

كلية اللغات والترجمة



المجلة اللغوية



Issue (The Eighth) December 2023

العدد (الثامن) ديسمبر 2023م

تويه:

إنّ كافة الآراء والأفكار والمعلومات التي تنشر بأسماء مُتّكّبا تعبر عن
وجهة نظر أصحابها، ولا تمثل وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.

رقم الإيداع القانوني: 2022/405

دار الكتب الوطنية بنغازي- ليبيا

الترقيم الدولي الموحد: ISSN: 2788-9882

جميع المراسلات المتعلقة بالمجلة ترسل على العنوان التالي:

- مقر كلية اللغات والترجمة جامعة الزيتونة- سوق الأحد، ترهونة، ليبيا.

- إيميل مجلة كلية اللغات والترجمة: Languagesfaculty2019@gmail.com

- أو الاتصال على رقم الهاتف: 0914111603 / 0910130537

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن كلية اللغات والترجمة بجامعة الزيتونة- ترونة

هيئة المجلة:

د. عز الدين سلطان البشير
رئيس التحرير

د. ريماء أحمد الكبير
مدير التحرير

أسرة التحرير:

د. سالم خليفة الجوادي
د. حواء مصباح بو خشم

عضوا
عضوا

مراجع اللغة العربية:

د. منى البشير محمد علي
مراجع اللغة الإنجليزية:

د. عبد الحكيم محمد بلعيد

تنفيذ وإخراج:

د. ريماء أحمد الكبير

المجلة اللغوية

مجلة (المجلة اللغوية):

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية اللغات والترجمة بجامعة الزيتونة، تقوم بنشر الأعمال البحثية للباحثين وفق المعايير العلمية، وكذا وفق قوانين إصدار ونشر الدولة الليبية.

أهداف ورسالة المجلة:

من أهم أهداف ورسالة المجلة الرقي بمستوى البحث العلمي، نشر أعمال متخصصة تراعي إتباعها لقواعد النشر العلمي، الإسهام في نشر ثقافة البحث العلمي وتنشيطه، إظهار الجهود العلمية للباحثين والدارسين ونشر بحوثهم.

شروط النشر في المجلة:

- يشترط أن تكون البحوث العلمية المقدمة للنشر معدة وفق مناهج البحث العلمي من حيث الشكل والمضمون.
- ألا تكون المواد المقدمة للنشر قد سبق نشرها.
- ألا تزيد عدد صفحات البحث المقدم للنشر عن (25) صفحة، ومطبوعاً ببنط (12) وترسل نسخة مطبوعة وأخرى محفوظة بقرص مدمج (CD).
- أن يكتب على البحث اسم الباحث ثلاثياً وكذلك جهة عمله وعنوانه والبريد الإلكتروني.
- أن يكون توثيق المراجع داخل البحث بنظام (APA) بحيث يشار إلى التوثيق في نهاية الفقرة، فيكتب الاسم الأخير وسنة النشر ورقم الصفحة داخل قوسين، وتكون قائمة المراجع في نهاية البحث وفق هذا النظام.
- أن يكون الخط (Amiri) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وخط (Times- New Roman) لبحوث اللغة الانجليزية، وبمسافة بين الأسطر (1.5 سم).
- تقبل البحوث العلمية المكتوبة باللغة العربية والانجليزية والفرنسية، ويشترط إرفاق بحوث اللغتين "الانجليزية والفرنسية" ملخصاً باللغة العربية لا يتجاوز (200) كلمة.
- تخضع البحوث العلمية المقدمة للنشر في المجلة للتقييم العلمي واللغوي.

- يخضع البحث المقدم للتقويم السري لبيان صلاحية نشره من عدمها ولا يُعاد البحث لصاحبه إذا لم يُقبل وتقدم أسباب رفضه للباحث.
- تؤول جميع حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في أي مكان آخر بعد نشره في المجلة إلا بإذن كتابي من هيئة المجلة.

خطوات التحكيم:

تعدّ عملية التحكيم عملية مهمة لضمان جودة البحوث، ومدى صحة المعلومات الواردة فيها، ولا تنشر في المجلة إلا بعد موافقة لجنة التحكيم والتقويم، وقد قرّرت لجنة المجلة أن يدفع كل من يريد نشر أيّ بحث في المجلة مبلغاً وقدره (50 د.ل) عن كل بحث نظير تحكيمه من متخصصين قبل النشر، وهذا المبلغ غير قابل للاسترجاع في جميع الأحوال.

المجلة اللغوية بكلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

العدد الثامن/ ديسمبر/ 2023م

المحتويات.

الصفحة	المحتويات	ر.ت
29 - 1	الإحباط النفسي في شعر أحمد رفيق المهدوي. فادية محمد عبد السلام علي.	-1
49 - 30	أمن اللبس في النحو العربي من خلال كتاب (النحو الوافي). د. الصادق سالم حسن عبد الله.	-2
70 - 50	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وفق التعليم الرقمي. د. ريم أحمد الكبير	-3
91 - 71	مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق). د. سليمان عبد الله الهنيدي علي. د. موسى محمد عبد الله خنفر.	-4
116 - 92	واقع استعمال اللغة العربية في الخطاب القانوني بمحكمة طبرق الجنائية. د. نورة منصور بلحوق	-5
132 - 117	The Difficulties Face EFL Libyan Students in Writing Graduation Projects. Dr. Amal Abdalla Mohamed.	-6
147 - 133	جدل العلاقة بين (الشخصية والمكان)، رواية دروب الكنان، لأبي القاسم علي المزداوي، أمودجاً. د. عبد الرزاق عبد الله عبد السلام الريقي.	-7

الكلمة الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد -ﷺ- وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد، تبسم مجلتنا "المجلة اللغوية" ببكاء الأعلام، إذ تواصل مسيرتها دون توقف بصدور العدد الثامن، الذي يتصف بأصالة الأبحاث العلمية المنشورة فيه؛ وذلك من حيث إثراء المعرفة وإضافة الجديد، والمساهمة في حل المشكلات في المجال اللغوي والبحث العلمي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

رئيس التحرير.

الإحباط النفسي في شعر أحمد رفيق المهدوي

فادية محمد عبد السلام علي، كلية الآداب، القصيعة، جامعة الزيتونة.

ملخص البحث

الوطن أغلى ما في الوجود، يستحق منا كل الوفاء والإخلاص وكيف لا، فهو مسقط الرأس، ومهد الطفولة، وموطن الصبا، فشاعرنا أحمد رفيق من أبرز الشعراء بل الأوائل في حب الوطن، لذلك نراه قد قدم العديد من القصائد التي عبرت عن مشاعره الجياشة تجاه وطنه.

وما القصائد التي اخترناها إلا نماذج على وطنيته وإخلاصه للوطن الغالي، وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

فمن المعروف أن المرحلة التي عاشها شاعرنا شهدت أحداثاً جسيمة، وقد عانى الشعب خلال هذه الفترة الكثير من الظلم والقهر والاستعباد، فقرر أبناء الوطن مقاومة العدو وكان رفيق أحدهم، فتسلح بالكلمة بدلا من السلاح وخاض المعركة شاعراً ثورياً ضد الاحتلال الإيطالي لليبيا فنال الكثير من العنف، فاضطرّ إلى الهجرة فرحل إلى تركيا، فجاشت نفسه بالحزن ألماً وحسرة لمصاب الوطن، فجاء بعض شعره في وداع الوطن بينما جاء البعض الآخر في الغربة والحنين للوطن، حيث الغربة المضنية والحسرة المؤلمة، وقد عكست هذه الأشعار نفسية الشاعر، وما يحس به من ألم أرق نفسه وهزّ كيانه، وظل شاعرنا على هذه الحال حتى عاد إلى بنغازي سنة 1924م.

واستمر في قرض الشعر يدافع عن بلاده ويرسم لها طريق الخلاص والتحرر من وطأة المحتل، وأن يخوض الشعب الليبي معركة المصير بشرف وبسالة حتى يطهر أرضه من الظالمين. وقد استطعنا الولوج إلى ذات الشاعر من خلال نتاجه الأدبي وما يحوي من دلالات وإيحاءات باطنية، تأثرت بالواقع المر، إلا أنها ساعدتنا على وضع أيدينا على جراح الشاعر.

لقد كان الشاعر حريصاً على البقاء داخل وطنه إذ توفرت له الحياة الكريمة، لكن القدر أرغمه على الترك والرحيل، فقرر الرحيل حيث النضال بالكلمة ومساندة أبناء وطنه الأبطال ضد الطغاة المحتلين.

توطئة

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة نفسية عند الشاعر خاصة أن الشاعر عاش فترة في ظل الاحتلال الإيطالي وترك بلاده؛ لتعرضه للظلم والقهر وسوء المعاملة. ولا يخفى علينا نتاج شاعرنا الضخم الذي سخر جلّه للدفاع عن وطنه، وأهله وقد اخترت من هذا النتاج هذه القصائد من بين عدة قصائد؛ نظراً لتمييزها وتمثيلها عنصر الوطنية بشكل واضح وجليّ، وكذلك جسدت معاناة الشاعر ونقلت مشاعره المملوءة بالحزن والآلام إلى كل من يقرأها، وقد قسمت هذه القصائد إلى محورين أساسيين:

الأول: الاتجاه الوجداني العاطفي جاء في القصائد الوطنية التي حملت معنى الشوق والحنين للوطن.

الثاني: الاتجاه الوطني السياسي، وقد جاء في القصائد الوطنية التي دلت على سياسة البلاد في زمن الشاعر وما فعله الإيطاليون في ليبيا، وردة فعل الشعب تجاه المحتل. وفي كلا الاتجاهين وقفت على موطن الشاهد في كل قصيدة باستثناء قصيدة (وطني) فقد استشهدت بها كلها؛ إذ مثلت معاناة الشاعر وحملت معاني مختلفة، حيث عبّر كل مقطع عن معنى معين لكن هذه المعاني جميعها عبّرت عن آلام الشاعر ومعاناته وشوقه وحنينه للوطن الغالي وندمه على رحيله.

وقد تراوحت قصائد شاعرنا ف بعضها مثل الاتجاه السياسي، وبعضها مثل الاتجاه الوجداني العاطفي، وبعضها جاء حاملاً للاتجاهين.

وظاهرة الإحباط قديمة قدم الإنسان، فأينما وجد الإنسان وجد الإحباط، ذاك أن حياة الإنسان لا تخلو من العوائق والمشاكل.

فالعلاقة بين الأدب و علم النفس أصيلة تناولها النقاد القدامى أمثال ابن قتيبة، وابن رشيق القيرواني، وغيرهما كثير ممن تناولوا العلاقة بين النص الأدبي، ونفسية صاحبه، ومزاجه، كما تناول النقاد المحدثون أيضا المنهج النفسي في دراسة الأعمال الأدبية كما هو الحال عند العقاد، والمازني، ومحمد النويهي، ومحمد خلف الله، ومصطفى سوييف، كما تعددت مجالات علم النفس الأدبي بين دراسة نفسية الكاتب، أو دراسة الأعمال الأدبية نفسياً، أو حتى دراسة الأثر الذي يخلفه النص الأدبي في نفسية الملتقى، وهو ما أورده زين الدين المختاري في كتابه (المدخل إلى نظرية النقد النفسي). (علي، نجوى محمد، 2016، 2)

والعلاقة بين الأدب والنفس لا تحتاج إلى إثبات؛ لأنه ليس هناك من ينكرها، فالنفس تصنع الأدب، وكذلك يصنع الأدب النفس، النفس تجمع أطراف الحياة لكي تصنع منها الأدب، والأدب يرتاد حقائق الحياة لكي يضيء جوانب النفس، والنفس التي تتلقى الحياة لتصنع الأدب هي النفس التي تتلقى الأدب لتصنع الحياة. (رمضان، إيناس، 2015، 1).

وقد كان (فرويد) يرى أن التحليل النفسي يجب أن يستسلم أمام العبقرية الفنية ومشكلة الأسلوب الفني. وفي كل من الأدب والتحليل النفسي، يحتل الأسلوب مكاناً رفيعاً، بل هو المفتاح لفهم الدوافع الكامنة وراء الأصوات العديدة. (رمضان، إيناس، 2015، 2).

وتعدّ الذات الشاعرة محور العملية النقدية في النقد الحديث كونها المصدر الرئيس للكتابة الشعرية، حتى أن نقاد الحداثة جعلوها بدلاً على المؤلف و أفاضوا في دراستها والتنظير لها، حتى باتت هذه الذات ذوات لا يمكن لقارئ الشعر تخطي عتباتها الممهورة بلهجات الإبداع ، فقالوا إن الذات الكاتبة تعيش لحظة الكتابة الشعرية حالة انشطار، فتغدو الذات ذاتين تكتب الأولى إلى الثانية، وتنتظر الرنين ورجع الصدى، حيث تتضح ويمكن أن نطلق على هذه الحالة (موت المؤلف) إذ إن المؤلف إذا ما عاد إلى نصّه المكتوب بعد الفراغ من كتابته سيحل عليه ضيقاً ورقياً؛ لأن الذي كتب هو الذات، وأن الذات الكاتبة قد تلاشت

على الورق، الكتابة إذًا عذاب الاسترسال فيها أليم كما يقول بورس باسترناك ولكن للكاتب من الاسترسال. (رمضان، إيناس، 2015، 2).

ويعد الإحباط النفسي من أهم العناصر النفسية الواردة في شعر المهدوي؛ وذلك نتيجة ما تعرض له من ضغوطات نفسية كان لها أثر كبير على نفسية الشاعر، ومن ثم إخراجها شعراً للتنفيس لما يعانيه من ألم الغربة وألم الوطن المحتل، لذا لا بد لنا من ذكر تعريف معنى الإحباط بجانبه اللغوي والاصطلاحي؛ لمعرفة أي صدى قد وظفه الشاعر وكيف عبر من خلاله عن ضياعه ومعاناته.

المعنى اللغوي للإحباط:

ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة: (إحباط مفرد ج إحباطات أحبط: إعاقة النشاط المتجه نحو هدف ما بإيقافه أو التهديد بإيقافه أو الإيحاء بأن ماله إلى الهزيمة) (مختار، أحمد، 437، 2008)

المعنى الاصطلاحي للإحباط:

عرف علماء النفس الإحباط النفسي بأنه: "الحالة التي تواجه الفرد حينما يعترضه عائق يعيق خبرته السابقة وعاداته المألوفة غير كافية أو غير قادرة على إشباع دوافعه وتحقيق رغبته". (اف أي كاس، 2009، 57).

والإحباط هو (حالة نفسية تترتب على إعاقة السلوك نحو هدف أو إشباع حاجة أو دوافع، وربما يكون العائق خارجياً من بيئة معادية، أو ظروف اجتماعية غير مواتية، وربما يكون داخلياً نتيجة توتر في الشخصية أو صراعات نفسية، أو مشاعر الذنب). (الحفني، عبد المنعم، 1995، 549).

والإحباط هو: (فشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي يطلق عليها-الإحباط- وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشئ عن الإحباط ظواهر نفسية وأساليب توافقية شاذة تختلف باختلاف الأشخاص و الظروف المحيطة. (المليجي، حلي، 2000، 57).

فن خلال تلك التعريفات نرى أنّ الإحباط حالة نفسية ترافق المرء بسبب وجود عائق يحول بينه وبين إشباعه لشيء ما، مما ينتج عنه تغير في الحالة النفسية، وقد يكون هذا العائق خارجياً بيئياً، أو داخلياً ذاتياً.

فدراسة الإحباط عند الشاعر يمكن الباحث من الكشف عن حالته النفسية، واستخراج معلومات عن حياته الداخلية والخارجية: صراعاته، حرمانه، صدماته، كبتة، معاناته إلخ. (لدروبي، سامي، 1972، 253).

وليس عجباً أن نقول أن الشعراء والقصاصين يعرفون أشياء كثيرة ما تزال حكمتنا قاصرة على فهمها". (فرويد، سيغموند، 110).

التعريف بالشاعر:

ولد الشاعر أحمد رفيق المهدوي في بلدة (فساطو) بليبيا شهر يناير 1898م، وقد تعلم في نالوت ثم في مصراتة وفيها تعلم الفرنسية، ثم هاجر بعد ذلك إلى مصر، وأقام في الإسكندرية، حيث تقيم عائلته وذلك زمن الحرب العالمية الأولى وفيها قال الشعر، ثم عاد بعد ذلك إلى بنغازي، ومنها غادر إلى تركيا سنة 1946م، ثم عاد إلى بنغازي، واستقر فيها حتى وفاته سنة 1961م.

استطاع رفيق أن يقول الشعر وهو في العشرين من عمره، ولم ينقطع عنه حتى أسكته القدر- وهو في الثالثة والستين -، وقد قدم خلال هذه الفترة عصارة فكره، وتجارب حياته، وصور موقفه تجاه قضايا بلاده وأمتة، فنعكس بذلك جهاد شعب، وكفاح أمة، في تراث خالد قلما نجده لشاعر غيره، إلا لمن كان يعشق وطنه، من أبطال الكلمة وعباقره الشعراء.

وقد شهدت المرحلة التي عاشها رفيق أحداثاً جسيمة وذلك زمن الاحتلال العثماني والإيطالي، وقد كان رفيق أحد أبطال المعركة، فتسلح بالكلمة بدلاً من السلاح وخاض المعركة شاعراً ثورياً ضد الاحتلال الإيطالي لليبيا، فناله الكثير من العنف والظلم فهاجر إلى تركيا سنة 1924 واستمر في نضاله وكفاحه حتى عاد إلى بنغازي سنة 1946م، واستمر في

قرض الشعر يدافع عن بلاده ويرسم لها طريق الخلاص والتحرر من وطأة العدو وأن يخوض الشعب الليبي معركة المصير بشرف وبسالة حتى يظهر أرضه من الظالمين.

لقد كان رفيق شاعرًا مبدعًا من كبار الشعراء وفرسان الكلام، حيث نجح في ترجمة أحاسيسه وإخراجها في قالب شعري رصين، تنوعت نغماتها حاملة شجيرة، أو جامعة فنية، أو رقيقة وفية، أو ناثرة هائجة محطمة، أو ساخرة تذهب بالوقار.

تميز شعره بالسهولة وجزالة اللفظ، وابتعد عن الغريب المهجور يقول الشعر، لا ينظم النثر، لا يتكلف البديع، لكنه يسترسل على السجية (رفيق، أحمد 1962، 1).

أولاً : الاتجاه الوجداني العاطفي:

وقد تمثل في القصائد الوطنية التي حملت الشوق والحنين للوطن، والندم على الرحيل والتحسر على الفراق، وقد تمثل هذا الاتجاه جل نتاج الشاعر، ذلك أن حب الوطن والذود عنه والموت دونه يسري في دم الشاعر، فلم تفارقه فكرة الوطنية طيلة فترة حياته

وطني

لم أكن يوم خروجي من بلادي بمصيب

عجبا لي ولتركي وطناً فيه حبيبي

وطنا فيه أناسي

لست ما عشت بناسي

لذة العيش الخصب

بين أهل، وقريب

وصديق، وحبيب

لم أكن يوم خروجي من بلادي بمصيب

عجبا لي ولتركي وطناً فيه حبيبي

عجبا لي يا بلادي

كيف ضيعت رشادي

لم أوفق في اجتهادي
حين فارقت حماك
وتوطنت سواك
بان لي قدر الغريب
لم أكن يوم خروجي من بلادي بمصيب
عجبا لي ولتركي وطنا فيه حبيبي
إن من عاش غريباً
عاش لاشك، كثيراً
وإذا كان أدياً
عاش مجهولاً مضاعاً
ينفق العمر التياحاً
بين حزن ونحيب
لم أكن يوم خروجي من بلادي بمصيب
عجبا لي ولتركي وطنا فيه حبيبي
لم تزدني ذكرياتي
غير سح العبرات
يا لهول الحسرات
حين آوى لفراشي
تلهب الأشواق جاشي
كفراش في لهيب
لم أكن يوم خروجي من بلادي بمصيب
عجبا لي ولتركي وطنا فيه حبيبي
أترى يذكر ودي

أم سلاحي لبعدى
ورأى في الناس بعدى
من له مثل ولوعى
في هواه وخضوعي
ووفائي لحبيبي

لم أكن يوم خروجي من بلادي بمصيب
عجبا لي ولتركي وطننا فيه حبيب.
(رفيق، أحمد 1962، 117)

بدأ الشاعر قصيدته ببيتين كررهما ست مرات خلال خمسة مقاطع وجعلهما أساسا
في القصيدة.

فعندما قرر الشاعر الرحيل من بلاده جراء ما تعرض له من قبل الاحتلال، وصمم
على الهجرة، رأى أن هذا ليس موقفا صائبا ولا رأيا سديدا (بمصيب) مستخدما أداة
النفي (لم) لتحقيق غرضه من الندم والضياع أثناء غربته.
وفي البيت الثاني يظهر الشاعر عجبه (عجبا)، أي أنه يتعجب من نفسه؛ لأنه ترك
وطنه وفيه الأهل والأصدقاء والأقارب وكل ما يحب (حبيبي).
يمر الشاعر بتجربة صعبة، يجسد من خلالها موقفه الشعوري المؤلم وإحباطه النفسي
المتمثل بتركه وطنه.

وإحساسه العميق بالغربة ينقل لنا من خلال كلماته معاناته وحنينه إلى وطنه، يصور
لنا كيف أخطأ حينما قبل أن يتخلى عن وطنه، ويتعجب من فعلته هذه، رغم أن المحتل
اضطره للهجرة، يصور لنا موطنه-ليبيا- مهد طفولته، وملعب صباه ومجمع أهله، وأصدقائه،
ومن خلال إحساس شاعرنا بالغربة والانفراد والوحدة نجده يحن إلى حياته بين قومه،
فتعود به الذكرى بمشاعره الفياضة فيتصور العيش الهنيء بين الأهل والأحباب والأصدقاء،
فوجوده بينهم مصدر فرحه وسعادته.

وفي المقطع الثاني يعبر الشاعر عن الإحباط النفسي حيث يخاطب الشاعر بلاده ويتعجب من صنيعه، ويعاتب نفسه المخطئة (عجباً لي يا بلادي) يسألها بنفس حزينة بأسة (كيف) قبل الشاعر رحيله عن وطنه وقد أخذ يفكر ويحتهد عليه يجد سبباً مقنعاً تجاه الرحيل؛ لكنه لم يوفق. وها هو الشاعر يدفع الثمن ويتحمل مسؤولية ضياع رشاده؛ إذ إنه لم يوفق في اختيار الطريق السليم حين هجر الوطن، وتوطن في مكان سواه، وهناك شعر بالندم، وعرف قيمة الوطن، ومكانة الغريب، فلا أهل ولا أصدقاء وإنما الذكرى والواقع المرير، إذ لا يمكن للإنسان أن يحيا حياة سعيدة إلا بالقرب من ذويه وخلانه.

وينقل لنا الشاعر معاناة الغريب وإحساسه العميق بالغربة من خلال تجربة خاضها ورسم معالمها وجسد أبعادها، وظهرت صورة الغريب يكتنفها الحزن، ويلفها الألم، ويتخللها اليأس والإحباط (عاش لا شك كئيباً) مستخدماً الفعل الماضي (عاش) الذي كره ثلاث مرات في نفس المقطع؛ ليدل على استمرار الكآبة واقترانها مع الغربة، مؤكداً كلامه بقوله (لا شك) وليس هذا فحسب بل يصل به الإحباط النفسي إلى فقدان الأمل من الرجوع إلى أحضان الوطن، وتزداد معاناة الشاعر شيئاً فشيئاً، ويرى أن معاناته تختلف عن غيره من الناس؛ ذاك أنه أديب، والأديب رقيق المشاعر مرهف الحس، صانع الكلمة، فالغربة بلا شك ستكون أشد وطأة عليه، ويبلغ الإحباط النفسي مداه عندما يحس الشاعر أنه لا يقدم شيئاً في مجتمع لا يربطه به أي رابط، فلا شك أنه سيكون (مجهولاً مصاعاً) يمضي عمره بين (حزن ونحيب).

ونتصاعد آلام الشاعر وتزداد حدة عندما يتذكر الأيام التي قضاها مع أهله وذويه، إذ مازالت الذكريات حاضرة في ذهنه ماثلة أمامه، هذه الذكريات تشعره بشعور متناقض شعور الفرح عندما يهيم بهذه الذكريات، وشعور الحزن عندما يفتيق من فيض الذكريات، لا يجد أمامه إلا الواقع المرير، مخلقة له آلاماً ودموعاً لا تنتهي.

وعندما يحين الليل ويأوي إلى الفراش، تزداد آلامه، وتدمي جروحه؛ لأن الليل موطن الذكريات، وخلوة الحزينين، وآلم المعانين، والذي يعاني لا يرى الليل كما يراه عامة

الناس، فالشاعر ضاق ذرعاً من الغربة وامتلاّت نفسه من الهموم، وقد صور ذلك الضيق النفسي، والألم الجسمي أدق تصوير حين قال:

تلهب الأشواق جاشي كفراش في لهيب

وقد كان غرض الشاعر من ذلك إظهار حزنه وبيان كثرة الليالي الكئيبة التي عاشها وضاق مراراتها وتجرع فيها كأس الهم والألم، إذ شبه نفسه بفراش في لهيب، تحرقه نار الأشواق الملهبة كما كان للجناس بين لفظي (تلهب - لهيب) دور كبير في رسم معاناة الشاعر وما يقاسيه من ألم الغربة والضياع.

وقد استعان الشاعر على بيان معاناته باستخدام الصور الموحية المعبرة عن أحاسيسه، ومصورة لتجربته الشعورية.

وأخيراً يعبر الشاعر عن حبه لوطنه فهو يحب وطنه مقيم به يعيش ثراه يحب سماءه، يهزه الشوق والحنين للعودة حيث الأهل والأصدقاء والأقارب، لذا نراه يتساءل ويخاطب نفسه قائلاً: (أترى يذكر ودي)، أم أنه نسيه ونسى حبه؛ لأنه ابتعد عنه، وفي غيابه وجد البديل، وهذا البديل عبر عنه شاعرنا بالاسم الموصول (من) وقد أعطى معنى (الذي) أي (الذي له مثل ولوعي)، وهذا البديل مثله في ولوعه وهواه وخضوعه ووفائه لوطنه.

ويختم الشاعر قصيدته بالمقطع الذي بدأ به نادماً على خروجه من وطنه الذي ولد فيه، وترعرع على خيراته.

هذه القصيدة انعكاس لحياة الشاعر الداخلية، وقد تبين أن لرفيق روحاً تعشق الحرية، وتهوى الوطن مسقط الرأس، وقد سيطرت الآلام والهموم على أجواء القصيدة وقد كان غرض الشاعر من ذلك أن يشعر القارئ بمعاناته ووحشته وهو بعيد عن أهله لذلك جاءت ألفاظه سهلة وواضحة بعيدة عن الغرابة والتكلف؛ وكأنه يريد نقل صوته ومعاناته إلى عامة الناس، فقد عاش طيلة الغربة يتألم لذكرى الوطن ويحن للعودة إليه.

