعان ما تعود إلى الحاضر؛ إذ يعد النص الزمني في السفينة تطوراً جديداً في مراحل سير الزمن. والتطور المميز هو ظهور تقنية الفصل الزمني. ويتكون النص من تسعة فصول زمنية متداخلة فيما بينها ومتوازنة في عناصر كثيرة من عناصرها؛ إذ تشكل شبكة زمنية تخضع لنظام محدد من حيث تنظيم ثلاثية الزمن (الماضي، الحاضر، المستقبل). وتتحدد مستويات الزمن في "السفينة" بثلاثة، المستوى الأول وهو المستوى الرئيسي: مستوى زمن رحلة المسافرين وهو زمن خطي متسلسل راكد في سيرورته تتخلله مجموعة من التقنيات التي تشكل المستويين الآخرين وهو زمن قصير نسبياً (عدة أيام) إذا ما قيس بزمن النص في (صيادون) مثلاً الذي امتد سنة كاملة، والمستوى الثاني المستوى الذاكري الذي ينتهي بالبداية بالرحلة، ويمتد إلى الوراء الزمني امتدادات متفاوتة بحسب الأغراض الخطابية، والزمن الثالث أي المستوى الثالث وهو مستوى عملية القص، ويظل هذا الزمن خارج نطاق دراستنا لأنه زمن مجهول المعالم إلا إذا حُدّد بالزمن الذي يوازيه زمن القراءة.

لقد سار جبرا في زمنه وفق تناوب زمني بين (زمن سرد عصام السلطان وهو الزمن الافتتاحي) وبين (زمن سرد وديع عساف) لكن هذا التناوب ينكسر مرة واحدة قبل نهاية الزمن النصي بقليل في (فصل إمبليا فرينزي) الذي يبدو أن جبرا اضطر إليه بوجي من النص. (حسين، ١٩٩٩)

فالسفينة هي حاضر كل الشخصيات أي ان تجمع كل هذه الشخصيات للرحلة هو بداية زمن الرواية من نقطة الحاضر ثم تعود خلال ذلك الماضي لتكشف عن حياة شخصياتها الماضي، الحاضر، السفينة، بيروت، عواصم عربية أخرى. وتتحرك شخصيات السفينة في زمن الذاكرة وتمارسه في الزمن الراهن، فالزمن بالنسبة لجبرا ليس وجوداً موضوعياً قائماً خارج استخدام الشخصيات، وإنما هو قائم وحاضر في ذواتها ومتحرك بها. إن ما فعله جبرا في رواية السفينة هو استخدام جديد للزمن يتفق ومجمل التغيرات التي عرفتها الرواية الحديثة. فغياب الترتيب الزمني من القصة المتخيلة يكشف عن القيمة الكاملة لترتيب آخر يراعي بصرامة الترتيب السردية والترتيب السردية هو ترتيب زمني يهض على تداخل المستويات الزمن بين ماضيه وحاضره ومستقبله. (الجندي، ٢٠١٣)

زمكانية السفينة، هي زمكانية الحاضر، فهي تناسب كما ينساب الزمن الحاضر من الماضي إلى المستقبل، أما ركاها فزمنهم ليس حاضراً فقط، بل هم يحملون ماضيهم إرثاً لا يفارقهم، ويحملون المستقبل حلماً بالخلاص. عصام السلطان الهارب من مدينته وعالمها نحو الغرب، كان في الحقيقة هارباً من ماضيه، ووديع عساف هارب أيضاً من ماض عام تمثل بتخاذل الذين أضاعوا أرضه ويتمنى العودة إليها. يقول مخاطباً عصام: "عجيب يا عصام، أنا حيثما ذهبت، ومهما توهمت فإنني أركض باستمرار في اتجاه أرضي التي أحاطوها دوني بألف كيلو متر من الأسلاك الشائكة. أركض نحوها وفي يدي قنبلة، وأنت ترفض أرضك". (جبرا، ١٩٩٠) فتكون العودة هي الخلاص من حالة التشرذم وعدم الاستقرار ويبقى الحلم بالعودة إلى الأرض أملاً يراوده؛ فهناك كل شيء الوطن والحرية.

ولأن الزمن والمكان متداخلان في أدب جبرا، لذا فالصورة الدائرية للزمن ترافقها عودة إلى مكان محدد. وهو مكان مرتبط غالباً بالماضي. في رواية السفينة نجد أن الحاضر مرتبط بالسفينة، كمكان متحرك غير مستقر، يسعى إلى أن يصل إلى مكان ثابت ينزل فيه ركاها، كما أنه منغلق، منعزل عن الخارج، لا يتماس حقيقياً مع الأمكنة الأخرى-حتى البحر يبقى الاتصال به غير مستقر، لأن السفينة تتحرك باستمرار.

وقد دعم اختيار السفينة، كمكان، الدلالة البنائية للرواية؛ إذ ساعد ذلك على تصوير تطور الزمن السردى داخل الرواية، بحبس الشخصيات في جو مشحون بالمواقف والأفكار، كما أنه حمل مغزى رمزياً بقطعه لكل الصلات القائمة بين السفينة، المكان الذي حلت فيه الشخصيات، وبين كل ما يربطها بأمكنها السابقة-القدس، لندن، بغداد.. - إلا من خلال الشخصيات نفسها.

فالسفينة جبرا هي ملجأ الاغتراب، ملجأ من يجدفون عكس تيارهم، ومن يحملون أبعد من واقعهم، وهي حيز الهروب نحو الخطوة القادمة، وربط "أنا" بين "أمس" و "غد"، يخطط الهاربون، لأن يكونوا معاً في تفاعلات موحية، مد وجزر، يلتقون وفقها في السفينة، ليعيشوا البحر الوجودي بكل تقلباته وتناقضاته، يعيشون رحلة البحر الذي يتفاعل معهم كما تتفاعل الأحداث. (عودة، ٢٠٠٤)

فوديع عساف المتعب والمتقل بالأمم يقول: "سافرت جبراً، لا لأن البحر هو دنيا وحسب، بل لأن السفينة تشعرك جسدياً بانسيابك خلال الزمان والمكان معاً الطائفة تكاد تُلغى الزمان، فهي تُلغى فيك ذلك الحسّ الإنساني بالنمو والإيناع والتغير، وتؤكد على أنك إنما تسافر في مهمة تجارية لا نفسية" (جبرا، ١٩٩٠)

ويمكننا القول إن السفينة تشكل اللحظة الصفر التي انبثقت منها الأحداث، وبيت القصيد الذي رسم الأحداث اللاحقة، وغير إيقاع تحرك الشخصيات، وهنا يتداخل الزمن بالمكان (الزمكانية)

الخاتمة:

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:

- تهض بنية السرد في الرواية على تعدد الأصوات السردية، التي تداخلت بين السارد العليم، والسارد المتكلم، والسارد بضمير المخاطب ليتسنى له التعبير عن الحالات المتناقضة. وتقدم الأحداث من خلال ضمير المتكلم لاستحضار الماضي واسترجاعه ولاستبطان أعماق شخصية السارد عندما يتحدث عن مشاعره وذاته، أو عندما ينقل كلمات شخصيات أخرى. ويقوم الراوي/السارد بتقديم أصوات أخرى من خلال الفصول التي يروها. ويستخدم ضمير الغائب لوصف الأماكن وما تراه الشخصيات وتسمعه.
- يتولى السلطان ووديع وإميليا والدكتور فالح، سرد تفاصيل الحكاية السردية، فالسارد هنا فاعل في الفعل السردى ومشارك في بنية الرواية، حيث يغيب تفرد السارد الأوحى الذي يمثل محور الحكاية والفعل السردى.
- نجد أنه في كثير من الأحيان تتقاطع وتتداخل الضمائر والأزمنة أثناء عملية السرد.
- الزمان والمكان، شكلاً حضوراً لافتاً في السفينة، عاكساً تواشج علاقة الذات بأزميتها وأمكنها المختلفة في رحلة اكتمالها، ونضج خبراتها المعرفية المتراكمة عبر تجارب الحياة المتعددة.
- تزدهر اللغة الشعرية عند جبرا إبراهيم جبرا في رواية (السفينة).

المراجع:

١. إبراهيم، ع (٢٠٠١) السرد والتمثيل السردى في الرواية العربية المعاصرة - بحث في تقنيات السرد ووظائفه -، جامعة قطر. مجلة علامات العدد ١٦، ص ٦.
٢. أبادي، ف، (١٩٩٩) القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، الجزء الأول، ص ٤١٧.
٣. بارت، ر، (١٩٩٢) طرائق تحليل السرد الادبي، ط ١، منشورات اتحاد كتاب المغرب، ص ١٣.
٤. تشيتشرين، أ، (١٩٨٠) الأفكار والأسلوب، دراسة في الفن الروائي ولغته، ترجمة حياة شرارة، دار الحرية للطباعة، بغداد، ص ٦٠، ٦١.
٥. تودوروف، ت، (١٩٩٠) الشعرية، ترجمة: شكري المبخوت/ رجا سلامة، دار توبقال للنشر - الدار البيضاء، ط ٢، ص ٤٠.
٦. جبرا، ج، (١٩٩٠) السفينة، بيروت، دار الآداب، ط ٤، ص ٥، ٧، ٣٩، ٥٧، ٥٦، ٥٨، ٨٢، ٨٣، ٨٧، ٨٨، ٩٤.
٧. جبرا، ج، (١٩٧٩) يتابع الرؤيا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ١، ص ١٠٢.
٨. جبرا، ج، (١٩٨٦) الفن والحلم والفعل، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ص ٤٨٣.
٩. الجنداري، إ، (٢٠١٣) الفضاء الروائي في ادب جبرا ابراهيم جبرا، بيروت، دار تموز للنشر ط ١، ص ٩٠، ٩١.
١٠. جنيت، ج وآخرون، (١٩٨٩) نظرية السرد من وجهة النظر إلى التثبير، ترجمة: ناجي مصطفى، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط ١، ص ٩٧.

١١. حاج، س، (٢٠٠٤) الرؤى المتعددة في "السفينة" لجبرا ابراهيم جبرا، كتاب مؤتمر جبرا ابراهيم جبرا جامعة بيت لحم، ص ١٠٨-١٠٩.
١٢. حرب، أ، (٢٠١٠) القدس في رواية جبرا ابراهيم جبرا، المجلة الثقافية، عمان. العدد ٧٧، ص ١٠٢.
١٣. حسين، س، (١٩٩٩) مضمّنات النصّ والخطاب، دراسة في عالم إبراهيم جبرا الروائي جبرا، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ص ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٤١، ٣٤٥، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣١٣، ٣١٩، ٢٧٤.
١٤. الخشاب، و، (١٩٩٤) دراسات في تعدي النص، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ص ٧٦.
١٥. السعافين، إ، (١٩٩٦) الأفتنة والمرايا، دراسة في فن جبرا ابراهيم جبرا الروائي، عمان، دار الشروق، ص ٧٧، ٦٥.
١٦. عبد دخیل، إ، والعوادي، ح، (٢٠١٠) الزمكان في روايات جبرا ابراهيم جبرا، مجلة جامعة بابل العلوم الانسانية، المجلد ١٨ العدد ٤، ص ٩٣٥.
١٧. عدوان، ن، (٢٠٠١) تقنيات النص السردی في أعمال جبرا ابراهيم جبرا، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، ص ٢٦، ١٧٩.
١٨. عودة، ع، (٢٠٠٤) الفن الروائي عند جبرا ابراهيم جبرا، مؤسسة الارشاد القومي، ص ٤٥.
١٩. الكردي، ع، (٢٠٠٦) السرد في الرواية المعاصرة (الرجل الذي فقد ظله نموذجا)، القاهرة، مكتبة الآداب، ص ١٠٣.
٢٠. المحمود، ص، (٢٠٠٩) البنية السردية في روايات خيري الذهبي ((الزمان والمكان))، رسالة ماجستير، سوريا، جامعة البعث، ص ١٨.
٢١. وادي، ط، (١٩٨٧) المدخل لدراسة الفنون الادبية واللغوية، ط ١، قطر-الدوحة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، ص ٧٥.



www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية
International Journal for Arabic Linguistics and Literature
Studies (JALLS)

Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/JALS/home.aspx>
ISSN: 2663-5860(Online) 2663-5852(Print)



The Narrative Techniques in the Novel of the Ship for Jabra Ibrahim Jabra

Naheda Ahmad EL-Kiswani

Associate Professor, Al-Quds Open University, Palestine
nkiswani@qou.edu

Received Date : 11/1/2020

Accepted Date : 2/3/2020

DOI : <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.1>

Abstract: The writings of Jabra Ibrahim Jabra received a lot of critical attention, and his narrative work, in particular, remained to be an important thing to critics, researchers and intellectuals.

In this study we focus mainly on the novel "The Ship" of Jabra Ibrahim Jabra, and the goal we seek to achieve from this research is to reveal the techniques of narration in this novel.

It also focuses on the study of the characteristics of narrative language in the ship and on the interplay of time, space and spatial mobility in the novel.

And trying to compete in this creative world based on the method of "descriptive/ analytical" research to seek the nature of narrative structure of Jabra.

Keywords: Narration; Narrative techniques; the place; Time; Chronotope (Elzimkanah).

References:

- [1] 'bd Dkhyt. A & Al'wady. H, Alzmkan Fy Rwayat Jbra Aбраhim Jbra, Mjlt Jam' Babl Al'lwm Alansanyh, 18 (4) (2010), pp. 935 .
- [2] 'dwan, N, Tqnyat Alns Alsrdy Fy A'mal Jbra Aбраhim Jbra, Rsalit Majstyr, Jam' Alnaja, (2001), pp. 26,179 .
- [3] 'wdh. ' , Alfn Alrwayy 'nd Jbra Aбраhim Jbra, Mwssit Alarshad Alqwm, (2004), pp.45 .
- [4] Aбраhim. ' , Alsrđ Walmtthyl Alsrđy Fy Alrwayh Al'rbyh Alm'asrh- Bħth Fy Tqnyat Alsrđ Wwzayfh- , Jam' Qtr. Mjlt lamat (16) (2001), pp. 6.
- [5] Abady. F, Alqamws Almhyt, Dar Alktb Al'lmyh, Byrwt, Lbnan, D T, Aljz' Alawl, (1999), pp. 417.
- [6] Bart. R, Tra'q Thlyl Alsrđ Aladby, T 1, Mnshwrat Athad Ktab Almgħrb, (1992), pp.13.
- [7] Haj. S, Alrw'y Almt'ddh Fy "Alsfynh" Ljbra Aбраhim Jbra, Ktab Mwmtmr Jbra Aбраhim Jbra Jam' Byt Lhm, (2004), pp. 108-109.
- [8] Hrb, A, Alqds Fy Rwayt Jbra Aбраhim Jbra, Almjllh Althqafyh, 'man, (77) (2010), pp.102 .
- [9] Hsyn.S, Mudmrāt Alnsi Walkhtab, Drash Fy 'alm Aбраhim Jbra Alrwayy Jbra, Dmshq, Mnshwrat Athad Alktab Al'rb, (1999), pp. 334 ,335 ,341 ,345 ,393 ,394 ,313 ,319 ,274 .
- [10] Jbra. J, Alfn Walhlm Wal'f, Bghdad, Dar Alshwwn Althqafyh Al'amh, (1986), pp. 483.
- [11] Jbra. J, Alsfynh, Byrwt, Dar Aladab, T4, (1990), pp. 5 ,7, 39, 57, 56, 58, 82, 83, 87 ,88, 94.
- [12] Jbra. J, Ynaby' Alrway, Almwssh Al'rbyh Lldrasat Walnshr, T1(1979), pp. 102.
- [13] Aljndary. A, Alfdā' Alrwayy Fy Adb Jbra Aбраhim Jbra, Byrwt, Dar Tmwz Llnshr, T1, (2013), pp. 36,90 ,91 .
- [14] Jnyt. J Wakhwrwn, Nzryt Alsrđ Mn Wjh' Alnzr Ala Altb'yir, Trjmt: Najy Mstfa, Mnshwrat Alhwar Alakademy Waljam'y, Aldar Albyda', T1, (1989), pp. 97.
- [15] Alkhshab. W, Drasat Fy T'dy Alns, Alqahrh, Almjls Al'ly Lthqafh, (1994), pp.76.

- [16] Alkrdy. ، Alsrđ Fy Alrwayh Alm'aşrh Alrjl Aldhy Fqd Zlh Nmwdhja), Alqahrh, Mktbt Aladab, (2006), pp. 103.
- [17] Almhmd. Ş, Albnyh Alsrđyh Fy Rwayat Khyry Aldhhby ((Alzman Walmkan)), Rsalť Majstyr, Swrya, Jam'ť Alb'th, (2009), pp.18 .
- [18] Als'afyn. A, Alaqn'h Walmraya, Drash Fy Fn Jbra Arahym Jbra Alrwayy, 'man, Dar Alshrwq, (1996), pp. 77 ,65 .
- [19] Tshytshryn. A, Alafkar Walaslb, Drash Fy Alfn Alrwayy Wlghth, Trjmt Hyať Shrah, Dar Alhryh Ltba'h, Bghdad, (1980), pp. 60 ,61.
- [20] Twdwrwf. T, Alsh'ryh, Trjmt: Shkry Almbkhwat / Rja' Slama, Dar Twbqal Llnshr- Aldar Albyda', T 2, (1990), pp.40.
- [21] Wady. T, Almdkhl Ldrast Alfnwn Aladbyh Wallghwyh, T 1, Qtr- Aldwhh, Dar Althqafh Ltba'h Walnshr Waltwzy', (1987), pp.75.

الثقاف بين النفي والإثبات في الخطاب الروائي الجزائري "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" مالك حداد و"أربعون عاماً في انتظار إيزابيل" لسعيد خطيبي أنموذجاً

فتيحة شفيري

أستاذة بقسم اللغة العربية وآدابها- جامعة امحمد بوقرة بومرداس- الجزائر
chefirifatiha@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.2> تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢١ تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١

الملخص:

يؤكد مالك حداد في "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" أن الثقاف تعكسه تلك الوشائج التي تعالقت بين خالد بن طوبال الشخصية النصبة المحورية بزملاء مهنة الصحافة في فضاء أجنبي هو الفضاء الفرنسي، ليعرف هذا الثقاف نفياً مقصوداً من صديق خالد بن طوبال المقرب الفرنسي المحامي سيمون كاج، وهنا يقوم العامل الاستعماري عندما تنتفي إنسانية سيمون كاج وتبرز كل القيم السلبية التي ورثها عن بلده المستعمر، فالمرحلة مرحلة احتلال وفعل التواصل مع من هو مستعمر فعل منفي تماماً. رغب الحاج يوسف في "أربعون عاماً في انتظار إيزابيل" في مرحلة ما بعد الكولونيالية تفكيك هذا العامل، حين سعى لتحقيق هذا الثقاف من خلال فعل الانتقال إلى الجزائر المستعمرة سابقاً ولبوسعادة تحديدا والبقاء فيها زمناً لأربعين سنة، متلقفا عاداتها وتقاليدها وطريقة تفكير أهلها، هو التماهي الذي جعل من المستعمر سابقا المركز والنظام البيطريكي إن استطعنا القول ليوجه بدوره ثقافة ابن المستعمر السابق، لكن هذا الثقاف لم يحقق تفعيله، ففرنسا عند هذا المستعمر سابقاً مازالت تمثل الآخر الاستعماري الذي غرس متتالية قيمة سلبية في المطلق أهمها الظلم والاستغلال والإحساس بالدونية.