يا أيها الوطن

يا أيها الوطن، المقدس عندنا،

شوقاً إليك، فكيف حالك بعدنا
كنا بأرضك، لا نريد تحولا
عنها، ولا نرضى سواها موطننا
في عيشة، لو لم تكن ممزوجة
بالذل، كانت ما ألد وأحسنا!
عفنا رفاه العيش فيك، مع العدا
وأبى لنا شمم النفوس، وعزنا!
وسما بنا، شوق، إلى حرية
دسنا إلى استنشاقها، سبب الغنى!
من كان يوقن أن أسباب الغنى
بيدي كريم، عاش حرا مؤمنا
والحرص من ضعف اليقين، ومن يقطع
طبع النفوس، يعيش خسيسا هينا
يا أيها الوطن، العزيز، وإن نكن
بنّا، ففبك حيينا ومحبنّا!
بنّا، فما عنك استطاع تصبرا
قلب، ولا فيك اطمأنت نفسنا
أما هواك، فلا لزوم لذكره
(فالحب ما منع الحديث الألسنا).
(رفيق، أحمد، 1962، 66)

بدأ الشاعر بنداء الوطن كعادته، شوقا وحبا لوطنه مستخدما أداة الاستفهام
(كيف) للسؤال على حال الوطن بعد أن تركه، ثم نراه بعد مفتتح القصيدة يتحسر على الحال
التي وصل إليها حيث الذكريات التي قضاها داخل وطنه:

كنا بأرضك لا نريد تحولا عنها ولا نرضى سواها موطننا

ثم يبين سبب رحيله (عيشة ممزوجة بالذل) وأن نفسه عزيزة تعشق الحرية، وتأبى الضيم (عفا وفاة العيش)، ثم نراه يأتي بالاستعارات المتتالية (أبي شم النفوس) استنشاق الحرية، (دسنا سبب الغنى)؛ ليبين مدى إحباطه النفسي ومعاناته التي لا تنتهي ثم نراه يستخدم أسلوب الحكمة في البيت السابع أن النفوس تشب على ما تعودت عليه، ثم نراه ينادي الوطن مرة أخرى؛ لكنه غير استخدام الصيغة ففي الأولى نادى الوطن المقدس والثانية نادى الوطن العزيز وكلاهما يعبر عن حب الشاعر لوطنه، بدليل القدسية والعزة لهذا الوطن.

ما زالت معاناة الشاعر مستمرة (فما عنك استطاع تصبرا قلب)، الشاعر فلم يستطع نسيان الوطن الغالي، لذا نراه يعيش حياة بأسفة بعيدة كل البعد عن حياة السعادة، وقد استخدم الشاعر من الألفاظ ما يدل على ذلك فقال: (تصبرا) ولم يقل صبرا؛ وذلك أن التصبر أشد على المرء من الصبر، ثم يبين سبب هجره للوطن (ولا فيك اطمأنت نفسنا). وفي البيت الذي يليه يتحدث عن حبه للوطن فيقول: (أما هواك فلا لزوم لذكره)؛ لأن حبه للوطن أكبر من أن ينحصر في سطور أو تضمه كلمات.

اذكروني

يا أحبابي، شجاني بعدم حزن طويل
اذكروني، كلما لاح لكم، وجه جميل!
اذكروني، حينما يجمعكم (في الكيف) ليل
أنا، ما زلت على عهد كمو ذاك التحليل
لست بالناسي، لذكراكم، وإن شط الرحيل!
كيف! والقلب لديكم، ماله عنكم بديل
فاذكروني، كلما لاح لكم، وجه جميل!
ليس لي خل، كأني بين أهلها أيل!

من رأي، قال مجنون، غريب، أو عليل

ما له منفرد! ليس له منا خليل!

قلت: هذى، حال من كان له، بخت ((رديل))!

إن من يلى بتغريب، وأن عز، ذليل

فالك، يا أحباي، قد حار ((الدليل))

اشتكى حزنا، طويلا، زاده شوق طويل!

فاذكروني، إن لي في حكم ظن جميل

واذكروني، كلما لاح لكم، وجه جميل .

(رفيق، أحمد، 1962، 72).

يوجه الشاعر خطابه إلى بني وطنه بعد أن تركهم وعاش بعيداً عنهم، يذكرهم بالأيام التي قضاها معهم، مُبدياً أسفه لفراقهم، وحزنه الشديد الذي وصفه (بالطويل)، ليدل على أنه حزن دائم، وأنه والحزن رفيقان لا يفترقان أبداً، ثم نراه يستخدم أسلوب التكرار بنوعيه المفرد وتمثل في تكرار لفظة (اذكروني) التي تكررت عدة مرات، وقد أسهمت في رسم معاناة شاعرنا وشعوره بالتحسر واليأس، أما النوع الثاني من التكرار، فتكرار عبارة وهي قوله: (اذكروني، كلما لاح لكم وجه جميل) التي تكررت خمس مرات خلال أربعة مقاطع وقد أجاد الشاعر في ذلك، فقد ربط ذكر أصحابه له بكل شيء جميل، وقد أكد أنه على العهد باق (ما زلت على عهدكم) (لست بالناسي لذكركم)، ثم يستخدم في البيت الذي يليه أداة الاستفهام (كيف) (كيف والقلب لديكم) لينفي نسيانه لهم ولوطنه، وأن غيابه عن بني وطنه جعله يقاسي مرارة الغربة، ويشعره بألم العزلة والانفراد.

وفي المقطع الأخير يعود الشاعر إلى ذكر آلامه حيث يستخدم الصورة التشبيهية لرسم معاناته وتجسيد مشاعره المؤلمة (كالمسجون)، عاش بين الناس، لكنه وحيد (ليس لي خل) لأن مجتمع الغربة لا يعد موطناً ولا أهلاً للشاعر، من عاش هذا الموقف يقدر ما يمر به

الشاعر، إنه الطريد الغريب الكئيب الذي ظن به الناس الظنون سائلين عن سبب كآبته
أهو مجنون؟ أهو غريب؟ أهو مريض؟ ماله منفرد.

يرد عليهم الشاعر قائلاً: (هذي حال من كان له بخت رذيل) وهو أن عرّ في غير
موطنه فهو في الواقع ذليل.

يختم الشاعر قصيدته، وهو يشكو حزنه الطويل، وشوقه الطويل، ثم يعود ويطلب
من أصدقائه ألا ينسوه معتمداً على تكرار لفظة (اذكروني) في التعبير عن مشاعره وبث حزنه
وآلامه، فمن فرط شوق الشاعر لوطنه وأهله، لم يجد سبيلاً لإظهار هذا الشوق، إلا التكرار
الذي وفر له المناخ المناسب في التعبير عن مشاعره الجياشة، أضف إلى ذلك ((الإيقاعات
المعتمدة على النغمات والانسجام الذي يتجاوب مع النفوس)). (الورقي، السعيد، 1984،
203).

وداع

سكنته، يوم الرحيل، فهاجا
شوق، أثار المدمع الثجاجا
حاولت اظهار التجلد، فأنثى
عزيمي، وراح تجلدي أدرجا!
عاجت، من ألم الفراق وهو له
مالا يفيد الصبر فيه، علاجا
فعلبت، كيف يكون نزع الروح في
حال، تقارب عندها الأوداجا
أقسمت! لو ذقت المنية. لم تكن
عندي أشد من النوى ازعاجا!
أن الفراق، بلا لقاء يرتجى
موت، يكرره الحنين هياجاً

يا من نودعهم، ونعلم أنهم
جعلوا الوفاء على الوداد سياجا!
ما أنس! لا أنسى، عشية أقبلوا
متأسفين، لفرقتي أفواجا
بذلوا من الاكرام، ما لم أستطع
شكرا عليه، ولم أكن لجلاجا!
قسمت قلبي، في المحبة بينهم
وجعلت اخلاصي، عليه رتاجا!
يا من يعز فراقهم، والله لو
خيرت، ما اخترت النوى منهاجا!
لكنه قدر! قضى من قلبنا
لأبي البرية، آدم إلا خراجا!
فإلى اللقاء، كما يقال، تفاؤلا
والفال صادق، في القليل، رواج!
(رفيق، أحمد 1962، 53).

الشاعر يودع وطنه، ويتألم لفراقه، يحاول الصبر، والتجملد، حين عزم على الرحيل
(سكنته يوم الرحيل)، لكنه عجز، وسالت دموعه (المدمع الثجاجا)، مجسداً المعنويات للتعبير
عن مشاعره (فانثني عزمي).

والشاعر لم يكتف بذلك فحسب بل حاول أن يجد العلاج، لكن دون جدوى وهنا
يصل الإحباط إلى مداه وكيف لا، فهذا وطنه الذي يعتز به ويعتز بعروبتة، فوطنه الذي
يدوذ عنه ويموت دونه، حال بينهما الاحتلال، ويرى أن فراق وطنه أشد عليه من الموت.
وقد استخدم الشاعر أسلوب القسم ((أقسمت)) ليؤكد على صدق حبه وإخلاصه لوطنه،
يأس الشاعر من العودة، وقطع الأمل من الرجوع جعله يقسم على هوان الموت، كما جعل

له نفوسا- وليس نفسا بكافي البشر- تموت واحدة تلوى الأخرى (موت يكرره الحنين) شوقا للوطن، وقد استعان الشاعر بالتشبيه- إلى جانب أسلوب القسم- عندما جعل الموت أفضل من الفراق.

وينتقل بعد ذلك إلى ذكر الأحبة، والحلان ينتقل لوداعهم مستخدماً أداة النداء (يا) لتحقيق ذلك، واصفا إياهم بالوفاء الذي تحول إلى سياج لحفظ الوداد والمحبة. ثم يذكر يوم الوداع وقت (عشية)، وقد استخدم الجناس وسيلة لذلك بين لفظتي (أنس، أنسى) بالإضافة إلى أدوات النفي (ما) في الأولى و(لا) في الثانية ليصف مدى حزنه وحزنهم (متأسفين)، ثم يصف كرمهم وجودهم الذي لم يستطع شكرهم عليه (لم استطع شكرهم عليه)، ويستمر الشاعر بعد ذلك في ذكر محاسن خلانه ويرى أنه لو خير بين الفراق وبين شيء غيره، لما اختار الفراق، لكنه القدر المظلم الذي فرق بينهم (لكنه القدر) مستعينا بقصة سيدنا (آدم) - عليه السلام - عندما أغواه الشيطان، وأخرجه (الله) من الجنة؛ ليسهل على نفسه ألم الفراق، وليطفئ نار البعاد، ثم يختم قصيدته بقوله: (إلى اللقاء) تفاؤلاً بالعودة إلى أحضان الوطن الغالي.

وقد جاءت ألفاظ القصيدة سهلة واضحة، ذاك أن الشاعر يسترسل ألفاظه استرسالاً نتيجة العاطفة الجياشة، وزفرات الشوق، وأنات الغربة التي تشعل نار الحنين بين أضلعه، كما أن الشاعر في حالة إحباط، وهذه الحالة لا تسعفه لاستخدام ألفاظ غامضة، وكأن الشاعر أراد أن تصل مشاعره إلى عامة الناس. إنه شعور داخلي "باطني" كاد يمزقه بين الحركة والثبات" (سوييف، مصطفى، 1951، 105).

فالشاعر كما قال (جان كوهن): "لا يتحدث كما يتحدث الناس جميعاً؛ بل إن لغته شاذة، وهذا الشذوذ هو الذي يكسبها أسلوباً" (كوهن، جان، 1986، 15). إنه "يتغلغل من خلال أحاسيسه في الطبيعة، فيقع المشهد، أو الحركة الخفية" (إسماعيل، عز الدين، 1963، 105).

فراق

رحيلي عنك، عز على جدا
وداعا! أيها الوطن المفدى!
وداع مفارق، بالرغم شاءت
له الأقدار، نيل العيش، كدا!
سأرحل، عنك، يا وطني، وإني
لأعلم، أنني قد جئت ادا!
ولكني، أطلعت إباء نفس
أبت لمرادها في الكون حدا!
طلبت العز في وطني، مقيما
فأوسعني زمان السوء، ردا
فلم أرى راضيا بالعيش، إلا
ضعيفا، أو من الجبن استمدا!
فلا والله، ما هاجرت حتى
جهدت، ولم أجد من ذاك بدا
يقول: لي الصديق، أرح ركابا
فأنك واجدا أربا، وجدا
فقلت لطالب الاحسان قيدا
قبول القيد، من شيم العبد!
هداك الله، كيف تطيب نفسي
وفي عنقي، أرى للأسر قدا
تعفف، ليس غير الله، يعطي
بلا من، ولا شكر يؤدى!

فلست ألام، في تركي حيبا
أرى في حبه، الأعداء ندا!
ويا وطني، وداعا! من محب
تخير رأيه، أخذا وردا
وداعا، لا أظن له لقاء
فو أسفا، إذا ما البين جدا
وجاشت، تخنق العبرات صوتي
وداعا! أيها الوطن المفدى!(16)

ما زالت معاناة شاعرنا مستمرة، فنرى القصيدة تلو الأخرى تعبر عن آلامه، وحرقة
لبعد الفراق، وألم البين، نثيره كوامن الغضب على المحتلين الذين كانوا سببا في رحيله، وبالرغم
من ذلك سيظل الوطن شعلة متوهجة تضيء له طريق الأمل حيث (العودة إلى الأهل
والأصدقاء) يبدأ الشاعر قصيدته بلفظة (رحيلي)، هذه اللفظة التي كانت أشد وقعا على
شاعرنا من الموت، هذا الرحيل صعب على نفس الشاعر، وأشد من الرحيل قبول الضيم،
ويرى أن المهجر قدر مكتوب عليه، إذ لا شيء يضاهي الوطن لكن يصعب على الإنسان
الحر رؤية الذل، والوقوف أمامه مكتوف الأيدي (أطعت إباء نفس)، ويعلم الشاعر أنه
برحيله هذا ارتكب جرما (جئت ادا).

أما البيت الرابع والخامس فحملا حكمة مفادها، أن النفس الآية لا تقبل الضيم.
أن الشاعر لم يطلب شيئا، إلا أن يقيم في وطنه عزيزا أيباء لكن هذا الطلب قوبل
بالرد لأنه (زمان السوء).

إن الحياة التي تحياها بلد الشاعر (ليبيا) من ظلم وطغيان جعلته يهاجر، ويرى أن
هذه الحياة لا يرضى بها إلا الضعيف أو الجبان:

فلم أراضيا بالعيش، إلا
ضعيفا، أو من الجبن استمد!

ويذكر لنا الشاعر أن سبب هجره من بلده ليس بغضاً، وأن حبه لن يكون إلا لبلده
ثم يقسم (فلا والله) على ذلك، وإنه لم يجد حلاً إلا الهجر (لم أجد من ذاك بدا) وقد
استخدم لم الجازمة مع الفعل المضارع؛ ليؤكد على أن تركه لوطنه لم يكن كرهاً له.
ثم يصف الشاعر مدى إحباطه النفسي بسبب الهجر عن طريق أسلوب الحوار بينه
وبين صاحبه، يطلب الصديق من رفيق أن يهون على نفسه وكفى بها لوماً وعتاباً (يقول: لي
الصديق أرح ركاباً) أو أن يرضى بحياة الألم (أرضى به)؛ لكن الشاعر يرفض وبنفس أبية:

فقلت لطالب الإحسان قيدا

قبول القيد، من شيم العبد!!

هداك الله، كيف تطيب نفسي

وفي عنقي، أرى للأسر قدى

تعفف، ليس غير الله، يعطى

بلا من، ولا شكريؤدي!

ثم ينادي وطنه مستخدماً أداة النداء (يا) (يا وطني)، بأسلوب الحكمة:

ويا وطني، نبائي، عنك، حب

وأحياناً يكون الحب صدا!

الشاعر يرى أن بعده عن وطنه ليس كرهاً له وإنما أوضاعه التي لا تسر أحداً ولم

تعد تطاق.

ويختتم قصيدته يودع وطنه (وداعاً) على ألا يلومه أحد على هذا الهجر، وقد استخدم

شبه الجملة من الجار والمجرور في صورة متناقضة (في تركي) وقوله (من محب)؛ ليبين أن
تركه لوطنه كان حبا وليس كرها.

ويبلغ الإحباط النفسي عند شاعرنا مداه عندما استخدم أسلوب التكرار مكرراً لفظة

(وداعاً) عدة مرات، تحسراً لفراق الوطن الغالي مسقط رأسه ومربى شبابه.

وتزداد آلامه ومعاناته عند شعوره باليأس، اليأس من العودة وقطع الأمل من الرجوع (لا أظن له لقاء)

فالتوتر، والقلق، يجعلان الشاعر أقرب إلى الشدة منه إلى الرقة.

ثانياً: الاتجاه السياسي:

وقد ضم هذا الاتجاه مجموعة القصائد والأشعار التي مثلت سياسية البلاد، وما تعرضت له في فترة الاحتلال من ظلم وعسف وجور وموقف الشعب إزاء أفعال المحتل، وقد تنوعت معانيها وتعددت، ومن هذه القصائد قصيدته بعنوان (إيقاظ وتحذير):

ألقوا الكرى! واستعذبوا الأحلام

(حرك)! لعلك توقظ النواما

يا ويح هذا الشعب! طال رقاده

فمتى يهب، من الرقاد، قياما؟

ومتى (يفتح عينه)؟ متنبها

نلزعبلات الفاسدين ذماما!

المدعين، بباطل، وطنية

راحوا بها يتصيدون مراما!

يا أيها المتزعمون! وما لكم

حق. يخولكم لذاك مقاما!

لستم بأهل أن تسوسوا أمة

لم ترضكم لأموها قواما!

للشعب في هذا الزمان إرادة!

تملى الحقوق وتصدر الأحكاما!

عصفت بسيطرة الملوك، ولم تدع

لتحكم المتجبرين دواما!

صارت أمور الناس شورى بينهم

لا يملك الباغي لهم إرغاماً!

(رفيق، أحمد، 1962، 51)

بدأها الشاعر باللوم والعتاب على الشعب الذي أَلَفَ الكرى، واستعذب الأحلام وسار إلى سبات عميق، الشاعر لم ترحه نفسه، وشعبه على هذا الحال لذلك قال (حرّك) ينبه الشعب ليعلم بواجبه تجاه الوطن وليقوم من سباته، لذلك نراه يعبر عن إحباطه في بقية أبيات القصيدة حيث يطرح التساؤلات متى يهب من الرقاد؟ متى يفتح عينيه؟ وبين ألفاظه المعبرة عن آلامه (يا ويح هذا الشعب، طال الرقاد)، ويستمر الشاعر في تنبيه الشعب لما يحيط به من مؤامرات تُحاك ضده للاستمرار في نومه وسباته حيث يحقق العدو أهدافه دون أن يقف أحد في طريقه.

فالشاعر يرى أن للشعب حقاً وإرادة في أن يحكم نفسه بنفسه ويصدر الأحكام ويقرر مصيره (تصدر الأحكام)، لا أن يكون متفرجاً يحكمه الأجنبي، ولعل روح رفيق التي تعشق الحرية وتنتطلع إلى غدٍ مشرقٍ بعيد عن المحتل ما دفعته إلى قول ذلك.

وإذا الضمائر أصبحت مأجورة

فاقرأ على حر الضمير سلاماً!

كم بائع، بوظيفه، وجد أنه

كنا نراه، مجاهداً مقداماً!

من ظن أن، على الوظيفة، رزقه

عبد العبيد، وناصر الظلام!

ومن أدعى الإخلاص بعد خيانة

وطنية، فقد ادعى آثاماً!

(رفيق، أحمد، 1962، 52)

ويبلغ الإحباط النفسي مداه عند شاعرنا حينما وجد أن من أبناء الوطن من ذوي الضمائر المأجورة واقفا في صف المحتل، ييث التفرقة بين أبناء وطنه من أجل مصلحة العدو حيث يشير في هذين البيتين إلى حكمة مفادها أن من يبيع بلاده مرة فلن يكون مخلصا لها في يوم من الأيام.

وفي قصيدة (في سبيل الحق) التي مطلعها:

لم أبتد، بعد، في نقدي وإنكاري

لما أشاهد من ظلم ومن عار.

ويستمر الشاعر في تنبيه الشعب، ويشير إلى أهمية الوحدة والحرية، فهما يحيا الإنسان

حياة العز، والكرامة؛ لذلك نراه يقول:

هل ساءهم؟ أننا قلنا لمن جعلوا

وجدناهم سلعة في كف سمسار!

للشعب حرية. لن يستبد بها

فرد، ولا زعماء غير أحرار!

هل ساءهم؟ أن صرخت من يد خنقت

رقاب أموال زراع وتجار!

قد ضيقت حالهم، بخلا، بما احتركت

(فلا تبول لهم الا بمقدار)!

هل ساءهم أن شكونا أن ثروتنا

صارت بكف غريب الجنس والدار!

(رفيق، أحمد، 1962، 57).

ويطرح الشاعر في هذه الأبيات تساؤلاته التي لا تنتهي المتمثلة في قوله (هل

ساءهم) والتي نجدها أكثر من مرة، لقد اتكأ الشاعر على أسلوب الاستفهام المتكرر ليعبر

عن مدى انفعاله من هذا الواقع المر من جهة، وإحباطه من جهة أخرى تجاه الخونة والعملاء الذين باعوا الوطن حيث جعلوا (وجدانهم سلعة) تباع وتشتري.

ويؤكد الشاعر في البيت الثاني على حرية الشعب التي لن تكون إلا في يده، ثم يشير إلى سوء الحالة الزراعية والاقتصادية الذي باتت في يد المحتل يصرفها كيف يشاء، فقد أصبح الغريب هو المالك الحقيقي والسيد عليهم، وهذا مالا يريده شاعرنا الذي لم تفارقه فكرة الوحدة لأنها السبيل الوحيد لإنهاء المعاناة التي يمر بها الشعب.

قد استبدوا برأي الشعب فاقتحموا

به الصعاب . فقادوه لإدبار!

لا بد للشعب! من يوم يحاسبكم

على حقوق له عادت بأضرار!

لا يقبل الشعب إلا عن إرادته

حكماً. فلا حكم في شعب لأنفار! .

(رفيق، أحمد، 1962، 60)

ثم يذم الشاعر هذه القيادة الباطلة التي خلفت للشعب آلاماً وجراحاً فقد جعلت قادته (لإدبار)، لكن الشاعر يرى أملاً في نهوض الشعب حيث سيحاسب هذه القيادة على ما خلفته من أضرار بالغة في حق الشعب فهو لا يقبل حكماً إلا بإرادته (فلا حكم في شعب لأنفار).

ولعل قصيدة (في أي عهد نحن) ما يمثل إحباط الشاعر وسخطه على الواقع المرير فيعدد المآسي التي يعاني منها الشعب في قوله:

سجون وإرهاب وعهد مذمم

(فويل لمن يستناه أو يتألم)

يريدون منا أن نكون كتلة

نساق فلا ندري ولا نتكلم

ففي إي عهد نحن هل عاد بيننا
إلى عهد (نيرون) يطغى فيظلم!
إذا الشعب في عهد التحرر لم يزل
هوى الفرد في مجموعه يتحكم
بحكم (قراقوش) يقوم لفرضه
على أبرياء حاكم وهو مجرم
إلى كم يظل الشعب للعسف ساكنا
ألا يشتكي جورا ألا يتألم!
قد جاوزت حد التحمل حالة
سيدركنا أن لم تقفها التندم
فلم يبق إلا ثورة وطنية
يسيل إلى الكعبين جراؤها الدم.
(رفيق، أحمد، 217، 1962)

إذ يمثل البيت الأول قمة المعاناة وهي أن يعيش الإنسان حياة السجن ويواجه
الإرهاب وتقع على عاتقه أكوام الظلم والطغيان، لكن الويل له إن أستاء أو تألم أو اشتكى،
لأن هدف العدو أن يساق الشعب كالقطعان لا يعلم بشيء ولا يتكلم (نساق فلا ندري ولا
نتكلم)، صورة رسمها الشاعر حيث يمكن للقارئ تخيلها بمجرد قراءتها تعبر عن أفعال المحتل
بأشع صوره وتبرز حقيقته أمام الملا.

ثم يمضي يسأل (في أي عهد نحن) هل عاد بنا الزمن إلى عهد الطغاة عهد (نيرون)
أو عهد (قراقوش) الذي فرض حكمه على الأبرياء (وهو مجرم)؟.

لقد استعان الشاعر بهذين الشخصيتين الطاغيتين ليرمز بهما للحكام الظالمين وليشكو
الأيام وليعبر عن الواقع المروء سوء الأحوال التي تمر بها البلاد من جهة ولينقل معاناته ومعاناة
شعبه للقارئ من جهة أخرى، من أفعال نفسية، وجسدية نكلت بالشعب، وأودت به إلى

الحضيض، لذلك نراه يتساءل مرة أخرى (إلى كم يظل الشعب للعسف) يتساءل شاعرنا عن الخلاص من جرائم المحتل متى تنتهي؟ متى يمضي هذا الزمن؟، والذي يدمي الشاعر ويزيد من آلامه ردة فعل الشعب الذي قابل جرائم العدو بالسكون (ساكناً)، وقد استخدم الشاعر لفظة (السكون) بدلاً من (الصمت)؛ ليدل على الاستسلام والجمود والعجز، فقد أصبح الشعب عاجزاً عن رد الأذى عن نفسه حتى أنه فقد الإحساس وتجرد من المشاعر، فصار شعباً لا يشتكي ولا يتألم، شأنه شأن الجماد، فقد انتزع منه الشاعر صفة الحياة، لأنه ما من كائن حي إلا ويحس ويشعر ويتألم.

والشاعر يعبر عن حالة الضعف التي لحقت بالشعب فقد تجاوز الحد فيما يفعل ولذلك رأى أن الحل الوحيد للخلاص هو (الثورة) فلا بد للشعب أن يكافح ويناضل من أجل كرامته وحرية ولا يرضى الذل والإهانة والعيش تحت سيطرة الغير، فلا بد من ثورة (يسيل إلى الكعبين جراؤها الدم).

ومنها قوله في قصيدته يا أيها الوطن:

لكن ما شاهدت فيك، من الأذى

والحيف، دوماً! قد أغص، وأحزنا!

لا يستطيع الحرفيك، معيشة

إلا إذا رضي الإهانة مدعنا!

جعلوك (مسخرة) بأيدي صبية

لا يبعدون من الحميم تمدنا

حكموا ما شاءوا، فكانوا محنة

(والحر ممتحن بأولاد الزنا)

قالوا، لقد جئنا نمدن أرضكم!

أين التمدن، والذي قالوا لنا

هدموا، من الأخلاق في أوطاننا كله

أضعاف ما شادوه فيها من بنا!
أن العهود، وما عدتم، كله
كذب، على مر الزمان تبينا!
أمن العدالة، والتمدن نزعكم
غصبا، بخس ليس يذكر، ملكا
جرتم على أربابه، قتشردوا
في كل قفر، لم يصيبوا مسكا!
تحت السماء، على الصحاري، أصبحوا
مثل الوحوش، فلا هناك ولا هنا!
خرجوا بلا مال، فصاروا عرضة
للفقر والبأساء، يعقبا الفنا
يا من تطوح، في البلاد مهاجرا
مثلي، وخلاها لمن قد (طلينا)
(أحمد رفيق، 1962، 66)

فالشاعر في هذه الأبيات يتحدث عن معاناة الوطن وما فعله الإيطاليون بليبيا من ظلم وحيف وإهانة تجعل الحريترك وطنه رغما عنه (لا يستطيع الحرفيك معيشة) إلا إذا قبل الإهانة ورضي بالذل فقد جعل الإيطاليون ليبيا (مسخرة) بين يدي (صبية) مشها هذه الفئة الظالمة بالحمير.