الكلمات المفتاحية: الثقاف؛ المركز؛ الهامش؛ المستعمر؛ المستعمر



المقدمة:

لا تتطور حضارة أمة ما إلا بانفتاحها على الآخر متبينة في ذلك اختلافه الثقافي، هذا يعني تواصل هذه الأمة مع ما يُسمى بالرؤية التسامحية المرتبطة بتداعيات كثيرة أهمها الرؤية بإيجابية لثقافة هذا الآخر المختلف «هنا يُنظر إلى الواقع الأجنبي ويُحكم عليه بصورة إيجابية، التسامح هو الحالة الوحيدة للتبادل الحقيقي والثنائي» (هنري، دت) ولكن إذا ما راجعنا تاريخ الحضارات الماضية والمعاصرة لا نجد لهذه الرؤية التسامحية حضورها البارز لتقوم مقامها رؤية استعلائية التي تعد «الواقع الأجنبي متدنياً مقابل تفوق الثقافة الأصلية» (هنري، دت) فالليونانيون لم يروا الرومان إلا أنهم أقل حضارة منهم، ومثيلهم في ذلك البريطانيون الذين يهتمون الفرنسيين بالتخلف، والرؤية ذاتها ارتبطت بهذا الغربي تجاه المجتمعات الشرقية التي عدّها ومازال مجتمعات متخلفة. وتقوم هذه الرؤية الاستعلائية مع ظهور الاستعمار بنوعيه، فمع الاستعمار التقليدي واغتصابه للشعوب المغلوبة أو مع الاستعمار غير التقليدي وسيطرته على المنظومة الثقافية للشعوب التي احتلها سابقاً، لنكون هذا أمام صراع القوى، فالغالب في مرحلة الاستعمار أو ما بعدها يطمح لفرض مركزته على الطرف الآخر المغلوب المختلف الذي عليه الانعتاق من حالة التبعية المفروضة عليه، والملاحظ في عصرنا هذا عصر الألفية الجديدة أن المغلوب يبقى متهما بالتخلف والرجعية، ويحيا في المقابل صراعاً مع مركزية الطرف الغالب لدرجة أنه خضع لها خضوعاً مطلقاً ليدخل بذلك حالة من الاغتراب التي لا مناص منها، إنه العيش بروح الاستسلام وتقبل المعوقلية دون مناقشة للتواصل مع مفهوم الاستعمار الحقيقي «الاستعمار الحقيقي عندما يُصبح معياراً لكل النظم الاجتماعية الثقافية، عندما يُصبح مرجعية لكل السلوكات الظاهرة منها والباطنة» (قويدر، ٢٠٠٧)، كما كان فعل الثقاف غير ممكن التجسيد في

مرحلة الاستعمار فقد بقي كذلك حتى بعد هذه المرحلة لنطرح الإشكاليات التالية: هل وجد الإيمان بفعل الثقاف مرحلة الاستعمار أو ما بعدها؟ هل فعل الثقاف فعل قولي فقط تلفظته الدول الغالبة والمغلوبة دون السعي لتفعيله؟ هل أسهم الثقاف في خلخلة مفهوم الغلبة والمغلوبة؟

وللإجابة عن مثل هذه الإشكاليات قررنا التنوع في زمنية المدونة المختارة، فكانت أولاً "رصيف الأزهار لم يعد يُجيب" لمالك حداد هو خطاب روائي وليد المرحلة الاستعمارية الفرنسية بالجزائر، في حين كان النموذج الثاني للمدونة المختارة "أربعون عاماً في انتظار إيزابيل" لسعيد خطيبي المتصل بمرحلة ما بعد الاستعمار، وهذا التنوع في زمنية المدونة المختارة له هدف محدد هو معرفة تصور المبدعين الجزائريين لمفهوم الثقاف والوقوف عند وعيها بضرورة حضوره في علاقة الشعوب ببعضها، فمالك حداد رغب من خلال خطابه هذا وفي جل خطاباته الروائية الأخرى أن يُفكك الأنا الغربي الفرنسي الرؤية الاستعمارية التي تبناها كتاب فرنسيون معروفون كألبيير كامو «لا ينكر إدوارد سعيد أهمية ألبيير كامو الأدبية، لكنه يرى أن النقد الأدبي ركز على وجوديته وأسلوبيته دون التطرق إلى تصويره المتحيز الذي يستبطن صوراً مشوهة ودونية للآخر» (محمد، ٢٠١٤) فالحضارة الإنسانية عند حداد لا تُبنى إلا إذا تجاوز الطرفان الجزائري والفرنسي عقدة المستعمر والمستعمر.

وتواصل سعيد خطيبي مع هدف مالك حداد أو مع نسقه الخطابي الروائي المضمر، لكن مع تغيير المخاطب، فإذا كان عند مالك حداد هو الأنا الغربي الفرنسي فإنه عند مبدعنا الثاني الأنا الجزائري الذي تواصل مع ثقافة الكره النمطية المتوارثة عن المرحلة الاستعمارية ليُطالبه الروائي بتجاوز ثقافة الكره هذه حتى لا يبقى الآخر الفرنسي في نظره ذلك المستعمر الاستعلائي وحتى يجانب رؤيته الدونية لنفسه التي ماتزال تلاحقه على الرغم من نيته الاستقلال. لقد أكد خطيبي وقبله مالك حداد أن فعل الثقاف فعل قرين النفي المطلق بعيداً عن مفهوم الإثبات المرغوب فيه.

لتبينا في بحثنا هذا خطة محددة مبنية على عنصرين، العنصر الأول هو فعل الثقاف ونفيه في المدونة المختارة هنا سنبرز دور العامل الاستعماري المساعد على نفي فعل الثقاف بين المختلفين ثقافياً سواء في المرحلة الاستعمارية أو ما بعدها، مع التركيز على تباين تثبيت صورة النفي هذه فتارة يؤكد الأنا الفرنسي في "رصيف الأزهار لم يعد يُجيب" لمالك حداد وتارة أخرى يؤكد الأنا الجزائري بعد الاستقلال في "أربعون عاماً في انتظار إيزابيل" لسعيد خطيبي، وكان العنصر الثاني في خطتنا البحث في المدونة المختارة عن مفهوم الثقاف في صورته الإثباتية التي سعى لها مع الطرفان المختلفان ثقافياً، وتأتي خاتمة بحثنا خلاصة لقراءة فعل الثقاف وتتبع صورته في المدونة المختارة.

١. فعل الثقاف ونفيه في المدونة المختارة

لابد لنا بداية من وقفة توضيحية للدال اللساني الثقاف *culturation*، فبعض الدارسين يرونه دالاً مقترناً بمفهوم الاستعلاء، ذلك أن المركز والمستعمر السابق لا يرى في المغلوب المستعمر الذي كان والذي نال استقلاله إلا ذلك المهمل الذي لابد من نفي التكامل الثقافي معه، والهدف المضمر من هذا النفي هو أن يبقى هذا المركز القديم الجديد مركزاً على الدوام حتى لا تضع سيطرته أولاً على المصادر الاقتصادية التي تنعم بها وهو مستعمر وما يزال يتنعم بها حتى بعد استقلال الشعوب الغنية التي احتلها «يمكننا القول بأن الكولونيالية كانت الداية التي ساعدت على ولادة الرأسمالية الأوروبية أو يمكن القول إنه لولا التوسع الكولونيالي لما حدث الانتقال للرأسمالية في أوروبا» (آنيا، ٢٠١٣) ليضمن هذا المركز، ثانياً سيطرته على المنظومة الثقافية لهذه الشعوب ممارساً عليها استلاباً ثقافياً متواصلاً.

نظر هؤلاء الدارسون إلى الثقاف على أنه مفهوم يعكس استعلاء المركز سواء في صورته الاستعمارية أم ما بعد الاستعمارية، لكننا نخالفهم حين نرى أن لهذا الدال مفهوماً إيجابياً حين نرى فيه إمكانية التفاعل وقبول الاختلاف الثقافي بين طرفين كانا إلى وقت مضى مستعمرًا ومستعمرًا، وليأخذ هذا الثقاف إيجابيته الأكبر لابد من أن يضاف لهذا الانفتاح والتكامل الثقافي احتفاظ طرفي العلاقة الثقافية بهويتهما المحلية، فتماهي طرف مع آخر لن يسمح فعلاً إلا بقيام مفهوم الثقاف في جانبه السلبي الذي ذكرناه سابقاً، فالثقاف يؤسس مفهوميين حسب السياق السوسيوثقافي المرتبط به. إن فعل الثقاف بين النفي والإثبات مرهون برغبة المجتمعات مرحلة الاستعمار أو ما بعده مادام فعلاً تكسبياً يمكن التحكم في صورة تطبيقه وتسييره في الواقع السوسيوثقافي.

يبدأ المتلقي بحثه عن فعل الثقاف من عنوان المدونة المختارة «يُعد العنوان أولى العتبات أو الفواتح النصية التي تستدعي انتباه القارئ نظراً لاحتلاله واجهة الغلاف ودوره في نقل القارئ من عالم الواقع المنتهي إلى خارج النص إلى عالم المتخيل الذي يُعيده إلى داخل النص» (حسينة، ٢٠١٢)، هذا العنوان جاء إعلاناً عن نفي مطلق لفعل الثقاف أكدته الملفوظات اللسانية المتضمنة فيه فهي «لم يعد يُجيب» في خطاب مالك حداد و«أربعون عاماً» في خطاب سعيد خطيبي، ومع هذه الملفوظات يدرك المتلقي أن فعل الثقاف

تتجاوزه قوتان، الأولى تسعى لنفيه وإلغائه أما الثانية فهي قوة مضادة تسعى في المقابل لتأكيد هذا الفعل وتبني حضوره في زمنية لاصحاح.

لن يقوم العنوان بدوره الكامل إلا بتقديم المزيد من المفاتيح للمتلقى من ملفوظات لسانية توضيحية، إنه مفتاح فضائي في خطاب مالك حداد مثله "رصيف الأزهار" وعند سعيد خطيبي مرتبط بشخصية نسائية غربية اسمها "إيزابيل"، تغري مثل هذه المفاتيح متلقي المدونة المختارة ليتواصل بين مرجعيتها الواقعية وبين دورها في مثل هذا النص التخيلي الأول «لذلك يكفي أن ندرك الأهمية القصوى التي يحتلها العنوان في توجيه القارئ نحو عملية فك شيفرة النص عبر تأويله» (حسينة، ٢٠١٢) فيدرك المتلقي أن رصيف الأزهار هذا الفضاء الجزئي من فضاء باريس العام قد عايش إمكانية الثقافة بين طرفين يبدو أنهما مختلفين ثقافيا، كما يدرك المتلقي ذاته أن شخصية إيزابيل لم تكن إلا الرحالة السويسرية إيزابيل إيبرهات التي سعت لإمكانية الثقافة مع فضاء أجنبي بالنسبة لها وهو بوسعادة الفضاء الجزئي من الفضاء العام الجزائر.

إدراك المتلقي انتفاء التواصل لرصيف الأزهار وتحول الفضاء الجزائري لفضاء طارد للشخصية الواقعية إيزابيل إيبرهات ولكل آخر غربي قصد هذا الفضاء فعليا يعني أن رؤية الأنا الغربي للأنا الجزائري/ الأنا الجزائري للأنا الغربي هي رؤية صدامية متواترة في الواقع السوسيوثقافي الاستعماري وما بعد الاستعماري «صدام فرضه القوي على الضعيف، ويظهر هذا جليا بين الثوابت التي يعتنقها أبناء تلك الحضارات» (جمال، ٢٠١٣)، هذه الرؤية تتضح أكثر في تواصل المتلقي مع متن المدونة المختارة ليكون خالد بن طوبال ذلك الآخر الذي أجبره الأنا الاستعماري-المحمامي صاحب الصيت الواسع سيمون كاج- على أن ينظر إلى نفسه بأنه الآخر المستعمر الذي عليه ألا يفكر إلا بالبقاء في مفعوليته وهامشيته وتخلفه، إنه الأنا التي «لا تكتفي بتحديد آخرها المختلف عنها، بل تجعل من تهميشه واقصائه ضرورة لا تقف عند زمن محدد، بل تسعى إلى جعله أمرا مفتوحا على طول الزمان وتعاقب الأجيال» (هاني، ٢٠١٣)، هي رؤية رفضها مالك حداد حين راح يوثق حضور شخصيته الرئيسية في فضاءات أخرى من فرنسا لتحقيق فعل الثقافة.

تشكيل الأنا الجزائري الجديد الرؤية ذاتها في "أربعون عاما في انتظار إيزابيل"، هو رغبة منها في أن يظل الفرنسي-الذي مثله الحاج يوسف- ذلك الغربي الذي يجب ألا يسعى لتفكيك صورته السلبية السابقة فهو إرث استعماري حتى وإن مكث في فضاء الأنا الجديد عدد سنين، إنه الآخر المتواصل بشكل مسلم به مع مفهوم الغيرية «حشر الآخر في غيرته وعلى النحو الذي يُفضي إلى التمايز والعنصرية أو إلى الإقصاء والاستبعاد» (علي، ٢٠٠٨)، بل عليه أن يكون مثالا مكررا للآخر الذي رغب سابقا في التماهي مع هذا الفضاء والذي سعت إليه الرحالة السويسرية إيزابيل إيبرهات لتكون أهم نتائج الرؤية الصدامية هذه قيام علاقة انفصالية تامة صورتها العودة للشمال كما فعلها الحاج يوسف أو الرحيل لعالم الأموات التي ارتبطت بها إيزابيل إيبرهات في مقبرة عين الصفاء بولاية النعامة.

تواصلت الشخصية الرئيسية في المدونة المختارة مع المختلف ثقافياً في مرحلتين زمنيتين متباينتين الماضي الإيجابي والحاضر السليبي، والقول بالماضي الإيجابي له مبرراته عندنا ذلك أن الثنائيات الضدية النمطية المتوارثة على نحو الأنا/ الآخر، المستعمر/ المستعمر، الغالب/ المغلوب، المركز/ الهامش لم يمارسها ثقافيا الجزائري والفرنسي على حد سواء، فخالد بن طوبال وإن أرغم كغيره من أبناء الجزائر على التواصل مع الثقافة الفرنسية من خلال التحاقه بإحدى مدارس الاحتلال إلا أنه أسس تقاربا ثقافيا مع سيمون كاج «كانا طفلين كبيرين وهزيلين بالنسبة لمن في عمرهما، وكانت لهما عيون لا ترى أبعد مما تسمح به طيبة قلوبهما، إن الصداقة في السابعة عشر من العمر تعني أشياء كثيرة» (مالك، دت)، هو تواصل ثقافي ثوري أرادته الفرنسي جوزيف أو الحاج يوسف فكان في مقدمة المجاهدين محاربي الاحتلال الفرنسي «سيقولون مثلاً أنني كنت صديقا للمناضلين محمد بوضياف وعبان رمضان وأني ساعدتهما في الفرار من أيدي الشرطة وجنّبتهما السجن وأني كنت نصيراً للجزائر المستقلة عدواً لفرنسا الكولونيالية ولجيشها الزاحف» (سعيد، ٢٠١٦)، في هذه المرحلة لم يؤمن خالد والحاج يوسف إلا أنهما ذات إنسانية، هي تلك الذات التي قبلها الطرف المختلف ثقافيا والذي لم يُمانع من التواصل الحضاري معها، مؤسساً بذلك علاقة قوية قاعدتها رؤية تسامحية.

ويقوم الحاضر في المدونة المختارة بنفي إيجابية هذا الماضي نفياً مطلقاً من خلال تفكيك آليات الثقافة المتعددة ومنها آلية القبول «ويلقى الثقافة استجابات مختلفة تبعا لطريقة الاستيعاب والممارسة مثل القبول الذي يقصد به استعارة الجانب الأكبر من الثقافة الجديدة وتمثل أنماط السلوك والقيم الداخلية لهذه الثقافة» (خالد، ٢٠١٥)، وقد راحت الشخصية الرئيسية للمدونة المختارة تستوعب ثقافة الطرف المختلف ليس في فضاءها الأصلاني بل في فضاء جديد عنها، منتظرة منه أن يبادلها القبول بوجودها أولاً وثانياً القبول بثقافتها الأصلانية التي تحملها وبرغبتها في التماهي مع هذه الثقافة المستقبلة، وما كان من الطرف المختلف إلا تأسيس آلية ضدية هي النفي مشعرا الطرف الراغب بالثقافة بحالة من الاغتراب النفسي المستمر.

تفعيل هذه الآلية المضادة يعني نفي تجاوز هذا الآخر مفهوم الغيرية، وهذا ما كان مع خالد بن طوبال منذ اللحظة التي وجد فيها نفسه وحيدا في محطة القطار إلى لحظة رحيله عن رصيف الأزهار «إن سائر الناس يشعرون بشيء من اليتيم حينما يحطون بالرحال

في مكان ما من ديار الغربة حيث لا ينتظرهم أحد» (مالك، دت)، وقد مارس سيمون كاج آلية النفي هذه منذ أن تواصل مع الرؤية الاستعمارية الاستعمارية ما إن أصبح محامياً مشهوراً يحيا حياة باذخة «ومع ذلك أيضاً فإن السيد سيمون كاج المحامي المذكور قد سجل نجاحه في الحياة في لوحة من النحاس تقوم بتلميعها كل صباح خادمة المنزل، ومع ذلك أيضاً فإن السيد سيمون كاج المحامي أمام المحاكم قد غير سيارته منذ عهد قريب واشترى فيلاً في سان لوفير الواقعة في مقاطعة بروطانيا» (مالك، دت)، وبما أن الأنا الاستعماري حسب هذا المحامي هو تلك الأنا المركزي فإنه اعتقد جازماً أنه المطلق الذي لن يتكرر.

وممارسة آلية النفي المضادة تمثلت أكثر في تسطير الأنا المركزي لصورة التواصل الحوارية التي جمعها قهراً بالأخر المهمش في تلك الزيارات غير المرغوبة لفضائها الخاص - البيت الباريسي الفاخر - «وحيثما أبصر سيمون خالدا تجمد نظره مثلما يتجمد النظر عندما تقع أشعة من النور على العين بعد الخروج من الظل: أهدأ أنت! (مالك، دت) هي صورة اقترنت بالاعتصاب الشديد، عمقتها تلك الملفوظات اللسانية المختصرة التي احتواها هذا التواصل الحوارية على نحو «لم تقل لي بعد ماذا تفعل في باريس/ وهل ستبقى مدة طويلة من الزمن» (مالك، دت)، وهذا الاعتصاب الحوارية يكشف عن نسق مضمير يعكس حقيقة الأنا الغربية التي جسدها سيمون كاج فتميشه للأخر المختلف ثقافياً لم يكن ليتأسس في الحاضر مالم تكن له ترسبات في الماضي البعيد، وما غياب سيمون عن استقبال خالد في مطار باريس واقترابه الشديد في حواراته معه إلا دليل على هذا التكامل التهميشي للأخر الجزائري، نؤكد هنا أن الصورة النمطية للأخر الجزائري في الخطاب الاستعماري مكررة نمطيتها في الخطاب الأصلي هو استنطاق مالك حداد لصورة الواقع السوسيوثقافي القائم وإن سعى إلى تفكيك نمطيته من خلال رسم شخصيته الرئيسة رسماً جديداً ساعياً من خلال ذلك لتكريس الفعل الثقافي بمفهومه الإيجابي.

كما استوقفنا الملفوظ "أربعون عاماً" في قراءتنا للعنوان فيها هو يستوقفنا مرة أخرى ونحن نتواصل تأويلياً مع المتن الروائي، نحن ندرك ما تحمله دلالة العدد "أربعون" الذي يقترن بالاكتمال، وإذا ما ربطنا دلالة هذا الملفوظ بطبيعة شخصية الحاج يوسف التي رسمها سعيد خطيبي نقول إن الأخر الفرنسي كان بعد كل هذه الأعوام قريباً من الاكتمال الهوياتي بدليل أنه تماهى دون مناقشة مع ثقافة الأنا الجديد سلوكاً واعتقاداً وتفكيراً «أعتقد أنني لم أفهم الشيء الكثير مما يحدث في هذا البلد، فقد عشت فيه أربعين عاماً بما يكفي لأفهم أحشائه وما خلف أحشائه وما يكفي لأدرك ميوله ومزاجاته» (سعيد، ٢٠١٦)، واقتران العدد أربعين بالدال اللساني "عاماً" المتواصل مع مفهوم الخير والبركة دليل آخر على أن الاكتمال الهوياتي سيتحقق مادام قد دفع هذا الأخر الغربي ما يكفي من الصبر الطويل ليتوج بهويته الجديدة.

هذا الاكتمال الهوياتي الذي لم يتحقق رغب فيه كل آخر غربي تعلق بهذه الأرض وسعى للتماهي معها ومع الثقافة التي تمثلها ومن هؤلاء الرحالة السويسرية إيزابيل إيرهارت، ومع نفي هذا الاكتمال نقف عند نسق مضمير آخر أراد سعيد خطيبي أنه ليس دائماً الغربي من يتواصل مع الرؤية العدائية الاستعمارية تجاه الشرقي، بل حتى هذا الشرقي أسير الرؤية ذاتها لذا فكما أعاد الغربي -الذي تقمصه الحاج يوسف- قراءة هذه الرؤية وسعى لتفكيكها، فعلى الشرقي أيضاً القيام بالفعل ذاته مادام الغربي يرغب في التماهي معه ولا يراه المستعمر السابق أو المتخلف المهمش، بل يرى فيه الإنسان الذي يمكن معاشته وامكانية التماهي مع ثقافته لدرجة الانسلاخ من ثقافته الأم كما جسده نصيبا الحاج يوسف وجسدته واقعية الرحالة السويسرية.

وتفعيل الأنا الجديدة لآلية النفي مع الأخر الغربي يفتح نسفا مضمراً جديداً أن هذه الأنا لن تتمكن من معرفة عيوبها والوقوف عليها لتصويبها مادامت رضية في أن تبقى منعزلة عن هذا الأخر رافضة البتة تغيير رؤيتها تجاهه «ويرى جل المثقفين العرب أن معرفة الأخر ضرورية ليتعرف الفرد على ذاته ومقومات هويته بشكل أفضل» (جمال، ٢٠١٣) وهنا يكشف سعيد خطيبي أن الأنا الجديد-الشرقي- تمارس آلية النفي هذه على نفسها أيضاً مؤكداً بذلك أن للشرقي فعلاً رؤية ثقافية واحدة لا يرغب في الحياض عنها ليكون نتيجة ذلك تسليمه بتخلفه الذي يعده قدره المحتوم الذي لا مفر منه، وقد يُتهم سعيد خطيبي وغيره من الكتاب الذين يصورون واقع مجتمعهم الثقافي أنهم يقللون من شأن أصلايتهم، لكنهم في واقع الأمر ينتقدون هذه المجتمعات لإصلاحها «وقد يرسم الأديب صورة سلبية لمجتمعهم وهذا ما نلاحظه في كثير من الأعمال الأدبية، لكننا نجد هذه الصورة رسمت بأنامل محبة، نلمح فيها رغبة عارمة في الإصلاح والتغيير نحو الأفضل» (ماجدة، ٢٠١٣)، وهذا الانتقاد هدفه تغيير رؤية هذه المجتمعات لنفسها الذي يستدعي بالضرورة تغيير رؤيتها لمن هو مختلف عنها ثقافياً شرط ألا يكون هذا التغيير رهين الاستلاب أو التبعية المطلقة.

وإذا مارس الغربي رؤيته الاستعمارية على الأخر الجزائري في نفيه لفعل التثاقف تواصل حوارياً وجفاء في المعاملة، فقد مارسها الأنا المركزية الجديدة على الأخر الفرنسي من خلال سعيها الحثيث لنفي تجسيد الاكتمال الهوياتي ومن ذلك نفي الهوية الاسمية، لقد اعتقد الحاج يوسف أنه بتغيير اسمه الأجنبي من Joseph إلى الاسم العربي يوسف سيضمن له أولاًً تجسيد هذا الاكتمال الهوياتي وثانياًً: سيمنحه امتلاك تلك الأنا الجزائري التي انتظرها مدة أربعين عاماً، ونجاح الأنا الجديد في نفي تحقيق الأخر للاكتمال الهوياتي

وللتواصل مع الهوية الجديدة يعني أنها عزلت هذا الآخر عزلاً مقصوداً عنها ليكون وفق رؤيتها الاستيعابية المبهمش الدائم، وشعور هذا الآخر بأنه كذلك-المهمش- دفعه لأن يُعايش صراعاً طويلاً مع هذه الأنا ومع طبيعتها الثقافية المنغلقة «الدلالة الأولى للمهمش تفيد بعزله عن المجموع من دون عنف، فإن دلالاته الثانية فيما بعد أخذت توحى بالصراع القائم ما بين المهمش صاحب النفوذ والمكانة والمهمش الذي لا يمتلك ما يمتلكه الأول» (حمزة، ٢٠١٣) وإن رضيت الأنا بوجود هذا الصراع فقد رفضه الآخر جملة وتفصيلاً من خلال إجبار ذاته على العيش منعزلاً عن هذه الأنا متقبلاً لكل التهم التي ألصقت به كتهمة تأسيسه لعلاقة مثلية مع رفيق دربه في الثورة التحريرية الجزائرية سليمان الذي تقاسمه ولأربعين عاماً المسكن ذاته، ويُضَيِّع الحاج يوسف هويته الجديدة كما أضاع هويته القديمة ليصبح فرداً بلا هوية وهذا ما هو إلا انعكاس لهوية الأنا الجديدة-هذا الشرقي- الضائعة التي لم تعرف التقدم للأمام ولا الخروج من التخلف الذي يبدو أنه سيكون تخلفاً سرمدياً.

ولم ترغب الأنا الجديد أيضاً في أن ترى في دخول الحاج يوسف الدين الإسلامي وزيارته للبقاع المقدسة لأداء فريضة الحج ضماناً آخر ليتواصل هذا الغربي الفرنسي مع مفهوم الاكتمال الهوياتي وليكون الأنا الجزائرية التي انتظرها أعواماً «يُركزون على فصل واحد من حياتي المتقلبة والمتعثرة يوم اعتنقت الإسلام ونطقت بتلغيم الشهادتين في المسجد الكبير ثم أدت مناسك الحج رفقة سليمان في رحلة برية مضمينة من هذه المدينة الترابية البكماء إلى مكة المكرمة على متن سيارة رونو ٤» (سعيد، ٢٠١٦)، كما لم يكن الأساس الآخر من أسس الهوية المتمثل في الأرض ضماناً لإلغاء آلية النفي الممارسة بصورة مكثفة على هذا الآخر الراغب في التواصل مع الاكتمال الهوياتي الساعي للحصول على المصادقة على هويته الجديدة، وينفي الأنا الجديد هذه المصادقة أيضاً على من ينضوي تحت ثقافته وهو الأنا الأصلي الذي مثله سليمان ابن الأرض المسلم الحامل لهوية اسمية واضحة كحرمانه من حقوقه باعتباره مجاهداً فعلياً ناضل في صفوف جيش التحرير الجزائري «لكن الحزب الوطني رفض بعد الاستقلال الإقرار بدوره ولم يحصل على بطاقة مجاهد مثل بقية الرفاق الآخرين ولا معاشاً ولا مساعدة مالية بسيطة من طرف الدولة» (سعيد، ٢٠١٦)، ما يؤكد سعيد خطيبي من نسق مضمهر هنا أن ما يجعل الأنا الجديدة الجزائرية تعيش تخلفاً مستمراً مداومتها النمطية على انغلاقية مزدوجة طالت الآخر المختلف أولاً وأنها الأصلي ثانياً.

وجود هذه الرؤية الاستيعابية التي مارسها الأنا بصورتها القديمة والجديدة يعني قيام نسق مضمهر تضمنته المدونة المختارة والمتمثل في صورة النموذج الثقافي، فالأنا الفرنسي في مؤلف مالك حداد يقدم انطباعات متواترة من أنه ذلك النموذج الثقافي الدائم الذي لن يتكرر والذي لا يجب أن يتكرر، فكان عدم قبول سيمون لخالده المختلف عنه ثقافياً دليلاً على اعتقاده أنه النموذج الحضاري الأوحده وهو تطابق كلي مع الرؤية الاستيعابية «مهمة الاستعمارية» مهمة الاستعمار غرس النمط المنهجي في التفكير والانبهار» (قويدر، ٢٠٠٧) ليفرض الأنا الجديد على الآخر الفرنسي في خطاب سعيد خطيبي صورة النموذج الثقافي المنغلق على ذاته الراض لتتحقق تواصل مع من مازال يُشكل حسبه إرثاً استعماريًا.

ويواصل الحاضر في المدونة المختارة نفي الماضي الإيجابي من خلال تفكيك آلية أخرى من آليات الثقافة وهي «التغير الثقافي»، الذي من أهم ميزاته أن الطرفين المختلفين ثقافياً يحققان كما هو مفترض النتيجة نفسها وهي قيام منظومة ثقافية جديدة متباينة عن منظومتها الثقافية الأولى وعدم حدوث هذا التغير الذي عبرت عنه المدونة المختارة يعني أن فعل الثقافة مشروع حضاري وثقافي فاشل مادام الساعي إليه طرف واحد فقط هو هذا الآخر-الجزائري والفرنسي- الذي فُرض عليه أن يكون الآخر المقصى والمستبعد من الأنا التي مارست عليه مركزيتها المطلقة.

يمكن لنا ونحن نقرأ "رصيف الأزهار لم يعد يجب" أن نقدم صورة نفي التغير الثقافي مع الممثل الآخر للأنا المركزي وهي الجميلة مونيكا زوجة هذا المحامي المشهور، فالأنا في صورتها الثانية هذه لم تر في الآخر ذلك المستعمر المتخلف الذي لا ينبغي تأسيس فعل الثقافة معه، بل رأت فيه ذلك الآخر الشرقي الذي لا يمثل إلا الجسد «ومونيكا امرأة صغيرة صغيرة جداً ولكن ما فيها من الشراهة يجعلها كبيرة كبيرة جداً» (مالك، دت)، وما الغيرة التي أبدتها سيمون كاج في زيارات خالد بن طوبال لمنزله إلا دليل على ثبوت نمطية صورة الشرقي هذه، لقد بين لنا مالك حداد أن الخطاب الأصلي بمحافظته على الصورة النمطية لهذا الشرقي الممثل للغريزة والشهوة قد تواصل مع الخطاب الاستعماري الذي جسده هذه الصورة للشرقي وجعلها صورة نمطية متواترة.

وإن حافظ مالك حداد على رؤية الغربي للشرقي بأنه ممثل للجسد وشهوانيته، فقد سعى بالموازاة لتفكيك هذه الصورة النمطية حين رفض خالد محاولات مونيكا في الإيقاع به، والتي كانت تلاحقه باستمرار مؤكدة ضمناً أن هذا الشرقي ليس سوى ذلك الجسد الذي ينبغي أن يبقى كذلك، ورفض خالد بن طوبال لصورة الشرقي الجسد من خلال تذكير مونيكا الدائم بحبه لوريدة زوجته الجزائرية- التي تركها مرغماً والتي أضحت مجاهدة في جبال الجزائر تداوي الجرحى-، يدل سرديا على أن الشرقي في خطاب مالك حداد ليس جسداً إنه

روح صافية وفيه والدليل أن مونيك في الأخير أدركت ذلك قابلة بتمايز الآخر الثقافي مؤكدة أن الغربي قادر على قبول المختلف عنه ثقافيا القادر على التعايش معه دون أن يفرض عليه التواصل مع أي صورة نمطية متواترة.

لا يمكن أن نبرر نفي التغيير الثقافي لعامل خارجي، فالعامل الداخلي المتمثل في الشعور بالدونية وراء تفعيل هذه الآلية، والتي سنرصدها في شخصية نصية لا تمثل الآخر الغربي بقدر ما تمثل صورة الأنا الأخرى الأصلانية التي يمثلها سليمان الصديق الروحي للحاج يوسف، وتقديم سعيد خطيبي لمثل هذه الشخصية له مبرره الضمني وهو أن الفرد الذي يقبل بدونيته لن يستطيع تفكيكها لأنه يعدها قدره المسلم به، والدليل أن سليمان رضي ولمدة أربعين سنة أن يعيش في الظل لا يطالب بحقوقه الشرعية، هنا نقف عند فرق ثقافي بين شخصية سليمان والحاج يوسف، الأول لم يبد رغبته أبداً في الخروج من حياته البائسة من خلال قبوله الشعور بالدونية التي آمن بها والتي ولدتها الأنا الجديدة، بينما سعى الحاج يوسف لتفكيك هذا الشعور التي سعت الأنا الجديدة لتثبيتته، وهنا نشير إلى أن سعيد خطيبي لم يركز على قراءة علاقة الآخر بالأنا بل أيضا سعى لاستقراء علاقة الأنا بالأنا، فالمعالجة السردية هنا تركز على مرحلة ما بعد الاستعمار التي تستدعي من أي روائي الكشف عن جملة العلاقات المتنوعة القائمة فيها -قديما وجديدا- لمعرفة صورة ثقافة هذه المجتمعات بعد حصولها على الاستقلال.

اللافت للانتباه أن سعيد خطيبي وبانتقاده لصورة المجتمع ما بعد الاستعماري يكشف أن هذا المجتمع يؤكد رؤيتين نمطيتين رؤية خارجية وأخرى داخلية، الرؤية الأولى الخارجية المرتبطة بالغربي والاستعماري السابق الذي مازال يتواتر مع الصورة النمطية التقليدية للشعوب التي احتلها «فبالنسبة له إنهم غامضون وخرافيون وغير متحضرين ومتخلفون وبعبارة أخرى إنهم مثل الأطفال الذين يحتاجون إلى تهذيب» (أنيا، ٢٠١٣). ولكن طرحنا لهذه الفكرة لا يعني أن هذا الغربي المتوسطي منه خاصة لا يوجد منه من يسعى لتفكيك نمطية هذه الرؤية بل هناك من يتنادي بتجسيد فعل الثقاف وإثباته بدلا من نفيه وهذا ما جسده نصيا الحاج يوسف وقائم في المرجع الواقعي عند شخصيات معروفة كجك برك مثلا المعروف عنه حبه للجزائر.

وتتمثل الرؤية الداخلية في رؤية الأنا لنفسها بأنها رهينة واقع دوني لا يجدر إلا معاشته والقبول به وعدم التفكير البتة في تغييره وهذا ما تجسد في شخصية سليمان وفي الأنا المركزي الجديد، هذا يعني أن الرؤية الأولى الخارجية لها مصداقية في واقع مجتمعات ما بعد الاستعمار وأنها رؤية صائبة مادامت هذه المجتمعات غير مقتنعة بضرورة التغيير الثقافي قابلة بدونيتها وبالتالي بتخلفها «ما نريده هو المحافظة على أبنيتنا الثقافية ومؤسساتنا الفكرية لكي تبقى بمنأى عن رياح التغيير، إننا نخشى التغيير والمغايرة والغير مع أننا دعاء تغيير وتحديث» (علي، ٢٠٠٨)، وهنا نؤكد أن تصوير سعيد خطيبي لعلاقة الآخر بالأنا الجديد لم يكن إلا مطية منه اتخذها لتعرية هذه الأنا في كل جوانبها مساعدا إياها لأن تقف أمام نفسها فتدرك عيوبها وتصلحها.

٢. فعل الثقاف والسعي لإثباته في المدونة المختارة:

أكد مالك حداد وسعيد خطيبي أن لفعل الثقاف مفهوم إيجابي ممكن حدوثه وتفعيله في الواقع السوسيوثقافي مادام الساعي إليه يمتلك الرغبة في ذلك، هي رغبة اقترنت بخالد بن طوبال في مغامرته من الجزائر إلى فرنسا كما اقترنت بالحاج يوسف في مغامرته من فرنسا إلى الجزائر، فليس من المجرب أن يكون الجزائري والفرنسي في صدام حضاري مع الطرف الآخر المختلف ثقافياً، هذا التصالح بين الأنا والآخر لم يكن ليتأسس في المتخيل الروائي الاستعماري الذي دعا كتابه وفقاً لرؤيتهم الاستعمارية أن يكون الأنا الفرنسي دوماً المركز ليبقى الآخر الجزائري دوماً الهامش.

لإثبات المفهوم الإيجابي لفعل الثقاف اختار مالك حداد أن تتواصل شخصية خالد بن طوبال مع الروح الإنسانية «يرى مالك حداد أن التخريب لا ينبغي أن يشمل الأسس العميقة للحياة الإنسانية، كما ينبغي الحفاظ على القيم الإنسانية» (عبد العزيز، ٢٠٠٢) فهذه الشخصية الرئيسية لم تسع لتمثل قيم الأنا المركزي والتماهي معها أو الدفاع عن هويتها والسعي لتثبيتها في فضاء أجنبي، فالمسألة عنده ليست مسألة هوياتية إذن بقدر ما كانت تفعيل الروح الإنسانية التي لا تحتاج لتثبيتها لصراع دائم بقدر ما تحتاج حسب مالك حداد لميثاق الرؤية التسامحية، من أجل تأسيس غد أفضل ليس للجزائري فقط بل للفرنسي كذلك ولكل المختلف ثقافياً «إن آمال أبطال مالك حداد متجهة إلى يوم الغد الأفضل» (عبد العزيز، ٢٠٠٨)، وعلى الرغم من إجبارية الانتقال لفضاء رصيف الأزهار إلا أن خالد بن طوبال سعى ألا تمارس هذه الإجبارية تداعياتها السلبية على ثقافته مع الأنا المركزي فراح يحاور في سيمون كاج روحه الإنسانية من خلال دعوته غير المباشرة لتفكيك الرؤية الاستعمارية المتبناة التي أكدها عنه الراوي العالم بكل شيء «كان سيمون يستطيع لو شاء- أن يؤخر أو يمنع حدوث ما سيحدث، لقد أصبحت الحرب سبباً مهماً يتدرج به سائر الناس» (مالك، دت)، وما فعل الشخصية الرئيسية هذا إلا تواصل مع مفهوم الثقاف المخطط.

تواصل شخصية الحاج يوسف بشكل مكثف مع مفهوم الثقاف المخطط المخالفة صورته لتلك القائمة عند شخصية مالك حداد، والذي دام مدة زمنية مفتوحة محددة بأربعين عاماً متبايناً بذلك عن الزمنية المقيدة لتلك التي عايشها خالد بن طوبال، وتنعكس

هذه المدة الزمنية المفتوحة سعي الحاج يوسف الحثيث لاكتساب ثقافة المختلف عنه لنكون بهذا أمام مفهوم الهوس «يُعد الواقع الأجنبي بالنسبة للكاتب أو الجماعة متفوقاً حتماً على الثقافة الناظرة الثقافة الأصلية، هذا التفوق يؤثر جزئياً أو كلياً في الثقافة الأصلية المنظورة» (هنري، دت)، وتماهي جوزيف الفرنسي أو الحاج يوسف مع الثقافة المستقبلية ليس اعترافاً بأنها الثقافة المركزية المخولة لتسيير بقية الأمم باسم التحضر والتقدم، فلم تكن الأنا المركزي الجديد في "أربعون عاماً" سوى الأنا التي عاشت منذ أربعين سنة وماتزال اللاحضارة والتخلف «هنا لم يستوعبوا كيف لفرنسي ميسور الحال يترك بيته المريح في الضاحية الباريسية، يتخلى عن حياة الترف المباحة ويُزاحمهم مشقة العيش في مدينة تندر فيها المواد الغذائية الأساسية وتصطف فيها كل صباح طوابير طويلة للحصول على لترتي زيت أو كيلوغرام واحد من السكر» (سعيد، ٢٠١٦)، ولأن الحاج يوسف فقد التواصل مع ثقافته الفرنسية الأم فقد أراد استبدالها بثقافة جديدة تضمن له تأسيس هوية جديدة، وإن كلفه ذلك رحلة طويلة دامت أربعين سنة، مقتفياً في ذلك مغامرة الرحالة السويسرية إيزابيل إيههارت في هوسها اللامتناهي لاكتساب ثقافة المختلف عنها ثقافياً.

قيام رغبة التفكيك هذه المتصلة بصورة الأنا والآخر الجديدة تواصل معها الروائيان سردياً من خلال تطبيق استراتيجية سردية مضادة لتلك الاستراتيجية السردية التي قامت في الخطاب الاستعماري الفرنسي، فلقد منح الروائيان الأنا والآخر حضوراً سردياً في الفضاء النصي التخيلي، يستنطقهما الراوي العالم بكل شيء في "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" والراوي المشارك في المغامرة في "أربعون عاماً" في انتظار إيزابيل، وإذا ألغى الخطاب الروائي الاستعماري وفقاً لاستراتيجية سرده الإمبراطوري صوت الآخر المهمش «السرد الإمبراطوري الذي قام بتمثيل الأصلائي أي الشعوب الأصلية في المستعمرات في صورة سلبية كشخص صامت لا تاريخ له ينوب عنه السارد الكولونيالي في الكلام عنه وفرض صورته النمطية» (محمد، ٢٠١٤) فإن السرد في الخطاب الأصلائي الذي مثله مؤلف مالك حداد وفي الخطاب الروائي ما بعد الاستعماري أو الخطاب الروائي العربي الجديد الذي مثله المنجز الروائي لسعيد خطيبي قد جعل الأنا والآخر في حوارية مستمرة حتى وإن عرفت هذه الحوارية في أغلب حضورها النصي رؤية صدامية واضحة.