ثم يتحدث عن مآسي إيطاليا حينما كذبت على الليبيين وقالت: (لقد جئنا نمدن أرضكم) لكن الشعب لم ير شيئا من وعود إيطاليا الكاذبة الزائفة المزخرفة بمعسول الكلام فقد واعدتهم بإعطائهم الحقوق الطبيعية كالمساواة في المعاملة والعدل بين الناس؛ لكنها كذبت وأجلت الليبيين من أراضيهم وأحلت مكانهم الإيطاليين، وصار الليبيون خدما لإيطاليا، ولذا نرى الشاعر يسأل، (أين التمدن، والذي قالوا لنا؟) مستخدما أداة الاستفهام

أين، لينفي بذلك وعود إيطاليا ويبين معاناة الشعب الليبي فقد صار مالك الأرض الحقيقي خادماً في أرضه، والغريب سيّداً عليه، وما يتبع ذلك من سوء المعاملة وتفشي الظلم وسيادة الطغيان ويستمر الشاعر في ذم إيطاليا وذكر أفعالها السيئة من هدم الأخلاق ومخالفة الوعد والكذب على الناس، وإخراجهم من أرضهم غصباً وتشريدهم (في كل قفر) حيث لا مأوى ولا مال ولا شيء يملكونه، هذه الأفعال خلفت الفقر واليأس حتى أعقت أهلها الفناء هذه الأحداث الصعبة التي مر بها الليبيون لم تكن من خيال الشاعر وإنما هي حقائق ماثلة تشهدها الأجيال.

الخاتمة

وهكذا نصل إلى نهاية البحث، وقد عشنا مع الشاعر حالة الإحباط النفسي وأحسنا بمعاناته وغربته عن وطنه، وقد كان صادق المشاعر نابع شعره عن تجربة وعاطفة جياشة، بعيداً عن الصنعة والتكلف.

وقد جاهد الشاعر بالكلمة حق الجهاد، فلم يترك بلداً عربياً إلا وشاركه أحزانه وأفراحه، وقد كان للأحداث الجسام التي مرت بها الدول العربية صدى كبير في شعره وخاصة ما مر به وطنه (ليبيا) فنراه يترسل بآلام وطنه الذي هزته الأحداث وأزالت منه السكينة والأمان لتحل محلها الخوف والفوضى.

ومن خلال قصائد هذا البحث نستنتج الآتي:

- إن الشاعر عانى ويلات الغربة وذاق ألم الوحدة جراء بعده عن وطنه.
- إن الإحباط النفسي عند الشاعر يزداد حدة كلما ازداد المحتل تنكيلاً بالشعب.
- ندم الشاعر على خروجه من وطنه نجده بوضوح في كثير من قصائده.
- إن معاناة الشاعر النفسية قد ساهمت وبشكل كبير في توهج القريحة الشعرية.
- الوصول إلى الراحة النفسية كان مطلباً داخلياً يطمح إليه شاعرنا وذلك بطرد المحتل والفوز عليه.

- الأمل ظل يراود الشاعر بالعودة إلى أحضان الوطن الغالي.

- استطاع الشاعر أن يعبر عن معاناته بشكل واضح، من خلال المضمون.
- الانفعال بالواقع وما يحوي من ظلم وفقر وتعذيب كان سبباً رئيساً في إحباطه النفسي.
- آهات الشاعر نجدها متواصلة من خلال نتاجه الشعري.
- الذكريات كانت الشيء الوحيد الذي يخفف ألم الشاعر لكنه سرعان ما يعود إلى معاناته بانقضاء زمن التذكر.
- اليأس وفقدان الأمل كانا رفيقا الشاعر ولم نجد الأمل في العودة إلا في القليل النادر.
- صدق الشاعر في التعبير عن مشاعره؛ لذلك نجده بعيداً عن الصنعة.
- إن قصائد الشاعر ضمت محورين أساسيين هما العاطفي الوجداني والوطني السياسي.

المصادر والمراجع:

- 1- أولدهام، اف اي كاس، في الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي، ط1، فلسطين، دار الكتاب الجامعي، 2009م.
- 2- إسماعيل، عز الدين، التفسير النفسي للأدب، بيروت، دار العودة، 1963م.
- 3- الحفني، عبد المنعم، علم النفس في حياتنا اليومية، ط1، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1995م.
- 4- الدروبي، سامي علم النفس والادب، القاهرة، دار المعارف، 1972م.
- 5- سويف، مصطفى، الأسس + الفنية في الإبداع الفني في الشعر خاصة، ط1، مصر، دار المعارف، 1951م.
- 6- علي، نجوى محمد، الإحباط النفسي في الشعر السياسي، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 2015م.
- 7- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، عالم الكتاب القاهرة، 2008م.
- 8- عمر، إيناس رمضان، صراع الذات في شعر السياب، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين شمس، 2015م.

- 9- عمر، إيناس رمضان، صراع الذات في شعر السياب، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين شمس، 2015م.
- 10- فرويد، سيغموند، التحليل النفسي للفن، ترجمة، سمر كروم، ط2، لبنان، دار الطليعة.
- 10- كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ط 1، المغرب، دار توبقال للنشر، 1986م.
- 11- المليجي، حلمي، علم النفس الإكلينيكي، ط 1، دار النهضة العربية، 2000م.
- 12- المهدوي، أحمد رفيق، ديوان شاعر الوطن الكبير، ط1، بنغازي، المطبعة الأهلية، 1962م.
- 13- الورقي، السعيد لغة الشعر العربي الحديث، ط 3، بيروت، دار الطباعة العربية، 1984م.

أمن اللبس في النحو العربي من خلال كتاب (النحو الوافي)

د. الصادق سالم حسن عبد الله، كلية العلوم الشرعية تاجوراء، جامعة طرابلس.

ملخص البحث:

اللغة وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، ولا تحقق هذه الوسيلة غايتها إلا بوضوح المعاني، وفهم المراد لدى المتلقين.

ومن أعظم ما تحرص عليه اللغة هو أمن اللبس في جميع جوانبها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية.

ومن الكتب النحوية التي عُنيت ببيان هذا الأمر كتاب (النحو الوافي) لصاحبه الأستاذ عباس حسن، فقد أشار إلى أمن اللبس في أغلب أبواب الكتاب، منوهاً دائماً على وجوب الحرص على السلامة اللغوية، وإيصال معنى الكلام إلى متلقيه بكل وضوح وبيان.

وقد جمع هذا البحث كل المسائل النحوية والصرفية التي يُشترط فيها (أمن اللبس)، وقد رُتبت كل المسائل حسب ورودها في الكتاب، وبرقمها المدوّن. وختم البحث بذكر أهمّ النتائج، والمصادر والمراجع التي وُظفت فيه.

مقدمة:

الحمد لله علّم القرآن والبيان، والصلاة والسلام على من أوتي جوامع الكلم، فلا تجد في كلامه لبساً ولا غموضاً، وبعد فلا يكاد يقرأ القارئ أو الباحث كتاباً في العربية نحوها، أو صرفها، بل حتى معاجمها إلا ويجد عبارة (أمن اللبس) ماثلة في ثناياه، وفي أغلب أبوابه.

فما المقصود بهذه العبارة؟ وما أهمية ذكرها؟ ولماذا تتكرر كثيراً في كتب اللغة؟ من المسلمات أنّ الفائدة الجلية من الكلام هي إيصال المعنى المراد واضحاً بيناً لا خفاء فيه إلى السامع، فإذا التبس الكلام واختلطت المعاني فعندئذٍ يحدث الخلل في الفهم لدى المتلقي وتبقى الفكرة غامضة، ويتعسر التواصل بين المتكلم والسامع.

فاللبس يُقصد به في المعاجم اللغوية مخالطة ومُدَاخَلَة. فاللام والباء والسين أصلٌ صحيح يدلّ على مخالطة ومُدَاخَلَة. (ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، لا تخ، (لبس)).

ولا أريد أن أعرض المعاني اللغوية الكثيرة لهذا الجذر، ولكن سأكتفي بذكر ما يهمني في هذا البحث، وهو معنى اللبس في الكلام. ف((اللُّبْسَةُ: الشُّبْهَةُ. يُقَالُ: فِي أَمْرِهِ لُبْسَةٌ، وَفِي حَدِيثِهِ لُبْسَةٌ)). (المعجم الوسيط، 2004م، (لبس)).

واللُّبْسُ فِي الاصطلاح: ((احتمال اللفظ أو العبارة لأكثر من معنى دون أن تكون الغلبة لمعنى على آخر)). (يعقوب، إميل، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، 1987م، 78). وبعبارة أدق اللبس في النحو: ((غموض معاني الألفاظ والتراكيب، وصعوبة فهم المقصود منها، مما يؤدي إلى خروج المتكلم أحياناً عن المقاييس المألوفة في العربية إلى مقاييس أخرى تختصاً من هذا الغموض)). (خورشيد، أمن اللبس في النحو العربي (نقلاً عن علة أمن اللبس في اللغة العربية)، 2006م، 7).

وبعد أن تبين لنا معنى اللبس نعرّج على مفهوم (أمن اللبس)، فأمن اللبس ((علة نحوية معتبرة، تعدّ أصل العلل؛ لأن الكلام إنما وُضع للفائدة، فهي الأصل واللبس عارضٌ عليها...)). (خورشيد، 8). أو هو ((انكشاف المعنى بالقرائن المانعة من الوقوع في غيره)). (خورشيد، 9).

و(أمن اللبس) له أهمية كبرى، وتذكر هذه العبارة لبيان العلة التي من أجلها ورد الكلام بكيفية ما. وقد ذكر الدكتور فاضل السامرائي كثيراً من مظاهر أمن اللبس في المفردات والجمل. فمثلاً في المفردات تغيير الحركات في أبنية الكلم للدلالة على اختلاف المعاني مثل: (قَدَم، قَدَم، قَدَم)، فقدّم القوم بفتح الدال تقدّمهم، وبكسرهما بمعنى آتى، وبضمهما تعني الشيء القديم. ومن مظاهره في الجمل الإعراب فيه تُعرف مواقع الكلام ومعانيه فمثلاً رفع (محمد) في قولك (أكرم علياً محمد) يعرف السامع أن (محمد) هو المُكْرَم، وذلك بعلامة الإعراب وهي الرفع. (السامرائي، 2000م، 69).

وتكرار عبارة (أمن اللبس) كثيراً في كتب اللغة والنحو يبين لنا حرص العلماء على أن يكون المعنى التركيبي واضحاً لا غموض فيه. فالعربية تتسم بالبيان، والبيان لا يتم بخلط المعاني

وغموض العبارات. وهذا ما يؤكد عليه النحاة في كتبهم أن الكلام العربية غايته الإفادة. يقول ابن مالك في استفتاحية ألفيته الشهيرة:

كلامنا لفظ مفيد...

ويقول الدكتور تمام حسان عن أمن اللبس: ((هو الغاية القصوى للاستعمال اللغوي)). (حسان، 1998م، 34).

وبعد هذه المقدمة الموجزة لبيان أمن اللبس نشرع في ذكر المسائل النحوية بكتاب النحو الوافي التي جاءت فيها المسألة على صورة معينة لثلاث يلتبس الكلام، وقد رُتبت هذه المسائل على ترتيب أبواب الكتاب.

المسألة 6: (الإعراب والبناء...) (التقاء الساكنين):

قالوا في المضارع في نحو قوله تعالى: ﴿فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِ...﴾ [يونس: 89] والذي التقى فيه حرف العلة الساكن بنون التوكيد، قالوا: إن سبب عدم حذف حرف العلة هو ضرورة طارئة، كمنع اللبس في المضارع؛ لأن حذف الألف يوقع في اللبس بين فعل الواحد والفعل المسند لألف الاثنين، ولا يمكن إبقاء الألف وحذف نون التوكيد، لثلاث يضيع الغرض الهام الذي جاءت لتحقيقه، وهو التوكيد. (حسن، لا تخ، 1 / 96).

المسألة 9: المثني

(الاسم العلم المفرد معنى، والمثنى لفظاً): (حسن، 1 / 125، 126 بتصرف). يُطلق على بعض الناس أسماء لفظها مثنى ومعناها مفرد، وقد يكون في غير أسماء الناس كالدول مثلاً، وذلك نحو (حمدان) مثنى (حمد)، و(مروان) مثنى (مرو)، و(البحرين) مثنى (البحر).

وتُعرب هذه الكلمات بوجهين ثبت فيها النون في جميع حالات الإعراب، وهذه النون ثابتة حتى في حالة الإضافة؛ لأن النون حرف هجائي داخل في تكوين العلم وصياغته.

الوجه الأول: حذف علامتي التثنية من آخرها، وإعرابها بعد ذلك بالحروف، فتقول في (مروان): هذا أخي مروان، وصاحفت مروين، ومررت بمروين. وهذا الوجه مَوْعٌ في اللبس؛ لأن السامع في حالتي النصب والجر لا يعلم هل المُتحدِّثُ عنه واحد أو اثنان. فالتعبير مُلبسٌ، ويوهم أنه مثني حقيقي.

الوجه الثاني: إلزام النون في كل حالات الإعراب، ويُعرب بالحركات الظاهرة، لكن كالممنوع من الصرف للعلمية وزيادة الألف والنون. وهذا الوجه احتمال اللبس فيه أخف من سابقه.

وزاد الأستاذ عباس حسن وجهاً ثالثاً، وهو إبقاء العلم على ما هو عليه من الألف والنون، أو الياء والنون، مع إعرابه كالاسم المفرد بحركات مناسبة على آخره، ويُنمَّع من الصرف إذا استوفى شروط المنع.

المسألة 10: جمع المذكر السالم

- (جمع اسم رجل المنتهي بالتاء بالواو والنون):

نقل صاحب الكتاب عن الإنصاف أن الكوفيين أجازوا جمع الاسم المنتهي بتاء التأنيث، وذلك إذا كان اسم رجل، أجازوا أن يُجمع بالواو والنون، مثل: طلحة وطلحون، وأما البصريون فقد منعوا ذلك. (الأنباري، 1993م، 1/ 40، بتصرف).

وقد ذهب عباس حسن إلى القول بالمنع، تأييداً لمذهب البصريين، وذلك ((لمسايرته الأعمّ الأفصح، وخلصه من اللبس)). (1/ 141).

ولعل المراد باللبس في قول عباس حسن هو في رد الجمع إلى المفرد، فلو قلنا في جمع حمزة حمزون لالتبس على المتلقي هل مفرده بالتاء أو بغيرها.

- (جمع بعض الأوزان):

وهي الصيغ التي تُستعمل للمذكر والمؤنث كصيغة (مفعال) كمهذار، و(مفعَل) كمغشم، و(فَعول) كصبور وشكور، و(فَعيل) ككسير وقطيع. فهذه الصيغ تصلح للمذكر والمؤنث في

حال أفرادها، ولا تُجمع إلا جمع مذكر فقط. وهو ما يوقع في اللبس والخلط. (حسن، 144/1 بتصرف).

- (المركب المزجي):

أشهر الآراء في جمع المركب المزجي أن يُسبق بكلمة (ذوو) أو (ذوي)، ويرى المؤلف أن يُجمع المركب المزجي جمع مذكر سالم مباشرة فتقول: جاء خالويهن، وشاهدت خالويهن، وقصدت إلى خالويهن. وحكم على هذا الرأي بالسهولة، والبعد عن اللبس. (1/ 145، 146 بتصرف).

المسألة 11: (الملحق بجمع المذكر السالم):

هناك بعض أعلام الأشخاص تنتهي بالواو والنون أو بالياء والنون كسعدون، ومحمدين، ففي إعراب هذه الأعلام عدة أوجه: (حسن، 153 — 155).

1 - أن يُعرب بالحروف كجمع المذكر السالم. فيُرفع بالواو ويُنصب ويُجر بالياء. فتقول: هذا سعدون، ورأيت سعدين، ومررت بسعدين، ((واحتمال اللبس في هذا الوجه قوي؛ لإيهامه أنه جمع، ولأن حروفه تتغير بتغير إعرابه، مع أنه علم لمعين)).

2 - إذا كان منتهاً بياء ونون لازمتين فيُعرب بحركات ظاهرة على آخره، فتقول في محمدين: جاء محمدين، ورأيت محمديناً، وسلمت على محمدين. ((والأخذ بهذا الإعراب — في رأيي — أحسن، في العلم المختوم بالياء والنون، والاقتصار عليه أولى، ليسره ومطابقته للواقع الحقيقي، فهو بعيد عن كل لبس؛ إذ لا يؤهم أن الكلمة جمع مذكر حقيقي، وإنما يدرك سامعها أنها علم على مفرد...)).

وأرى أن يُعرب الوجه الأول بالحركات كالوجه الثاني؛ تجنباً للبس.

وبقية الإعرابات لا تعيننا في الحديث عن أمن اللبس.

- (نون المثني وجمع المذكر السالم وملحقتهما):

لهذه النون أثرها الواضح في سلامة المعنى، وإزالة اللبس، وبين المؤلف فائدة النون بهذا المثال، فلو قلت: سافر خليلان: موسى ومصطفى، فلفهوم من هذا الكلام أن موسى ومصطفى

هما الخليلان، ولكن لو قلت: سافر خليلاً موسى ومصطفى بغير النون لتغير المعنى، ولأصبح المسافران هما الخليلان دون موسى ومصطفى. فالنون هي المفرقة بين المعنيين. (انظر حسن، 1/ 156).

- (إضافة المثني المرفوع أو جمع المذكر السالم إلى كلمة أولها ساكن):

إذا أضيف المثني المرفوع إلى كلمة أولها ساكن نحو: غاب حارسا الحقل، ففي هذه الحال تُحذف علامة التثنية، وهي الألف، ويكون حذفها في النطق فقط، وتبقى خطأً والشأن نفسه في جمع المذكر.

وفي إعراب كلمة (حارسا) يقولون: إنها مرفوعة بألف مقدرة. ويرى عباس حسن أن هذا الإعراب التقديري فيه تكلف، وقد يؤدي إلى اللبس. فلو تلقى سامع هذا الإعراب ولم ير الجملة مكتوبة لظن أن الحارس واحد وليس اثنين فيحدث الغموض في فهم الجملة. ولعل ما ذكره صاحب الكتاب هو الأقرب للصواب. (انظر حسن، 1/ 159).

المسألة 12: (جمع المؤنث السالم) (انظر حسن، 1/ 166).

إذا سُمِّي شخص - سواء أكان مذكراً أم مؤنثاً - بهذا الجمع أو ملحقاته فكيف يكون إعراب هذه الجموع؟ وهذه الجموع لفظها جمعي، ولكن معناها علم مفرد. للنحاة في إعرابها ثلاثة آراء:

1 - تعرب بالضممة رفعاً، وبالكسرة نصباً وجرّاً، مع التنوين، وهو تنوين مقابلة، لا للصرف. تقول: سافرت سَعَادَاتٌ، ورأيت سَعَادَاتٍ، واعترفتُ لسَعَادَاتٍ بالفضل.

2 - يُعرب كالسابق، إلا أنه يفترق عنه في حذف التنوين.

3 - يُعرب إعراب الممنوع من الصرف، بالضممة رفعاً، وبالفتحة نصباً وجرّاً، من غير تنوين، مراعاة لمفرده، بشرط أن يكون هذا المفرد مؤنثاً. فتقول: هذه زينباتُ، ورأيتُ زينباتَ، ومررتُ بزينباتَ.

يقول عباس حسن: ((هذا الرأي منسوبٌ للكوفيين، وهو خير الآراء الثلاثة؛ لأنه - وهو مسموع عن العرب - لا يوقع في لبس ولا إبهام؛ إذ يدلّ بحذف تنوينه مع جرّه بالفتحة

— على أنّ المراد منه علم مؤنث مفرد، فلا مجال فيه لتوهم أنه جمع، فهو يساير القاعدة العامة (الواضحة). (حسن، 1/ 167).

المسألة 14: (الأفعال الخمسة):

عند الحديث عن المثنى المؤنث الغائب يجوز في حرف المضارعة وجهان، فتقول: (هما تفعلان)، و(هما يفعلان)، ففي الحالة الأولى بالرد إلى الأصل، وهو أنك تقول في المفرد: (هي تفعل)، وأما في الحالة الثانية فهي مراعاة للفظ الضمير الحالي الذي للمثنى الغائب. والأول أكثر وأشهر، وفيه بعد عن اللبس، فقد لا يعلم السامع المتحدّث عنه مؤنث أم ذكر. (انظر حسن، 1/ 181).

المسألة 19: (الضمير المفرد، والضمير المركب):

- (ضمير الفصل):

عرفه ابن الحاجب بقوله: ((ويتوسط بين المبتدأ والخبر، قبل العوامل وبعدها، صيغة مرفوع منفصل مطابق للمبتدأ يُسمّى فصلاً، ليفصل بين كونه نعتاً وخبراً...)) (الرضي، 1996م، 2/ 455).

وقد أوضح صاحب الوافي أهمية ضمير الفصل بهذا المثال: الكلام، اللفظ، المركب المفيد، وتساءل عن كلمة (اللفظ) هل هي أساسية في المعنى بكونها خبراً، أم ليست أساسية، وتعرب حينئذ بدلاً، ويكون ما بعدها أساسي، الأمران متساويان في هذا المثال. لكن ما السبيل لرفع هذا الاحتمال، وتكون كلمة (اللفظ) خبراً، وتنتفي عنها البدلية.

السبيل إلى ذلك بالإتيان بكلمة (هو) ((فالضمير (هو) وأشباهه ... يفصل في الأمر حين الشك، فيرفع الإبهام، ويزيل اللبس، بسبب دلالة على أنّ الاسم بعده خبر لما قبله، من مبتدأ، أو ما أصله المبتدأ، وليس صفةً ولا بدلاً)). (حسن، 1/ 244).

- (حكم اتصال الضمير بعامله):

إذا اجتمع ضميران أحدهما مفصول جاز تقديم الآخر وغير الآخر عند أمن اللبس، تقول: الكتاب أعطيتك، أو أعطيتك إياك، وأعطيتني، أو أعطيتني إياي. بخلاف: الأخ أعطيتك

إياه، فلا يجوز تقديم الغائب خشية اللبس، وذلك لعدم معرفة الآخذ والمأخوذ منهما، فيجب هنا تقديم الأخص. (حسن، 1/ 274 بتصرف).

المسألة 21: (نون الوقاية):

نون الوقاية تقي الفعل الكسر، وتمنع اللبس ففي قولك: أكرمني أخي، أو يكرمني، أو أكرمني، لو حذفنا النون لقلنا: أكرمي أخي، ويكرمي، وأكرمي.

وهذه التراكيب المحذوفة النون ملبسة، فيختلط المعنى بين فعل الأمر المتصل آخره بياء المتكلم بفعل الأمر المسند لياء المخاطبة. (انظر حسن، 1/ 280).

المسألة 26: (الموصل):

يجب ألا نتقدم الصلة أو شيء من مكملاتها على الموصول، وليستثنى من المكملات شبه الجملة، فيجوز أن يتقدم شبه الجملة على الموصول عند أمن اللبس، وقد مثل صاحب الوافي لذلك بقوله: ((أماننا الذي قرأته رسالةً كريمةً، أي: الذي قرأته — أماننا — رسالةً كريمةً)) هذا مثال على جواز تقديم الظرف على الموصول، ومثل لتقديم الجار والمجرور بقوله: ((الغزالة هي — في حديقتك — التي دخلت، أي: الغزالة هي التي دخلت في حديقتك)). (حسن، 1/ 380).

المسألة 35: (أقسام الخبر):

قد يصلح الوصف الواقع خبراً أن يكون جارياً على من هو له، وعلى غير من هو له، فيقع اللبس في أيهما المراد، فلو قلت: (الفارسُ الحصانُ متعبٌ)، ف(الفارس) مبتدأ، و(الحصان) مبتدأ ثان، و(متعب) خبر الثاني وفيه ضمير، والجملة من المبتدأ الثاني وخبرها تكون خبر المبتدأ الأول، وبالنظر إلى معنى الجملة هل الحصان متعب الفارس، وهنا يكون الخبر جارياً على من هو له، أم أن الفارس هو الذي يتعب الحصان، وهنا يكون الخبر جارياً على غير من هو له، فالأمران محتملان مع اختلافهما في المعنى، وهذه هي حالة اللبس، مع عدم وجود قرينة تبين المعنى المراد.

والفيصل في ذلك هو استتار الضمير على المعنى الأول، وإبرازه على المعنى الثاني. (انظر

حسن، 1/ 463).

المسألة 37: (تأخير الخبر جوازاً ووجوباً):

من المواضع التي يجب أن يتأخر فيها الخبر عن المبتدأ أن يكون المبتدأ والخبر على درجة واحدة في التعريف والتكثير، أو متقاربين، مثل: أخي شريكي، وأجمل من حرير أجمل من قطن، ففي مثل هذين المثالين يجب تأخير الخبر؛ لأن تقديمه يوقع في اللبس، إذ لا توجد قرينة توضح المبتدأ من الخبر، فهنا يجب أن يتأخر الخبر. (انظر حسن، 1 / 493).

وإذا كان الخبر جملة فعلية نحو: الكواكب تتحرك فلا يجوز أن يتقدم على المبتدأ؛ لأنه لو تقدم لصار المبتدأ فاعلاً، والمتكلم يريد (الكواكب) مبتدأ. وليس في الكلام ما يكشف لللبس. (انظر حسن، 1 / 494).

المسألة 38: (تقديم الخبر وجوباً):

إذا كان تأخير الخبر يؤدي إلى الوقوع في اللبس فيجب أن يتقدم، وذلك نحو قولك: عندي أنك بارع، فالمبتدأ في هذه الجملة مصدر منسبك من (أَنْ ومعمولها)، فلو تقدم المبتدأ لكانت الجملة هكذا: (أَنْك بارع عندي)، وهذا التأخير للخبر ملبس من نواح عدة:

1 — الخلط بين (أَنْ) المفتوحة الهمزة المشددة النون، و(إِنْ) المكسورة الهمزة المشددة

النون.

2 — اللبس بين (أَنْ) المفتوحة الهمزة المشددة التي تفيد التوكيد، والتي تُسبك مع معمولها بمصدر مفرد، و(أَنْ) التي بمعنى (لعل)، وهذه مع معمولها جملة فلا تُسبك معها بمصدر مفرد.

فالفرق يقع في الإعراب بين المفرد والجملة، والفرق في المعنى بين التوكيد والترجي. فاللبس محتمل لفظاً وكتابةً ومعنىً بسبب تأخير الخبر، ولو تقدم لامتنع اللبس.

المسألة 45: (حذف كان):

قد تُحذف كان مع معمولها بعد (إِنْ) من غير تعويض، نحو: أأسافر وإن كان البرد شديداً؟ فيأتي الجواب: نعم، وإن... أي: أسافر وإن كان البرد شديداً، وهذا الحذف جائز بشرط أمن اللبس، ووجود قرينة تدلّ على المحذوف. (انظر حسن، 1 / 586).

المسألة 66: (أحكام الفاعل):

إذا كان كل من الفاعل والمفعول به اسماً مقصوراً، أو كل منهما مضافاً إلى ياء المتكلم، فيجب في مثل هاتين الحالتين أن تكون الجملة مرتبة (فعل وفاعل ومفعول به)، وذلك نحو: ساعد عيسى يحيى، وكرم صديقي أبي. وسبب وجوب تقديم الفاعل هو خشية اللبس لعدم وجود قرينة تزيل الغموض. (انظر حسن، 2 / 86).

المسألة 67: (النائب عن الفاعل):

- بناء الفعل الماضي الثلاثي المعتل الوسط للمجهول:
يجوز في فاء الفعل المذكور ثلاثة أشياء: الضم، أو الكسر، أو الإشمام، بشرط أمن اللبس في كل حالة، فإذا أوقعت حالة من الحالات الثلاث في لبس يجب العدول عنها إلى الحالتين الأخريين. (انظر حسن، 2 / 104).