بين الكاتبين أن الأنا والآخر جسداً معاً فعل الثقافة بمفهومه الإيجابي مثله خالد بن طوبال أولاً مع الصغيرة نيكول ابنة صديقه المزعوم سيمون كاج «وكان خالد قد أهدى إلى نيكول الصغيرة دمية ترتدي ثياباً جزائرية، وأبدت نيكول الصغيرة هذه الملاحظة: ثياب النساء العربيات هنا لا تشبه هذه الدمية ومع ذلك فإنها جميلة» (سعيد، دت) ومع زملائه بالجريدة جميعهم إلى جانب صديقه القاطن بالريف الفرنسي المدعو العالم بالأدوية، والسعي لإثبات المفهوم الإيجابي لفعل الثقافة كان ممثلاً بقوة في علاقة الحاج يوسف مع صديقه سليمان هي علاقة وُلدت في الخمسينيات من القرن الماضي وظلت قائمة لم تنقطع «قربت بيننا حرب الجزائر يوم وقفنا معاً إلى جانب المجاهدين نقلنا سلاحاً ورسائل وأوينا مناضلين وطنيين» (سعيد، ٢٠١٦) لقد أكد هذا الحضور الإيجابي لفعل الثقافة من جهة أن من الغربي في المدونة المختارة من فكك الرؤية الاستعمارية ليتعامل مع المختلف عنه ثقافياً تعاملاً إنسانياً، ومن جهة أخرى أن الشرقي يمكن له أن يرى ذاته الإنسانية مجتثاً في ذلك الشعور بالدونية الذي استوطنه، فالعالم بهذا قادر على الارتباط برؤية تفاعلية بديلاً للرؤية التراجيدية التي بناها الاستعلاء والدونية.

الخاتمة:

اختيارنا للمدونة المختارة تأكيد على أن فعل الثقافة ممارسة ثقافية قائمة لا يحدها زمن معين، هو فعل تأسس مرحلة الاستعمار الفرنسي في "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" مالك حداد، ليستمر مرحلة ما بعد الاستعمار في "أربعون عاماً" في انتظار إيزابيل لسعيد خطيبي.

سعت الشخصية الرئيسية في المدونة المختارة لتأسيس فعل الثقافة بمفهومه الإيجابي، فهو تقبل الآخر المختلف ثقافياً والتواصل معه دون إقصائه أو تهميشه، فخالد بن طوبال في "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" لم ير في سيمون كاج صورة للمستعمر المغتصب لأرضه، بل رؤيته له كانت رؤية إنسانية قائمة على توثيق أواصر المحبة والأخوة، وهي الرؤية ذاتها التي سعى لتحقيقها الحاج يوسف الشخصية الرئيسية في "أربعون عاماً" في انتظار إيزابيل، فهو في رحلته العكسية من الشمال للجنوب رفض استمرارية الصورة النمطية للمستعمر والمستعمر القائمة على روح الاستعلاء والتهميش والإقصاء، لتكون بديلاً لها صورة إنسانية مؤسسة على تقدير واحترام كل طرف للآخر.

أكدت المدونة المختارة أن فعل الثقافة بمفهومه الإيجابي مستحيل التأسيس في واقع ثقافي نمطي ترفضه الأطراف المشكّلة له الراغبة في استمراريته، فسيمون كاج في "رصيف الأزهار لم يعد يجيب" الممثل للروح الاستعمارية رفض تفكيك هذه الروح محافظاً في المقابل على مركزته مع السعي لديمومتها، هو الرفض القاطع ذاته الذي ارتبط بالمستعمر سابقاً في "أربعون عاماً" في انتظار

إيزابيل" المتواصل مع الروح الاستعلانية التي سمحت له أن يرى المستعمر السابق المحتل دوماً والطرف المغتصب الذي أخذ حقاً ليس حقه، ويبقى فعل الثقافة فعلاً متأرجحاً بين النفي والإثبات، تؤكد أطراف وتنفيه أطراف أخرى وفقاً لرؤية ثقافية معينة.

المراجع:

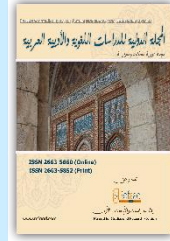
١. أبو شعيرة، خ، (٢٠١٥) الثقافة وعناصرها، ط١ الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ص ٤٢
٢. باجو، ه، الأدب العام والمقارن، دط سوريا، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٠٧-١٠٨
٣. بن أحمد، ق، (٢٠٠٧) الثقافة، دراسة في المفهوم والتداعيات، دط دب، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ص ١٢٠، ١٢١
٤. بوناكير، ع، (٢٠٠٢) مالك حداد رمز الغزالة والأمير من كتاب الأدب الجزائري في مرآة استشراقية، دط الجزائر، دار القصيدة للنشر، ص ٧٤
٥. بوعزة، م، (٢٠١٤) سرديات ثقافية، من سياسات الهوية إلى سياسات الاختلاف، ط١ الجزائر، منشورات الاختلاف، ص ٤٣
٦. حداد، م، وصيف الأزهار لم يعد يجيب، دط الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص ٦-٥٠
٧. حرب، ع، (٢٠٠٨) حديث النهايات، ط٣ المغرب، المركز الثقافي العربي، ص ٢٧-١٢٧
٨. حمزة، ه، (٢٠١٣) شعر المهمشين في عصر ما قبل الإسلام، ط١ الجزائر، منشورات الاختلاف، ص ١٨-١٩
٩. حمود، م، (٢٠١٣) صورة الآخر في التراث العربي، ط١ الجزائر، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، ص ١٥
١٠. خطيبي، س، (٢٠١٦) أربعون عاماً في انتظار إيزابيل، ط١ الجزائر، منشورات الاختلاف، ص ١١-٨٣
١١. فلاح، ح، (٢٠١٢) الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي، دط الجزائر، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص ٤٨-٤٩
١٢. لومبا، آ، (٢٠١٣) الكولونيالية وما بعدها، ط١ سوريا، دار التكوين، ص ٢١-٢٩
١٣. مباركي، ج، (٢٠١٣) المحمول الثقافي الغربي في الرواية العربية المعاصرة، نماذج مختارة، دط بسكرة الجزائر، مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة محمد خيضر ص ٣١



www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية
International Journal for Arabic Linguistics and Literature
Studies (JALLS)

Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/JALS/home.aspx>
ISSN: 2663-5860(Online) 2663-5852(Print)



The Culturation between Exile and Proof "The Flower Berths no Longer Answers" to Malek Haddad and "Forty Years Waiting Isabel" for Said Khatibi as a Model

Fatiha Chefiri

Professor at the Department of Arabic Language and Literature, University of Mohamed Bougara
Boumerdes, Algeria
chefirifatiha@gmail.com

Received Date : 1/2/2020

Accepted Date : 21/3/2020

DOI : <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.2>

Abstract: Malek Haddad asserts in the "dock of flowers no longer answers" that culturation be established by the ties that were related to Khaled ben Toubal, the central textual figure with the French journalistic colleagues in a foreign space that is space The French, so that this culturation is known intentionally by the friend of Khaled Ben Toubal, the French close associate, lawyer Simon Kaj, and here the colonial worker arises when the humanity of Simon Kage is neglected and all the negative values he inherited from his colonial country emerge.

The concept of culturation, Hajj Youssef wanted in "forty years to wait for Isabel", earlier and in the post-colonial era, to dismantle this factor, when he sought to achieve this culturation. Through the act of moving to the formerly colonized Algeria and specifically to Bousaada and staying there for a period of forty years, grasping its customs and traditions and even the way its people think, it is the identification that made the former colonial centre and patriarchal system if we can say to direct the culture of the former colonial son, but this is culturation did not achieve its activation, as France at this former colonial still accounted for the other colonial one, who instilled a negative value chain in the absolute most important of which is injustice, exploitation, and sensitization inferiority.

Keywords: *culturation; centre; margin; Colonized; colonizer.*

References:

- [1] Bajw. H, Alādb Al'ām Wālmqarn, Dṭ Swrya, Mnshwrat Aṭḥad Alkṭab Al'rb, pp. 107-108
- [2] Bn Ḥmd. Q, Almqf, Drash Fy Almfhw Wāldā'yaṭ, Dṭ Db, Mjlṭ Shbkṭ Al'lwmm Alnfsyh Al'rbyh, (2007), pp. 120, 121
- [3] Bwbakyr. , Maḷk Ḥḍad Rmz Alghzāl Wālamyr Mn Kṭab Alādb Aljzayry Fy Mrāṭ Astshraqyh, Dṭ Aljzayr, Dar Alqsyṭ Lnshr, (2002), pp. 74
- [4] Bw'zh. M, Srdyāt Thqafyh, Mn Syasat Alhwyh Ḥla Syasat Alakḥtlaṭ, T1 Aljzayr, Mnshwrat Alakḥtlaṭ, (2014), Ṣ 43
- [5] Flaḥ. H., Alkḥṭab Alwaṣf Fy Thlathyt Ḥḥlam Mstghanmy, Dṭ Aljzayr, Dar Alāml Lnshr Wāltwzy', (2012), pp. 48-49
- [6] Ḥḍad. M, Rsyf Alāzhar Lm Y'd Yjyb, Dṭ Aljzayr, Dywan Almtbw'at Aljam'yh. Ṣ pp. 6- 50
- [7] Ḥmza. H, Sh'r Almhshyn Fy 'sr Ma Qbl Alāslam, T1 Aljzayr, Mnshwrat Alakḥtlaṭ, (2013), pp. 18-19
- [8] Ḥmwd, M, Swrṭ Alākhr Fy Altrath Al'rby, T1 Aljzayr, Lbnan, Aldar Al'rbyh Ll'lwmm Nashrwn, (2013), pp. 15.

- [9] Hrb, , Hdyth Alnhayat, T 3 Almgħrb, Almrkz Althqafy Al'rby, (2008), pp. 27-127
- [10] Khtyby. S, Arb'wn 'amaaⁿ Fy Antzar Ayzaby, T1 Aljza'yr, Mnshwrat Alakhtlaf, (2016), pp. 11- 83
- [11] Lwmba. A, Alkwlnwalyt Wma B'dha, T1 Swrya, Dar Altkwyn, (2013), pp. 21- 29
- [12] Mbarky. J, Almhmwl Althqafy Alghrby Fy Alrwayh Al'rbyh Alm'asrh, Nmadhj Mkhtrh, Dt Bskrh Aljza'yr, Mkhbr Wħdf Altkwyn Walbħth Fy Nzryat Alqra'h Wmnaħjha, Jam' Mħmd Khydr, (2013), pp. 31.
- [13] Abw Sh'yrh. Kh, Althqafh W'našrha, T1 Alardn, Dar Ala'sar Al'Imy Llshr Waltwzy', (2015), pp. 42

الوظيفية عند هاليداي: دراسة تحليلية

تمام حمد المنيزل

أستاذ اللغة والنحو المساعد- قسم اللغة العربية- كلية العلوم والآداب- جامعة الجوف- المملكة العربية السعودية
thalmnaizl@ju.edu.sa

DOI: <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.3> تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٢ تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١١

المُلخَص:

الوظيفية: من قضايا علم اللغة الحديث، وتهتم بالبحث في الجانب الاجتماعي للغة، وما تؤدّيه اللغة من وظائف. والباحث هاليداي قام بدراسة معمّقة لهذا الجانب من اللغة، وحاول بيان الأدوار التّواصلية للغة بصفتها نظاماً لا تنفصل أجزاءه عن بعضها. وتهدف هذه الدّراسة إلى التعرّف بمُصطلح الوظيفة لغةً واصطلاحاً، والكشف عن جذورها الأولى عند الغرب، وتوضيح سماتها ومصادرها عند الباحث اللّغوي (هاليداي).

الكلمات المفتاحية: الوظيفة؛ اللغة؛ التراكيب؛ النحو؛ السياق.



المُقَدِّمة:

الوظيفية: من مُصطلحات اللغة الحديثة غير الشائعة، بالرغم من دورها الكبير في التعبير، وبيان المعاني وإيضاحها، فاللغة - كما هو معروف عنها - ظاهرة اجتماعية، وهو ما تقوم عليه دراسات العالم (هاليداي)، الذي تحاول دراستي هذه توضيح معالم النظريّة عند الباحث، بصفته من العلماء المجدّدين في طرحه للنظريّة. وشهدت الدّراسات التّحوّلية واللّغوية العربيّة تطوّرًا ملحوظًا ملحوظًا القرن العشرين، فظهرت الكثير من النظريّات اللّغوية والتّحوّلية، وأصبح لها اتجاهات مختلفة من ناحية اللغة، ووظيفتها مع تأثر هذه النظريّات والاتجاهات بالدّراسات التّقليديّة. ولقد تنبّه اللّغويون المتقدّمون إلى الوظيفة الأساسيّة للغة، وأنها ظاهرة اجتماعيّة تهدف إلى التّواصل بين أفراد المجتمع الواحد، وهذا ما نجده بالنظر إلى تعريفاتهم للغة. (ينظر: - على سبيل التّمثيل لا الحصر: (ابن جني، ع (د.ت): الخصائص)، (٣٣/١). وتسعى هذه الدراسة إلى التعرّف بالوظيفة لغةً واصطلاحاً، وتتبع نشأتها، وتوضيح سماتها، ومصادرها عند (هاليداي). وجاءت الدراسة بمقدمة وتمهيد وفصلين، تناول التّمهيد: أهمية الدراسة والدّراسات السّابقة. وجاء الفصل الأوّل في مبحثين، تناول المبحث الأوّل التعرّف بالوظيفة عرقتُ في المبحث الثّاني عن هاليداي صاحبها. ويتكوّن الفصل الثّاني من ثلاثة مباحث، تناولتُ في المبحث الأوّل الحديث عن نشأة الوظيفة ومصادرها عند هاليداي، وتناولتُ في المبحث الثّاني: أساسها ومُستوياتها لديه، وخصّصتُ المبحث الثّالث للحديث عن وظائف اللغة كما صنّفها هاليداي. وتضمّنت الدّراسة خاتمة لخصّصتُ فيها أهمّ الاستنتاجات والتوصيات التي توصّلتُ إليها.

أهمية الدراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى بيان الدّور الذي قام به هاليداي لإبراز فكرة الوظيفة والتّوسع في البحث فيها؛ بربطه بين اللغة وكيفية توظيفها لتأدية المعاني، وبيان الجانب الوظيفي للغة، والتي أطلق عليها نظريّة (النحو التّظامي). وهذه النظريّة تقوم على مجموعة من الخصائص شكّلت مصادر الوظيفة، ومصادرها عند (هاليداي) بأسلوب تحليلي يسهم في إضافة دراسة جديدة إلى الدّراسات السّابقة التي تناولت الوظيفة.

الدراسات السابقة:

١. أجرت الباحثتان فاكية بن عبود ونسيبة بن حجام (١٤٣٩هـ-٢٠١٨م) دراسة بعنوان (الجُملة العربيّة بين النَّحو التّوليديّ التّحويليّ والنّحو الوظيفيّ: مُقاربة لسانيّة)، وهدفت الدّراسة إلى بيان الجُملة العربيّة من الجانبين: التّوليديّ التّحويليّ والوظيفيّ، مع الوقوف على أسس النّحوين: التّوليديّ والوظيفيّ، ومعرفة مدى فُدرة المناهج اللّسانيّة العربيّة على تطبيق النّحوين: التّوليديّ والوظيفيّ على النّحو العربيّ، ورصد مواطن التّشابه والاختلاف بين كل منهما عند تطبيقه على النّحو العربيّ، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفيّ والمُقارن، وخلصت الدّراسة إلى العديد من النّتائج، منها:
 - إنّ الجُملة العربيّة: هي أساس النّحو التّوليديّ التّحويليّ والنّحو الوظيفيّ، فالجُملة العربيّة هي المصطلح والمفهوم، ونُقطة الانطلاق والعودة أيضًا.
 - يمكن دراسة الجُملة العربيّة من خلال المناهج الغربيّة الحديثة من المنظورين: التّوليديّ التّحويليّ والوظيفيّ.
 - يقدّم المنهج التّوليديّ التّحويليّ تفسيرًا واضحًا للجُملة النّحويّة الصّحيحة، التي تكون مقبولة من النّاحية اللّغويّة، إذ يقوم المنهج التّوليديّ بتحليل الجُملة العربيّة إلى مكوّنات مُتنوّعة.
٢. أجرى الباحث عمر دومي (١٤٣٨هـ-٢٠١٧م) دراسة بعنوان: (قواعد النّحو التّحويليّ بين نعوم تشومسكي والنّحو العربيّ: دراسة تطبيقية في سورة آل عمران أنموذجًا): وهدفت الدراسة إلى توضيح أوجه التّشابه بين النّحو التّحويليّ والنّحو العربيّ من خلال الكشف عن أبرز نقاط التقائهما، وبيان مدى تأثير النّحو العربيّ في النّظرية التّوليديّة التّحويليّة، ولتحقيق أهداف الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ والمنهج المُقارن، وخلصت الدّراسة إلى العديد من النّتائج، أهمّها:
 - إنّ مصطلح التّحويل، كان له جذور في النّحو العربيّ قبل ظهوره في الدّرس اللّغويّ الحديث، لكنه لم يحظَ باهتمام وشهرة في ذلك الوقت، والنّظرية التي أوجدته لم تصرّح به كمصطلح، بل اكتفت بذكر إشارات قليلة عنه، لأنّ الهدف لم يكن مُتعلّقًا باكتشاف نظرية لسانيّة، أو التّوصل إلى نظرية توليديّة تحويليّة.
 - هناك تقارب في المفهوم بين النّحو التّوليديّ والنّحو العربيّ، لكن يوجد اختلاف في ظروف نشأتهما، والمسار الذي تأسّس عليه كلّ منهما.
 - يقوم التّحويل في النّحو العربيّ على الحسّ اللّغويّ ودقّة الملاحظة، أما التّحويل عند التّحويليين، فيقوم على صرامة القوانين التي تقرّبه من العلوم الرّياضيّة.
٣. أجرى الباحث إسماعيل صالح المصري (١٤٣٨هـ-٢٠١٧م) دراسة بعنوان: (دور التّركيب النّحويّ في الوظائف التّواصلية في ضوء النّحو الوظيفيّ): وهدفت الدّراسة إلى توضيح أهمية المنهج الوظيفيّ في النّحو العربيّ، ودراسة التّراكيب النّحويّة دراسة دلاليّة وتطبيقها على سورة الكهف، كما هدفت إلى تبسيط النّحو، وإعادة قراءته مع تقديم أدلّة قطعيّة من خلال ربطه بالعلوم الحديثة، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وخلصت الدّراسة إلى عدة نتائج، منها:
 - تعدّ نظرية النّحو الوظيفيّ من أهمّ النظريّات اللّسانيّة المعاصرة المُرتبطة بالنّظرية النّحويّة التّوليديّة، فهي تشمل الظواهر اللّغويّة جميعها التي نظّمها العالم سيمون ديك.
 - تميّزت نظرية النّحو الوظيفيّ عن غيرها من نظريّات النّحو بأن وصف اللّغة يتّسم بالكفاية، إذ تتجاوز الفُدرة اللّغويّة عند استطاعت نظرية النّحو الوظيفيّ، استيعاب العديد من النظريّات اللّغويّة التي انعكست على النّحو وإثرائه بمصطلحات ومفاهيم جديدة.
 - الوظيفيين إلى فُدرة تواصلية.
٤. أجرى الباحث رينسون وإيليز (٢٠٠٨م) دراسة بعنوان: (Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition): وهدفت الدّراسة إلى تتبّع العمليّات الدّهنيّة عند تعلّم اللّغة الثّانية أو استخدامها، سواء أكان مُكتسبًا من البيئة المُحيطة أم كان يتلقاه في الفصل الدّراسي، كما عرضت الدّراسة التّصورات الحديثة التي توضّح العلاقة بين النظريّات المعرفيّة واكتساب اللّغتين، وكيفية الاستفادة منها في طرائق التّعليم المُقترحة لتدريس البرنامج المُقترح.
٥. أجرى الباحثان: ميشيل وميلز (٢٠٠٤م) دراسة بعنوان: (Florance, Second Language Learning theories): وهدفت الدّراسة إلى الحديث عن النظريّات التي تُفسّر تعلم اللّغة الثّانية، مع تفصيل الحديث عن النظريّات التّوليديّة، ومنها: نظرية القواعد العالميّة التي أفرزتها نظرية تشومسكي؛ لبناء قواعد لغوية إنسانيّة للغات جميعها، كالنّظرية الاجتماعيّة وغيرها من النظريّات الأخرى.

٦. بحث بعنوان: (سياق الحال في الاتجاه الوظيفي: مايكل هاليداي أنموذجًا) للباحثين: أحمد كاظم عمّاش، ورياض حمود حاتم، جامعة بابل، كلية الدراسات القرآنية: خلص البحث إلى أنّ (هاليداي) كان أكثر تنظيمًا في وضع أسس التّطريّة السّباقية من أستاذه فيرث مُعتمدًا على بعض العناصر التي ميّزته عن أقرانه، فضلًا عن نظرته الشّمولية للكلمة.

الفصل الأول: الوظيفية وهاليداي

المبحث الأول: التعريف بالنّظرية الوظيفية:

الوظيفية لغة: عرّف ابن منظور في لسان العرب الوظيفية بقوله: " من كلّ شيء ما يُقدّر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب، وجمعها الوُظائف والوُظُف، ووُظّف الشيء على نفسه ووُظّفه وتوظّفه لزمها إياه، وقد وُظّف له توظيفًا على الصّبي كلّ يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل ". (ابن منظور، ج (٢٠٠٠)، مادة (وظف)).

وفي المُعجم الوسيط فجاءت الوظيفية من: "وظف البعير يوظفه وظفًا: أصاب وظيفه، (وظفه): عيّن له في كل يوم وظيفة، وعليه العمل والخراج ونحو ذلك: قدره. يقال: وظّف له الرّزق، ولدابته العلف، ووُظّف على الصّبي كلّ يوم حفظ آيات من القرآن: عيّن له آيات لحفظها.. (الوظيفة): ما يقدر من عمل أو طعام أو رزق وغير ذلك". (أنيس، إ (٢٠٠٤)، مادة (وظف)).

يلاحظ بأنّ المعنى اللّغويّ يدور حول: كلّ شيء يستطيع القيام بدور محدّد في مجال من المجالات المتنوّعة في الحياة. الوظيفية اصطلاحًا: عرفها الحناش بقوله: مصدر صناعي من (وظّف): وهي عند الاتجاه الوظيفي التّداولي تعني ارتباط بنية اللّغة بوظيفة التّواصل والتّبليغ والبيان، ارتباطاً يجعل البنية انعكاسًا للوظيفة وتابعة لها، وتقوم الوظيفية على أن لا اعتبار للوحدات اللّسانية إلّا من خلال الدّور الذي تلعبه في التّواصل. (ينظر: الحناش، م (١٩٨٠): البنيوية في اللسانيات، ص ٩٦) والوظيفية عند أحمد المتوكل، جاءت على مفهومين، وهما (ينظر: المتوكل، أ (٢٠٠٥): التركيبات الوظيفية، ص ٢١-٢٤): المفهوم الأول: تدلّ الوظيفية على العلاقة التركيبية، مثل: العلاقة بين الفاعل والمفعول، ويُستعمل للدّلالة على العلاقات التي تكون داخل الجملة، أو داخل المركب، إذ يميّز النّحو الوظيفي بين ثلاثة مستويات من الوظائف: وظائف دلالية (منفذ، متقبل، مستقبل، زمان) ووظائف تركيبية (فاعل، مفعول)، ووظائف تداولية (محور، بؤرة وغيرها).

والمفهوم الثاني: تدلّ الوظيفية على الدور، ويعني الغرض الذي يسعى الإنسان لتحقيقه من خلال اللغات الطبيعية. ومن علماء الغرب (ميشيل) الذي عرف الوظيفية بقوله: هي اتجاه ظهر في علم اللّغة الحديث، يهتم بالجانب الوظيفي للغة، ولا يمكن النّظر إلى اللّغة على أنها تركيبية تتجرد من السياق الاجتماعي والثقافي، إذ تعدّ اللّغة ظاهرة اجتماعية تتأثر بالمنظومة الاجتماعية والثقافية وتؤثر فيها، وتشترك النظريات اللغوية والوظيفية جميعها في التّركيز على الدّلالة، والاستخدام الفعلي للغة، والعوامل الاجتماعية المؤثرة في استخدامه، كما يلعب السّياق دورًا كبيرًا من النّاحية الدّلالية. (ينظر: ماكارثي، م (٢٠٠٥): قضايا علم اللغة التطبيقي، ص ٢٣١)، إنّ المعنى الاصطلاحي: عبارة عن اتجاه حديث يهتم باللّغة ووظيفتها الرئيسيّة، وهي التّبليغ والإيصال.

المبحث الثاني: التعريف بهاليداي:

هو مايكل ألكسندر كيرود هاليداي، ولد عام (١٩٢٥ م) في إنجلترا، درس اللغات وتخرج من جامعة بكين عام (١٩٥٥)، وقد نال جائزة (دافيد راسل) عام (١٩٨١) وهي جائزة مُقدّمة من المجلس الوطني لمعلمي الإنكليزية في أمريكا للبحث المتميّز في تعليم اللّغة الإنكليزية. ويعدّ هاليداي من أذكي تلاميذ فيرث (١٨٩٠-١٩٦٠ م) (مدرسة لندن) الذي اهتم بالأصوات الوظيفية والدّلالة، واهتمّ بالبحث بالنّظرية السّباقية، التي نظر فيها "إلى المعنى على أنه نتيجة علاقات مُتشابكة ومُتداخلة، فهو ليس فقط وليد لحظة معيّنة بما يصاحبها من صوت وصورة، ولكنه أيضًا حصيلة المواقف الحيّة التي يمارسها الأشخاص في المُجتمع، فالجُمْل تكتسب دلالاتها في التّهيأة من خلال ملائسات الأحداث، أي من خلال سياق الحال" (أحمد، ي (١٩٨٩): الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، ص ٨٢) وكانت له أعمال تغطّي قطاعات لسانية مُتنوّعة، منها: لسانيات النّص، والتعليمية، والشّعريّة، واللّسانيات العامّة، وهو صاحب نظرية النّحو النّظامي، وفي عام (١٩٨٥) ألّف مع زوجته - الهنديّة الأصل - كتابًا في الاتّساق في اللّغة الإنكليزية. (ينظر: بو قرّة، ن (٢٠١٠): اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، ص ٢٦٨-٢٦٩)

ورث هاليداي اهتمام فيرث بالتّطبيقات العمليّة للنّظرية اللغوية، فكانت اهتماماته الأساسيّة: إيجاد الوسائل التي يستطيع بها الباحثون الإسهام في مجالات تطبيقية مُتنوّعة كعلم الأسلوب، وتعليم اللّغة والدّكاء الاصطناعي، ودراسة النّص موصولًا بالسّياق الاجتماعي والثّقافي، وهو ما جعل هاليداي يتميّز عن غيره من الباحثين (نحلة، م (٢٠٠٨): علم اللغة النّظامي، ص ٧٥)، واستطاع بذلك أن يكون مفكرًا رائدًا في مجال علم اللّغة الوظيفي.

الفصل الثاني: الوظيفية: نشأتها، مصادرها، أساسها، وظائف اللغة عند هاليداي

المبحث الأول: نشأة الوظيفية ومصادرها

أولاً: نشأة الوظيفية:

ظهرت الأسس الأولى للنظرية الوظيفية في دراسات (ماثيسوس) عام (١٩١١م)، وكانت هذه الأسس مُبعثرة، ولا يوجد اتجاه محدد لها إلى أن ظهرت مدرسة براغ عام (١٩٢٦م). (ينظر: سامبسون، ج (١٩٩٣): المدارس اللغوية، التطور والصراع، ص ١٠٦).

والهدف الأساسي من نظرية النحو الوظيفي منذ نشأتها على يد ديك (١٩٧٨م): الرّبط بينه وبين اللسان الطبيعي، وإتاحة التّواصل داخل المجتمعات البشرية. (ينظر: المتوكل، أ (١٩٩٨): قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص ١٥).

واهتمت (مدرسة براغ) بالمعنى، واعتمدت مفهوم الوظيفة، وهي التي تقوم على بناء علاقة بين عناصر الجملة أو الملفوظ بها الذي يسهم في ضبط المعنى. (ينظر: شارف، ط (٢٠٠٥): المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ص ١٠).

ولقد بدأت المرحلة الأولى في حياة هذه النظرية بالبحث الذي نال به هاليداي درجة الدكتوراه عام ١٩٥٥م ونشره عام ١٩٥٦، وموضوعه: (الفصائل النحوية في الصّينية الحديثة). واستطاع فيه أن يضع إطاراً نظرياً متماسكاً يمكن أن تعالج عن طريقه العلاقات بين الوحدات اللغوية معالجة منهجية. (ينظر: نحلة، م (٢٠٠٨): علم اللغة النظامي: ص ٧٥ و ٨١).

وكان (جاكسون) عام (١٩٨٢-١٨٩٦م) يركّز في دراسته على العلاقة بين الدال والمدلول أو بين المعنى والإشارة، أي أنه كان يركّز على العلاقة القائمة بين الأشكال، فقد كانت نظريته إلى الوظيفية نظرة ضعيفة؛ لأنه يهتم بالبنيات الظاهرة فقط. (ينظر: Jakobson R: Essais de Linguistique generale, Paris, Minuit, P 133 (1973)).

واهتم (جاكسون) بالبُعد التّبليغي في نظرية التّواصل، وتجاهل سوسير هذا البعد، فقد عدّ جاكسون التّواصل والتّبليغ من أهم وظائف اللغة التي تتعدّد بتعدد الأغراض المُستعملة لتحقيقها. (ينظر: دلاش، ج (١٩٩٢): مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص ١٥).

أما (مارتيني) فقد صتّف النحو بناء على تحديد وظيفة كلّ عنصر، وطبيعة العلاقة التي تربطه بباقي العناصر، فقد قام (مارتيني) بتحديد ثلاث وسائل لوصف العلاقات في النحو، وهي: الاكتفاء، الرتبة، اللّجوء إلى وحدات مُتخصّصة لا يوجد لها وظيفة مُعيّنة. (ينظر: الزبير، س (١٩٨٩): العلاقات التركيبية في القرآن الكريم/دراسة وظيفية، ص ٢٥).

وقد حدّق (مارتيني) انجازاً عظيماً فيما يتعلق بالوظيفية، فقد بلغ مكانة مُميّزة - لا سيما - في علم الأصوات الوظيفي والدراسة التركيبية، ووظائف التّركيب وعناصره.

أما الوظيفية عند (هايمز) فهي تقوم على القدرة اللغوية المُمثلة في القدرة على الاتّصال الذي هو الوظيفة الأساسية للغات العامة، وهو ما يناسب الطبيعة الإنسانيّة والاجتماعيّة للغة. (ينظر: أحمد، ي (١٩٨٩): الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، ص ٩٤).

ويعدّ (سيمون ديك): أول عالم لساني اقترح نظرية النحو الوظيفي عام (١٩٧٨م) وكانت نظريته من أهم النظريات اللسانية الوظيفية، التي تقوم على أساس التّواصل اللغوي، وقد حاولت هذه النظرية تحقيق مقياس الفصاحة ومقومات صحّة التراكيب، (ينظر: المخزومي، م (١٩٦٦): في النحو العربي، نقد وتوجيه، ص ٢٢٦): "فقد اهتمت بتغطية جوانب أساسية في الظاهرة اللغوية، وسدّ ثغرات خلفتها النظريات غير التداولية في محاور حيوية كالكلام، سياق الحال، ملابسات الخطاب، وإدراج ذلك كله ضمن وصف الظواهر اللغوية وتفسيرها". (صحراوي، م (٢٠٠٣): المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي، ص ١٣).

وكانت الوظيفية في مدرسة لندن تقوم على مستويات أربعة في التحليل اللغوي، وهي: (الأصوات، المفردات، النحو، الدلالة) وقد مثل هذا الاتجاه طرفان، وهما: فيرث، هاليداي. (ينظر: شارف، ط (٢٠٠٥): المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ص ١١-١٢).

ولم يفرد العرب دراسة خاصة بالوظيفية غير أنّنا نجد إشارات لدى (مهدي المخزومي): توضّح وظيفة الكلمة في الجملة، مُبيّنا أنّها تكون بتعالقها مع غيرها، وعدّ اللغة ظاهرة اجتماعية تخضع لما يخضع له المجتمع. (ينظر: المخزومي، م (١٩٦٦): في النحو العربي، ص ١٩).

وتأثّر تمام حسن بنظرية سياق الحال عند (فيرث) وأطلق عليه المقام، أما السّياق اللغوي فقد أطلق عليه المقال، وانصبّ اهتمام تمام حسن على دراسة المعنى؛ يقول شارحاً: "يهتم اللغويون بالعلاقات العرفية التي تربط المبنى والمعنى، وإذا اهتمّ الفيلسوف بكنهه العلاقة اهتمّ اللغوي بشكل العلاقة بين الرّمز ومدلوله، ويهتم اللغوي فوق ذلك بنوع من المعاني يُنسب إلى الأجزاء التحليلية يُسمّى المعنى الوظيفي". (حسان، ت (١٩٩٤)، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ٢٥).

ثانياً: مصادر الوظيفة لدى هاليداي

يعد فيرث المصدر الأول من مآدر هاليداي في وضعه لأسس نظريته. (ينظر: نحلة، م (٢٠٠٨): علم اللغة النظامي، ص ١٣). ولقد تركّز اهتمام فيرث في الفونولوجيا؛ لأن الاهتمام في مدرسة لندن تلك الفترة كان متركزاً على الدراسات الصوتية، واستخدم فيرث مصطلح التركيب استخداماً متماسكاً في أماله كلها، وهو عنده يتجلى على المستويين: المعجمي والنحوي في ظاهرتين بارزتين هما: التلازم والتوارد. فالتلازم: يقوم على علاقة دلالية بين الكلمات. والتوارد: يقوم على علاقة نحوية بين العناصر اللغوية. (ينظر: نحلة، م (٢٠٠٨): علم اللغة النظامي: ص ١٧-١٩) لكنّه لم يكتف بأفكار (فيرث) بل وسّع دائرة معارفه وأفاد من مصادر أخرى، من أهمها: نظرات: مالبينوفسكي، وورف، وهيلمسلف، ومدرسة براغ. (ينظر: السابق، ص ٥).

و"أهم ما أفاده هاليداي من فيرث ومالبينوفسكي، واستثمره في وضع نظرية لغوية محكمة، ما يلي: (ينظر: السابق، ص ٣٤-٣٥).
١. استثمر هاليداي ما قام به فيرث من تهيئة المكونات اللغوية لتتلاءم مع المكونات الاجتماعية والثقافية، فأفاد من: سياق الحال والنظام، وطور هاليداي سياق الحال وأحكامه، وجعل النظام الفصيلا الأساسية في نظريته اللغوية.
٢. تبنى هاليداي وجهة نظر فيرث التي تقوم على تعدد الأنظمة؛ لتفسير تشعب الظاهرة اللغوية.
٣. أفاد هاليداي مما قدّمه فيرث عن التلازم في تصوّره للمعجم، وعن التوارد في تصوّره عن شبكة الأنظمة.
٤. تبنى هاليداي مفهوم العالمين: مالبينوفسكي وفيرث عن "المعنى وظيفة في السياق" فرأى أنّ المعنى هو الوظيفة، والوظيفة هي الاستخدام، فاستخدامنا للغة هو معناها.
٥. أفاد من التطور اللغوي عند مالبينوفسكي (وهي أن اللغة تتطور استجابة لحاجات المجتمع الذي يستخدم اللغة) واستثمر هذه الفرضية في دراسته للغة الطفل، فرأى أن لغة الطفل تُعِيننا على إدراك المراحل التي تطوّرت فيها اللغة ذاتها، فإذا كنا لا نملك عينات حيّة من المراحل التاريخية للتطور اللغوي فإننا نستطيع أن نجد شاهداً عليها من خلال تتبعنا لدراسة لغة الطفل وكيفية استعماله لها.

المبحث الثاني: أساس النظرية ومستوياتها

أولاً: أساس النظرية:

درس هاليداي اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، للكشف عن أنماط العلاقات بين النظام اللغوي والتركيب الاجتماعي والثقافي لمستخدميها، هو أهم ما ينبغي أن يعنى به الباحثون في اللغة. (السابق، ص ٣٥) ويتفق علم اللغة النظامي مع غيره من الدراسات اللغوية كدراسة الطبيعة وماهية اللغة وكيفية عملها، وتبني الاتجاه الوصفي أو التحليلي، والاتصاف بالتبصر والتماسك، والارتباط ببعض العلوم كعلم النفس والاجتماع والانثروبولوجيا والنقد الأدبي. (ينظر: السابق، ص ٤٧-٤٨).
واهتم هاليداي بدراسة اللغة من وجهة سيمية اجتماعية: والكلمة سيمية مأخوذة من العلامة (الدال والمدلول). (السابق، ص ٥٠)

فالتعليم قبل كل شيء: عملية اجتماعية تنقل اللغة فيها المعرفة عبر سياقات ومواقف اجتماعية. (السابق، ص ٥٢). فاللغة: لا تُفهم إلا إذا كانت في نصوص، والنصوص لا تُفهم إلا إذا كانت سياقاتها الاجتماعية والثقافية، فهو يرى أن النص والسياق جانبيين لعملية واحدة. (ينظر: السابق، ص ٥٩)
ويقوم النحو عند هاليداي على الاختيار، فالمتكلم بلغة معينة يقوم باختيار لغة الحديث ونوعها: من حيث الأفراد والجمع، ووقت الحديث حسب الأزمنة المتاحة، ومن ثم يصبح وصف الجملة التي قام المتكلم باختيارها من بين مجموعة من الاختيارات المتاحة له فاختيار جملة: زيد ألقى الكرة: له علاقة بجمل أخرى وثيقة الصلة بهذه الجملة لكن الاختيار لم يقع عليها، مثل: ألقى زيد الكرة، والكرة ألقى زيد. (السابق، ص ٥٤-٥٥)

ويرى هاليداي أن النحو شبكة من الأنظمة، ولفت إلى أنّ مصطلح نظامي يجب ألا يلتبس بانتظامي، فالنظامي: يعني أن النحو يقوم على النظام، في حين: انتظامي: فهو يستخدم في علم اللغة بمفهومه العام المُستخدم في لغة الحياة اليومية وصفاً لعلم الأصوات والفونولوجيا. (ينظر: السابق، ص ٥٥-٥٦).

ولقد فرق هاليداي بين النحو والمعجم مُبَيّنًا أن النحو يقوم على: الاختيار من نظام مغلق، في حين المعجم: يقوم على الاختيار من قائمة مفتوحة. (ينظر: السابق، ص ٥٦).

ومما يمثل ذلك ما يلي:

.....ذهبت: إذا أردت اختيار ضمير فلا بد أن تختار ضميراً محددًا ومحصوراً فالفعل محدد (ذهبت): أي هي، وهذا هو النظام المغلق. (ينظر: السابق، ص ٨٣)

في حين: ذهبت هند إلى.....: إذا أردت أن تضع بعد حرف الجر معنى معجمياً فالاختيار مفتوح يشمل أماكن كثيرة لا يمكن حصرها، كالمدرسة والجامعة والسوق والمسجد والكلية. (ينظر: السابق، ص ٨٣-٨٤).

والوظيفة الصوتية: هي المعاني المُستفادَة من طبيعة بعض الأصوات بإحلال صوت مكان آخر، يؤدي إلى تغيير الدلالة كما في (الخصم والقضم) و (النضح والنضح)، وكذلك الأمر بالنسبة للمعاني المُستفادَة من النبر والتنغيم. (ينظر: المتوكل، أ (١٩٩٨): قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص ٥).

أما الوظيفة الصفية فهي المعاني المُستمدَة من الصيغ، فكلمة (كذاب) تزيد في دلالتها عن كلمة (كاذب)، وتلك الزيادة مصدرها صيغة المُبالغة. (ينظر: السابق، ص ٦)

ولقد حاول هاليداي توضيح طبيعة اللّغة، وأكد عدم انفصالها عن النظام اللغوي ذاته، فيقول: "إذا كان بإمكاننا أن نغير مستوى الرسمية في كلامنا أو كتاباتنا، أو نتقل بحرية من نمط سياقي معين إلى نمط آخر، فنستعمل اللّغة تارة لتخطيط نشاط منظم، وتارة لإلقاء محاضرة عامة، وتارة لتدبير شؤون الأولاد، فلأن طبيعة اللّغة على شاكلة بحيث إن جميع هذه الوظائف مبنية حسب طاقتها الاستيعابية الكلية". (ينظر: إسماعيل، ح (٢٠٠٩): اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص ٤٠٠).

استطاع هاليداي الربط بين اللّغة وكيفية توظيف اللّغة لتؤدي المعاني، إذ تشكل النظرية الوظيفية الإطار الذي يتمكن فيه المتكلم من توضيح الخيارات المتاحة أمامه، فيستطيع الربط بين اللّغة والوظيفة التي تؤديها.