- بناء الفعل الماضي الثلاثي المضعف للمجهول:

هذه المسألة كسابقتهما، فثلاً الفعل (عَدَّ) في (عد الصيرفي المال) عند بنائه للمجهول يجوز في فائه الأوجه الثلاثة: الضم الخالص، وهو الأكثر، فالإشمام، فالكسر الخالص، تقول في البناء للمجهول: (عرفت أن المال قد عُدَّ - بضم العين أو كسرهما - وكذلك تُشَمَّ الحركة في حال النطق. فإذا خيف اللبس في أحد الوجوه يجب تركه إلى غيره، كالفعل (عُدَّ، ورُدَّ) فهذان الفعلان الأمر منهما يكون مضموم الفاء، وحينئذ يقع اللبس بينه وبين الماضي المبني للمجهول، وفي هذه الحال يجب ترك الضم عند البناء للمجهول. (انظر حسن، 2 / 105).

- العامل في نائب الفاعل:

يرفع نائب الفاعل أحد شيئين: الفعل المبني للمجهول، أو اسم المفعول.
وأجاز النحاة رفعه بالمصدر المؤول المسبوك في أصله من (أن) والفعل المبني للمجهول بشرط أمن اللبس. ومن أمثلتهم: (عجبتُ من أكل الطعام)، بتنوين المصدر (أكل) ورفع (الطعام) على أنها نائب فاعل، والأصل عندهم: عجبتُ من أن أكل الطعام.

وقد يوقع السبك في لبس فإذا كان كذلك لم يصحّ، نحو: عجبت من إهانة عليّ إذا كان علي هو المهان، والأصل: من أن أهين علي. فهنا يجب أن يكون المصدر مضافاً، و(علي) هو المضاف إليه المجرور، وهو في محل نصب مفعول به. (انظر حسن، 2 / 110).

المسألة 71: (طريقة تعدية الفعل الثلاثي اللازم):

يذكر صاحب الوافي أنّ: ((الكلمات القليلة المنصوبة على نزع الخافض لا يجوز القياس عليها، فهي مقصورة على أفعالها الخاصة بها، وأفعالها مقصورة عليها، ولولا هذا لكثير الخلط بين الفعل اللازم والفعل المتعدي، وانتشر اللبس والإفساد المعنوي، وفقدت اللغة أوضح خصائصها، وهو التبيين، وأساسه الضوابط السليمة المتميزة التي لا تداخل فيها ولا اختلاط)). (2 / 161).

المسألة 72: (تعدد المفعول به، وما يتبع هذا من ترتيب، وحذف):

من أشهر المواضع التي يجب فيها تقديم المفعول الأول وتأخير الثاني، وذلك في المفعولين اللذين ليس أصلهما المبتدأ والخبر، من أشهرها خوف اللبس، نحو: أعطيت محموداً زميلاً في السفر، ففي هذه الحال لا يجوز تقديم المفعول الثاني؛ لأنه لو تقدّم لم يتضح الآخذ من المأخوذ، ولا توجد قرينة تزيل هذا اللبس. (انظر حسن، 2 / 177).

المسألة 73: (التنازع في العمل):

من الأحكام الخاصة بالتنازع إذا أُعمل الأخير، وأُهمّل الأوّل، يجب الاستغناء عن تعويض الأوّل المهمّل، فلا يلحق به ضمير المعمول (المتنازع فيه) ولا ما ينوب عن ذلك الضمير، إلا في حالات ثلاث، منها: أن يكون الضمير مجروراً، ولو حُذف لأوقع في اللبس، فيبقى ويوضع متأخراً عن المعمول، نحو: استعنت - واستعان على الزميل - به ...

ولو قيل: استعنت واستعان على الزميل بحذف الضمير لأدّى ذلك إلى اللبس، فلا يُدرى الزميل مستعان به، أم مستعان عليه. (انظر حسن، 2 / 199).

المسألة 91: (حذف حرف الجرّ وحده، مع إبقاء عمله، وحذفه مع مجروره):

يجوز حذف الجارّ والمجرور معاً وذلك إذا لم يتعلّق الغرض بذكرهما، ويُشترط للحذف وجود قرينة تعيّن المحذوفين، وتمنع اللبس، ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿وَأَتَتْهُمَا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا﴾ [البقرة/ 47]. (انظر حسن، 2/ 536).

المسألة 99: (إعمال المصدر، واسمه):

يجوز رفع المصدر لنائب الفاعل عند أمن اللبس، نحو: عجبتُ من قياس بالطيارة الصحراء، ومن إقامة فيها معامل النفط. أي: من أن تُقاس الصحراء بالطيارة، وأن تُقام معاملُ النفط فيها. (انظر حسن، الهامش (1)، 3/ 211).

المسألة 102: (اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة):

قد ينتقل اسم الفاعل إلى معنى الصفة المشبهة ليدلّ على الثبوت والدوام، ولا بد من قرينة تبين ذلك، وهو ثلاثة أنواع، منها: ما أخذ من فعل متعدّد لمفعول به واحد، ويُشترط لجواز انتقاله إلى معنى الصفة المشبهة أن يكون اللبس مأموناً، فلا تلتبس الإضافة للفاعل بالإضافة للمفعول به، نحو: فلان راحم الأبناء، نافع الأعوان، والمعنى: الأبناء هم الراحمون، والأعوان هم النافعون، ويجوز ذلك بقرينة المقام، فإذا كان المقام مقام مدح الأبناء والأعوان جاز. (انظر حسن، 3/ 266).

المسألة 108: (فعلا التعجب):

اشترط النحاة للفعل الذي يبنى منه الصيغتان القياسيتان بناءً مباشراً عدّة شروط، منها: أن يكون الفعل ثلاثياً، فلا يُصاغ من فعل زادت حروفه على ثلاثة، مثل: دحرج، تعاون، استفهم... ولكن إذا كان الفعل رباعياً، وهو على وزن (أفعل)، جاز - في الرأي الأنسب - صياغتهما منه بشرط أمن اللبس، مثل: أعطى، أفقر، أظلم، أولى، فيقال: ما أعطى التقى! (انظر حسن، 3/ 349).

ومن شروط صياغة فعلي التعجب ألا يكون الفعل مبنياً للمجهول، وقد وردت بعض الأفعال الملازمة للبناء للمجهول، ويرى عباس حسن الذهاب للأخذ بالرأي الذي يميز الصياغة

منها بشرط أمن اللبس، فيقال من (زُهي): ما أزهى الطاووس! ومن (هُزل): ما أهزل المريض!
(انظر 3/ 350).

ومن الشروط أيضاً ألا تكون الصفة المشبهة منه على وزن (أفعل) الذي مؤنثه (فعلاء)،
وذلك لئلا تلبس صيغة التعجب بالصفة المشبهة، ورأى عباس حسن جواز استعماله، وذلك
لسببين:

1 - ورود السماع بقدر يكفي للقياس عليه.

2 - شدة الحاجة إلى التعجب منها في عصرنا، بسبب ما كشفه العلم الحديث من
التفاوت الواسع في معنى كلٍ منها.

واللبس مأمون لأن إحداهما فعل، والأخرى اسم، ولكل منهما أحكام تغير الأخرى،
فالقرائن قوية تمنع اللبس. (انظر 3/ 351).

المسألة 110: (ألفاظ المدح والذم):

- حذف المخصوص:

يجوز حذف المخصوص بالمدح أو الذم، وذلك إذا تقدّم عليه لفظ يدلّ عليه بعد حذفه،
ويغني عن ذكره متأخراً، ويمنع اللبس والخفاء في المعنى. (انظر حسن، 1/ 378).

المسألة 112: (أفعل التفضيل):

- العطف على أفعل:

يقول الصبان: ((إن عطفَ على المضاف إلى النكرة مضافاً إلى ضميرها قلت: هذا أفضل
رجل وأعقله، وهذه أكرم امرأة وأعقله، بتذكير الضمير وإفراده في المفرد وضده، والمذكر
وضده، على التوهم، كأنك قلت من أول الكلام، فإن أضفتَ أفعل إلى معرفة ثنيت وجمعت
وأنثتَ، وهو القياس))، واختار الصبان جواز المطابقة، بل ذهب إلى وجوبها. (الصبان،
2003م، 3/ 1015 - 1016).

وقد آيدّ عباس حسن رأي الصبان ورأى أنه أقرب إلى السداد، وموافقته للقواعد
العامة الخاصة بالمطابقة، وبعده عن اللبس. (انظر 3/ 423).

المسألة 114: (التوابع الأربعة الأصلية):

- النعت: بين المؤلف أنّ علامة النعت السببي أن يذكر بعده اسم ظاهر - غالباً - مرفوع به، مشتمل على ضمير يعود على المنعوت مباشرة.

وبالإشارة إلى قوله [غالباً] يقول في الهامش: ((والاسم الظاهر هو السببي. ومن غير الغالب أن يرفع ضميراً بارزاً؛ نحو: جاءني خادم امرأة مكرمته هي، جاءتني خادمة رجلٍ مكرمها هو - فكرمة - في المثال الأول بالرفع صفة للمضاف (خادم)، وقد جرى الضمير المنفصل المرفوع على غير من هو له؛ لأن الخادم ليس هو المكرم في الحقيقة، وإنما المكرم هو المرأة. لذلك وجب إبراز الضمير المرفوع، لعودته على غير من هو له. إذ لو لم يبرز لحصل اللبس في صور كثيرة بسبب أن الوصف في ظاهره للمضاف إليه، والغرض كونه للمضاف)). (حسن، 3/ 452).

المسألة 118: عطف النسق:

- العطف بالواو:

ذكر المؤلف جواز حذف واو العطف عند أمن اللبس، نحو: زرت أقاربي في الصعيد، وقابلت منهم: العم، العمّة، الخال، الخالة، أبناءهم... أي: العم والعمّة، والخال والخالة، وأبناءهم... (انظر حسن، 3/ 565).

- همزة النسوية:

يقول ابن مالك:

وَرُبَّمَا أُسْقِطَتِ الْهَمْزَةُ إِنْ كَانَ خَفَا الْمَعْنَى بِحَذْفِهَا أَمِنْ

أي: قد تُحذف الهمزة بشرط ألا يؤدي حذفها لخفاء المعنى، والوقوع في اللبس. (انظر

الألفية، باب عطف النسق، 2002م، 125، وحسن، 3/ 596).

- أو العاطفة:

يقول ابن مالك:

وَرُبَّمَا عَاقَبَتِ الْوَائِدَا لَمْ يُلَفِ ذُو النُّطْقِ لِلْبَسِ مَنَفَذًا

والمقصود من البيت هو جواز أن تحل (أو) محل الواو، وتؤدي معناها وهو مطلق الجمع والاشتراك، بشرط أمن اللبس. (انظر الألفية، باب عطف النسق، 126، وحسن، 3 / 610).

المسألة 119: (الفصل بين المتعاطفين):

ذكر المؤلف حالتين يُستحسن فيهما الفصل بين المتعاطفين ويُرجح إحداهما: أن يكون المعطوف عليه ضميراً مجروراً بحرف أو بإضافة، ففي هذه الحالة يُستحسن عند أمن اللبس إعادة عامل الجر مع المعطوف، وذلك للفصل بين المتعاطفين، وقد استدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعاً أَوْ كَرْهاً قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ﴾ [فصلت/ 10]. فقد أعيدت اللام مع المعطوف فقال (وللأرض)، والأصل: (والأرض). (حسن، 3 / 633).

المسألة 120: (صور من الحذف في أسلوب العطف):

أحرف العطف (الواو، والفاء، وأم المتصلة) يجوز حذف كل منها مع معطوفه بشرط أمن اللبس، نحو: أنقذتُ الغريق ولم يكن بين الموت إلا لحظات، أي: لم يكن بين الموت وبينه، فهذا مثال على حذف الواو مع معطوفها، ومثال حذف الفاء مع معطوفها قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ [الأعراف/ 160]. والأصل: فضرب فانبجست ومثال حذف أم المتصلة مع معطوفها قول الشاعر:

وقال صحابي: قد غُبِنْتُ، وَخِلْتَنِي غُبِنْتُ، فما أدري أَشْكَلُكُمْ شَكْلِي؟

والأصل: أشكلكم شكلي أم غيره؟ (انظر حسن، 3 / 636، البيت لأبي ذؤيب الهذلي، شرح ديوان الهذليين، لا تخ، 1 / 91).

(ومن صور الحذف في باب العطف أيضاً):

هل يصح حذف المعطوف عليه وحده؟

يصح مع أربع أدوات وهي: (الواو، أو الفاء، أم المتصلة، أو لا العاطفة)، ولكن بشرط أمن اللبس، فمثال حذفه مع بقاء الواو أن يقال لك: مرحباً بك، فترد: وبك وأهلاً وسهلاً، فكلمتا أهلاً وسهلاً معطوفتان على كلمة (مرحباً) المحذوفة.

ومثال الحذف مع بقاء الفاء قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ [يوسف / 109]. والتقدير: أمكثوا فلم يسيروا...
ومثال الحذف مع بقاء أم المتصلة قوله تعالى: ﴿أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ...﴾ [آل عمران / 142]. والتقدير: أعلمتم أنّ دخول الجنة يسير أم حسبتم أن تدخلوا الجنة.

ومثال الحذف قبل (لا) العاطفة: عاهدت نفسي أن أعمل الخير... لا قليلاً، وأن أقول الحق... لا بعض الأوقات، والأصل: أن أعمل الخير كثيراً لا قليلاً، وأن أقول الحق كل الأوقات لا بعض الأوقات. (انظر حسن، 3 / 638).

المسألة 122: (بعض أحكام - في العطف - عامة متفرقة):
- عطف الزمان على المكان وعكسه:

ذهب المؤلف إلى أن الأحسن الأخذ بالرأي الذي يجيز عطف الزمان على المكان وعكسه عند أمن اللبس، نحو: قابلتك أمام بيتك هذا ويوم الخميس، أو: قابلتك يوم الخميس وأمام بيتك. (انظر حسن، 3 / 661).

المسألة 123: (البدل):

استحسن المؤلف الإتيان بحرف (بل) المفيد للإضراب قبل أنواع البدل المباين، وهي: الغلط، والنسيان، والإضراب. والعلة في ذلك منع اللبس، فبالإتيان بالحرف (بل) يمتنع احتمال أن يكون نعتاً، وتنتقل المسألة من البدل إلى العطف. (3 / 673).

المسألة 127: (النداء):

يقول ابن مالك:

وَلِمُنَادَى النَّاءِ أَوْ كَالنَّاءِ يَا وَأَيَّ وَآ- كَذَا: أَيَا- ثُمَّ هِيَ
وَالْهَمْزُ لِلدَّائِي وَ (وَ) لِمَنْ نَدَبُ أَوْ (يَا) وَغَيْرُ (وَ) لَدَى اللَّبْسِ اجْتَنِبْ

والمقصود بقوله: ((وغير وا لدى اللبس اجتنب)) أي: اجتنب عند اللبس استعمال حرف في الندبة غير (وا). (انظر ابن عقيل، باب النداء، 130 - 131، وانظر حسن، 4/3).

المسألة 135: (الندبة):

يُحْتَم المندوب - جوازاً - بألف زائدة تتصل بآخره، وهذه الألف عند زيادتها يجب لها أمران:

1 - حذف التنوين...

2 - أن يتحرك ما قبلها بالفتحة - بشرط أمن اللبس - إن كان غير مفتوح؛ لأن الفتحة هي التي تناسبها، ولكن قد يكون بقاء مُلبساً، وحينئذ تُترك الفتحة، وتبقى الحركة الموجودة كما هي، ويؤتى بالحرف الذي يناسبها، إن كانت كسرة فالياء، وإن كانت ضمة فالواو، فمثلاً: واكّابك - بكسر الكاف - تُمدّ الكاف فتصير: واكّابكي، ولا يصح قولك: واكّابكا؛ لأنه لا يتضح مع الألف حال المضاف إليه؛ فهو خطاب لمذكر أم لمؤنث؟ وكذلك في بقية الأمثلة التي لو جيء معها بالألف لأوقعت في اللبس. (انظر حسن، 4/95).

المسألة 137: (الترخيم):

إذا سُمّي أحدهم باسم مثنّى أو جمع تصحيح فيصح ترخيمه بعد حذف الزيادة من آخر العلم، ولا بد أن يكون الترخيم فيهما على لغة من ينتظر، حتى لا يقع اللبس بالمفرد، ففي نحو: (محمدان ومحمدين) علمين، يكون ترخيمهما: يا محمد - يا محمد، بالفتح في الأول والكسر في الثاني. (انظر حسن، 4/108).

المسألة 168: (كنايات العدد):

قد يُفصل بين (كم) الخبرية وتمييزها بجملة فعلية فعلها متعدّد لم يستوف مفعوله، وفي هذه الحال يجب جرّ التمييز بحرف (من)؛ لمنع اللبس، فقد يلتبس التمييز المنصوب بالمفعول به، ولإبعاد هذا الوهم يجب جرّ التمييز بمن، لا بالإضافة. (انظر حسن، 4/575).

المسألة 174: (جمع التكسير/ أحكام عامة):

ينقسم جمع التكسير إلى: جمع قلة، وجمع كثرة، ولا يصح تصغير جمع الكثرة؛ لأن التصغير يدل على القلة، فيصير المعنى متناقضاً، وكذلك عدم وجود صيغة للكثرة تناسبه، ولو تم جمعه بغير تصغير لخلا جمع التكسير من علامة تدل على أن مفرد مصغر، فيفوت بذلك المقصود، ويؤدّي إلى اللبس. (انظر حسن، 4 / 682، والسيوطي، الهمع، 1987م، 6 / 146).

المسألة 175: (التصغير):

إذا كان الاسم الثلاثي المصغر لا يدل على المذكر، وليس مشترك الدلالة بين المؤنث والمذكر، وإنما يدل على المؤنث وحده، فيجب زيادة تاء في آخره بشرط أمن اللبس، وإذا التبس المعنى بسبب هذه التاء وجب تركها، ففي تصغير شجر وبقر، لا يُقال: شُجيرة ولا بُقيرة، لئلا يلتبس بتصغير (شجرة وبقرة) المكبرتين. (انظر حسن، 4 / 691).

المسألة 179: (النسب):

- النسب إلى المركب:

يكون النسب إلى صدر العلم المركب تركيباً إضافياً، فالنسب إلى خادم الدين مثلاً: خادمي، هذا الأصل، وهناك استثناءات، منها: أن يكون النسب إلى صدر المركب مؤدياً إلى اللبس بعدم معرفة المنسوب إليه حقيقة، مثل: عبد مناف، وعبد شمس، فيكون النسب إليهما: منافي، وشمسي، ولو نُسب إلى الصدر لقليل: عدي، وفي هذه الحال لا يُعرف المنسوب إليه. (انظر حسن، 4 / 739).

الخاتمة

وفي خاتمة البحث هذه أهمّ نتائج:

1 - يُعدّ كتاب (النحو الوافي) لمؤلفه عباس حسن من الموسوعات النحوية التي ألفت في هذا العصر، بل لا أبالغ إن قلت: إنه من أنفعها لطلاب العربية؛ لما احتواه من مادة نحوية جامعة قلّ أن تجد نظيرها في غيره من كتب النحاة.

2 - تحرص اللغة كل الحرص على الإفادة في الكلام، واللبس يُضادّ هذه الإفادة، فأمن اللبس في فهم المعاني من أجلّ ما تسعى إليه اللغة، فإذا كانت اللغة مُلبسة في معانيها انعدم التواصل بين أبنائها.

3 - ذكر المؤلف أكثر من أربعين مسألة من الوجوب أن يأمن فيها اللبس.

4 - يتعدّد اللبس في اللغة، فقد يكون من ناحية صوتية، وقد يكون صرفياً، أو نحوياً، أو دلالياً.

5 - وهذه المسائل التي جُمعت من كتاب النحو الوافي لا أقول بأنه لا توجد إلا هي في كل المراجع النحوية، بل ربما يوجد الكثير منها في المصادر النحوية الأخرى، وهذا يحتاج إلى جهد عظيم لتكون كالمعجم يجمع بين دفتيه كل ما يشترط فيه أمن اللبس.

6 - يخالف الأستاذ عباس حسن من تقدّمه من النحاة في بعض المسائل، وبخاصة ما يحتاجه هذا العصر من أساليب ومفردات لمسيرة ما يستجد في حياتنا اليومية من اختراعات، واصطلاحات تفرضها متطلبات العصر. فترى المؤلف يجيز بعض الأساليب التي يمنعها الأوائل للاسبب الذي ذكرنا.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.

1- ألفية ابن مالك في النحو والصرف، دار السلام، القاهرة، ط1، 2002م.

2- الأشموني، حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر، بيروت، لا ط، 2003م.

3- الأنباري، أبي البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، لا ط، 1993م.

4- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجليل، بيروت. لا ط، لا تخ.

5- حسن، عباس النحو الوافي، دار المعارف المصرية، لا ط، لا تخ.

6- حسان، تمام اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998م.

- 7- خورشيد، بكر عبد الله، أمن اللبس في النحو العربي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الموصل، 2006م.
- 8- الرضي، شرح الرضي على الكافية، تحقق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط2، 1996م.
- 9- السامرائي، فاضل، الجملة العربية والمعنى، د/ دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2000م.
- a. 9 - السكري، أبي سعيد شرح ديوان الهذليين، تحقق: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة المدني، القاهرة، لا ط، لا تح.
- 10- السيوطي، جلال الدين همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقق: د/ عبد العال سالم مكرم وأ/ عبد السلام هارون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1987م.
- 11- يعقوب، إميل وغيره قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987م.
- 12- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، 1425هـ - 2004م.

استراتيجيات تعليم اللغة العربية وفق التعليم الرقمي

د. ريماء أحمد الكبير الناجح، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة.

الملخص:

تهدف الدراسة إلى إيجاد خصائص ومميزات استخدام التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية، فذلك من خلال الوقوف على تقنيات تناسب تعلم متعلمي اللغة العربية، والتي تجعل من عملية تعليم اللغة العربية أكثر فعالية.

كما تهدف الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة التعليم الرقمي لتعليم اللغة العربية. وتتكون الدراسة من المحاور التالية: تعريف التعليم الرقمي، وتعريف النص الورقي والنص الرقمي، ومكونات التعليم الرقمي، واستراتيجيات التعليم النشط في التعلم الرقمي، والتعليم الإلكتروني المبرمج، والتطور الرقمي ودمجه في تعليم اللغة العربية.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

- إنّ التعليم الرقمي هو الذي يحقق الاتصال الفوري بين الطلاب والمعلمين إلكترونياً، من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية، حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية.
- وإنّ التعلم في المناهج الرقمية يختلف عن التعلم في المناهج التقليدية في صياغة المحتوى وأسلوب عرضه وطرق تدريسه وفي الزمان والمكان الذي تتم فيه عملية التعلم.

المقدمة:

كان للتغيرات التي طرأت على العالم جرّاء تداعيات فيروس كورونا، السبب في تغيير طرق تدريس الطلاب بشكل يتماشى مع الأوضاع الجديدة وذلك باستخدام استراتيجيات تعليم حديثة تتناسب مع التعليم الإلكتروني عن بُعد، ومدى الاستفادة من الموارد المتاحة من شبكات اتصالات وتطور في إمكانيات الأجهزة الذكية، الأمر الذي ساعد على استمرارية التعلم بشكل رقمي.

ولما تميزت به اللغة العربية من مرونة ومواكبتها لكل تطوّر يصاحب الإنسان، ظلت لغة الماضي والحاضر والمستقبل، وهي لغة صالحة للتعامل بها في كل المجالات، فهي لغة عالمية ومتداولة في كثير من الوسائط التكنولوجية، وهي اللغة الأساسية لكثير من القنوات الفضائية والتي هي على مستوى عالمي، وللعديد من الإذاعات المشهورة التي مقرها مدن أجنبية. وبالرغم من ذلك فهي تستخدم اللغة العربية الصحيحة والخاصة لقواعد اللغة. هذا ما ساعد على انتشار اللغة العربية ومواكبتها للتطور الرقمي ومسايرتها للعصر التكنولوجي.

فالمؤشرات تقول إنّ هناك فرصاً كبيرة للاستفادة من التقدم والانتشار السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وإمكانية توظيفها لخدمة اللغة العربية في شتى مناحي الحياة.

دوافع اختيار الموضوع:

وقد اخترت أن أدرس موضوع استراتيجيات تعليم اللغة العربية وفق التعليم الرقمي؛ لأنّ اللغة العربية هي الكنز المدفون، والمحافظة عليها وعلى سلامتها سيعزز من نفوذها وسيطرتها وفرض نفسها في التحول الرقمي الجديد، وضمّ مجموعة من الكّتاب والباحثين والمدرّسين والطلّاب، وأصحاب القرار أيضاً، للعمل على تحقيق أهداف محدّدة متكاملة لتغيير أسس التعليم العربي، ومهمتنا الأولى في هذا الوقت هي أن نحافظ على ضبط سلامة اللغة العربية فنحن أمناء عليها؛ لأنها لغة القرآن الكريم ولغة الوجود.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الرقمي، اللغة العربية، النص الورقي، النص الإلكتروني، التعليم الإلكتروني.

منهج البحث:

أمّا المنهج المتبع في هذا البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعد من أفضل المناهج لهذا النوع من الدراسة، لما يقدمه من توصيف وتحليل، لمعرفة مدى توافق التعليم الرقمي وتعليم اللغة العربية، ومن خلاله يمكن أن يحقق البحث أهدافه المرجوة.

الدراسات السابقة:

سعت الباحثة منذ البداية عند اختيار موضوع بحثها إلى معرفة إذا ما سبقت دراسة الموضوع، وقد توصلت إلى بعض الدراسات التي تبحث في التعليم الرقمي وتعليم اللغة العربية منها:

- تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، عادل بو ديار. 2017م، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

تحدثت هذه الدراسة عن التعليم الإيجابي أو تعليمية المواد في اللغة العربية، ومدى أهمية التعليم الإلكتروني، وعن الوسائل التعليمية التكنولوجية وجدواها في العملية التعليمية، وكذلك كيفية الاستفادة من تقنية المعلومات في تعليم اللغة العربية.

- التعليم واللغة العربية في الزمن الرقمي، رؤية نقدية ومشروع إعادة بناء. حبيب عبد الرب سروري، مجلة الكلمة، العدد 29، 2009م.

وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مدى تخلفنا في عالم يركض لمواصلة النهوض والانتماء للغة العصر الجديدة، فهي بمثابة دعوة لثورة معرفية لإنقاذ اللغة العربية من التردّي والهوان.

- الوسائل الرقمية الحديثة ودورها في تعليم اللغة العربية، العربي الحضراوي، المؤتمر الدولي للغة العربية، العدد السادس، 2020م، مجلة مالانج، جامعة نيجيريا.

(Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab VI Malang 2020)

تهدف هذه الدراسة إلى بيان مميزات وخصائص استخدام التقنيات الحديثة على اختلاف طرقها في تعليم اللغة العربية، من خلال الوقوف على أبرز هذه التقنيات التي تناسب تعلم متعلمي اللغة العربية، بما يتناسب مع ميولاتهم الذاتية والفكرية، مع توضيح الفوائد التي تخلص هذه الدراسة من خلال استخدام هذا النوع من التقنيات في التعلم، والتي تجعل من عملية تعليم اللغة العربية أكثر فعالية نتيجة التنوع في طرق استخدام التقنيات المختلفة مما تساهم بشكل إيجابي في إثراء التعليم ورفع كفاءته.

- دور متعلمي اللغة العربية في العصر الرقمي، مصطفى فاروق عبد العليم محمود، الندوة الدولية السادسة للغة العربية على مستوى طلبة الجامعة، قسم اللغة العربية، بكلية الآداب، جامعة مالانج الحكومية، إندونيسيا بالشراكة مع جامعة فترا الماليزية، ماليزيا 2020م.

تناولت هذه الدراسة مفهوم العصر الرقمي، وأهم الآليات الجديدة للتعامل مع المنظومة التعليمية، ثم وقفت على دور متعلمي اللغة العربية في العصر الرقمي، فأكدت على ضرورة تفاعل متعلم اللغة العربية مع التقنية الحديثة، واكتساب مهارات التعليم الذاتي للغة العربية، وإنشاء هيئات متخصصة لصناعة محتوى عربي، وتوسيع مجال الذكاء الاصطناعي باللغة العربية.

- اللغة العربية والتنمية الرقمية، صالح غيلوس، مجلة القافلة، السعودية، 2021م.

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح أن اللغة العربية لغة تُبدع وتُسوّق، فهي لغة قائمة على مبدأ الأخذ والعطاء، ويُحسب للغة العربية قابليتها للاستخدام في الأنظمة الرقمية، إلى جانب ثرائها المعجمي ومرونتها الصرفية، والنحوية، والأسلوبية، وقدرة نظامها الكتابي على تمثيل نظامها الصوتي بكفاءة لا تضاهي، وطواعيتها لاقتراض الألفاظ الأجنبية.

أولاً: التعليم الرقمي:

يمكن تعريف التعليم الرقمي على أنه أحد الطرق التعليمية المبتكرة لكل من التقنيات الرقمية والأدوات أثناء العملية التعليمية. (<https://m7et.com/concept-of-digital-education/>).

ويمكن الإشارة إليه بأنه هو التعليم المعزز بالتكنولوجيا، أو التعليم الإلكتروني، والذي يحقق التواصل الفوري بين الطلاب والمعلمين إلكترونياً عبر الإنترنت، بحيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة متصلة بالشبكة بشكل مباشر.

كما يوفر الفرص لاستكشاف التقنيات الرقمية، وتصميم الأساليب الجذابة في الدورات العلمية.

ويُقصد به ممارسة عملية التعليم عن طريق القيام بإيجاد مجموعة صفوف ذكية، وتكون هذه الصفوف مزودة بعدة وسائل تقنية تعليمية. (ينظر: <https://m7et.com/concept-of-digital-education/>).

ويكون التعليم عن طريق تلقي الطالب تعليمه بشكل كامل من خلال الفصول الافتراضية، التي تُنشأ عبر المنصات التعليمية التفاعلية، وغير التفاعلية، وذلك من خلال شبكة الإنترنت.

ويعرّف أيضاً على أنه التعليم الذي يُقدم المحتوى التعليمي بوسائط إلكترونية وباستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات، والوسائط المتعددة، من أجل إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت، وبأقل كلفة، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية- وقياس وتقييم أداء المتعلمين. (ينظر: بو ديار: 2017م).

وتوجد تعريفات عدة لمفهوم التعليم الرقمي، وذلك حسب الأدوات المستخدمة به، فمن التعريفات ما عدّ مجرد استخدام الحاسوب ومكوناته، تعليمًا رقميًا، ومنها ما عدّ التعليم القائم على شبكات الاتصال المختلفة تعليمًا رقميًا أيضًا، ومنهم من جمع بين الرأيين. (شحاتة، ويمين: 280). ويعرّف أيضاً بأنه: توظيف أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية، أو تجهيزات شبكات المعلومات عبر الانترنت المعتمد على الاتصالات المتعددة الاتجاهات، وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين والمعلمين والخبراء والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان. (الغريب: 2009، 39).

كما يُعرّف بأنه أي تعلم يتحقق للمتعلم من خلال الوسائط التكنولوجية الإلكترونية، وبالمعنى الأدق هو أي تعليم وتعلم مُقدم عبر الشبكات. (الدسوقي: 2015، 201). ومن خلال ما سبق نرى أنّ التعليم الذي يتزامن فيه وجود المتعلمين والمعلمين أمام أجهزة الحاسوب عبر غرف المحادثة، أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية، مناسب جدًا في الدروس النحوية، والصرفية، والبلاغية، حيث تتم العملية التواصلية بين المتعلم، والمعلم.

والتعليم الذي لا يشترط فيه تزامن وجود المتعلم، والمعلم عبر عُرف المحادثة، أو الفصول الافتراضية، يصلح لطرح أفكار، وتحليل قضايا لغوية، أو أدبية، ويتم ذلك عن طريق بعض وسائل التواصل الاجتماعي، كالبريد الإلكتروني، أو الفيس بوك.

ثانياً: النص الورقي، والنص الرقمي:

النص الورقي:

تُعد القراءة الخطية أهم سمة تميز النص الورقي، الذي لا يمكن معرفة معناه، إلا عبر الحفاظ على تسلسل وثنابع أفكاره كما حددها المؤلف الورقي، فالقارئ الورقي يسلك مساراً تعاقبياً في تتبع الأحداث من البداية إلى النهاية دون أن يبذل جهداً كبيراً، في حين تعتبر "اللاخطية" سمة أساسية للنص الرقمي، مما يتيح للقارئ الرقمي حرية اختيار نقطة البداية التي يريد الانطلاق منها لقراءة النص الرقمي؛ لأن بناء هذا الأخير يقوم على أساس تعدد البدايات التي تختلف باختلاف القراءات، وعليه المسارات التي يختارها كل قارئ، وهذا ما يؤدي بدوره إلى اختلاف النهايات التي يصل إليها كل قارئ رقمي. (العنوز: 2016).

وينتهي النص الورقي بمجرد صدوره في هيئة كتاب، فلا يمكن إضافة أو تعديل أو تصحيح أو تنقيح أي شيء فيه، إلا بعد صدوره في طبعة أخرى. أما بالنسبة للنص الرقمي، فإنه قابل باستمرار للتعديل والإضافة من طرف القارئ الرقمي، لأن النص الرقمي معد سلفاً لذلك من طرف المبدع الرقمي. (العنوز: 2016).

أما النص الورقي فهو يعد للتلقي بواسطة الكتاب، حتى وإن تمت معاينته على شاشة الحاسوب، فإنه لا يعدو أن يكون سوى نص إلكتروني مرقم، تنتقل مادته من الورق المكتوب إلى مادة معاينة على شاشة الحاسوب فقط، دون حدوث تغيير يذكر ما عدا تغير الوسيط الحامل للمادة المكتوبة وهذا ما يؤكد سعيد يقطين بقوله: "إن عملية الترقيم عملية تحويل النص المقروء (المطبوع) أو المسموع (الشفوي) ليصبح قابلاً للمعاينة أو السماع من خلال شاشة الحاسوب. ومن ثمة في الفضاء الشبكي. فعندما أقدم على كتابة نص أو تسجيل صوت شاعر أو قطعة موسيقية، وأقوم بتحويل كل ذلك إلى الحاسوب بواسطة برامج خاصة أعدت لذلك، أكون عملياً

أضطلع بعملية ترقيم لأجعل النص قابلا للتداول في الفضاء الشبكي أو من خلال أقراص محددة. أما عندما أنتج نصا ليتلقى على الشاشة موظفا كل الإمكانيات التي تجعله مستجيبا للمعينة، تكون أمام كتابة رقمية؛ لأنني منذ البداية، فكرت في إنتاج نص رقمي، ووفرت له كل الشروط الملائمة لذلك". (يقطين: 141).

ويتميز النص الورقي بوصفه أحادي العلامة، حيث إن إنتاجه لا يتطلب سوى المعرفة بقواعد الكتابة وتقنياتها. عكس النص الرقمي الذي يتسم بتعدد العلامات، فهو يمزج بين الكتابة والصوت والحركة والصورة والمشهد السينمائي والرسم.. وتتطلب عملية إنتاجه، إضافة إلى المعرفة بقواعد الكتابة وتقنياتها، معرفة بالمعلومات وما يصاحبها من عتاد وبرمجيات، علاوة على ذلك نجد النص الرقمي معد سلفا للتلقي على جهاز الحاسوب عبر اتصاله بشبكة الإنترنت. (العنوز: 2016).

ويتألف النص الورقي من بنيات وعلاقات تربط بين تلك البنيات، فتصبح بذلك قراءته قراءة خطية أفقية، في حين يتشكل النص الرقمي من عقد وروابط تربط بين تلك العقد، فتصير قراءته قراءة لا خطية تعتمد على اختيارات القارئ الرقمي للمسالك أو المسارات التي يريدتها والتي تربط بين عقد النص وأجزائه وبنياته.

ويخضع النص الورقي إلى سلطة ورقابة دور النشر، فلا تجد جميع النصوص الورقية طريقها للنشر؛ لأن الأمر يرتبط بمدى شهرة مبدعيها أو عدم شهرتهم، في حين يجد النص الرقمي مجالا كبيرا للنشر، على اعتبار أن النص الرقمي في اتصاله بالفضاء الشبكي يفتح أبوابه لجميع المبدعين مهما تفاوتت درجة شهرتهم، وهذا ما يوضحه محمد أسليم بقوله: " النص الرقمي يتميز برحابة الفضاء المحيط به مقارنة بالنص الورقي، الذي قد يواجه الإقصاء، ظلما في أحيان كثيرة، بسبب وجود الرقيب، أو بيروقراطية جهاز النشر، أو سوء تقدير دار النشر.. إنلخ، أما إلكترونيا، فتجد جميع الأعمال فضاء رحبا للتداول، ومن ثم قد ينجح كاتب ما في إعلان نفسه كاتبا انطلقا من الشبكة، فتجد أعماله طريقها للنشر الورقي بعد ذلك".

(<http://www.addoubaba.com/aslim.htm>)

النص الرقمي:

يقصد بالنص الرقمي هو ذلك النص الذي يستعين بالحاسوب أو الجهاز الإعلامي من أجل كتابة نص، من خلال مزج مجموعة من الوسائط، كالصوت والصورة، والموسيقى، أي أنه نص يشغل الوسائل السمعية البصرية لأداء وظيفته الرقمية. (حفيظة: 18).

والنص الرقمي هو نص مفتوح يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في جنس أدبي جديد، ليس فقط لأنه يوظف وسائط جديدة ومغايرة لما كان سائداً، ولكن لأنه يفتح في إنتاجه وتلقيه على علامات غير لغوية يجعله إياها قابلة لأن تندرج في بنيته التنظيمية الكبرى، وتصبح بذلك بنيات يتفاعل معها، مُشكلاً بذلك نصاً متعدد العلامات، وتعبير آخر نقول: إننا أمام أدب أساسه (النصية) ورقمي قوامه (الروابط)، إذ نجده يختلف عن الترابط الذي نجده في النص المكتوب ولكنه لا يمكن أن يتجسد إلا من خلال الحاسوب وبرمجياته. (يقطين: 192).

وقد تولد النص الرقمي مع توظيف الحاسوب، وارتبط ظهوره بظهور التقنية الرقمية عبر وسيط إلكتروني (الحاسوب)، وهو يختلف عن النص الورقي؛ لأنه اتخذ مع الحاسوب صوراً جديدة في الإنتاج والتلقي.

ويعتمد النص الرقمي في بنائه على العلامات اللغوية إضافة إلى مؤثرات صوتية وبصرية وسمعية ويرتكز في عمله على الوسيط الناقل (الحاسوب) غير أن تفاعله يكمن في هذه العناصر البنائية من جهة، والمشاركة التي يبدىها المتلقي من جهة أخرى؛ لأن المتلقي يقوم بتفكيك العناصر النصية والتقنية على حد سواء، ثم إعادة تركيبها من خلال رؤية جديدة تناسب مع خبراته وثقافته، والنص الرقمي لا يكتمل وجودياً إلا بهذا التفاعل. (قاسم: 2).

وثمة فرق بين النص الورقي التقليدي، وبين النص الرقمي، وهو أنّ النص الورقي ذو شكل ثابت ومحدد، ويُقرأ بطريقة خطية متسلسلة، ويُعرض أمام القارئ على الورق، سواء كان ذلك في كتاب أو مجلة، بينما يُعتبر النص الرقمي شبكة مركبة من عدة نصوص، ليست ذات

شكل محدد، ويمكن قراءتها بطريقة غير خطية وغير متسلسلة، ويُعرض أمام القارئ من خلال شاشة الكمبيوتر فقط. (قاسم: 2، وينظر: يونس: 2019).

ثالثاً: مكونات التعليم الرقمي وأهدافه:

التعليم الرقمي يتكون من ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1- المكون التعليمي:

الطلاب - الأساتذة - المواد التعليمية - الإداريون - المليون - المكتبة -
المعامل - مراكز الأبحاث - الامتحانات.

2- المكون التكنولوجي:

موقع على الإنترنت - حاسب شخصية - شبكة - تحويل المكون التعليمي رقمياً
(المحتوى الرقمي).

3- المكون الإداري:

أهداف التعليم الرقمي - فلسفة التعليم الرقمي - خطط وبرامج وموازنات التعليم
الرقمي - الجداول الزمنية للتعليم الرقمي - استراتيجية وأهداف لكل من الجمل القصير والأجل
الطويل - الرقابة المانعة الوقائية والتابعة العلاجية لانحرافات برامج التعليم الرقمي. (مختار:
2020).

بالإضافة إلى هذه المكونات الأساسية توجد أيضاً العديد من أنواع المكونات الإضافية
التي يمكن تضمينها في التعليم الرقمي وهي:

1- عناصر الوسائط المتعددة التي تقدم بشكل الإلكتروني مثل: الصور، والصوت، والفيديو
لتعزيز تجربة التعليم.

2- أدوات المحاكاة والواقع الافتراضي التخلي لتوفير فرص تعليم تفاعلية وعملية.

3- وسائل التواصل الاجتماعي والمجتمعات الأخرى عبر الإنترنت لتسهيل التعليم والتعاون
بين الأقران.

4- تكنولوجيا التعليم التكيفية لتخصيص تجربة التعليم للطلاب الفرديين.

5- التوافق مع الأجهزة المحمولة للسماح بالتعليم النقال على الأجهزة الذكية المختلفة.

ويشير محتوى التعليم الرقمي إلى المواد والموارد المستخدمة لتقديم ودعم التعليم عبر الإنترنت من خلال استخدام الكمبيوتر والأجهزة الذكية الإلكترونية المتصلة بالإنترنت. وتمثل إحدى الفوائد الرئيسية لمحتوى التعليم الرقمي في مرونته، من حيث أنه يمكن الوصول إليه من أي مكان وفي أي وقت وعلى أي جهاز متصل بالإنترنت، وهذا ما يجعله خياراً رائعاً للمحترفين، أو الطلاب والمتعلمين الذين يحتاجون إلى تحقيق التوازن بين العمل والدراسة. بالإضافة إلى ذلك يمكن تحديث محتوى التعليم الرقمي ومراجعته بسهولة، مما يضمن بقاءه محدثاً وملائماً.

وهناك جانب مهم في محتوى التعليم الرقمي وهو قدرته على تتبع مستوى تقدم الطلاب، وتحديد محالات الضعف، من خلال الاختبارات والتقييمات، وتوفير الموارد المستهدفة والدعم لمساعدتهم على التحسين والتقدم في العملية التعليمية. وهناك فائدة أخرى للتعليم الرقمي وهي أنه يتيح الفرصة للأشخاص ذوي الإعاقة، من تحويل النص إلى كلام، والتعليقات التوضيحية المغلقة، وميزات الوصول الأخرى. **استراتيجيات التعليم النشط في التعلم الرقمي:**

التعلم في المناهج الرقمية يختلف عن التعلم في المناهج التقليدية في صياغة المحتوى وأسلوب عرضه وطرق تدريسه وفي الزمان والمكان الذي تتم فيه عملية التعلم. تتميز طرق التدريس في المناهج الرقمية بجذب وتحفيز المتعلمين على التعلم، فالمتعلم يشارك ويتفاعل مع المحتوى العلمي بصورة إيجابية.

ويمكن دمج استراتيجيات التعليم النشط في الموقف التعليمي الرقمي عن طريق تصميم الأنشطة داخل مواد التعلم التي تراعي التفاعلية ونشاط المتعلم أثناء التعلم، وهذا من شأنه إكسابه العديد من المهارات والمعارف المطلوبة وستكون المادة التعليمية الإلكترونية أكثر فاعلية مما يزيد الدافعية للتعلم. (معتوق: 2021م).

وتتنوع استراتيجيات التعليم الرقمي مثل الصف المقلوب، الخرائط الذهنية الإلكترونية، القصص الرقمية، وغيرها ويمكن الحديث عن بعضها بشيء من التفصيل كما يلي: (الشوبكي: 2022).

استراتيجية التعلم المقلوب :

استراتيجية في التدريس يتم من خلالها عرض المادة الدراسية بواسطة الوسائط الإلكترونية المتعددة والمختلفة التي تدعو إلى الإثارة والتشويق وبث روح التعاون والمشاركة الفاعلة بين الطالب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم والخروج بأفكار جديدة لم تكن معروفة سابقاً. استراتيجية عقود التعلم :

تهدف إلى التوفيق بين احتياجات المتعلمين والطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، وتقوم على أساس عقد اتفاقية بين المتعلم والمعلم بحيث يقوم المتعلم بكتابة هذه الاتفاقية موضعاً فيها نمط التعلم، الفترة الزمنية التي تناسبه للتعلم، وأشكال التقويم التي يفضلها، ويوضح المعلم الأهداف التعليمية المطلوبة من المتعلم، ويتم كتابة عقود التعلم للمتعلمين عبر الويب بحيث يستفيد منها المتعلمون الآخرون.

استراتيجية المناقشة:

تعتبر أساس المقررات الإلكترونية وهي تناسب المرحلة العمرية العليا.

استراتيجية التعلم التشاركي:

وتقوم على عمل مجموعات صغيرة لديهم احتياجات تعليمية مختلفة بحيث يتم تبادل الأفكار والخبرات بين الطلبة؛ ليتم تعيين طالب من كل مجموعة بشكل دوري؛ ليقوم بتثيل مجموعته عبر الويب.

استراتيجية التوجيه الذاتي:

تعتمد كثيراً على المتعلمين، بحيث يضع المعلم الخطوط العريضة للمحتوى التعليمي وعلى المتعلم اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويتم من خلالها استخدام المتعلم للمصادر التعليمية المختلفة من مكتبات إلكترونية وعناصر التعلم الإلكترونية.

العصف الذهني الإلكتروني:

أسلوب يهدف إلى إثارة التفكير وقدرح الذهن، ويتبع فيها عدة قواعد منها قبول جميع الأفكار، وتشجيع الطلاب لبناء أفكار الآخرين، واستخراج الأفكار والآراء من الأعضاء الصامتين وإعطائهم تعزيزاً إيجابياً.

استراتيجية تقصي المعرفة:

تعتمد على الأنشطة الاستكشافية التي يعلها المعلم ويقوم الطلبة بتنفيذها من خلال أنشطة محددة تحتوي على روابط مصادر إلكترونية عبر الويب، وعلى طرق التقييم الذاتي التي يعتمد عليها المتعلم لمعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية المطلوبة.

استراتيجية المشاريع:

تناسب مع توجهات الطلبة العملية، فهي تعتمد على نشاط المتعلم وتنفيذه للمهام التعليمية المطلوبة في صورة مشروع نهائي، ويقدم المعلم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة من خلال بيئة تعليمية إلكترونية، وغالباً ما يتم دمج استراتيجيات أخرى مع هذه الاستراتيجية.

الألعاب التعليمية:

تهدف إلى تعليم موضوعات الدراسة من خلال الألعاب المسلية بغرض الإثارة والتشويق التي تحبب المتعلمين في تعلم هذه الموضوعات كما تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات فكل لعبة تحتوي على عدد من المكونات منها مضمون اللعبة، والأهداف التعليمية للعبة، وقواعد اللعبة ودور اللاعبين، والتعليمات الخاصة باللعبة وكيفية حساب المكسب والخسارة، وهذه المكونات يجب أن تكون معروفة للمتعلم قبل ممارسة اللعبة.

التعلم المبرمج:

يتم فيه تجزئة المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة مرتبطة مع بعضها بشكل تحدد فيه مسارات متعددة يتفاعل معها المتعلم، ويعتمد انتقال المتعلم بين أجزاء المقرر على إجابته عن الأسئلة المختلفة من خلال اختبارات ذاتية.

التعلم التعاوني الإلكتروني:

يتعاون الطلاب معا لتحقيق هدف تعليمي محدد ككتابة ورقة بحثية أو البحث عن مفهوم ما على الشبكة.

الاكتشاف الإلكتروني:

تقوم على جعل المواقف التعليمية تحتوي على مشكلات تثير لدى المتعلم شعوراً بالحيرة والتساؤل، وتدفعه إلى البحث والاستقصاء عن المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تمكنه من تكوين السلوك الذي يساهم في فهم هذه المشكلات وحلها.

حل المشكلات الإلكتروني:

تهدف إلى مساعدة المتعلم؛ ليتمكن من إدراك المفاهيم المعرفية الأساسية في حل المشكلات التعليمية التي قد تواجهه وتوجيه سلوكه وقدراته، ويمكن تطبيقها عن طريق طرح مشكلة بحثية على الطلاب من خلال صفحة المقرر بحيث يطلب منهم توظيف ما قد تعلموه؛ لحل المشكلة، ولكن بشكل فردي، ويقوم كل طالب بمناقشة المعلم عبر الويب.

الوسائط المتعددة والفائقة:

يتم استخدام المفاهيم والمهارات الإلكترونية وتنميتها وعرض المحتوى التعليمي من خلالها بدلاً من الطرق التقليدية.

البيان العملي الإلكتروني:

ويتم استخدام البيان العملي في أداء المهارات أمام الطالب بعد إعداد خطواتها إلكترونياً على وسائط إلكترونية؛ لتأكيد المعلومة العلمية بعرض خطوات التنفيذ.

المحاكاة:

هي تمثيل لموقف أو مجموعة من المواقف الحقيقية التي يصعب على المتعلم دراستها على الواقع؛ نظراً لتكلفتها أو خطورتها، حتى يتيسر عرضها والتعمق فيها؛ لاستكشاف أسرارها، والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب.

المختبرات الافتراضية:

بيئات تعليم وتعلم إلكترونية افتراضية، تحدث فيها محاكاة المختبرات ومعامل العلوم الحقيقية، وذلك بتطبيق التجارب العلمية افتراضياً، بصورة تحاكي التطبيق الحقيقي، وتكون متاحة للاستخدام من خلال الأقراص المدمجة أو من خلال موقع على شبكة الإنترنت.

التعليم الإلكتروني المبرمج:

يُعدُّ التعليم المبرمج المثال الأنسب والأفضل لأحدث مفهوم لتكنولوجيا التعليم، والذي يُشير لنطاق واسع من التطبيقات في الوقت الحاضر، ويشمل المكونات المادية والبرامج، بحيث يتضمن تسلسل المكونات المادية آلات التدريس، والتعليمات بمساعدة الحاسوب، إلى جانب التعليمات التي يتحكم فيها المتعلم، فيما تشتمل البرامج على جميع المواد التعليمية المبرمجة على شكل كتاب أو آلة تعليمية وأنواع أخرى مختلفة من مواد التعلم الذاتي، ويُشار إلى أنَّ نظرية التكيف الفعّال التي شكّلت أساس التعلم المبرمج أصبحت الآن شكلاً ثابتاً من أشكال تكنولوجيا التعليم. (Z. Khan: 2021م).

ومن أهم أهداف التعليم المبرمج هي مساعدة الطالب في التعلم بأسلوب الممارسة، وفي حالة عدم وجود المعلم، كذلك توفير الوضع الملائم للمتعلمين بحيث يتمكنون من التعلم بالسرعة التي تناسبهم، ويمكنهم من تقييم أدائهم بأنفسهم من خلال مقارنتهم مع المعطى لهم. (خضر: 2021م).

فالتعليم المبرمج هو نوع من التعلم الذاتي، وطريقة من طرق تفريد التعليم، يأخذ فيه الطالب دوراً إيجابياً فعالاً خلال المواقف التعليمية، ويقوم فيه البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق الأهداف. وهناك نوعان رئيسيان من البرمجة هما: (حسين: 5).

* الأسلوب الخطي:

هو ل سكينر « skiner » يقوم على تحليل المادة الدراسية أو التحصيلية لأجزاء مستقلة يسمى كل منها إطار وتتوالى الأطر في نمط أفقي مستقيم وتقدم الأسئلة مباشرة في البرنامج الخطي، بحيث يفكر التلميذ ويكتب إجابته، وتسمى البرمجة الخطية ببرامج الخط المستقيم، الذي

يبدأ من السلوك الأولي إلى السلوك النهائي المطلوب ،و لذلك فإن كل إطار يتضمن الاستجابة الصحيحة للإطار السابق، بالإضافة إلى المعلومات الجديدة والمنبهات أي إن استجابة التلميذ يتم تعزيزها مباشرة.

الأسلوب التفرعي:

ويعود الفضل في ابتكاره إلى كراودر « crowder » وعنده يشمل الإطار فقرة أو فقرتين من المعلومات. ثم يوجه سؤالاً من نوع الاختيار من المتعدد، يجيب عليه المتعلم باختيار إجابة واحدة. فإذا كانت الإجابة صحيحة يطلب البرنامج من المتعلم الانتقال إلى إطار آخر أصعب، أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن المتعلم ينتقل إلى تقويم تشخيصي علاجي. ويستمر في ذلك حتى يختفي الخطأ.

إن البرمجة التفرعية أسلوب تشخيصي لنواحي القوة والضعف في التعليم وأسلوب علاجي للأخطاء.

التطور الرقمي ودمجه في تعليم اللغة العربية:

لنجاح التعليم الرقمي مع اللغة العربية يلزم تحديث التعليم بتطوير مناهجه، لتواكب عصر الحداثة، فضلاً عن تطوير أهلية المعلم للتعليم الرقمي، وتمكن المتعلم من لغته العربية: مهاراتها الأساسية وأساليبها الوظيفية، فيما يخدم مجتمع المعلوماتية الجديد، ومجانية العالم المفتوح، وثورة التكنولوجيا بفكر واع، وتطويره وتأهيله لمتطلبات عصره بالتفكير والإبداع، مع إتقان ثقافة الحاسوب ببرامجه .

ويتطلب استخدام وسائل التقنية في تطوير تعليم اللغة العربية مواجهة تحديات العصر التكنولوجية بما يسهم في تحديث طرائق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وأنشطة تعلمها، ويسهم أيضاً في تحقيق أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس، وتحسين عمليات التعليم والتعلم، وزيادة تحصيل الدارسين، وبعد دمج المستحدثات التكنولوجية في عمليات التعليم، والتعلم هو الانتشار المنظم الهادف للمستحدثات التكنولوجية داخل المنظومة التعليمية التعليمية بكامل عناصرها وأبعادها وفقاً لمعايير بمستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، وزيادة فاعليته وكفاءته، ودمج

المستحدثات التكنولوجية، في عمليات التعليم والتعلم ليس ترفاً ولا أمراً ثانوياً، وإنما هو أمر حيوي و مبرر نظراً لما يترتب على ذلك من فوائد كبيرة للمتعلمين والمعلمين أيضاً.