أما السّياق والذي هو عبارة عن مجموعة من العناصر الكلامية المكوّنة له، فقد ربط السّياق بالعوامل المؤثرة في البيئته، يقول شارحا: "من المهم أن نعيد فكرة السّياق، وذلك بأن نضيف لها كلمة ذات صلة؛ لأن سّياق الحال لا يعني كل صغيرة وكبيرة في المحيط المادي، كتلك التي قد تظهر فيما إذا كنا نسجل بالصوت والصورة حدثاً كلامياً مع كل المشاهد والأصوات المحيط به، أنه يعني تلك الملامح التي لها صلة وثيقة بالكلام الحاصل". (الموسى، ن (١٩٨٠): نظرية النحو العربي، ص ٨٥).

أي أن اللّغة عبارة عن نظام يقدم غرضاً في إطار سّياق ما، تكون هذه اللّغة إما مكتوبة أو منطوقة، وهي في الحالتين: نظام سيميولوجي لغوي.

ثانياً: مستويات النظرية

أسس هاليداي الإطار النظري لدراسة اللّغة في النّص المسموع أو المقروء على ثلاثة مستويات، وهي: المادة، والشكل، والموقف.

أما المادة: فهي المسموع: كالأصوات، والمكتوب: كالحروف والرموز الكتابية.

والشكل: هو النّص المُستخدم في الاتصال اللّغوي، ويتألف من: النحو والمعجم.

والموقف: أي العناصر الثقافيّة والاجتماعيّة الخارجة عن نطاق النّظام اللغوي، كظروف النّص المدروس وملابساته، وزمته، ومكانه، والوقائع التي مهّدت له، وعدد المُشاركين فيه، وموضوع الحديث، وما صاحبه من أحداث، وما يقوم به المُشاركين من إيماءات وحركات جسميّة. (ينظر: نحلة، م (٢٠٠٨): علم اللغة النظامي، ص ٨٥)

المبحث الثالث: وظائف اللّغة عند هاليداي

اهتم هاليداي بشرح وظائف اللّغة، ودراسة كيفية تأثير الوظائف في تركيب الجملة الأساسيّة في اللّغة الإنجليزيّة. (ينظر: السابق، ص ٥٣)، وجعل هاليداي لّلّغة ثلاث وظائف كبرى، هي: التّصوريّة، والتّعامليّة، والنّصيّة.

أما التّصوريّة: فتقوم بترتيب عالم الكاتب أو المتحدّث الحقيقي أو المتخيّل، أي أن اللّغة تشير إلى الأشخاص والأفعال والأحداث والحالات المتخيلة والحقيقية، ومثال ذلك عندما يقوم المرسل بإرسال رسائل ونصوص إلى المتلقي، فتتحول هذه الرسائل والنصوص إلى مجموعة من الانفعالات، والمشاعر، والأحاسيس الذاتية. (ينظر: سي، ج (٢٠٠٧): لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص ٢٨٥).

والنّصيّة: أي تقوم اللّغة بإنتاج النصوص، والربط بين أجزاء الخطاب الواحد، بما تقدّمه له من وسائل الربط، وخصائص السّياق التي تستخدم اللّغة فيه، ومثال ذلك: الصور، المكالمات الهاتفية، الرسائل النصيّة. (ينظر: سي، ج (٢٠٠٧)، سي، ج (٢٠٠٧): لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص ٢٨٥، ونحلة، م (٢٠٠٨): علم اللغة النظامي، ص ٥٣)

والوظائف الكبرى الثلاث تفرّعت إلى تسع وظائف، وهي (بوقمر، ع (٢٠١٨): وظائف اللّغة في ضوء نظريات الاستعمال، ص ١٠-١١):

- الوظيفة التَّفعية (الوسيلة): يقصد بها استعمال اللُّغة للحصول على الأشياء المادّية، مثل: الطَّعام والشَّراب، ويُخصَّصها هاليداي في عبارة (أنا أريد: I want).
 - الوظيفة التَّنظيمية: تستعمل اللُّغة لإصدار الأوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم، ويُخصَّصها هاليداي في عبارة: (افعل كما أطلب منك: Do as I tell you).
 - الوظيفة التفاعلية: استعمال اللُّغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والآخرين، ويوجزها هاليداي في عبارة (أنا وأنت: Me and you).
 - الوظيفة الشَّخصية: استعمال اللُّغة للتعبير عن مشاعر الفرد وأفكاره، ويوجزها هاليداي في عبارة (إنني قادم: I come here).
 - الوظيفة الاستكشافية: استخدام اللُّغة من أجل الاستفهام عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلّم منها، ويُخصَّصها في عبارة (أخبرني عن السبب: Tell me why).
 - الوظيفة التَّخيلية: يستعمل فيها المتكلّم اللُّغة للتعبير عن تخيّلات وتصوِّرات من إبداعه، وإن لم تطابق الواقع، ويُخصَّصها هاليداي في عبارة (دعنا نتظاهر وندعي: Let us pretend).
 - الوظيفة البيانية: توظيف اللُّغة من أجل تمثّل الأفكار والمعلومات، وإيصالها للآخرين، ويُخصَّصها هاليداي في عبارة (لدي شيء أريد إبلاغك به: I have got something to tell you).
 - وظيفة التَّلعب باللُّغة: يقصد بها اللُّعب باللُّغة وبناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى، ومُحاولة استغلال كل إمكانات نظام اللُّغة.
 - الوظيفة الشَّعائرية: يقصد بها استعمال اللُّغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن السلوكيات فيها، ويُخصَّصها هاليداي في عبارة (كيف حالك؟: How do you do).
- وفق ما مضى يمكننا القول: إن أجزاء اللغة مترابطة لا تنفصل أجزاءها بعضها عن الآخر؛ فهو نظام يفضي كل واحد منه للآخر، وعلى ذلك يمكننا القول: إن هاليداي كان موفقاً بتحديدده للتحليل التَّحوي أنه يقوم على مجموعة من الأنظمة، وكلها مكوّنة من شبكات، وهذه الشبكات هي اللُّغة. (ينظر: نحلة، م(٢٠٠٨): علم اللغة النظامي، ص٥٦).

الخاتمة:

تناولت دراسي الوظيفية عند العالم اللُّغوي الغربي (هاليداي)، مُبيّنة دور الوظيفية في تنوع أهداف اللغة في سياقاتها، ونحوها، ومعجمها، ودلالاتها، وتوصلت إلى مجموعة الاستنتاجات والتوصيات الآتية:

الاستنتاجات:

- كانت بدايات الوظيفية في عند هاليداي منبثقة من تأثره بأستاذه فيرث ومن ثم ببعض العلماء، أمثال: سيمون ديك، ومدرسة لندن، ومالينوفسكي، ومدرسة براغ.
- تساهم الوظيفية في الكشف عن أنماط العلاقات بين النّظام اللُّغوي والتّركيب الاجتماعي والثّقافي لمستخدمي اللُّغة.
- لا تنفصل اللُّغة عن النّظام اللُّغوي وكذلك السّياق، وهو مجموعة العناصر المكوّنة للُّغة، واللُّغة المسموعة والمكتوبة تعد من أهمّ مُستويات دراسة اللُّغة.
- حدّد هاليداي العناصر السياقية في ثلاثة مصطلحات، وهي: الحقل، التوجّهات، النمط.
- بيّن هاليداي أنّ للغة وظائف كثيرة، منها: التّصورية، والشَّخصية، والتّصية، والتّخيلية، والإخبارية، والتّنظيمية.

التوصيات:

- يمكن استثمار لغة الطّفل في تعميق الدراسات للوصول إلى التّطوّر اللُّغوي، ومن هنا نُوصي بتكثيف الدراسات في هذا الجانب.
- الوظيفية اتجه حديثاً بهتم بالجانب الوظيفي للغة، واللُّغة ظاهرة اجتماعية مهمتها الأساسية التواصل والتبليغ والبيان، ولقد استطاع هاليداي التوسع في فكرة الوظيفية؛ فقد ربط بين اللُّغة وكيفية توظيفها لتأدية المعاني، ونوصي بتكثيف العمل على تطوير الدّراسات في هذا الجانب.

المراجع:

أولاً: الكتب:

١. إسماعيل، ح، (٢٠٠٩) اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية في قضايا التلقي وإشكالاته، ط١، دار الكتاب الجديدة.
٢. بوقرة، ن، (٢٠١٠) اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، ط١، إريد: عالم الكتب الحديث.
٣. بوقرة، ع، (٢٠١٨) وظائف اللغة في ضوء نظريات الاستعمال: وظيفتا الإنجاز والحجاج أنموذجاً، ضمن أبحاث منشورة في كتاب: اللسانيات الوظيفية (أصابع مختلفة ليد واحدة): تحرير وإشراف: الملخ، ح، منشورات: إريد: عالم الكتب الحديث.
٤. ابن جني، أف، ع، الخصائص، تحقيق: النجار، م. ع. بيروت: عالم الكتب.
٥. حسان، ت، (١٩٩٤) اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة.
٦. الحناش، م، (١٩٨٠) البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة.
٧. دلاش، ج، (١٩٩٢) مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: يحياتن، محمد، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
٨. سامبسون، ج، (١٩٩٣) المدارس اللغوية، التطور والصراع، ترجمة: الكراعين، أحمد نعيم، ط١، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.
٩. سي، ج، وجون بلات ريشارد، وبلات، هايدي، وإن كاندين، سي، (٢٠٠٧) معجم لونيجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ترجمة: حجازي، محمود فهدى وطعيمة، رشدي، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر.
١٠. مكارثي، م، (٢٠٠٥) قضايا علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة.
١١. المتوكل، أ، (١٩٩٨) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، الرباط: دار الأمان للنشر.
١٢. المتوكل، أ، (٢٠٠٥) التركيبات الوظيفية، قضايا ومقاربات، ط١، الرباط: مكتبة دار الأمان، الرباط.
١٣. المخزومي، م، (١٩٦٦) في النحو العربي وقواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث، ط١، القاهرة، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
١٤. مصطفى، إ، (١٩٥١) إحياء النحو، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
١٥. ابن منظور، ج، (٢٠٠٠) لسان العرب، ط١، لبنان، دار صادر.
١٦. موسى، ع، م، (٢٠٠٢) مناهج الدرس النحو العربي في العالم العربي، ط١، دار الإسراء.
١٧. الموسى، ن، (١٩٨٠) نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
١٨. نحلة، أ، (٢٠٠٨): علم اللغة النظامي (مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليداي)، ط١، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.

ثانياً: الأبحاث العلمية:

١. أحمد، ي، (١٩٨٩) الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، المجلد (٢٠)، العدد (٣)، الكويت: وزارة الإعلام، مجلة عالم الفكر الألسنية.
٢. أنيس، إ، ومنتصر، ع، ح، والصوالحي، ع، وأحمد، م، خ، (٢٠٠٤) المعجم الوسيط، ط٤، مجمع اللغة العربية ومكتبة الشروق الدولية.
٣. صحراوي، م، (٢٠٠٣) المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي، المجلد (٥)، العدد (١)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية: مجلة الدراسات اللغوية.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

١. دومي، ع، (٢٠١٧) قواعد النحو التحويلي بين نعوم تشومسكي والنحو العربي - دراسة تطبيقية في سورة آل عمران أنموذجاً، جامعة محمد بوضياف، المسيلة: رسالة ماجستير.
٢. الزبير، س، (١٩٨٩) العلاقات التركيبية في القرآن الكريم (دراسة وظيفية)، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وأدائها.

٣. شارف، ط، (٢٠٠٦) المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، سورة البقرة أنموذجا، جامعة الجزائر، رسالة ماجستير.
٤. ابن عبود، ف، وابن حجام، ن، (٢٠١٨) الجملة العربية بين النحو التوليدي التحويلي والنحو الوظيفي: مقارنة لسانية، رسالة ماجستير، أم البواقي، جامعة العربي بن مهيدي.
٥. المصري، إ ص ح، (٢٠١٧) دور التركيب النحوي في الوظائف التواصلية في ضوء النحو الوظيفي، جامعة تشرين: أطروحة دكتوراه.

رابعاً: المراجع الأجنبية:

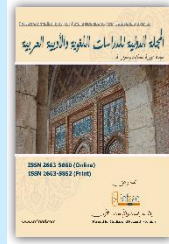
- [1] Jakobson, *Essais de Linguistique generale*, Paris, Minuit, (1973)
- [2] Mitchell. R. & Myles. F, *Second Language Learning theories*, London, Hodder Arnold, (2004)
- [3] Obinson. P & Ellis. N, *Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Routledg, (2008)



www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية
International Journal for Arabic Linguistics and Literature
Studies (JALLS)

Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/JALS/home.aspx>
ISSN: 2663-5860(Online) 2663-5852(Print)



Functionalism at Halliday, An Analytical Study

Tamam Hamad Al-Mnaizl

Assistant Professor of Language and Syntax, Department of Arabic Language, College of Science and Arts, Al-Jouf University, KSA
thalmnaizl@ju.edu.sa

Received Date : 11/2/2020

Accepted Date : 22/3/2020

DOI: <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.3>

Abstract: This study purposes to define the functional terminology, to reveal its first roots in the West, to clarify the functional characteristics of Haliday and its sources, identify the language functions according to Haliday. The researcher used the analytical method in studying functionality term, its origin, sources and the language functions according to Haliday. The study was divided into an introduction that included the importance of the study and previous studies and four axes, the first axis included an introduction to an introductory profile on Michael Haliday, then the definition of functional language and terminology. The second axis discussed the roots and origin of functionality in the past and present, third axis handled with functional characteristics according to Haliday, the fourth axis concentrate on functional sources and its functions in language, and a conclusion that included the main findings of the study.

Keywords: *functionality; field; pattern; directions; context.*

References:

- [1] Abn 'bwd. F, & Abn Hjam. N, Aljmlh Al'rbyh Byn Alnhw Altwlydy Althwyly Walnhw Alwzyfy: Mqarbh Lsanyt, Rslat Majstyr, Am Albwaqy, Jam't Al'rby Bn Mhydy, (2018)
- [2] Ahmd. Y, Alajjah Alwzyfy Wdwrh Fy Thlyl Alghh, Almjld (20), Al'dd (3), Alkwy: Wzar' Ala'lam, Mjlt 'alm Alfkr Alalsnyh, (1989)
- [3] Any. A, Wmntsr, 'H, Walswalhy, 'Wahmd, M Kh, Alm'jm Alwsyt, T4, Mjm' Alghh Al'rbyh Wmktbt Alshrwwq Aldwlyh, (2004)
- [4] Asma'yl. H, Allsanyat Fy Alhqafh Al'rbyh Alm'asrh, Drash Thlylyh Fy Qdaya Altlyq Washkalath, T1, Dar Alktab Aljdydh, (2009)
- [5] Dlash. J, Mdkhl Ala Allsanyat Altdawlyh, Trjmt: Yhyatn, Mhmd, Aljzayr: Dywan Almtbw'at Aljam'yh, (1992)
- [6] Dwmy. ' , Qwad Alnhw Althwyly Byn N'wm Tshwmsky Walnhw Al'rby - Drash Ttbyqyh Fy Swrt Al 'mran Anmwdhja, Jam't Mhmd Bwdyaf, Almsylh: Rslat Majstyr, (2017)
- [7] Alhnash. M, Albnywyh Fy Allsanyat, Dar Alrshad Alhdythh, (1980)
- [8] Hsan. T, Alghh Al'rbyh M'nah Wmbnaha, Aldar Albyda', Almg'hrb: Dar Altqafh, (1994)
- [9] Jakobson, *Essais de Linguistique generale*, Paris, Minuit, (1973)
- [10] Abn Jny. A F ' , Alkhsay's, Thyyq: Alnjar, M ' . Byrwt: 'alm Alktb.
- [11] Mitchell. R .& Myles. F, *Second Language Learning theories*, London, Hodder Arnold, (2004)
- [12] Makarthy. M, Qdaya 'lm Alghh Altbyqy, Trjmt: 'bd Aljwad Twfyq Mhmwd, Almjls Ala'ly Lthqafh, (2005)

- [13] Almkhzwmy. M, Fy Alñhw Al'rby Wqwa'd Wttbyq 'la Almnhj Al'Imy Alhdyth, T1, Alqahrh, Mktbt Wmtb'ġ Mstfya Albaby Alhlby, (1966)
- [14] Abn Mnzwr. J, Lsan Al'rb, T1, Lbnan, Dar Sadr, (2000)
- [15] Almsry. A Ş H, Dwr Altrkyb Alñhwy Fy Alwzayf Altwaslyh Fy Dw' Alñhw Alwzyfġ, Jam'ġ Tshryn: Ātrwhġ Dktwrah, (2017)
- [16] Mstfa. Ā, Āhya' Alñhw, Alqahrh, Mtb'ġ Ljnt Altalyf Waltrjmh Walnshr, (1951)
- [17] Almtwkl. Ā, Qdaya Allghh Al'rbyh Fy Allsanyat Alwzyfġ, (Bnyġ Alkhṭab Mn Aljmlh Āla Alnş), Alrbat: Dar Alaman Llnshr, (1998)
- [18] Almtwkl. Ā, Altrkybat Alwzyfġ, Qdaya Wmqarbat, T1, Alrbat: Mktbt Dar Alaman, Alrbat, (2005)
- [19] Mwsa. ' M, Mnahj Aldrs Alñhwy Fy Al'alm Al'rby, T1, Dar Alasra', (2002)
- [20] Almwsa. N, Nzryġ Alñhw Al'rby Fy Dw' Mnahj Alnqr Allghwy Alhdyth, T1, Almwssh Al'rbyh Lldrasat Walnshr, (1980)
- [21] Nhlh. Ā, 'Im Allghh Alnzamy (Mdkhl Āly Alnzryh Allghwyh 'nd Halyday), T1, Dar Alwfa' Ldnyā Altba'h Walnshr, (2008)
- [22] Obinson. P & Ellis. N, *Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Routledg, (2008)
- [23] Bw Qrh. N, Allsanyat Atjahatha Wqdayaha Alrahnh, T1, Ārbd: 'alm Alktb Alhdyth, (2010)
- [24] Bw Qmrh. ' , Wzayf Allghh Fy Dw' Nzryat Alast'mal: Wzyfta Alanjaz Walhjay Ānmwdhja, Dmn Ābhat Mshwrh Fy Ktab: Allsanyat Alwzyfġ (Āşab' Mkhtlft Lyd Wahdt): Thyr Wşhrāf: Almlkġ, H Kh, Mshwrāt: Ārbd: 'alm Alktb Alhdyth, (2018)
- [25] Sambswn. J, Almdars Allghwyh, Altwr Walasra', Trjmt: Alkra'yn, Āhmd N'ym, T1, Byrwt: Almwssh Aljam'yh Lldrasat, Byrwt, (1993)
- [26] Sharf. T, Almnhy Alwzyfġ Fy Tfsyr Althryr Waltnwyr Labn 'ashwr, Swrġ Albqrh Ānmwdhja, Jam'ġ Aljzayr, Rsalġ Majstyr, (2006)
- [27] Sy. J. Wjwn Blat Ryshard, Wblat Haydy, Wān Kandlyn, Sy, M'jm Lwnjman Lt'lym Allghat W'Im Allghh Altbyqy, Trjmt: Hjazy, Mhmwd Fhmy Wt'ymġ, Rshdy, Alqahrh, Alshrk Almsryh Al'almyh Llnshr, (2007)
- [28] Şhrāwy. M, Almnhy Alwzyfġ Fy Altrath Allghwy Al'rby, Almjld (5), Al'dd (1), Mrkz Almlk Fyşl Llbhwth Waldrasat Alaslamy: Mjlġ Aldrasat Allghwyh, (2003)
- [29] Alzbyr. S, Al'laqat Altrkybyh Fy Alqrān Alkrym (Drash Wzyfġth), Ātrwhġ Dktwrah, Jam'ġ Aljzayr, M'hd Allghh Al'rbyh Wādabha, (1989)

Study of the Current State and Practice of Arabic Language Education in Academic Departments (Case study: Arabic Language and Islamic Studies Department of Takhar University)

¹ Sharifullah Ghafoori and ² Ainuddin Munib

¹Associate Professor of the Arabic Department at the Language and Literature Faculty, Takhar University Afghanistan

²Assistant Professor of the Arabic Department at the Language and Literature Faculty, Takhar University Afghanistan

¹ Sharifullah.ghafoori@gmail.com ² ainuddinmunib61@gmail.com

Received Date : 1/2/2020

Accepted Date : 25/3/2020

DOI : <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.4>

Abstract: Understanding and knowing the Arabic Language is the only way to know the Holy Qur'an and to delve deeper into its concepts, secrets and rulings because the Arabization of the Qur'an makes it imperative for every Muslim to know and practice the Arabic Language, and familiarity with it leads the Islamic nation to the unity. The current state of the Arabic Language teaching in Afghan universities is a reassurance. Universities are constantly keen to develop curricula and methods of working with it, although universities have recently adopted several curricula to be taught within the project to develop the Arabic Language and its strategies in line with teaching skills. This study aimed to investigate on ways of practicing and learning the Arabic Language. The target was students of Arabic Language and Islamic studies of Takhar University. The research method is library-based method. The research during is the last semester to diagnose the aspects of ability and weaknesses in the curricula and university study methods. This study does not fulfill the desired purpose, but rather is a step along this path. Open the way, and always discuss what is on the scene. The system of teaching Arabic in Afghan universities faces critical challenges because it mostly focuses on old and reproduced curricula (translation and grammar), and because professors speak in the classroom in the national language (Persian and Pashto). Overlooking the teaching of the Arabic Language has increased, among Afghan youth.

Keywords: Arabic Language; language teaching; Arabic Department; Islamic studies; Afghan Universities.



1. Introduction

Praise to be God, Lord of the worlds, and prayers and peace be upon our Master, our Prophet Muhammad, and on his good and pure family and companions.

Then When the Arabic Language was a machine for understanding the Book of God and the *Sunnah* of His Messenger, may God bless him and grant him peace, it became obligatory for everyone who wanted to understand them to master Arabic.

Therefore, the teaching of the Arabic Language has become part of the religion because in its learning it is safe from distorting the recitation of the Great Book of God. Its knowledge is an awareness of the meanings of the Arabic word, and its glory speaks to those who listen to it. Those who know it are amazed, and those who ignore it are stumbling in their words. Their disbelief in their words, and he blamed him for establishing himself for a position that is not its people, and for the advancement of a platform that was not from his knights, and who intruded him to write while he was aware of it, and ignorant of its principles and rules.

The Arabic Language - the language of the Qur'an and religion - is still flourishing and spreading along with its plot to destroy it by the enemies of Islam.

The importance of the subject becomes evident with the emergence of the great movement of translation from the second to the fifth century of migration and the translation of sciences that were written in the Greek Language in the world by people like *Hanin bin Ishaq* and his sons.

Note that the world in our time has become like a small village in terms of communications, and that science and creativity are advancing every day more than in the past, and because of the need for these sciences and creativity the necessity of learning the secondary language has increased greatly; especially the official language of the Islamic world, i.e. the Arabic Language, which is extremely important in Afghan universities since ancient times. In order to do that, it is necessary to plan scientifically to achieve success in the field of teaching Arabic.

Teaching Arabic like other languages requires planning on the basis of the prevailing patterns in the world, and not to take the wrong path today. It is necessary to analyze both the curriculum of education, the age of the learner and determine the beginning and the end of the time of education. The basic elements of the class, and choose the textual texts before undertaking scientific planning for teaching Arabic in Afghan universities. This article seeks to paint a picture of the situation required for teaching Arabic in Afghan universities. This can only be achieved by getting acquainted with the current situation so that we can establish its practical foundations.

Therefore, we have to understand where the shortcomings of our educational system lie when the students cannot read an unformed Arabic text and they have spent four years in a row learning their grammar; they cannot speak ten minutes without making mistakes. The current state of the curriculum needs to be revised and reformed.

Whereas the Arabic Language was an official language in our country, but it is sufficient for the teaching of the Arabic Language to prevail in the country as a secondary language. Thus, the people of Islamic Afghanistan can read Arabic newspapers and books, and the Arabs can read something of what is issued in Afghanistan in fluent Arabic. This new ingredient provides the opportunity for convergence of educational curricula and thinking curricula, as well as the opportunity to exchange ideas and literature. (Qutb, 1951, p 1).

2. Background of the topic

It is worth noting that the Arabic Language began mixing with the tongues of Afghans since the Islamic conquest by *Al-Ahnaf bin Qais* in the year 22 Hegiri.

Trade was one of the most important means for exchanging cultures and consolidating cultural relations, so Afghanistan was an important crossing for the transfer of commercial funds from India and China to the Arab countries and Egypt. Therefore, was the crossroads of cultures, and he said there were three ways of these commercial caravans. The most important of which was to connect *Nishapur* to the Afghan Herat, heading towards *Sistan* and *Bust* ending with the vast lands of *Sindh*. This requires getting acquainted with their tradition's forms, and the harmony of their language between each other. This harmony and mixing were more in the cities and areas adjacent to those roads that the Arab caravans pass through, but specifically, I entered Arabic with the Islamic army, and since "the sun of Islam dawned," and in the name of Islam, Muslims advanced in their conquest in the name of Islam. It spread the Arabic Language. With the spread of Islam, and its literature in the countries of Islam in the land of Afghans" (Safi, 1988, pp 87-89). "The various people living in Afghanistan drank Islamic culture and reflected in the Arabic Language. *Habibi*: «It was not the general attack my Lord for the strength of his hardness conquering the lands, and controlling the country, but rather was a spiritual, moral and cultural conquest in the sense that the Arabic Language has become the language of science, culture and civilization. We see that after the passage of a century on the Islamic rule on this land that writing poetry and prose in local languages has vanished and ceased to exist, and hundreds of poets appeared. The writers, scholars, and investigators in the Arabic Language are among these Afghan *khorasanj*, and they became famous in the Arab world that many matters and civilizational movements took control, and the cultural revival was in their hands. We saw that the Arab leaders practiced various policies to stabilize their feet, and fill the brains of the Afghan people have good Islamic principles, as they came with a number of jurists and preachers and on their head *Al-Hassan Al-Basri* - may God have mercy on him - and established the first mosque in the land of *Sistanj*, whenever they opened an area in which they built a mosque. They built most of these mosques to the places of ancient temples. These mosques were filled with residents, preachers and scholars. (Previous source, p 89).

Moreover, the Arab families who descended towards *Khurasan* either for help, work, or final emigration, were not separated in the apparent life, and were not gathered in a few points, especially

for the Arabs. They did not choose the cities occupied by the conquering armies of cities and villages, but rather mixed with the people of *Khurasan* "and married women the Arabs have adapted to their new homeland. They felt that there was no difference between them and the people of the country in the common homeland between them, and they felt that they were *Khorasani*: They acquired their customs, traditions, and style of dress and eating. They received their lifestyle" as well, and the words were not on their part towards the Arabs in *Khorasan* One's block. They stood against the Arabs, the position of hostility or alienation. Rather, they interfered with them, and received their principles of tolerance and rational teachings. The two nations embraced the embrace of the two water droplets, and one of them melted in the second. so, all this created a suitable atmosphere for spreading the Arabic Language in all parts of the country. It went out to the streets, and in addition to this, the Arabic Language was the language of the state, politics and the bureau. (Herawi, 2014, p 2).

3. Literature Review

Within the limits of the researcher's knowledge of academic theses in the Arabic Language and literature, and through research centers and university journals, I did not find any study that dealt with "The Current Situation of Learning Arabic in University Departments and their Practices". Accordingly, there are no previous studies on this topic, but a number of articles were conducted on the importance of the Arabic Language in higher education stages, especially at the university level in Afghanistan. Some of them were aimed at obtaining a university academic promotion, as follows: Afghanistan and Arabic Literature through the ages by Dr. Muhammad *Aman Safi*, which was printed in Cairo in the year 1988, and a study presented to obtain the Ph.D.

4. Between Programming and Language

A definition of programming and language should be provided before we go into the topic:

A- Programming: Planners should prepare work programming after defining objectives in terms of quantity and quality and after selecting and arranging methods. Programming work or procedures is an accurate plan for the executive procedures that must be fulfilled in the future. (Mohsen Pour, 1377 p 43).

B- Language: The language is not a harmonious organ or system, as mentioned in the various books and articles presented in the forums of directors of departments of Arabic Language and literature in Afghan Universities, but rather is a mental preparation from which all human beings are granted, even if they are dumb or deaf; but the dumb and deaf benefit from gesture and gesture instead of sound image, all human beings have a language, but they differ from each other in the quality of speech, performance and dialect. We do not make mistakes in the language even if we called "well" when we want to call "high" because the error that occurred here is only in showing the external appearance; that is, we were wrong in the expression, not in the language.

Therefore, our present research when speaking of language is seen as an external manifestation of any speech, performance and dialect, and is expressed in language in harmony with existing books and articles.

5. Education Curriculum

We have indicated in the foregoing that one of the topics that must be analyzed is "the curriculum of education because the curriculum is the one that determines the causes of educational techniques and is the reason for the success or failure of education" (Mahkhi, 1370, p 16) The curriculum in this sense is a plan for a stage of study in an environment a certain school, or group of school stages, which informs young adults of the linguistic, behavioral, and intellectual level required to become beneficial members of their nation and society. The direct approach links them to a vision of things and beings to an intuition in understanding their characteristics, their changes, and by conceiving their similar relationships. (Buren, 1988, p82).

It was called "direct", based on the premise that there is an almost complete similarity between the acquisition of the mother language and the learning of the foreign language, which requires excluding the mediation of the mother language in the process of education, and relying directly on the target language (Yousfi, 2017, p. 2). The school curriculum required by Islamic Literature must be

of its nature, characterized by its most important characteristics and characteristics and achieving its goals, and builds on its foundations and intellectual perceptions of the universe, life and man.

Because the curriculum takes place, after the student and the teacher's role, it must be modified before students become familiar with it.

The difficulty of learning the Arabic Language in the east lies in two things: the first is the way to teach the language, and the second is its rules. As for the method of teaching the language that Afghan schools and institutes conduct ineffective in teaching languages, the approach of the East Asian institutes in teaching Arabic and other languages must be followed. The second matter - grammar, is complicated by the level of students. The Arabs did not invade the rules, but rather they returned to their queens. As for the present generation, they lost the ability to speak Standard Arabic due to their dependence on slang. (Ghafoori, 1397, p 168).

The poor level of students in the Arabic Language department is due to the poor curriculum offered to students, as the current literature curriculum - for example - is invalid, so the student in the first year begins studying literature with a long research into the meaning of literature and the bad and bad style, and he memorizes from this what teachers teach from the terms. He does not understand its meaning. Regardless of the explanation made by the teacher. In the second year, he studies the second Abbasid era and the effects of literature in it, and they occupy the student with many historical information about the literature itself, so he memorizes the texts on the back of the heart without awareness of their significance; to answer the examination paper, the student memorizes the answer by heart!

Whenever we ask professors to leave the old curriculum and study their curricula by looking at modern patterns, they resist because the modern style and the old style are essential opposites. On this basis, the definition of the curriculum and its choice should have a high position in education. "Because much progress in the past three decades of language teaching in the world has been influenced by modern curricula." (Gallison, 1366, p. 55).

One of the most important principles of the direct curriculum in addition to employing language in appropriate natural contexts is to consider the number of students in the classroom, which is not available in most public schools. Focusing on oral audio skills may backfire with regard to other skills: writing and reading.

Literary experts in the field of humanities, and in particular the psychological and educational sciences, may indicate the importance of curricula and teaching methods, and the important role that curricula and teaching methods constitute in the educational and educational work. On the other hand, the curricula and teaching methods constitute the cornerstone of the development and modernization process, as the curricula and teaching methods work to achieve the teaching work and practice it in accordance with the requirements and needs of learners of different characteristics, educational stages, and study materials, with the aim of achieving the greatest degree of success of the educational goal.

6. Directed Method

As a result of a historical overview of language teaching, it becomes clear to us that a few pioneers such as *Abul-Fath Osman bin Jeni* and *Abu Ali Al-Farsi* teach the language on the basis of grammar and translation until the beginning of the third century Higiri, but language Education in Islamic countries witnessed a wonderful innovation in the late centuries represented in the use of the curriculum The so-called direct curriculum. The basis of this curriculum was that the mother tongue should never be used by students, and that the class should be active because education should be in the secondary language directly. (Al-Jahiz, 1423, p. 22) This means that the mother tongue constitutes the way of thinking of the child who acquires the language, and thought has only one method. If we try to teach him two or more languages, these languages will fight to control his thinking and compete with other languages for that to be his way of thinking.

Hobbyists believe that this curriculum is not measured in relation to other curricula such as "grammar and translation". The direct method was established by establishing an international conference for contemporary languages in Wayne in the year 1898, and the use of modern origins for advanced language classes was approved at a conference held in Leipzig in 1900, namely:

1. To avoid using the mother tongue in class as much as possible.
2. The textual texts must be drawn from the secondary language culture taught.

3. Modern literary texts and written practices be added to the exercises.

The Ministry of General Education announced to the Government of France an official communication that the direct curriculum is the only curriculum for teaching the foreign language. This approach was found popular in Germany after the propaganda of individuals such as Hartmann and Kuhn's priests and mixed it with the old curricula where it was called "choosing the best" if it is true. The direct curriculum was used in England for desire and success in the attempts of people such as Findlay and developed throughout the years 1899 to 1924 (Mahky, 1370, p 26).

Despite all of this, he used the "method of translation and grammar" in America until the Second World War, and it was natural for language teaching in America to be backward for Europe. Teaching languages is also a linguistic investigation. (Gallison, 1366, p. 59).

But here an important question arises: Does the direct approach have shortcomings or defects despite all these positive advantages?

When students learn a language quickly, they should not stop linguistic practice or forget about it, and if they find an environment in school and university that is similar to the environment of learning a mother tongue, but they have forgotten that students and students in school and university learn the grammatical rules of the mother language as well. Why do they not learn the grammar of the foreign language?

Because the one who does not learn grammatical grammar cannot know the written language, therefore omitting the teaching of grammatical grammar in secondary language learning is messing to the extent that he has made it the primary basis for learning.

Science and work must accompany and place work at the top level. It is only science and work that can produce better data than the direct curriculum. The failed results of secondary school education arise from language professors using the translation approach and the grammar that they should have left from previous years. However, since the direct curriculum is not convincing either, a third method must be used in which learning of theoretical principles follows the practical practices. The teacher must teach that practicing dialogue and writing is the only way to be familiar with the language and to find the direct link between language and idea. Language education should be planned on the basis that translation and grammar are a means to accelerate language proficiency and permanence and not to be an end in itself. There is no merit in linguistics without its verbal customs and practical skills. (Beliaf, 1368, pp 23-21).

Montaigne indicates in one of his articles that he learned the Latin Language without learning the grammatical rules because his father had forced all his family and teacher to speak in the Latin Language alone; He forgot the Latin Language he used to speak with his divorce" (Mahki, 1370, p20).

It is necessary for the professor to know that the lack of a direct approach is due to the limitation of this approach to work, and the neglect of the theoretical side.

7. The Age of the Learner and Determining

Psychologists have proven that it is better to start studying a foreign language from an early stage because it is easier to learn and to last more. "Research shows that if a learner enters the hospitable country before the age of maturity, he is learning the language of that country like his children. It was also proven in the research carried out by *Oyama* that the age of entry to the host country - not the period of residence - is the one that influences the mastery of the language" (Mubasheer, 1374, p14) However, the child must not learn both the mother language and the secondary language together, because it harms His verbal and intellectual development developed a lot.

And he has the problem of overlap because the traditions of the mother tongue have taken root in his mind. Some also see that «the search for learning two foreign languages together leads to each other pushing each other back and affecting the learning process negatively. It is necessary for the learner to start learning a second foreign language after the first secondary language, which he has finished learning in two or three years" (Beliaf, 1368, p27).

The origin of the altar and the passage of it: Its principle is the time when man does not benefit from the spoken traditions and skills. The study of the secondary language must start from the spoken language to the written language. And its end is from the moment the student begins to think in that language. Because understanding the language occurs through listening to it, the learner can easily express his thoughts in the foreign language.

The professor should strive to develop in students the ability to think in a secondary language and a linguistic faculty. Because students can only learn a language as a means of communication after

they make a direct link between language and reasoning. Rather, the true connection between language and thinking depends on the absence of a separation between listening to the word and understanding its meaning. It also depends on the ability of students to use grammatical rules to express their ideas and opinions.

8. Learning stages

Although language experts divide the stages of learning into three: "clarifying the new topic for students," "taking students the modern topic" and "re-innovation by students" (ibid., P. 5), in reality, learning has five basic stages, which are:

1. **Redefinition:** The purpose of redefinition is to distinguish the learner from one other, and to realize that the sentence presented is a repetition of the sentence the speaker said earlier or a new phrase that differs from the previous phrase.
2. **Imitation:** It is the duty of the learner to repeat at this stage those expressions that he sought to learn. It is better to mimic the words in the sentence, even if the sentence is simple, instead of telling the word alone. Because first he learned the word in the sentence, he is a university student: A simpler example. Second: The performance of the word in the sentence is normal. Finally, the student learns basic grammatical information and pronunciation together.
3. **Repetition:** The main work in the stage of repetition is to take the mental gravity - conscious control of all parts of the sentence - from the learner until it is concluded because the speaker when he thinks about the way out of the letters does not reach the integrity of the statement and is not ready to move towards the fourth stage. If we had to think about all of our muscle movements while walking, you could not walk comfortably.
4. **Variation:** The learner must change patterns. For example, instead of repeating the professor's words as a parrot, he changes the phrase "he is a college student" to "she is a college student" and the professor also, instead of converting the alteration of circumstances to the learner, must benefit from three. Practices are: a. Substitution drill b. Transformation drill c. Installation practice (Combinatorial drill).
5. **Selection:** The learner has learned to redefine the expression formulation and simulation. He practiced this form in a way that he could benefit automatically without pause. Likewise, he has learned to switch phrasing to other phrases. Now he has to learn when to use it. This stage includes understanding the meaning and social function of speech; do you use this phrase in formal or informal relationships? Is this phrase specific to performing respect or other imperatives? (Documb, 1364 p 65).

9. Class Rectifiers

The original components of the class are: the student, the teacher, and the curriculum.

A. **Thousand Student:** There is no doubt that we can influence the students' willingness and desire to learn. This topic facilitates the learning process. If we acknowledge that the student is the most important pillar of the class, and the purpose of establishing the university is to teach it, and if we truly respect its reasonable requirements, then we can change its viewpoint to the lesson and in the end we can accelerate the learning process.

B. **Professor:** Many experts argue that the professor is the most important pillar in the class because the method is not fateful if the professor is not aware of the educational techniques of language and a science of linguistics and psychology. "Because the curriculum is only a tool, and the consideration of it depends on the proficiency of the professor." (Mahhki, 1370, p. 15) For example, the inability of teachers and professors to speak in the Arabic Language is one of the reasons that led to the ineffectiveness of the "direct curriculum."

Although we can qualify the teacher and the professor well in his study time in terms of language teaching, linguistics and the rules of education, but the idea of the adequacy of the teachings at the university is never true, especially in the period when science and arts develop very quickly. The professor must always strive to develop his information according to modern technology. Therefore, he must apply the idea of continuous learning that had been known by *St. Juston Berger*. (Gallison, 1366, p. 54). Because language is such a complex aspect of astonishing human being that it cannot be said that a person with a balance of innate abilities can learn the Surface Structure and the Deep Structure of it.

Brown emphasizes the need for continuous learning, says *Majd al-Din al-Kaiwani* that the professor should not take the opinions of others in his craft as a key with which he can open all of his closed locks. Rather, it is correct to express theories based on reading others' opinions about language teaching and testing it at work. (Brown, 1363, p 11).

C. The curriculum: The curriculum is the third pillar of the class and we have mentioned it earlier.

10. Choose a Subject

The following notes should be observed in the selection of academic subjects:

A. The primary materials of education should be repeated so that the learner understands them. The use of valid curricula such as explanation, clarification, repetition practices, arbitration and oversight practices are a duty in every lesson and for each stage of learning.

B. The professor should be more interested in the daily oral and written language because the purpose of language education is for learners to learn to speak and understand the audio outside the university (Gallison, 1366 p 26). The professor should as naturally as possible, be kind to the students, take care of their best interests, solve their problem in a calm manner, and make the complaint the last solution.

C. The professor must have a balance in his hand that weighs the student's mind and the degree of his willingness to accept what he says. The teacher must gradually progress in his style with the beginner, and then gradually take him up to the point where he can realize the precise meanings. (Mubasher, 1903, p621)

D. The course materials should be coordinated to conclude each session from class to session. The selection of academic subjects from modern texts displays the class naturally and physically. In addition to that it causes the professor to use advanced electronic mechanisms to record and produce speech again easily.