وتعد المستحدثات التكنولوجية مثل: الأجهزة، و الأدوات، والمواد التعليمية، حلولاً مبتكرة لكثير من مشكلات تعليم اللغة العربية، لرفع كفاءة التعليم وزيادة فعاليته بصورة تناسب وطبيعة العصر الحالي، قد تكون هذه الحلول مادية أفرزتها ثورة الاتصالات والكمبيوتر، أو فكرية أفرزتها الثورة المعرفية، والتطور في مجال العلوم التربوية والسلوكية، وعلوم الاتصالات، ممثلة في النظريات والاستراتيجيات المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية تلك التي صممت وطوّعت لتناسب الموقف الاتصالي، مما جعلها تتميز بالتفاعلية والفردية والتنوع والتكامل (شحاته، 74، 2009)، ومن أهم أمثلة المستحدثات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها اتصالياً تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وما تشتمل عليه من نصوص، وصور، ورسومات، ولقطات فيديو، لتقديم محتوى تعليمي معين بطريقة تفاعلية متكاملة عن طريق الكمبيوتر، والإنترنت كما أن هناك العديد من الأجهزة التي تعد من المستحدثات التكنولوجية مثل: جهاز عرض البيانات)، ومعامل اللغات الحديثة، والسبورة الإلكترونية، والفضائيات (المرئية والمسموعة)، (الحفاوي، 2006، 87).

وهناك مميزات لاستخدام التقنيات في تعليم اللغة العربية، وهي العمل على تطوير اللغة العربية من أجل الرفع من عدد متعلميها، والمساهمة في نشرها، والاستفادة من التحول الرقمي وتطويعه حتى يصب في مصلحة تعليم اللغة للناطقين بغيرها خاصة أن اللغة العربية لها القدرة على مواكبة ذلك ومسايرته.

وكذلك العمل على تحسين جودة نوعية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال تشويق المتعلمين لها وجذب اهتمامهم بها. (نضيرة، 2014).

ونرى أن التكنولوجيا الحديثة أدت إلى بروز العديد من المصادر الرقمية التي يسلكها معلوم اللغة العربية، والتي تساهم لا محالة في عملية تطوير العملية التعليمية، والرفع من كفاءتها وزيادة

فاعليتها، مثل، الفيديو التفاعلي، ومؤتمرات الحاسوب، وشبكة المعلومات الدولية، وأنظمة الهايبرميديا، وأنظمة الوسائل المتعددة.

ونلاحظ أن التكنولوجيا الحديثة في السنوات الأخيرة قد قدمت مستحدثات لعبت دوراً هاماً في اختيار الوسائل التي تخدم العملية التعليمية، وتعمل على تطويرها، فلم تعد العملية التعليمية كالسابق تعتمد على التلقين والتسميع للكتاب المدرسي، بل أصبحت لها نشاطات عدة من أبرزها السبورة التفاعلية، التي تعتبر أهم مستحدث تكنولوجيا في التعليم التفاعلي، والخروج من الروتين المتكرر الذي يغلب على أدائنا التدريسي.

ويظهر لنا أن التقنيات الحديثة في التعليم الرقمي سيكون لها دور فعال في تدريس اللغة العربية، وخاصة في النحو والصرف، حيث تمتاز قواعد اللغة بأهمية كبيرة في إكساب الطالب مهارات اللغة، فالهدف الأساسي لتعليم النحو هو الوصول بالطالب إلى مرحلة الفهم والإفهام، أي أن يفهم ما يسمع ويقرأ، وأن تكون كتاباته، وكلامه مفهوماً للآخرين، لا لبس فيه، وهذا لا يكون إلا بكتابة أو تحدث خالٍ من الأخطاء النحوية، وحتى يتمكن الطالب من اكتساب هذه المهارات، على المعلم أن يقوم بتنوع أساليب تدريسه، وأن يوظف استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي تجعل من الطالب متعلماً نشطاً فعالاً.

ويعتبر التفاعل الرقمي بين المعلم والمتعلم من الميزات الأساسية للتعليم الرقمي، ويجب الاستفادة من التحول الرقمي، كي يصب في مصلحة دمج تعليم اللغة العربية وقواعدها وفق تقنيات التعليم الرقمي، ولكي يثبت أن اللغة العربية القدرة على مواكبة التحول الرقمي في التعليم.

ومن خلال ما سبق نرى أن مزايا التعليم الرقمي هي عدم التقيد بالزمان والمكان في العملية التعليمية، ونراه يتيح الفرصة للطلاب في التفاعل الإلكتروني المباشر فيما بينهم من جهة، ومع المعلم من جهة أخرى، وذلك من خلال المناقشة والحوار في المنصات التعليمية، وكذلك يجعل الطالب يعتمد على نفسه في البحث، واكتساب المعلومات والخبرات.

وكذلك يتيح التعليم الرقمي الفرصة للمعلم في جعل الفصل الدراسي أكثر فاعلية وتشويقاً من خلال الاستراتيجيات الحديثة، والبرامج التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس وخاصة عند تدريس

النحو والصرف، فهذه الأساليب تعمق الفهم والاستيعاب لدى الطلاب، مما ينعكس بشكل إيجابي على تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب.

ومن هنا نرى أنه لا بد من توظيف التعليم الإلكتروني لصالح اللغة العربية، وذلك من خلال العمل على إعداد برامج تدريبية من قبل متخصصين في هذا المجال.

الخلاصة:

ومن خلال إلقاء الضوء على التعليم الرقمي وأهميته، ومحاولة دمجها في تعليم اللغة العربية نصل إلى نتائج عدة منها:

- ضرورة دمج التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التعليم الرقمي لتعليم اللغة العربية وقواعدها.
- إن من أهم مزايا التعليم الرقمي هي عدم التقيد بالزمان والمكان في العملية التعليمية، ونراه يتيح الفرصة للطلاب في التفاعل الإلكتروني المباشر بين الطلاب فيما بينهم ومعلمهم.
- إن التقنيات الحديثة في التعليم الرقمي سيكون لها دور فعال في تدريس اللغة العربية، وخاصة في النحو والصرف، فتمتاز قواعد اللغة بأهمية كبيرة في إكساب الطالب مهارات اللغة.
- لنجاح التعليم الرقمي مع اللغة العربية يلزم تحديث مناهج اللغة العربية، لتواكب عصر الحداثة، وذلك من خلال إنتاج مقررات إلكترونية، وبرمجيات تعليمية، حيث يقدم المحتوى التعليمي على أقراص مدججة، أو في شكل صفحات من خلال الوسائط المتعددة، التي تعتمد على الشبكة العنكبوتية.
- إن الطلاب في الوقت الحالي يستخدمون التقنية الحديثة في حياتهم، وأخذت جل وقتهم؛ لذلك لا بد أن يواكب التعليم هذا التغير. وذلك من خلال استبدال البيئة التعليمية الكلاسيكية التي تعتمد على الورقة والقلم أساساً لها في التعليم، ببيئة متطورة تستخدم التكنولوجيا الحديثة وتعمل على دمجها حيث تعزز الحوار وإشراك المتعلم في

سياقات كثيرة مثل التعلم بالاكتشاف وإدخال مهارة حل المشكلات التي تحقق التعليم النشط.

- الوسائل والتقنيات الحديثة لابد منها في تعليم اللغة العربية وقواعدها.
- العمل على نقل الطلاب من التعليم الشفهي إلى التعليم التطبيقي، وتطبيق ما يرى بالكلام والكتابة والفعال الواقعية.

التوصيات:

- هناك جملة من المطالب يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار عندما نريد دمج تقنيات التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية منها:
- العمل على إعادة النظر في تصميم مقررات اللغة العربية؛ لكي تواكب التحول الرقمي في التعليم.
 - إعداد معلم اللغة العربية قبل الخدمة للتعامل مع التقنيات الحديثة.
 - عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء العمل على دمج تقنيات التعليم والاتصال في تعليم اللغة العربية.
 - تجهيز البيئة الدراسية وإمدادها بآليات الاتصال الحديثة من أجهزة حاسوب آلي وشبكة إنترنت، ووسائط متعددة، ومحركات بحث، ومكتبة إلكترونية، لتوظيفها في تعليم اللغة العربية.
 - تبني طرق التدريس الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلم، وتسمح له بالتعلم الذاتي وفقاً لقدرته وحاجاته وخصائصه.

المصادر والمراجع:

- إيمان يونس: مفهوم المصطلح "هاوير تكست"، مقال منشور في الموقع الإلكتروني:

<http://www.diwanalarab.com/spip.php?article38747>

- بو ديار، عادل، 2017م، تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي.

- حسين، عباس حامد، استراتيجية التعليم الإلكتروني، التعليم المبرمج (طريقة التعينات، طريقة سكان الاستقصائية، طريقة الهيرباتية)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، 2020م.
- حسين، محمد، محمد صديق. التعلم الذاتي والوسائل التعليمية. في: التربية، مج 24، العدد 93.
- الحلفاوي، وليد، 2011م. التعليم الإلكتروني وتطبيقات مستحدثة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حفيظة، الحسين بنزهرة الجيد، النص الرقمي، رسالة ماجستير، جامعة ابن طفيل، المغرب، 2019/2020م.
- خضر، مجد، مفهوم التعليم المبرمج 2021م.
- الدسوقي، محمد، قراءات في المعلوماتية وتكنولوجيا التعليم، القاهرة، الطوبجي للطباعة. 2015م.
- شحاتة، حسن، 2009، التعليم الإلكتروني وتحرير العقل، القاهرة، دار العالم العربي.
- شحاتة، حسن، و ويمين ما، لتعليم الإلكتروني لتطوير تعليم اللغة العربية، مجلة أكاديمية على الأنترنت لموضوعات متعددة التخصصات وعبر الثقافات في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، المجلد الثالث، العدد الرابع، أكتوبر 2022م.
- الشوبكي، فداء محمود، استراتيجيات التعليم الإلكتروني، <https://www.new-educ.com> 12- العنوز، محمد، مجلة الحكمة، العدد: 111، يوليو 2016م.
- الغريب، زاهر، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة، عالم الكتب، 2009م.
- قاسم، المسعود، البنية التفاعلية واستراتيجيات التلقي في النص الأدبي الرقمي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- محمد أسليم، المشهد الثقافي العربي في الانترنت (قراءة أولية)، على الرابط: <http://www.addoubaba.com/aslim.htm>
- مختار، بكاري، 2020، التعليم الرقمي، والتعليم الافتراضي.
- معتوق: وفاء، استراتيجيات التعليم الرقمي. <https://www.new-educ.com>

- يقطين، سعيد، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، نحو كتابة عربية رقمية، ص 141.
- Z. Khan ^ التعليم المبرمج المفاهيم، والأنواع، والخطوات، ت أ ب ت ث، Z.Khan، "Programmed Learning: Concepts, Types and Steps"،
www.yourarticlelibrary.com, Retrieved 25-3-2021. Edited.

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ(عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك
(خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى)
لـ(عبد الوهاب بن أحمد الشنواني)
(دراسة وتحقيق)

د. سليمان عبد الله الهنيدي علي، كلية الآداب، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة
عمر المختار.

د. موسى محمد عبد الله خنفر، كلية التربية، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة عمر
المختار.

مستخلص البحث

حتى نسهم في نشر تراثنا، ومدخراتنا التي أصبحت في طريقها إلى الضياع إن لم
نشمر عن ساعد الجد، ونوجه الأنظار إليها، ونخصص لها جهداً كافياً، ودعماً متواصلاً،
فدفعنا هذا الواجب وبتوفيق من الله تعالى، إلى القيام بهذا العمل، والمتمثل في تحقيق
مبحث (يوم النحر، والرمي، وأيام التشريق) في كتاب مختصر هداية السالك إلى المذاهب
الأربعة في المناسك للإمام (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق)، والذي
بيننا فيه من خلال المقدمة أهمية تحقيق مثل هذه النصوص والمنهج المتبع في التحقيق،
ويشتمل هذا المبحث على ثلاثة مطالب، وهي : المطلب الأول: الموالاة، والمطلب الثاني
: المشي في الطواف، والمطلب الثالث الرمل .

ثم وضعنا للبحث خاتمة، تضمنت أهم النتائج، والتوصيات للاستفادة منها وختمت بتوصية طلبة
العلم بإكمال تحقيق بقية المخطوط لما له من أهمية في هذا الباب، ويتبع الخاتمة قائمة المصادر
والمراجع في البحث. الكلمات المفتاحية: الحج، السنن، الموالاة، الطواف، الرمل.

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة، والسلام على سيدنا، ومولانا محمد أشرف المرسلين، وإمام المتقين، والمبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه، ومن اهتدى بهدية، وسلم تسليماً كثيراً وبعد...

لا شك أن أمتنا الإسلامية لها مكانة كبيرة بين الأمم وذلك بما تركته من تراث عظيم في شتى مجالات المعرفة، رغم ما تعرض له هذا التراث من خطوب النهب، والحرق، والإتلاف فلا زالت تزخر خزائنه بثروة عظيمة من تلك المخطوطات التي تحوي العديد من كنوز المعرفة الإسلامية، والإنسانية.

وقد أصبح نشر التراث، وتحقيقه من المهام التي لا يختلف الناس في عظيم نفعه، وأهميته، وقد أدرك ذلك المستشرقون منذ مطلع القرن التاسع عشر، فكان لهم قصب السبق في جمع بعض تراثنا، ونشره، وقد سلكوا في ذلك منهجاً اتسم بالشمولية، والإحاطة وهي بعض سمات المنهج العلمي في البحث، ولكن هذا لا يعني أنهم منصفون في كل ما كتبوا حول الإسلام والمسلمين، بل جاءت منهم العديد من وجوه الطعن كان الهدف منها طمس الحقائق التاريخية لأمتنا العربية والإسلامية، ولكن الله قيض لهم عدولاً ممن دافعوا عن تراثنا، وعقيدتنا، وحاولوا ربط خلف الأمة بسلفها وماضيها بحاضرها لإظهار نهضة ثقافية، وعلمية بين أبناء الأمة تقف في وجه التيارات الفكرية، فتتواصل بذلك المسيرة العلمية، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها .

ورغبة منا في إحياء ما تركه أسلافنا، فضلنا أن يكون عملنا في مجال التحقيق، لما رجونا من الإسهام بجهدنا المتواضع في نشر بعض العلم الذي بذل فيه علمائنا جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً. ومن الأسباب التي دفعتني لتحقيق هذا المخطوط هي:-

أولاً: عند اطلاعنا على المخطوط وجدناه من المؤلفات القيمة لاشتمله على موضوع هام من موضوعات الفقه وهو مبحث في مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

بعنوان (يوم النحر، والرمي، وأيام التشريق)، فكان في تحقيق هذا الورقات فائدة لتوضيح هذا المبحث.

ثانياً: رغبتنا الأكيدة في أن أسهم في إحياء تراث أجدادنا الأجلاء.

منهج التحقيق: لقد قسم العمل في التحقيق إلى قسمين:

1- العمل في النص:

لقد وجدُ أماننا عمل قديم وصل إلينا منه نسختين، لقد سرنا في تحقيق هذا النص وفق منهج محدد ومرسوم، حيث أننا قمنا بجمع نسخ المخطوطة لهذا الكتاب وقارنا بينها، واتخذنا أوثقها أصلاً، وأقدمها نسخاً، وخلصها من السقط وقابلنا عليها النسخة الأخرى، وأشرنا إلى ما بينها من خلاف حيث وجدنا النسخة التي اتخذنا أصلاً رمزنا لها بالحرف (أ)، وهي التي تحتفظ بها المكتبة الأزهرية - مصر، والنسخة التي قبلنا بها وهي النسخة الثانية، ورمزنا لها بالحرف (ب)، وهي التي تحتفظ بها مكتبة الملك عبدالعزيز - الرياض - السعودية فإذا حصل سقط كما نضع قوسين أول السقط، وآخره، ونشير إليه في الحاشية.

كما عمدنا إلى المسائل الفقهية فبحثنا عن مظانها، وارجعناها إلى أصولها في كل مذهب من المذاهب التي عرض لها المؤلف، وفي كثير من الأحيان أثبت للمسألة الواحدة أكثر من مرجع بما فيها مرجعها الأصلي.

أما الأعلام التي جاء ذكرها فإننا بذلنا جهداً في سبيل البحث عنها، وعن الترجمة لها من أوثق المصادر، والمراجع العربية.

كما قمنا بوضع علامة الترقيم، ولقد حاولنا أن نحافظ على النص، كما أورده مصنفه من دون أي تصحيح للمعنى، فهذا ليس من شأن المحقق، إلا إذا كان خطأ إملائياً واضحاً كل الوضوح.

2 - عملنا في التعليقات:

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

لقد عرّفنا بالأعلام، وقد كلفنا ذلك وقتاً طويلاً، إلا في المشاهير فلم نجد حاجة إلى التعريف بهم، كالأئمة الأربعة لشهرتهم ومعرفة الناس لهم في أغلب الأحيان لم نكتفِ بذكر مرجع واحد، وإنما حرصنا على ذكر أكثر من مرجع إن وجد.

كذلك ذكرنا فيه الفروقات بين النسخ، وخرجنا فيه النصوص التي وردت بالنص، فإن أسندها إلى علم من أعلام اللغة حاولنا أن نخرج هذا النص من كتابه إن كان مطبوعاً، وإلا ذكرنا بعض المراجع التي أوردت النص.

المناهج المتبعة في تحقيق المخطوط:

لقد تم الاستعانة بالمناهج الأربع:

المنهج التحليلي: في بيان آراء واختيارات المؤلف، وبيان ما ورد عليها.

المنهج الاستقرائي: وهو الذي استخدمناه بشكل مباشر أثناء عملنا في النص ذاته، لتخريج

أقوال الفقهاء، من مظانها في المسائل المذكورة في هذا النص، والانتفاء بتوثيقها في الهامش.

المنهج المقارن: وهذا استخدمناه بشكل مباشر أثناء المقارنة بين النسخ.

المنهج الوصفي: من خلال وصف النسخ فقد تم الاستعانة بهذا المنهج، وفي التنسيق لهذا

الجزء من المخطوط لعرضه عرضاً متناسقاً يربط بين تقسماته وأجزائه.

وصف النسخ:

اعتمدنا في تحقيق الجزء المكلف به من هذا الكتاب على نسختين:

النسخة الأولى:

وقد رمزنا لها بالحرف (أ) وتحتفظ بها المكتبة الأزهرية - في مصر تحت الرقم: خاص

846 - عام 815، وبآخيه فوائد، والمواضيع: الحج، والعمرة، والوصف: 156 ورقة وفي كل

ورقة 25 سطر

لغة المخطوط: عربي، ونوع الخط: نسخ معتاد، المحتويات: كتب المتن باللون الأسود

وعناوين الفصول والأبواب باللون الأحمر وبأوله فهرس بالمحتويات وبآخيه مجموعة من الفوائد

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

وأدعية وأذكار ومدائح، وأصل الكتاب للقاضي عز الدين بن الجماعة ت 676 هـ رتبه على 16 باب وهكذا

اختصر، وقد اتخذتها أصلاً؛ لأنها أنفس النسخ وأدقها، وأقدمها، وهي بخط نسخ جيد وواضح، وأولها: بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين فهرست مختصر كتاب هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك للعلامة ابن الجماعة...

وآخرها: والحمد لله وحده وصلى الله على من لا نبي بعده وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين.

زمن الفراغ من جمع الكتاب وكتابته: كان الفراغ من جمع هذا المختصر يوم السبت 17 شوال 1099

والفراغ من كتابته يوم الأحد على يد كاتبه 12 جمادي الأول من سنة 1118 كما ذكره في اللوحة 152 من المخطوط.

النسخة الثانية:

وقد رمزنا لها بالحرف (ب) وتحتفظ بها مكتبة الملك عبد العزيز قسم المخطوطات بالرياض - السعودية. تحت الرقم: 922، وبآخره فوائد، المواضيع: الحج، والعمرة.

الوصف: 109 ورقة وفي كل ورقة 23 سطر 22*16، ولغة المخطوط: عربي.

نوع الخط: نسخ معتاد.

المحتويات: كتب المتن باللون الأسود وعناوين الفصول والأبواب باللون الأحمر، وبأوله فهرس بالمحتويات وبآخره مجموعة من الفوائد وأدعية وأذكار ومدائح، وأصل الكتاب للقاضي عز الدين بن الجماعة ت 676 هـ رتبه على 16 باب وهكذا اختصر.

وأولها: بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين فهرست مختصر كتاب هداية السالك إلى

المذاهب

الأربعة في المناسك للعلامة ابن الجماعة...

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

وآخرها: والحمد لله وحده و- صلى الله على من لا نبي بعده وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا - إلى يوم الدين والحمد لله رب العالمين.

زمن الفراغ من جمع الكتاب وكتابته (تاريخ النسخ): كان الفراغ من جمع المختصر يوم السبت 17 شوال 1099.

والفراغ من كتابته يوم الأحد على يد كاتبه 12 جمادي الأول من سنة 1159 كما ذكره في اللوحتين 105، 106 من المخطوط.

أولاً: التعريف بكتاب هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك

ومن هذه الصناديق التي كانت مقفلة؛ حتى فتحها أهل الفضل بالتزني تحقيقاً وتوصيفاً، فوصلتنا تنشد طلاب العلم والفقهاء، لتبث ما فيها من الذهب والفضة لأمة محمد ﷺ، كتاب - هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك-، وبإذن الله تعالى سأعرض لهذا الكتاب بشيء من التفصيل، حسب ما وقفت عليه من المعلومات الخاصة والعامة.

* عنوانه:

ذكر هذا الكتاب في خزانة التراث بعدة عناوين؛ وهي على الترتيب:

- هداية السالك في المناسك.
- هداية السالك إلى معرفه المذاهب الأربعة في المناسك.
- المناسك
- هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك. (خزانة التراث - فهرس مخطوطات، قام بإصداره مركز الملك فيصل، ج4، ص907) .

وقد ذكره محقق كتاب اللباب في الفقه الشافعي بواحد من العناوين السابقة، ولم يثبت سواه، وجعله في قائمة المصادر التي نهل منها ما أثبتته في تحقيقه، فذكره باسم: هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك. (اللباب في الفقه الشافعي، أحمد بن محمد بن أحمد بن القاسم الضبي، أبو الحسن ابن المحاملي الشافعي (المتوفى: 415هـ)، المحقق: عبد الكريم بن صنيان العمري، الناشر:

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

دار البخاري، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1416هـ، عدد الأجزاء: 1، ص 467).

وكان كتاب ابن جماعة قد حقق مرتين على ما وقفت عليه، وفي كلتا المرتين أثبت محققوه اسما واحدا، وهوما أثبته محقق كتاب اللباب- هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك. وقبل ذلك كله، أثبته صاحبه - ابن جماعة - بنفس الاسم السابق في مقدمته، حيث صرح بذلك قائلا: فألفت هذا الكتاب جامعا لمذاهب الأئمة الأربعة... ثم قال: وسميته (هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك). (الشافعي، تحقيق: نور الدين عتر، ج 1، ص 2). وينظر أيضا: (الشافعي، تحقيق: صالح بن ناصر ابن صالح الخزيم، ج 1، ص 108). وأثبتته الشيخ العلامة: صالح بن فوزان الفوزان - حفظه الله تعالى - في تقديمه على الكتاب بنفس الاسم السابق. (الشافعي، تحقيق: صالح بن ناصر ابن صالح الخزيم، ج 1، ص 89).

فيتضح للقارئ - والله أعلم - أن هذا الاسم المتقدم هو أصح ما أثبت في تسمية هذا السفر، لا سيما وقد أثبته مؤلفه في مقدمته عليه.
* مؤلفه:

ورد في كتاب خزانة التراث في ثلاثة مواضع منه نسبة هذا الكتاب لصاحبه: عز الدين بن جماعة الكاظمي الشافعي. (مركز الملك فيصل، ج 44، ص 907/ ج 99، ص 991/ ج 117، ص 374).

وأثبتته له أيضا غير واحد من أهل التراجم كـ أبو العباس أحمد بن محمد المكاسي، حيث ذكر هذا الكتاب ضمن مصنفات ابن جماعة. (ابن القاضي (960 - 1025 هـ)، 1391 هـ - 1971، ج 3، ص 125. في هامش الصفحة).

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

أيضاً أثبتته له صاحب كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حيث ذكر الكتاب ثم اسم مؤلفه، ثم ذكر طريقة ترتيبه له وعدد أبوابه. (حاجي خليفة: 1941م، 1، 2 كشف الظنون، 3، 4 إيضاح المكنون، 5، 6 هداية العارفين، ج 2، ص 2030).
اسمه ونسبه:

هو عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة، قاضي القضاة، عز الدين أبو عمر، مولده في سنة أربع وتسعين وستمائة بدمشق المحروسة، وربى في عز زائد، وسعد كثير، وديانة وتصوف وطلب للحديث.
طلبه للعلم، وأسماء بعض مشايخه:

كان لوالد عبد العزيز بن جماعة فضل عميم في بداية والده لطلب العلم، حيث رحل معه وأبتدأ طلبه للعلم، طلب بنفسه وسمع الكثير، وارتحل من مصر إلى الشام، فسمع من:

- أبي المعالي الأبرقوهي.
- وأبي الفضل أحمد بن هبة الله بن عساكر.
- وسمع على جده قاضي القضاة بدر الدين محمد بن إبراهيم بن جماعة.
- وسمع على القاضي محي الدين أبي المعالي يحيى بن فضل الله العمري كاتب السر بمصر والشام.
- ومن مشايخه نجم الدين عبد الرحمن بن أحمد بن محمد بن خلف بن راجح، وأبي نعيم بن الأسعدي.
- وبدر الدين جنكلي بن محمد بن البابا بن خليل بن حسن بن جنكلي وغيرهم، توليه لبعض المناصب التي منها قضاء القضاة، ثم طلبه للإقالة:

استقر القاضي عز الدين على وكالة بيت المال، وتدرّس زاوية الإمام الشافعي - رضي الله عنه - بمصر، وتدرّس الفقه والحديث بجامع طولون، وغير ذلك من الشرف والوظائف، ولم يزل إلى أن صرف قاضي القضاة جلال الدين فتولى هو قضاء القضاة بالديار المصرية في سنة

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

ثمان وثلاثين وسبعمائة، واستمر في عز ورفعة بيده قضاء القضاة والخطابة، واستمر يتقلب كل وقت من المنصب ويؤثر الانقطاع والعزلة ويطلب الإقالة؛ فلا يجاب، إلى شهر جمادى الأولى سنة ست وستين وسبعمائة دخل على نظام الملك

الأمير الكبير مدير المملكة وعزل نفسه وصمم على عدم العود.

بعض ما نقل؛ مما قيل فيه من الثناء:

قال عنه الإسنوي: نشأ في العلم والدين ومحبة أهل الخير، ودرس وأفنى وصنف تصانيف كثيرة حسنة، وولي القضاء فسار فيه سيرة حسنة، وكان حسن المحاضرة كثير الأدب، يقول الشعر الجيد ويكتب الخط الحسن السريع سليم الصدر محبا لأهل العلم، وقال ابن حجر: وكان يدرى أشياء عجيبة، رأيته يجعل الكتاب في كفه ويقرأ ما فيه من غير أن يكون شاهده.

وذكره الإسنوي في طبقاته وأثنى عليه، وذكر من حاله أشياء لم يذكرها غيره، ونص ما ذكره هـ، بعد أن ذكر ترجمة لوالده القاضي بدر الدين بن جماعة: كان حسن المحاضرة، كثير الأدب، يقول الشعر الجيد، ويكتب الخط الحسن السريع، حافظاً للقرآن، سليم الصدر، محبا لأهل العلم، يستقل عليهم الكثير، بخلاف والده - رحمهما الله تعالى - وكان شديد التصميم في الأمور التي تصل إليه مما يتعلق بتصرفه، وأما دفع الظلم عن الناس؛ من حواشي السلطان؛ فقليل الكلام فيه.

* ما ورد في وفاته:

كان - رحمه الله - يقول: أشتي أن أموت بأحد الحرمين معزولا عن القضاء فنال ما تمنى.

فجج وجاور بمكة إلى جمادى الأولى؛ توجه إلى زيارة النبي صلى الله عليه وسلم وعاد إلى مكة، فأقام بها ثلاثة أيام معافى، ثم مرض فاستمر به المرض عشرة أيام؛ فتوفي في عاشر جمادى الآخرة سنة سبع وستين وسبعمائة بمكة ودفن في الحادي عشر. (السبكي، ج10، ص79، وينظر:

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

الدمشقي، 1407 هـ، ج3، ص101، وينظر أيضا: أبو الفلاح، 1406 هـ - 1986 م، ج9، ص46، وينظر: المكي 1998م، ج5، ص95).

- وقد وقفت على تاريخ وفاته بعدة أقوال متباينة!، غير أنني آثرت نقل ما اعتمده السبكي في تاريخ وفاته.

(خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى)

المطلب الأول: خطبة يوم النحر والتكبير فيه:

استحب الشافعية (النووي أبوزكريا محيي الدين، 1402 هـ، (3/106). يخطب الإمام يوم النحر بمنى خطبة فردة يعلم الناس بها المبيت، والرمي، وغير ذلك مما يحتاجون إليه مما بين أيديهم وما مضى لهم في يومهم ليأتي به من لم يكن يفعله أو يعيده من فعله على غير وجهه. واستحبوا حضورها والاعتسال لحضورها.

واستحب الحنابلة (ابن قدامة، 1412 هـ، (499/1): هذه الخطبة خلافا للحنفية" (جماعة من علماء الهند برئاسة الشيخ نظام الدين، 1997 م، 279)، والمالكية: فإنه لا خطبة عندهم في هذا اليوم.

ونقل النووي عن نص الشافعي، واتفاق الأصحاب: أنها تكون بعد صلاة الظهر (النووي، أبو زكريا محيي الدين، 1402 هـ 158/8)، وكذلك قال الحنابلة (ابن مفلح محمد بن محمد، 1341 هـ، 2/403)، وقال الشافعية" (بن مري، 1377 هـ، 421) : إنه يستحب للحاج التكبير عقب الصلوات، فيبتدئون به عقب الظهر يوم النحر، ويختتمونه عقب الصبح آخر أيام التشريق، وغير الحاج كهو تبع له فيما ذكرناه على أصح الأقوال . عند الشافعية.

والمسنون في صيغته عند الشافعية أن يكبر ثلاثا نسقا" (الرافعي، عبد الكريم بن محمد، 1393 هـ، 11/5): (أبو إبراهيم اسماعيل بن يحيى بن اسماعيل، 1994 م).

قال الشافعي - رحمه الله - في المختصر: وما زاد من ذكر الله فحسن (مختصر المزني،

1393 هـ - 1973 م، 32).

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

قال الرافعي: (شيخ الشافعية، عالم العجم والعرب، إمام الدين، أبو القاسم عبد الكريم ابن العلامة أبي الفضل محمد بن عبد الكريم بن الفضل بن الحسين الرافعي القزويني ولد سنة 555 ت 623، سير أعلام النبلاء (22/253) ت: الذهبي شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايمة: 1427 هـ).

" في الشرح: واستحسن في الأم" (الشافعي، محمد بن ادريس، 394هـ، 214 / 1)، الشريبي محمد بن أحمد الشريبي شمس الدين، 1377هـ - 1958 م، 1-315): أن تكون زيادته ما نقل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال على الصفا وهو: ((الله أكبر كبيرا، والحمد لله كثيرا، وسبحان الله بكرة وأصيلا، لا إله إلا الله ولا نعبد إلا إياه ولو كره الكافرون، لا إله إلا الله وحده صدق وعده ونصر عبده وهزم الأحزاب وحده، لا إله إلا الله والله أكبر)) انتهى.

وقال الرافعي في المحرر (الرافعي، (ص 22)). " : إن صيغته المسنونة : الله أكبر، الله أكبر، الله أكبر، ويستحب أن يزيد كبيرا (والحمد لله كثيرا) وسبحان الله بكرة وأصيلا، ويقول بعد الثالث - يعني من التكبيرات الثلاث - : لا إله إلا الله والله أكبر والله الحمد.

وعند أبي حنيفة (الزيلي (1 / 227، 228)، عثمان بن علي، ونفر الدين، أبو محمد، (1/152)): أنه يجب على أهل الأمصار (في النسخة (ب) سقط حرف الراء من كلمة (الأمصار).

دون أهل القرى والمسافرين التكبير عقب المفروضات في الجماعة المستحبة، وأولها صلاة الصبح يوم عرفة، وآخرها صلاة العصر من يوم النحر، واحترز بالمفروضات عن النوافل والوتر وصلاة العيد وصلاة الجنازة، واحترزوا بالجماعة عن الفرد، واحترزوا بالمستحبة عن جماعة النساء والعييد .

ومذهب المالكية، (ابن عبد البر، (1/265) تحقيق محمد أحمد ولد ماديك الموريتاني) : أنه يستحب للحاج وغيره التكبير عقب خمس عشرة صلاة أولها من ظهر يوم النحر وآخرها صبح آخر أيام التشريق، وأنه يختص بالفرائض المؤداة .

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

ومذهب الحنابلة (ابن قدامة المقدسي، (1/260، 261) : ط 3، البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين (260، 261) : أن المحرم يكبر خلف الفرائض إن صلاها في جماعة من ظهر يوم النحر إلى عصر آخر أيام التشريق، وإن صلاها منفردا فهل يكبر؟ فيه روايتان، وأن الحلال يكبر من صبح يوم عرفة كذلك.

المطلب الثاني: رمي الجمار:

فيما يفعله الحاج في أيام منى ولياليها (النوي، (397)) : وهي الأيام الثلاثة بعد يوم النحر.

ويقال لها أيام التشريق لأن الناس يشرقون فيها اللحوم أي يشمسونها في الشمس ويقددونها، ويسمى اليوم الأول منها: يوم القر: (الرازي، مادة (قرر) 528). " بفتح القاف وتشديد الراء، ويسمى اليوم الثاني: يوم النفر (الرازي، مادة (ن ف ر) (272)). الأول، ويسمى اليوم الثالث يوم النفر الثاني.

وقال غير الحنفية (النوي (405)، وابن عبد البر (1/376)، وكشاف القناع (2/456): إنه يستحب إذا زالت الشمس أن يقدم الرمي على صلاة الظهر.

وقال ابن المواز: قال مالك: (مالك بن أنس، (1/408)، والرمي في أيام منى بعد الزوال، وقبل الصلاة وإن رمى بعد أن صلى الظهر أجزأه.

وقال صاحب الغاية (الهروي، (162)، من الحنفية: أداء المكتوبة أهم من رمي الجمار، ووقتها أضيق من رمي الجمار، فكانت أولى بالتقديم من رمي الجمار.

ويستحب عند الشافعية والحنابلة: (المقدسي (1/641) الاغتسال كل يوم من هذه الأيام للرمي، وقال الشافعية: إنه يستحب بعد الزوال.

وقال ابن الجوزي (المرداوي، (251/1)، من الحنابلة: إنه يستحب الاغتسال كل ليلة

للمبيت بمنى.

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) ل(عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

ويشترط الترتيب بين الجمرات الثلاث في الرمي، كما قال الشافعية: (النووي، 8/ 170)،
والحنابلة (المرداوي، 1/ 251).

وقال المالكية (الكشناوي، 1/ 474، 475) : إنه واجب مع الذكر ساقط مع النسيان
كالصلاة .

فيبدأ بالجمرة الأولى (النووي، 8/ 169): وهي تلي مسجد الخيف، وهي في نفس الطريق الحادة
فيأتيها من أسفل منى ويصعد إليها ويعلوها حتى يكون ما عن يساره أقل مما عن يمينه ويستقبل
الكعبة ثم يرميها بسبع حصيات، كما سبق في رمي حمرة العقبة، ويستقبل الكعبة، ويحمد الله
تعالى ويكبر ويهلل ويسبح ويدعو بحضور قلب وخشوع جوارح رافعا يديه ويمكث كذلك قدر
سورة البقرة إن أمكنه ذلك من غير أذى ثم يأتي بالجمرة الثانية، ويصنع فيها كما صنع في الأولى،
ويقف عندها للدعاء بقدر ما وقف في الأولى حيث لا يصيبه المتطائر من الحصى إن أمكنه من
غير أذى.

وعن أبي مجلز أنه شهد ابن عمر عند الجمرتين يقول: الله أكبر الله أكبر، والله الحمد
الله أكبر والله الحمد، الله أكبر والله الحمد، لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد،
اللهم اهدني بالهدى وقني بالتقوى، واغفر لي في الآخرة والأولى، وهو رافع يديه لا يجاوز بهما
أذنيه، وألحق في دعائه: اللهم أتمم لنا مناسكنا أو أصلح لنا مناسكنا شك أبو مجلز.

وقال الحنفية (المرغيباني، 2/ 497) (ابن همام، 2/ 214) : أنه يرمي الجمرة الأولى
والوسطى بسبع حصيات : كما سبق في رمي جمرة العقبة، ويقف عندهما في المقام الذي يقف
فيه الناس مستقبل الكعبة، فيحمد الله تعالى، ويثني عليه، ويهلل، ويكبر، ويصلي على النبي
صلى الله عليه وسلم ويرفع يديه حذو منكبيه، ولا يجاوز بهما منكبيه، ويجعل باطن كفيه نحو
السماء وقال المالكية: (العبدري 3/ 134)، والخطاب الرعيني (5/ 258): إنه يرمي الجمرة
الأولى من فوقها بسبع حصيات، وإنه إذا فرغ من رميها تقدم أمامها واستقبل الكعبة، وقال

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

الحنابلة: (ابن قدامة، (3/ 474، 475)، و(البهوتي منصور بن يونس بن إدريس (2/ 457)،
والمقدسي شمس الدين محمد بن مفلح (2/ 405).

أنه يأتي الحجرة الأولى ويجعلها عن يساره، وقالوا (كقول)، (في النسخة (ب) (لقول)).
الشافعية المتقدم. وعند الثلاثة أن كيفية رمي جمرة العقبة أيام التشريق ككيفية رميها يوم النحر.
ويروى أن الدعاء يستجاب عند الجمرات، كما ذكر الحسن في رسالته، واستحب الشافعية والحنابلة
(النووي (413، 414)، وابن قدامة (1/ 463، 464)، النووي، المجموع (8/ 182): أن
يخطب الإمام في هذا اليوم الثاني من أيام التشريق خطبة فردة بعد صلاة الظهر يعلمهم فيها
جواز النفر، وما بعده من المناسك، ويودعهم، ويحثهم على طاعة الله، وأن يختتموا حجهم
بالاستقامة، وأن يكونوا بعد الحج خيرا منهم قبله، وأن لا ينسوا ما عاهدوا الله عليه من الخير.
ولا خطبة عند الحنفية (السعدي، (1/ 225)، وينظر: القفال: (3/ 303).، والمالكية
في هذا اليوم، وعندهما (ابن عبد البر (1/ 416). " خطبة فردة في اليوم الأول من أيام التشريق،
خلافًا للشافعية والحنابلة (النووي (8/ 93)، ومناسك النووي (299). والأفضل عند الشافعية:
النووي مناسك (412)، والمجموع (8/ 173).

أن يرمي في غير أيام النفر من أيام التشريق ماشياً، وفي يوم النفر راجلاً، ويستمر في سيره
إلى جهة مكة المشرفة، ومذهب الحنفية في ذلك تقدم عند الكلام في رمي يوم النحر.
ومذهب المالكية (ابن عبد البر (1/ 377)، والرباني (1/ 414)، وأبي الخطاب (محفوظ
بن أحمد أحد أئمة المذهب وأعيانه ولد سنة 432، مناسك الحج، (259)) " وكثير من الحنابلة
(ابن تيمية (730)) : أن الرمي ماشياً في أيام التشريق أفضل.

المطلب الثالث : أيام التشريق والمبيت بمنى.

لياليها:

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

ولو فات الرمي حتى خرجت أيام التشريق وجب عليه جبره، فإن كان المتروك جميع رمي يوم النحر وأيام التشريق وقد توجه عليه رمي اليوم الثالث من أيام التشريق، لزمه دم واحد، على مقتضى كلام جمهور الشافعية. (النوي (409)، والمجموع للنوي (171/8)). وإن كان المتروك ثلاث حصيات فأكثر لزمه على الأصح مد من طعام يفرق على مساكين الحرم، وفي الحاصتين مدان، هذا مذهب الشافعية (روضة الطالبين النووي (12/3) ومناسك النووي (409)).

وعند الثلاثة (ابن قدامة، المغني (476/3)، والشيباني: (4/68)، وعلاء الدين: (2/137-138)) : أنه لا يصح المي في يوم من أيام التشريق إلا بعد زوال الشمس. لكن أبو حنيفة: يجوز الرمي في اليوم الثالث من طلوع الفجر مع الكراهية، والصاحبان: لا يجوزانه قبل الزوال.

وعند الحنابلة (الحنبلي، (558/2) : أنه إذا غربت الشمس من يوم من أيام الرمي، ولم يك رمى لا يتداركه إلا من الغد بعد الزوال، وأنه لا يصح الرمي في الليل ولا بغير نية . واتفق الأربعة: (القاري (163)، والكافي (411/1)) : على أن بغروب الشمس من آخر أيام التشريق يفوت كل الرمي فلا يفعل بعد ذلك أداء ولا القضاء؛ لأنه تابع للوقوف، فكما أن للوقوف وقتا يفوت بفواته كذلك الرمي.

والمبيت بمنى في كل من ليلة اليوم الأول، والثاني من أيام التشريق نسك في الحج بالاتفاق (النوي: (63/9)، ومنصور بن يونس بن إدريس البهوتي كشاف القناع (456/2)، وفي كونه واجبا أو مستحبا قولان (النوي: (63/9)، والمجموع (179/8)). الوجوب، وهو قول المالكية (الأزهري: (183/1)، والأصح عند الحنابلة (المرداوي: (4/60)). وقال الحنفية: (السرخسي: (68-67/4)). إنه سنة يكره تركها.

وأما المبيت بمنى الليلة الثالثة فحكمه عند الأربعة (ابن قدامة: (479/3)، النووي، المجموع (183-182/8)) : إن لم ينفر حتى غربت الشمس حكم الأولتين: ويلزمه الرمي من الغد

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

عندهم إلا الحنفية فإنهم يقولون: لا يلزم رمي الغد إلا بطلوع فجره وهو بمنى، والأكل أن يبيت بمنى كل الليل اقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم.

وفيما يحصل به المبيت قولان: أظهرهما عند الشافعية معظم الليل: (النووي: (8/179-180)). وهو مذهب مالك (ابن عبد البر: 376/1).

، وإن ترك المبيت (النووي: (8/180)) " في الليالي الثلاث أراق دما واحدا على المذهب سواء أترك عامداً ساهياً، وهو مذهب المالكية (الجزيري: (650-651)).

والأصح. عند الحنابلة (المرداوي: (4/47)).

وقال الشافعية (النووي: (8/179)): إنه واجب أن قلنا المبيت واجب، ومستحب أن قلنا المبيت مستحب. وعند المالكية (الغرناطي المالكي: (3/131)): أنه يلزمه دم بترك ليلة أو جلها، وإن ترك مبيت ليلتين فعلى قياس ما تقدم في الليلة الواحدة يلزمه مدان على الأظهر عند الشافعية (القزويني: (7/390))، والنووي في المجموع (8/180)، وهو رواية، (البغدادى: (474)).

وعند المالكية: يلزم دم، وهو رواية عن أحمد (ابن عبد البر: 376/1)، و(البغدادى: (475))، وإن ترك المبيت بالمزدلفة، وترك مبيت الليالي الثلاث بمنى فأظهر القولين عند الشافعية (النووي، المجموع (8/180))، ومناسك النووي (399)): أنه يجب عليه دمان : دم للمزدلفة، ودم للباقي .

وعند المالكية: يجب عليه دمان بترك التزول بمزدلفة ومبيت الليالي بمنى هذا كله في حق غير المعذور، وقال الشافعية (النووي، المجموع (8/180-181))، ومناسك النووي (400-401).

إنه إذا غربت الشمس بمنى لزمهم المبيت تلك الليلة والرمي من الغد، ولأهل السقاية أن يفيضوا بعد الغروب على الصحيح، وإنه لا تختص رخصة أهل السقاية بالعباسية ولا ببني هاشم على الصحيح وإنه لو أحدثت سقاية للحاج فلمقيم بشأنها ترك المبيت على الأصح، وأطلق الحنفية

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

(مناسك الكارمني (60)): سنية المبيت من غير تقييد، ومذهب المالكية: إيجاب الهدي بترك المبيت وإن كان لضرورة (ابن عبد البر (376/1))، ويستحب كما قال الشافعية: الإكثار من الصلاة بمسجد الخيف.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلي آله وصحبه أجمعين.

يتضح من خلال ما سبق ذكره أن علم التحقيق من أجل العلوم وأشرفها، جدير باهتمام من لدن الدارسين والباحثين، آن الأوان لتكاثف جهود المؤسسات العلمية عبر العالم العربي الإسلامي، وأن تخصص له ميزانيات ضخمة، في سبيل إعادة الاعتبار للإرث العلمي الذي خلفه الأجداد في شتى المجالات، وبخاصة في مجال العلوم الشرعية وما يتعلق بها، وما يستمد منها. ومتى كان للتراث العربي المخطوط هذه الأهمية في حياة الأمة العربية والتعبير عن هويتها وشخصيتها وقدراتها وعظمتها إنتاجها، فلا بدّ من بذل أقصى الجهود للحفاظ على هذا التراث وحمايته وصيافته وفهرسته وإتاحته للدارسين من أجل تحقيقه ونشره والإفادة منه في مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، وتحفيز الأجيال للبذل والعطاء والمنافسة في النهوض الحضاري. وفي نهاية تحقيق هذه الوريقات نسجل أهم النتائج التي وقفنا عليها

- 1- ذكر المصنف واجبات الطواف فذكر منها سبعة وما وقفت عليه في كتب المذهب ثمانية.
- 2- ذكر المصنف زيادات في بعض المسائل غير موجوده في مذهب الشافعية كمسألة وضوء الصبي وغيره.

3- ذكر المصنف في عورة الأمة وجهين وهو يعني ما عليه مذهب الشافعية، والصحيح الذي وقفت عليه ثلاثة أوجه.

4- بعض المسائل التي ذكرها المؤلف فيها خلاف داخل مذهب الشافعية لم ينوه عليها المصنف كمسألة النية في الطواف.

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

التوصيات:

أوصي طلبة العلم بإكمال تحقيق بقية المخطوط لما له من أهمية في هذا الباب .

المصادر والمراجع:

- 1- أبو زكريا، محيي الدين بن شرف النووي، روضة الطالبين، مطبعة المكتب الإسلامي للطباعة والنشر بيروت لبنان، 1387 هـ.
- 2- أبو عبد الله، محمد بن إدريس بن العباس، الأم، الشافعي، القاهرة، ط2، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1412 هـ .
- 3- أنس، بن مالك بن أبي عامر، أبو عبد الله، الموطأ تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار أحياء الكتب العربية، 1370 هـ - 1951 م.
- 4- الأزهرى، صالح عبد السميع، جواهر الإكليل، الناشر: دار الغد الجديد الطبعة: الأولى، تاريخ النشر: 1439 هـ - 2018 م.
- 5- بن رجب، عبد الرحمن أحمد، الذيل طبقات الحنابلة، مكتبة دار المعرفة، بيروت، الطبعة: الأولى تاريخ النشر: 1425.
- 6- البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين، كشف القناع عن متن الإقناع، القاهرة، مطبعة أنصار السنة المحمدية، 1366 هـ - 1947 م.
- 7- الجزيري، عبد الرحمن، الفقه على المذاهب الأربعة، القاهرة - الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية - 1387 هـ - 1967 م.
- 8- جماعة من علماء الهند برئاسة الشيخ نظام الدين، الفتاوى الهندية، مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، سنة النشر 1998 م.
- 9- الحنفي، علاء الدين أبوبكر بن مسعود بن أحمد الكاساني، المتوفى 587 هـ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الناشر دار الكتب العلمية الطبعة الثانية 1406 هـ 1986 م .

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

- 10- الخطيب الشربيني، محمد بن أحمد الشربيني شمس الدين، مغني المحتاج لمعرفة ألفاظ المنهاج، القاهرة، مصطفى البابي الحلبي 1377هـ - 1958 م .
- 11- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايمة، سير أعلام النبلاء، دار الحديث - القاهرة 1427 هـ.
- 12- الرازي، محمد أبي بكر بن عبد القادر، زين الدين، أبو عبد الله، مختار الصحاح بيروت، دار الكتاب العربي، 1967م.
- 13- الرافعي، عبد الكريم بن محمد، أبو القاسم، فتح العزيز شرح الوجيز، المدينة المنورة - المكتبة السلفية، مطبعة المكتب الإسلامي للطباعة والنشر بيروت، لبنان، 1356 هـ.
- 14- الرافعي، عبد الكريم، المحرر في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: نشأت بن كمال المصري حمد ولد مادريك الموريتاني، الناشر: دار السلام - القاهرة، سنة النشر: 1434 - 2013، الطبعة: الأولى.
- 15- الزيلعي، نضر الدين، عثمان بن علي بن محمد، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، أبو محمد، ط2، بيروت - دار المعرفة، سنة النشر: 2000 .
- 16- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، أبوبكر، المبسوط، بيروت - دار المعرفة 1398هـ - 1978م.
- 17- السعدي، علي بن الحسن بن محمد، التنف، تحقيق صلاح الدين الناهي، بغداد، مطبعة الرشد، 1975م، تحقيق: يس أحمد إبراهيم دراكه، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1400 هـ - 1980م.
- 18- عبد المؤمن، بن عبد الحق القطيعي، ت (739 هـ) شرح العمدة، البغدادي، دار الغد الجديد الطبعة: الأولى، تاريخ النشر: 1439 هـ - 2018 م.

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

19- الغرناطي، محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري، التاج والإكليل في شرح مختصر خليل، أبو عبد الله المواق المالكي (المتوفى: 897هـ). الناشر. دار الكتب العلمية. الطبعة الأولى، 1416هـ-1994م.

20- القاري، الملا علي، وعلي بن سلطان بن محمد الهروي، نور الدين، المسك المتقسط في المنسك المتوسط، بيروت، دار الكتاب العربي تاريخ النشر: 1419 هـ - 1999م.

21- القرطبي (المتوفى: 463هـ)، محمد أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري، الكافي في فقه أهل المدينة المالكي، المحقق محمد أحمد ولد مادريك الموريتاني، الناشر مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، المملكة العربية السعودية الطبعة الثانية، 1400هـ/1980م.

22- المرداوي، علي بن سليمان بن أحمد، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق محمد حامد الفقيهي، القاهرة، مطبعة السنة المحمدية 1377هـ .

23- المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار الغد الجديد الطبعة: الأولى، تاريخ النشر: 1422هـ - 2001م .

24- المرغنياني، علي بن أبي بكر بن عبد الجليل، الهداية شرح بداية المبتدي، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، 1389 هـ - 1970.

25- المزني، إسماعيل بن يحيى بن إسماعيل المصري مختصر المزني في فروع الشافعية، المحقق: محمد عبد القادر شاهين. ، دار المعرفة بيروت - لبنان 1393هـ - 1973م.

26- المقنع، ابن قدامة المقدسي عبد الله بن أحمد بن محمد موفق الدين، أبو محمد، ط 3، الرياض، المكتبة السعدية، الناشر: دار الكتب العلمية . سنة النشر: 1399هـ.

27- المقدسي شمس الدين محمد بن مفلح، ت (763 هـ) الفروع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، القاهرة - مطبعة المنار 1341 هـ .

28- المقدسي، أبي محمد ابن قدامة، إمام الحنابلة الكافي"، تحقيق وتخرىج الشيخ أبي إدريس محمد بن عبد الفتاح، مطبعة دار العقيدة بالإسكندرية 1412 هـ.

مختصر هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك (خطبة يوم النحر والتكبير فيه، ورمي الجمار، وأيام التشريق والمبيت بمنى) لـ (عبد الوهاب بن أحمد الشنواني) (دراسة وتحقيق) (71 : 91)

- 2- النووي، أبوزكريا محيي الدين يحيى بن شرف، ت (676 هـ) المجموع شرح المذهب، الناشر: دار عالم الكتاب، تاريخ النشر: 1423 هـ - 2003، رقم الطبعة: 1.
- 30- النووي، يحيى بن شرف بن مري، منهاج الطالبين القاهرة مصطفى البابي الحلبي، سنة النشر: 1377 هـ .
- 31- النووي، يحيى بن شرف بن مري بن حسن الحزامي الحوراني، المناسك، النووي، دار الكتب العلمية؛ سنة النشر: 1405 - 1985

واقع استعمال اللغة العربية في الخطاب القانوني بمحكمة طبرق الجنائية

د. نواره منصور بلحوق يونس، قسم اللغة العربية / كلية الآداب / جامعة طبرق

الملخص

إن معرفة واقع اللغة العربية في الاستعمال القانوني بمحكمة طبرق يستوجب التعريف بماهية الخطاب القانوني وخصائصه، كذلك التعرف على لغة الخطاب المستخدمة في محكمة طبرق، أيستعمل المحامون والقضاة أثناء نقاشاتهم القضائية اللغة العربية الفصحى أم يلجؤون إلى لغات أو لهجات أخرى؟ كيف يكون ذلك؟ ومتى يلجؤون إليها؟

إن دراسة واقع استعمال اللغة العربية في الخطاب القانوني بمحكمة طبرق يهدف إلى التعرف على الوضع الراهن الذي توصف به اللغة العربية الفصحى في محاكمنا الليبية ومحكمة طبرق إحداها. وذلك مقارنة بينها وبين غيرها من اللغات أو اللهجات التي تكاد تقضي على الفصحى في الوسط القانوني، فالخطاب القانوني إما أن يكون صادرا عن أعضاء المرافعة القضائية (المحامين، القضاة بوصفهم المتلقين للمرافعة)، أو في الأداء الكلامي الخاص بأعضاء المناقشة داخل القاعة (القاضي، وكيل النيابة، المتهمين، الشهود. .)، من هنا يمكننا التنويه على أن دراستنا ستكون في نطاق اللسانيات الاجتماعية انطلاقا من أن العربية هي اللغة الوطنية الرسمية في الدولة الليبية، لأنها لغة التعليم والتعلم في مختلف المؤسسات أيضا، لذا كان واقع استعمال العربية في شتى مناحي الحياة وفي الخطاب القانوني خاصة واقعا تتداخل فيه اللغة العربية بصورتها الفصحى والعامية.

سينصب حديثنا في المبحث الأول عن لغة القانون والخطاب القانوني: بوصفها لغة تخصص في الخطاب القانوني مع بيان أنواعه وخصائصه إلى جانب تطرقنا إلى مجموعة مفاهيم ممثلة في: المرافعة والمناقشة القضائية، شخصيات الجلسة القضائية، وكذا نظام سير الجلسة. أما المبحث الثاني فهو دراسة وصفية تحليلية في محكمة طبرق، مع إعطاء نبذة عن محكمة طبرق، ثم الحديث عن الآلية التي سيتبعها البحث وكيفية اختيار العينة وتحليلها من حيث الانتقال أو المزج اللغوي بإعطاء مظاهر كل منهما انطلاقا من القضايا التي حاولت الباحثة حضورها مع الاطلاع بعض المذكرات والأحكام القضائية للتعرف على واقع استعمال العربية في خطاب محكمة طبرق القانوني من خلالها.