E. It is imperative that the ancient and scattered texts be used to teach a foreign language, so it is not reasonable to study the shrines of the Hariri for the beginner student because literature is an emotional subject and full of taste and sore and therefore difficult to understand on the foreign learner. "A good movement led by James Hamilton and a number of others occurred in the time of the nineteenth century, but this movement was defeated by the choice of literary texts and texts from the Bible for young men." (Mahki, 1370, p22)

F. The choice of grammar will depend on how much it is used in the language and learners' needs. For example, it is not necessary to study the effect with it in the first and second stages. Finally, when composing textbooks for different levels of university study, attention must be paid to the learner's age, level, needs, and available time for teaching.

11. Teaching Arabic in Afghanistan

We mentioned in the foregoing that the Arabic Language has a special place among the Afghan people that the widespread spread of the Arabic Language in Islamic Afghanistan from the lowest to the maximum did not stop at the self-desire and religious enthusiasm of Afghan citizens. However rather the government's care that it was based on the establishment of Islamic schools, such as The Arab Science House in Kabul which had a great influence in this area. The establishment of the International Islamic University in the neighboring town - in Islamabad - in the early eighties in the financing of Arabic also had the greatest impact in spreading the Arabic Language among Afghan *Mujahideen* and lovers of the Arabic Language, especially since this university adopts Arabic as the language of study in a number of disciplines. Teaching in Afghan schools and universities was usually free. Although the Afghan government made education compulsory for all citizens. Some families began bribing education officials, so some parents not only sent their children to government schools, but also sought to pay school fees as their children might get a better education. Education has become a somewhat symbolic battle in domestic politics as well.

The continued flow of Afghan labor to the Arab labor markets - especially the Gulf ones - contributed to documenting the relationship of the Islamic peoples with each other through the Arabic Language, which is the most important gains from this communication.

Because of this trend, the continuous commercial relations between the Arab countries and Afghanistan, as well as the Arab traders to Afghanistan and those residing in Afghanistan, became teachers of their language as a result of the demand of their Afghan lovers to teach them, even at the

level of one word per day. This was aided by the fact that at least 60% of the vocabulary of the local Afghan languages - Persian, Pashto and Uzbek - are Arabic.

It also played an important role for the delegation of Arab institutions in spreading the Arabic Language over the past twenty years in Afghanistan by opening Arabic teaching institutes, providing Arab teachers and setting up Arabic Language courses in various parts of the country. In addition to sending hundreds of students to Arab countries to complete their studies there, as well as a role orphan schools, which adopted Arab curricula and the number of students exceeded 9 thousand students.

But the question that arises here is: Is language taught in Afghan society based on scientific planning or not?

The truth is that the teaching of the Arabic Language in Afghan Universities- especially in universities that choose in the Arabic Language section of the College of Arts and the Department of Islamic Studies at the College of Sharia- is carried out on the basis of correct scientific planning, and that its education in Afghan schools and universities, despite the presence of a number of pitiful teachers and professors, Were not met. A complete success so far. Although it is not possible to fully investigate all the reasons leading to this, we do show our allowances in this field, taking advantage of what is available in the world today from scientific planning for teaching secondary languages, and we compare it with what is happening in our country.

Old methods need to be developed and improved over time. so that they can resist modern methods. For example, teaching the Arabic Language on the basis of the copied curricula such as "Grammar Translation" has played its role and its maximum impact for years from the curricula of universities in the universities of the Western world, but it was and still prevails on our educational system and university curricula. Our second language education needs are not met, but we use it today without any change or development.

"Evelyn Hatch, who emphasizes the harms of grammatical rules in the language teaching process, said: The teaching of the second language was based on the grammar approach to grammar until our time. He learns how to use these phrases in his speech after a long period, while it is useful to reverse it, that is, for the student to learn the conversation in the beginning and the grammatical rules after it (Brown, 1363, p239).

The teaching methods create, elevate, weaken and disappear, and the resilience of one curriculum in front of other curricula needs to be studied, removing negative aspects and strengthening positive aspects. Universities have an important role in modernizing, expanding and creating vitality for these educational curricula. Universities are important and modern centers for the production of science and electronic renaissance, and they play an essential role that is undeniable. The completion of this project by the graduate studies centers requires that the professors be serious, creative and closely related to the successful universities in the world in order to benefit from the modern educational curricula.

Unfortunately, however, the issue of "creativity" in our universities is limited to experimental sciences, such as engineering, medicine, and the like. We can say that books that were written years ago in medicine, engineering, and computers are not currently beneficial to us, while "creativity" in the humanities has been neglected for centuries until now, as if it has become Forget a forgotten one (Ahmady, 2012, p 4).

We have to understand the causes of underdevelopment in our educational system, so what is the reason that a student who has spent four university years of his life teaching Arabic is unable to read an unformed Arabic text, just as he cannot speak ten minutes without error, even though he is a glorious student he obtained high marks in the exam. Unfortunately, sometimes the learner cannot read the text that constitutes the Holy Quran. Perhaps the main reason for this flagrant failure is that we only care about teaching morphological and grammatical rules, and at the end of the chapter we conduct an exam in the framework of questions such as: What is the subject's name or the object's name for the word? Without practicing the student or student practically in applying these rules to the texts, the learner forgets everything he learned after two months or more, while he has obtained a high degree in the exam. This does not mean the elimination of lessons such as grammar, exchange and rhetoric from the academic subjects, but rather that the professor is not speaking alone in the classroom until his lesson is practical. Perhaps the main reason for this flagrant failure is due to the different goals of the university. Some universities aim to produce students who teach the Arabic Language for their gender, and that is why after the learner finishes the first stage, he will move to study a program for a period ranging from two to four years in which educational materials will

prevail. Some universities are interested in studying what is known as the "specialized language" that prepares the student and helps him to continue his studies in the college he wants.

While we find that the goal of Islamic studies is a subsidiary goal and not an authentic one in many universities concerned with teaching Arabic in Afghanistan.

This is a negative reason and an impediment to the giving of the student who was unable to continue his university studies or was devoted educationally to be a teacher of the Arabic Language in his country or other what he needs in his life what he offers to his fellow citizens.

That is why it is so important to emphasize and ensure the importance of Islamic studies for learners of the Arabic Language and to increase its courses and hours while ensuring that its teachers are qualified to deliver this material by successful means and a useful method.

When the professor talks alone, all students are caught off guard and silent, writing about the process of teaching the language to fail and fail. The reasons for this failure are:

A. The Arab lessons and rules throughout the middle and secondary levels to university are almost repetitive and differ slightly in the secondary stage relative to the medium, and in the university in view of the secondary. A group of textbook authors and university professors should author books on teaching Arabic with a comprehensive view of the intermediate, secondary, and university levels in a future project in which iterates duplicates and achieves at each stage its own expectations.

B. That exchange and grammar occupies the largest space in Arabic books in the introductory and university stages and it lacks conversation. The teacher in the school never speaks Arabic, and a few professors speak Arabic in the university, where the class is boring, and the teaching process is not a queen in the learner's mind.

If the teacher and the teacher in the class speak Arabic, students hear hundreds of Arabic words in each class; they wish to speak Arabic over time gradually; that we force them to speak in Arabic because they are forced to adapt to the conditions of the class so that when they enter the class they feel that they have Entered an Arab country. Doing this in the first months is difficult, but there is no doubt that success is our ally if we persevere in it.

Advanced studies indicate that one of the classes in each school specializes in teaching Arabic or English throughout the week. This helps the pupils' ability to call, undeniably.

C. The question that the Arabic Language teacher always faces is "What is the benefit of studying the Arabic Language?" And this results from not showing us the benefits of studying this language and the related professions. More often than not, the students do not receive an accurate answer; they go to the conclusion that they are of no use and do not feel motivated to teach them.

We must feel responsibility for national benefits and capital, especially the hidden capabilities of science researchers, and change the incentive for education represented in obtaining university degrees to seek knowledge as a virtue. It must explain all the benefits of this language and the possibilities in it for learners, the professions that result from learning Arabic.

12. The Changes Required to Teach Arabic in Afghan Universities

After talking about the necessity of scientific planning for language education on the basis of modern curricula, and after learning about some of the problems and deficiencies that the Arabic Language teaching process faces in Afghan Universities, mention the changes required to raise these problems and shortcomings in four areas:

1. The necessity of changing the curricula of language teaching in Afghan universities, and using a curriculum that is a mixture of conversation, grammar and translation with a focus on the "direct curriculum", taking into account in the following points:

- That the teacher speaks in the classroom in Arabic.
- The students speak with the teacher in Arabic from the second semester.
- The students must adhere to speak Arabic from the second year inside and outside the university.

2. That the academic subjects are compatible with the aims of teaching the Arabic Language, and that the following observations are observed:

- That the academic subjects for the introductory stage and the first year of the university not be dry literary lessons.

- That the texts include the daily and cultural issues, customs and traditions prevailing in Afghan cities with their own images, so that they affect learners intellectually and psychologically. (Ghafoori, 1397, pp167-169)
 - The texts should be valid for understanding, the different educational stages and their curricula.
 - The texts should be arranged in scientific order.
 - To choose the rules according to the estimation of their use in learning the Arabic Language.
3. Educational settings (educational techniques):
- That an administrative order be issued by the Ministry of Higher Education to the Department of Modern Technologies for Universities using a projector for all areas of education, especially for teaching Arabic and English in university levels.

As one experimenter says, language learning about the role of this potential in the field of second language learning: assistive devices for education are a bridge between the class and the outside world. Audio-visual machines are required to teach the Arabic Language.

4. The Lecturer:

That the professor does not speak in class alone and that students participate in the class.

- That the professor takes an interest in reading and studying daily and takes advantage of modern creations of language teaching and learns new curricula in teaching.

13. The result

It is possible to draw from this inductive study useful foundations and approaches that help in teaching and learning the language. If we want to direct descriptive works of benefit accurately and intelligently, the mission of the linguist ends as soon as he provides us with all his descriptive works, and beyond. From the qualifications of a multiple and varied language teacher, he must first be aware of the language he is studying, and can speak and understand it as his native language, or slightly less. He must also have some knowledge of contemporary Arabic.

The system of teaching Arabic in Afghan universities faces critical challenges because it mostly focuses on old and reproduced curricula (translation and grammar), and because professors speak in the classroom in the national language (Persian and Pashto).

Although the Department of Arabic Language at the University of Kabul has been able to make good strides in this area using modern technologies in education, these endeavors have not met with great success because overcoming obstacles and challenges that exist requires scientific communication among university professors and requires the work of the group. Also, students should be taught how to learn on their own, as experiences have shown that the lessons one learns on its own are the best that they receive in life.

In recent times, the percentage of attendance at the experimental and linguistic institutes that overlook the teaching of the Arabic Language has increased and was one of the most prominent factors in the weak position of the Arabic Language among Afghan youth.

Contributing to raising linguistic awareness, improving linguistic competence, developing communication skills for workers in vital sectors and encouraging and supporting researchers to conduct research and studies on contemporary linguistic issues and phenomena in addition to strengthening the relationship and achieving partnership with international research centers specialized in applied linguistics.

I ask God to appoint and reconcile officials, caretakers and those interested in matters of teaching Arabic Language and religious sciences for the children of Muslims to accept them bless their efforts, and facilitate the succession of the two predecessors.

14. Recommendations and Suggestions

At that time, we realized that the methods that were developed to teach the Arabic Language in the Ministry of Higher Education did not meet our needs in education. It is necessary that we use the various methods of language teaching and derive the place and contemporary educational techniques because the method of education will not be constant throughout life. So, we will change it gradually with the development of methods and the development of techniques its new curricula in the world.

We ask Arab governments and Arab and Muslim brothers to return to Afghanistan and revive previous memories and benefit from this ruling atmosphere in Afghanistan by establishing universities, educational centers and public libraries with the acceptance of a generation of students in Arab Universities, more than before. We invite them to cultural jihad and the establishment of scientific satellite channels to spread religion and *Sunnah* among the general public.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. احمدى وسليبي، محمد نبي وعلي، (٢٠١٢) تعليم اللغة العربية في إيران، فصلية إضاءات نقدية، السنة ٢، العدد ٤.
٢. الجاحظ، عمرو بن بحر، (١٤٢٣هـ) البيان والتبيين ج ١، طبعة الجديدة والمنقحة، بيروت: مكتبة الهلال.
٣. رضا، محمد رشيد، (١٩٠٣) مقالة "درس عام في العلم الإسلامي والتعليم العلوم الإسلامية"، القاهرة: مجلة المنار ج ٦.
٤. الصافي، محمد أمان، (١٩٨٨) أفغانستان والأدب العربي عبر العصور، القاهرة: المكتبة السلفية.
٥. قطب، سيد، (١٩٥١م) مقالة "اللغة العربية في العالم الإسلامي"، مجلة الرسالة ج ٩٦٥، القاهرة: إدارة المجلة.
٦. غفوري، شريف الله، (١٣٩٧هـ) التدريبات والمحاثات "مرشد القراءة والتعبير"، بشاور: دارالفكر للنشر والتوزيع.
٧. المرسي، وجيه ومحمود خلف الله، (٢٠١٠) الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، الرياض: نادي الجوف الأدبي.
٨. هروي، أبو إدريس عبد الله خاموش، (٢٠١٤) اللغة العربية وأفغانستان في القرن العشرين، دمشق: دار البشائر الإسلامية.
٩. يوسفى، محمد، (٢٠١٧م) تدريس اللغة العربية: بحث في الطرائق والمناهج، بحث منشور في موقع: www.loghatona.net

ثانياً: المراجع الفارسية:

١. انديشمند، محمد اكرام، (٢٠١١) معارف عصرى افغانستان، از ١٩٠٣-٢٠١٠م كابل: انتشارات ميوند، ط ١.
٢. براون، أولين ايج. داكلاس، (١٣٦٣هـ) اصول يادگيري وتدریس زبان، ترجمه مجد الدين كيواني، تهران: مطبعة مجتمع دانشگاهي ادبيات وعلوم انساني.
٣. بلياييف، وهمران، (١٣٦٨هـ) روا نشناسي آموزش زبان خارجي، ترجمه امير فرهمندپور. تهران: انتشارات سايه.
٤. حبيبي، عبد العلي، (٢٠٠٢) تاريخ افغانستان بعد از اسلام، ايران: انتشارات افسون.
٥. دوكمب، ديويد، (١٣٦٤هـ) زيا نشناسي و آموزش زبانهای بيگانه، ترجمه حسين مريدي، مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسي مشهد.
٦. عطايي، محمد ابراهيم، (٢٠٠٥) تاريخ معاصر افغانستان، ترجمه: جميل كامگار، كابل: بنگاه انتشارات ميوند.
٧. جاليسون، روبر ودني جيرار، (١٣٦٦هـ) زيانشناسي كاريسته وعلم زبان آموزي، الله وردى آذري، نجف آباد: مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسي مشهد.
٨. ميشّر، رضا، (١٣٧٤هـ) عامل سن و فراگيري زبان بيگانه، نشرية رشد تكنولوجي آموزي، انتشارات كمك آموزشي سازمان پژوهش و برنامه ريزي، شماره ٤٠.
٩. محس نبور، بهرام، (١٣٧٧هـ) برنامه ريزي آموزشي، تهران: انتشارات مدرسه.
١٠. مهكي، ويليام فرانسيس، (١٣٧٠هـ) تحليل روش آموزش زبان، ترجمه حسين مريدي، مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوي.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- [1] Ataye. M. Ibahem, *Tarikh-e muasir-i Afghanistan*, (Translator to Persian. Jameel Kamgar), Kabul: Bingah Entesharat-e Maktbaa-yi Maywand, (2005)
- [2] Andishmand. M. E., *Maarif-e Asri-yi Afghanistan* (1903-2010). Kabul: Entesharat-e Maywand, (2011)
- [3] Brown. Olin H. Douglas., *The Origins of Yadjiri and Teaching Zeban*, (Translator to Persian Majd Al-Din Kiwani), Tehran: The Prentead Society of Daneshgahi Literature and Humanities, (1363)
- [4] Believ & authores, *Roanashnassi Amozushe Zabbane Begana*, (Translator to Persian Amir Farahmandfor), Tehran: Entisharat-e Sayeh, (1368)

- [5] Ducumb. David, *Zebanashnasi and Amuzsh Zebanhay beganah*, (Translator to Persian Hussein Mureidi), Iran: Entisharat-e Ferdowsi University Mashhad, (1364)
- [6] Habibi. Abdulhay, *Tarih-e Afghanistan ba'd az Islam*. Iran: Entisharat-e Afsoon, (2002)
- [7] Gallison. Roper & Denny. Jerrar, *ZabanaShnasi Karbsteh wa- Aalum Zaban Amuozi*, (Translator to Persian Allahwerdy Azeri), Najafabad Mashhad: Entisharat-e Ferdowsi University Mashhad, (1366)
- [8] Mubasheer. Reza, *Aamel seyn -wa- Faragiry Zabban Begana*, Rushd and Technology Technology Magazine, Distances of kumak, Amozami Sazman, Wohash and his program Rize, Vol 40(1374).
- [9] Mohsenpur. Bahram, *Barnama-Haye Amuozshy*, Tehran: Entisharat-e Maddrassa, (1377)
- [10] Mahki. William Francis, *Tahlil-e- Rovushe Amouzushe Zabban*, (Translator to Persian Hussein Maridi), Mashhad: Entisharat-e Astan Quds Razavi, (1370)
- [11] Puren. Christian, *Histoire des methodologiesde, l'enseignement des langues*, paris, Nathan- CLE, international, (1988)

الوضع الحالي لتعلم اللغة العربية في الأقسام الجامعية وممارساتها (قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية التابع بجامعة تخار نموذجًا)

شريف الله غفوري

أستاذ المشارك في قسم اللغة العربية بكلية اللغات والآداب- جامعة تخار- أفغانستان
sharifullah.ghafoori@gmail.com

عين الدين منيب

أستاذ المعيد في قسم اللغة العربية بكلية اللغات والآداب- جامعة تخار- أفغانستان
ainuddinmunib61@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١ تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٥ DOI: <https://doi.org/10.31559/JALLS2020.2.1.4>

الملخص:

إن فهم اللغة العربية والحدق بها هو الطريق الوحيد إلى معرفة القرآن الكريم والتعمق في أسرار وأحكامه؛ لأن عروبة القرآن (أي نزوله بلسان عربي مبين) يحتم على كل مسلم أن يعرف اللغة العربية ويتمرس بها، كما أن الإلمام بها يقود الأمة الإسلامية إلى الوحدة التي تطمح إليها. إن وضع الحالي لتعليم اللغة العربية في الجامعات الأفغانية ليس على حد التفاؤل لأن حرص الجامعات على استمرار تطوير المناهج وأساليب العمل بها لم يفوز. على الرغم إشرافها مؤخرًا في إعداد المناهج الدراسي ضمن مشروع تطوير اللغة العربية واستراتيجياتها بما يتفق مهارات التعليم في العالم. ويكون النظام الدراسي في الجامعة تخار نموذجًا طيبًا لما يجب أن تكون عليه الكفاءة، ولتجد المدرسين في الأقسام، والأساتذة في الجامعات يُدرسون قلمًا باللغة العربية. هدفت الدراسة إلى عرض مؤخر لتقويم التعليم اللغوي ومعرفة قدرة الطلاب في قسسي اللغة العربية والدراسات الإسلامية على التحصيل، ومدى نمو قدراتهم الذهنية والعقلية لفهم اللغة العربية، وأن يعتمد الدراسة على الثقة المتبادلة بين الطلاب والأساتذة بتحقيق المكتبية. حتى يتم التقويم بوسائل متعددة خلال الفصل الدراسي الماضي، لتشخيص نواحي القدرة والضعف في المناهج وطرق الدراسة الجامعية. فإن هذه الدراسة لا تفي بالغرض المرجو، وإنما هي خطوة على هذا الدرب. وفتح المجال الدراسة مناقشة على الساحة دومًا. والنتيجة الحاصلة عن نظام تعليم اللغة العربية في الجامعة تشكو عن وجود معوقات حاسمة أمامها، لأنه يركّز في الأغلب على المناهج القديمة، ولأن الأساتذة يتكلمون في الصف باللغة القومية (الفارسية والبشتوية). وفي العقود الأخيرة تفاعل التعليم ودورها في مجال الاجتماعي وهذه الغفلة تتيح الفرصة بضعف مكانة اللغة العربية بين الشباب الأفغان وهذا ما أردنا أن نتوسع في هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية؛ وضع تدريس العربية؛ قسم العربي؛ الدراسات الإسلامية؛ الجامعات الأفغانية.