أهمية الموضوع:

تكمّن أهمية الموضوع في كونه يعالج جانبا نظريا وتطبيقيا لاستعمال اللغة في المجتمع مع التفريق بين اللغة في مستواها المنطوق الذي يغلب عليه الطابع العامي والمكتوب الذي يحاول أن يلتزم بالعربية الفصحى وتطبيق ذلك على إحدى المؤسسات المهمة في الدولة الليبية.

-وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسات السابقة:

وتعد دراسة أحلام براهيم، زينة بورراش، المعنونة بواقع اللغة العربية في الخطاب القانوني: محكمة بجاية أنموذجا، وهي رسالة ماجستير من جامعة عبدالرحمن ميرة بجاية، كلية الآداب واللغات التي تناولت الخطاب القانوني في دولة الجزائر بالنظر إلى اللغة القانونية المستعملة في الخطاب القانوني بمحكمة الجزائر وانطلاقا من أن الخطاب عبارة عن نص كلامي يحمل معلومات ورسائل يريد المتكلم أن يوصلها إلى المتلقي ؛ ذلك لأن الفصحى لغة خاصة بالمحامين والقضاة وتتميز بالإيجاز والتفصيل، المباشرة بالإخبار، لكن الاختلاف يتمثل في أن هذه الدراسة تركز على استعمال اللغة العربية في الخطاب القانوني بمحكمة طبرق ولأن لكلا الاستعمالين طبيعة مقامية واستعمالية خاصة لذا كانت منهجية الدراسة و نتائجها تختلف في كثير من عناصرها.

تمهيد:

الفرق بين الفصحى والعامية:

تختلف الشعوب في استعمال الفصحى والعامية اختلافا يتجسد في الفروق البنيوية والوظيفية نظرا للأسباب التاريخية والاجتماعية، ففي العربية مثلا ظهرت الاختلافات بينهما على مستوى قواعد النحو والصرف والصوت والمفردات على نحو ظاهر جدا ولا سيما في الخطاب القانوني.

إن انتقال اللغة من المستوى الفصيح إلى العامي يظهر بشكل واضح في المستوى اللغوي المنطوق لأن جميع الأمم تستعمل كثيرا من اللهجات كما كان الحال في العصور الأولى للمنطوق العربي، حيث كانت لغة قريش التي نزل بها كلام الله وكانت هناك اللهجات العربية التي جاءت بها القراءات القرآنية تسهيلا وتيسيرا لعملية التواصل، وكذلك الحال مع عربية هذا العصر فهي الفصحى الموجودة في أمهات الكتب وهي لغة القرآن إلا أننا نجد نتيجة لاستعمال المستوى

اللغوي العامي في تعاملاتهم اللهجات العامية في كل قطر عربي بل و داخل القطر الواحد تجد لهجات أخرى كل لهجة الشمال أو الغرب أو الشرق أو الجنوب ونحو ذلك .
وجدير بالذكر أن ما حدث للغة العربية من تفرع وانقسام إلى عاميات يختلف عما صارت إليه اللاتينية وتحولها إلى لغات مختلفة، فليس الأمر ذاته بين اللاتينية والعربية وهذا خطأ شائع بين اللسانيين " فالفرنسية واللهجات المتفرعة من اللاتينية مغايرة تماما للاتينية فهي (لغة أجنبية) بالنسبة لها وكذلك كل اللغات التي أصلها لاتينية، وهذا يخالف ما يحس به عربي اللسان في زماننا هذا فهو يشعر بوضوح أن العامية التي ينطق بها هي لهجة عربية قد فقدت علامات الإعراب وبعض الخصائص الأخرى التي تختص بها الفصحى إلا أنه لا يقول أبدا أنها لغة أجنبية " (الحاج، 2007، صفحة 83).

ونوه في هذا الموضع إلى اختلاف الباحثين في التفريق بين الفصحى والعامية وتعدد المصطلحات الدالة على ذلك من أشهرها مصطلح الازدواجية اللغوية الذي يحدده جورج مونان في معجم اللسانيات فيذهب إلى أن هذه الظاهرة اللغوية مرتبطة بقدرة الفرد على إتقان لغتين وبالأداء نفسه، وكذلك مرتبط بتعايش لغتين في مجتمع واحد شريطة أن تكون الأغلبية من الناطقين مزدوجي اللغة. (مونان جورج، 2012، صفحة 25)

الثنائية اللغوية: ويراد به أن يكون للغة مستويان الأول وهو العالي أو الراقى الذي تستعمل فيه الفصحى وهذا المستوى يكون في المناسبات الرسمية وفي الإدارات والمؤسسات الإعلامية والتعليمية والمستوى الثاني وهو المستعمل لدى عامة الناس في مختلف مواقف التخاطب اليومي في المنزل والسوق والشارع فكل لغة تنسم بمستويين لغويين الأول فصيح والثاني عامي. كما هو الحال مع اللغة الإنجليزية في بريطانيا فإن لها لهجات متعددة في ويلز واسكتلندا وإيرلندا (القاسمي، 2007)، وكذلك الحال في اليونان التي تتعايش فيها اللغة الإغريقية العامية مع الإغريقية الصافية والحال نفسه مع العربية التي تتعايش فيها الفصحى مع العامية (يحياتن، 2006، صفحة 73).
ونتيجة لهذا التنوع اللهجي تبرز عدد من الطواهر اللغوية التي تنجم عن استعمال اللغات الأم التي تضبطها مجموعة من القواعد والضوابط وتنتشر بالاستعمال فتنشأ تلك الظواهر التي من أهمها:

التعاقب اللغوي: تقوم هذه الظاهرة "على تجاوز مقاطع لغوية تنتمي إلى تنوع بعينه مع مقاطع تنتمي إلى تنوع لغوي آخر أو عدة تنوعات لغوية أخرى " (يحياتن، 2006، صفحة 74)،

ويعرف التعاقب أيضا بأنه "انتقال يحصل بين نظامين لغويين أو أكثر وذلك في شكل مقاطع من اللغة التي ينتقل منها مع مقاطع من اللغة الأخرى أو اللغات " (يحياتن، 2006، صفحة 75، 76) .

ومن أهم أسباب إدراج أو توظيف هذه الظاهرة اللغوية في الخطاب ما يرجع إلى أن المتكلم يستعمل الرصيد اللغوي : "الذي يملكه قصد تحقيق تبليغ جيد وبمردود عال وهذا ما جعل هذا الأخير يعدها استراتيجية خطابية، ومن جملة الوظائف التي يحققها التعاقب اللغوي نذكر على سبيل المثال الوظائف الآتية (يحياتن، 2006، صفحة 32).

أولاً: الوظيفة الاستشهادية: حيث يتم الانتقال من لغة إلى أخرى بهدف الاستشهاد بقول أو عبارة بلغة أخرى.

ثانياً الوظيفة المجازية: حيث يتم الانتقال من تنوع لغوي إلى آخر بغرض تحقيق أثر معين.
ثالثاً: وظيفة تخصيص المرسل إليه: وفي هذه الحالة يتم الانتقال من لغة لأخرى بسبب دخول أو ظهور محاطب جديد لا يفهم لغة الخطاب الذي كان بين اثنين فيلجأ المتخاطبون إلى استعمال لغة تفهمها جميع الأطراف.

رابعاً الوظيفة الميتالسانية:

ينتقل المتكلم أحيانا من لغة لأخرى بغرض توضيح فكرة أو شرح عبارة أو كلمة لإزالة اللبس والغموض، مثلما يلجأ أساتذة الجامعة إلى اللغة الفرنسية لتوضيح قضية أو شرح مصطلح في الاختصاص.

فالوضع اللغوي الراهن في بلدان العالم العربي يتجه نحو تزايد استعمال العامية في مؤسسات الدولة من محاكم ومدارس وجامعات وعبر وسائل الإعلام، بل إن معرفة العربية الفصحى لم تعد في متناول الكثير من العرب أو يصعب التحكم فيها عند العامة بل أصبحت بذلك لغة النخبة (بلعيد، 2007، الصفحات 163- 164) .

المبحث الأول: لغة القانون والخطاب القانوني :

تعرف لغة القانون بأنها طريقة تعبير لسانی خاصة بأهل القانون يتخذون فيها مسالك مختلفة عن تلك التي ينتهجها عادة غير المتخصص في استعماله اللغة العامة أو المشتركة، وتطبع هذه اللغة جملة من المميزات يكمل بعضها بعضا على تناقض هنا أو هناك، وهو ما يؤثر حتما على ترجمة القانون وي طرح إشكالات عديدة على مستويات مختلفة (بشيش، 2019، صفحة 161).

وتحتوي اللغة القانونية على عدد من السمات المحددة وهي: " سمات صرفية - تركيبية ودلالية وتداولية، وتستعمل في أدوار اجتماعية خاصة: الترافع، والادعاء وما إلى ذلك " (ماتيللا، د ، ت، صفحة 311) .

يعرف الخطاب بأنه: " نص يكتبه كاتب إلى شخص آخر ويسمى كذلك الرسالة، إذ يتضمن الخطاب أخبارا تعني الطرفين، وكانت الخطابات في البدء موجزة، ثم أسهب بها الكتاب حتى عدت فنا قائما بذاته يعتني به كاتبه، وقد يكتب المرء خطابه نثرا، لكن الأشهر أن يكون الخطاب شعرا " (التونجي، 1999 ، صفحة 235) .

أما الخطاب القانوني فهو " خطاب يشمل نصوص القوانين وشروحها والأحكام الصادرة عن المحاكم المختصة، المرافعات، الدراسات القانونية التحليلية والتاريخية والمقارنة " (نعولف، 2013 ، صفحة 70) . ومعنى هذا أن الخطاب القانوني لغة يستعملها فئة معينة يمتلكون ثقافة خاصة تختلف عن عامة الناس. أما مرتضى جبار كاظم فقد عرفه بأنه: " ذلك الذي يخضع لشروط القول والتلقي، إذ تبرز مكانة القصدية والتأثير والفعالية " (كاظم، 2015، صفحة ص33) .

وينقسم القانوني إلى فصيح وعامي وقد عرف السيوطي الأول قائلا: "إنما الفصيح ما أفصح عن المعنى، واستقام لفظه على القياس لا ما كثر استعماله " (السيوطي، 2005، صفحة 171) فالفصيح هي اللغة المعيارية التي اتفق أهل اللغة على موافقتها للقياس. العربية بين المنطوق والمكتوب:

طغت العامية على الفصحى في عصرنا الحالي فقد تزايد استعمالها في فصول الدراسة ومدرجات الجامعات وقاعات المحاكم وعبر وسائل الإعلام، ذلك أن استعمال العربية في المنطوق يظهر فيه الخروج عن قواعد الفصحى ويحدث فيه المزج بينها وبين العامية ؛ فلغة التخاطب اليومي ساد عليها الخلط بين الفصحى والعامية وصاروا ينظرون إلى كل من يتحاور معهم بالمستوى الفصيح نظرة غير عادية، وهذه الظاهرة انتشرت بكثرة وتوسعت في الآونة الأخيرة في العصر الحديث بل تسلت إلى طبقة المثقفين والباحثين والأساتذة والطلبة ومختلف الفضاءات والمنابر الرسمية.

ولأن الدراسة تناول الجانب الاستعمالي الفعلي للغة لذلك يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على الجانب المنطوق أكثر من المكتوب ؛ فالببحث يحلل اللغة المنطوقة في قاعات المحاكم من

خلال تسجيل الخطاب الشفهي بالدرجة الأولى لأن الكلام هو أساس الخطاب ففي النص المكتوب يتقيد المتكلم بضوابط وقواعد اللغة عكس الشفهي الذي يجد فيه المتكلم حرية تامة في إيصال رسالته، فيتحدث تارة بالفصحى وأخرى بالعامية وأحياناً يجمع بين الفصحى والعامية، فكان الاهتمام بالخطاب الشفوي متمثلاً في عدة ظواهر لغوية من تداخل وتمازج وتعاقب التي يخلو منها النص المكتوب لخضوعه لقوانين وقواعد تحكمه وتضبطه لأن النص هو " نسيج كلمات منسقة في تأليف معين ، ويكون في شكل ثابت ، فهو مرتبط بالكلمة ، والنص يعني تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال " (فضل، 2001، صفحة 127).

أنماط اللغة القانونية:

أولاً. لغة التشريع وهي لغة الوثائق القانونية النمطية كالقوانين الصادرة عن الهيئة التشريعية واللوائح والدستور والاتفاقيات والمعاهدات، والهدف من هذه الاتفاقيات تحديد الحقوق والالتزامات

ثانياً: لغة القضاء، وهي لغة الأحكام التي تصدرها المحاكم والمجاميع التي تتناول الأحكام القضائية.

ثالثاً: لغة العقود وهي اللغة التي تحرر بها العقود والحجج.

رابعاً: لغة التقاضي وهو أسلوب المرافعات ولوائح الدعاوي والمحامين

خامساً: اللغة الأكاديمية وهي لغة المجلات البحثية الأكاديمية والكتب المنهجية الخاصة بتدريس القانون.

وليست الفصحى هي اللغة الأولى للعربي إنما هي اللغة الثانية التي يكتسبها في الأماكن التعليمية كالمدرسة مثلاً، ويمكن أن توصف بأنها اللغة " المتمثلة في نصوص التراث الأدبي العربي في العصر الجاهلي السابق على الإسلام . . . والعربية التي نزل بها القرآن الكريم، وهي اللغة المستخدمة في الأعمال الأدبية المشتركة النموذجية، والتي اصطنعت في الأمور الجدية " (الداية، 1996، الصفحات 116 - 117).

خصائص لغة الخطاب القانوني:

إن الخطاب القانوني في محكمة طبرق لا يقتصر على العربية الفصحى بوصفها اللغة الرسمية في المؤسسات الليبية كافة، إذ تداخلت عليها لغات أخرى كالعامية.

ويوجز عز الدين الناجح للخطاب القانوني عدداً من الخصائص المتنوعة أهمها:

قيامه على سمات خطابية إنشائية، أحياناً تميزه عن الخطابات الأخرى، ولا سيما الخطابات القانونية بأنواعها والتشريعية منها خاصة. (الناجح، 2012، صفحة 244) .

والحديث عن اللغة أنها قائمة بذاتها، أو إن أمكن تشبيه العلاقة الرابطة بين هذه اللغة واللغة العادية بتلك التي تربط الفرع بالجذع، وذلك لأن لغة القانون عموماً هي الفرع الذي لا يمكن أن يعيش إلا في كنف جذع اللغة العادية، إذ إنها تتطور داخل اللغة الأم وبمساعدها. المرافعة القضائية تعرف بأنها: "عرض لوقائع الدعوى ومطالب المتقاضين شفهيّاً أمام القضاة، حينما تكون الدعوى صالحة للسمع، وعادة ما تتمثل في دعوة المتقاضى والمترافع عن طريق المحامي" (الطاوس، 2006، صفحة 9) . فالمرافعة بناء على هذا المفهوم هي عبارة عن خطاب خاص بالجلسات القضائية، إذ تلقى في المجالس القضائية باللغة العربية.

مصادر المرافعة: وهما النيابة العامة والمحامي.

فالنيابة العامة وهي أحد أركان القضاء، ممثلة الدولة لدى أنواع السلطات القضائية، إذ وجدنا لها " دوراً مستقلاً يركز على دعوة قضاة الحكم إلى إصدار الأحكام " (الطاوس، 2006، صفحة 10) .

أما المحامي فهو " مساعد قضائي مهنته إعطاء الاستشارات وتحرير الأعمال والدفاع أمام المحاكم بخطاب يلقيه بعد جلسة المناقشة، وبعد مرافعة النيابة بغية تبرئة موكله " (بورراش، د.ت، صفحة 22) .

فالمحامي هو من يسعى لتبرئة المتهم أمام القضاة والمحلفين، عن طريق إظهار الحقيقة وتأييدها بالدلائل والحجج. ثانياً المناقشة القضائية:

وهي الجزء الرئيس في قاعات المحاكم لأنها تحتوي على الحوارات المباشرة الغنية بالحجج والبراهين يشارك بها عدد من شخصيات المحكمة تتمثل في القضاة، المتهمين، الشهود والضحايا، المحامين والنيابة العامة، وتختلف المناقشة القضائية باختلاف الشخصيات المشاركة في الحوار وإن كان الهدف الرئيس هو تحقيق العدالة.

- مصادر الجلسة القضائية هما القاضي والمتهم.

أما القاضي فهو الذي : " يعمل على تطبيق القانون من خلال خبراته وقدراته على التصرف بشأن القواعد القانونية في وضعيات محدودة زمنياً " (الطاوس، 2006، صفحة 13)، فهو من ينظم الجلسة وفق قوانين محددة.

ن خطاب القاضي ليس بمرافعة، إنما خطابه يكون في هيئة تدخلات قصيرة تتمثل في نص القسم أو إصدار الحكم، أو الأسئلة المباشرة.
-المتهم:

" هو الشخص المحال أمام محكمة الجنايات، والمدان من طرف النائب العام بمجموعة من البراهين والإثباتات الدالة على ارتكاب الجريمة " (بورراش، د.ت، صفحة 23).
وبخصوص خطاب المتهم فهو مختلف باختلاف الجنس والسن، فنجد تدخلاتهم أحيانا مقتصرة على (نعم) أو (لا)، ولا تكون مطولة إلا حين يلجأ المتهم إلى إثبات براءته، كما أن خطاب المتهمين يكون غالبا باللغة العامية.

اللسانيات الجنائية والقانون:

هناك علاقة وطيدة بين علم اللغة الجنائي والإجراءات القانونية سواء أكانت هذه الإجراءات القانونية تتعلق بالمسائل الجنائية أو النزاعات المدنية وتقوم هذه العلاقة على مرتكزين هما: جانب التحقيق الجنائي وجانب النظر في لغة القانون.

أما في الجانب الجنائي فإن هذا العلم يسعى لإثبات صحة نسبة البيانات اللغوية إلى الجاني أو إثبات براءة المتهم منها. وعلى الجانب الآخر فإن علم اللغة الجنائي ينظر في مدى وضوح لغة القانون ومدى فهمها لدى عامة الناس وخاصتهم، كما يهتم بقضايا الترجمة في المحاكم، والتحريات القانونية، ومدى دقتها، والمشاكل اللغوية الناتجة عن الاختلافات الثقافية للمتهمين المنتمين لبعض الأقليات، ومدى تأثير ذلك على التواصل بين المتهم وسلطات المحكمة والقانون، وتأثير ذلك على سير العدالة. (عمر، 2008، صفحة 279).

ففي كل الظروف السابقة يستخدم عالم اللغة معرفته بأصول علم اللغة العام ونظرياته وتقنياته لإثبات أو نقض البيانات اللغوية المنسوبة للمتهم. وهذا الأمر ربما يتطلب من اللغوي التعامل مع كل فروع علم اللغة ومجالاته مثل نظرية اكتساب اللغة، وعلم اللهجات، وتحليل الخطاب، وعلم الأصوات، وعلم الأسلوبية، وغيرها لتحقيق أهدافه.

مفهوم اللسانيات الجنائية: أو (علم اللغة الجنائي أو اللغويات الجنائية أو ما يسميه البعض علم اللغة القضائي أو علم اللغة القانوني) عند القارئ العربي:

تبدو علاقة اللسانيات الجنائية بالقانون من حيث أن الجرائم التي يرتكبها فاعلوها تكون على نوعين بالنظر إلى علاقتها باللغة:

النوع الأول: جريمة لغوية: كأن يسب الشخص شخصا آخر أو يقذفه أو يشتمه أو يتعرض لأصله وعرقه ودينه أو لميوله الجنسية، ويتوقف الاعتداء هنا. وهذا النوع من الجرائم يكون لغويا بحثا فالجاني (القاذف، أو الشاتم) يرتكب جريمته إما تلفظا أو كتابة ويكون الحكم القضائي المترتب على هذه الجريمة هي الردع أو الزجر لكي لا يستهان بما يسببه ارتكاب الجرائم باللسان أو القلم.

النوع الثاني: وهي جريمة غير لغوية مثل القتل أو الإرهاب أو الاستدراج، فهذه جرائم ليست لغوية بحد ذاتها إنما تكون اللغة عاملا مهما فالقتل ربما خطط له بالاتفاق مع عصابة مثلا باستعمال اللغة، فالعقوبة التي ستصدر من القاضي لن تكون موجهة للغة التي استعملت فقط ؛ بل ستكون موجهة لردع الجريمة التي كانت اللغة أداة من أدواتها، واللغة هنا ستكون إما دليلا أو قرينة تستخدم للإدانة أو للتبرئة.

وللسانيات الجنائية درور بارز في كلا النوعين السابقين لأن: "استخدام التحليل اللغوي واللساني فيهما بشكل كبير إما للإدانة أو التبرئة أو الإثبات أو الدحض، أو أن يكون هذا التحليل اللغوي قرينة تعضد القرائن والأدلة الأخرى، أو لتكوين قناعة لدى القاضي أو لدى الشهود أو المحلفين بإدانة المتهم أو تبرئته " (العصيمي، 2020، صفحة 22).

إن النص الذي يحلل ويدرس لغويا يمكن أن يكون صادرا من:

1. المتهم أو الجاني أو المجرم أو المشتبه به، ويكون دليلا للإدانة أو التبرئة أو جريمة لغوية.
2. الشاهد أو المحامي أو رجال الشرطة (في عملية الاعتقال) أو المحققين أو القاضي أو المشرع القضائي والقانوني. وهو ما سيشار إليه لاحقا بالنص (القضائي أو القانوني) في الإجراءات القانونية أو القضائية. ويمكن الإفادة من اللغة عبر المحورين:

1. دراسة قديمة متجددة (تقليدية) مثل النحو والصرف والإملاء والأدب والنقد والقواعد والقراءة والكتابة. . . وهذا النوع من الدراسات هو الذي يوجد لدينا في العالم العربي كافة.
2. دراسة حديثة: ومنها دراسة اللغة في المجالات الحديثة مثل اللغة والقضاء، واللغة والقانون، واللغة والإرهاب، واللغة والتحقيقات الجنائية. . . وهذه الأنواع لما يستفاد منها في العالم العربي بالشكل الذي يتناسب مع أهميتها. (العصيمي، 2020، صفحة 23).

استعمال اللغة العربية في مجال القضاء من حيث إجراءات التقاضي وإصدار الأحكام:

ونعني باستعمال اللغة هنا اللغة الرسمية الفصيحة، وإن كانت معرفة القاضي والمحامي للعامية واللهجة السائدة في الدائرة التي يمارس فيها وظيفته أمرا مهما وضروريا لتحقيق الهدف

من القضاء والتقاضي وهو العدالة بين المتخاصمين الذين يكونون في الغالب على جهل تام باللغة الفصحى. ولرصد واقع استعمال اللغة العربية في مجال القضاء من حيث إجراءات التقاضي وإصدار الأحكام استعنا باستمارة في صيغة استفسار تضمنت طرح سبعة أسئلة وتوزيعها على عينة تتكون من محامين وقضاة وأساتذة جامعة سنعرضها لها في هذا البحث.

دراسة تحليلية من وقائع محكمة طبرق الجنائية:

قامت الباحثة بحضور عدد من الجلسات التي كانت عبارة عن جلسات ابتدائية تختتم بجلسة الحكم،

وانطلاقاً من أن لغة الخطاب العلبي (الأكاديمي) هي لغة المنهج الذي يدرس القانون ومن أن لغة الخطاب القضائي وهي لغة الأحكام التي تصدرها المحاكم وأن لغة الخطاب التشريعي هي لغة الوثائق. وعليه تأتي لغة الخطاب القضائي في أقسام هي:

أ- لغة القضاة

ب- خطاب الادعاء العام

ت- خطاب التحقيق (جمع الأدلة).

ث- الخبراء والشهود.

وهذا ما يعني أن القضاء هو الجانب العملي للفقهاء، والفرق بين اللسانيات الجنائية أو القضائية والقانونية أن الأولى ينصرف البحث فيها نحو الخطاب القانوني الأمر الذي جعل طبيعة عملها إجرائية من منطلق أن العمل القضائي هو الجانب العملي للفقهاء. أما اللسانيات القانونية فتتنصرف إلى المتون القانونية مما يجعل طبيعة العمل فيها نظرية أكثر مما هي إجرائية.

لغة القانون: هي طريقة تعبير لساني خاصة بأهل القانون يتخذون فيها مسالك مختلفة عن تلك التي ينتهجها عادة غير المتخصص في استعمال اللغة العربية العامة أو المشتركة.

ولغة القانون في الوثائق أو الدستور الليبي تكتب بالعربية الفصحى لكن خروجها من متون الوثائق إلى الاستعمال يجعل دراسة اللغة العربية في المحاكم من حيث الاستعمال أو التفريق بين جانبها المنطوق والمكتوب.

أولاً: واقع اللغة العربية من حيث التشريع وإصدار القوانين التنظيمية والقانونية

لقد نص القانون الليبي على رسمية اللغة العربية في قانون رقم (24) لسنة 2001 م بشأن منع استعمال غير اللغة العربية في جميع المعاملات وصاغ القانون التالي:

مادة 1:

يحظر استعمال غير اللغة العربية في جميع المعاملات وعلى وجه الخصوص فيما يلي:

- 1 - المطبوعات والمكتبات.
- 2 - المستندات والوثائق.
- 3 - الكتابة على وسائل النقل والآليات الأخرى والمباني وعلى الطرق وأي مكان آخر.
- 4 - الإشارات والعلامات والإعلانات واللافتات.
- 5 - أسماء الشوارع والميادين.
- 6 - الوصفات الطبية باستثناء اسم الدواء ونوع المرض.
- 7 - أسماء المحلات والوحدات الإدارية والهيئات والمؤسسات والأشخاص الاعتبارية العامة والخاصة وجميع أدوات الأنشطة الاقتصادية.

المبحث الثاني:

واقع استعمال اللغة العربية في الخطاب القانوني بمحكمة طبرق:

تبدأ الجلسة حين يعلن الحاجب عن بدئها متلفظا بقوله: (محكمة)، ثم يفصح عن أسماء المتهمين والشهود، ثم تقوم رئيس الدائرة (القاضي) بعد اطلاعها على الملفات بالإملاء على الكاتب بالعربية الفصحى.

الكاتب: يلقي بالعربية الفصحى مجريات القضية فثلا يورد الجمل (قام بضرب المجني عليه بواسطة حجارة مما تسبب له في عاهة مستديمة)، و(حاز سلاحا خفيفا خرطوش دون تصريح).

وبعد حضور بعض الجلسات حاول البحث استخراج ما فيها من جمل فصيحة وأخرى عامية من خلال الحوارات التي مثلت المناقشة القضائية في جلسات المحكمة:

الحوار بين المحامي والمتهم والشاهد والقاضي ووكيل النيابة بالفصحى:

الصفة	التراكيب الفصيحة
المحامي	أولا سيدي الرئيس بطلان القول يفند الحكم على موكلي طالما لا يوجد دليل انتفاء الركن المادي للجريمة. . . هما المواد المخدرة، حيازة هذه المواد.
الشاهد	لم يرد له كلام بالفصحي فيما حضرنا من جلسات
المتهم	لم يرد له كلام بالفصحي فيما حضرنا من جلسات
وكيل النيابة	تم توقيف المتهم بمركز شرطة الساحل لاعتداء ذويه على المركز)، (مقاومته لرجال الأمن كانت سببا في مهاجمة رجال الأمن له).
القاضي	القاضي للمتهم: هل قمت بسرقة الأسلاك الكهربائية؟ وإهدار المال العام؟ (أقمت بحيازة ذخيرة خفيفة خرطوش؟)، القاضي للمتهم: هل قمت بسرقة الأسلاك المذكورة؟

الحوار بين المحامي والمتهم والشاهد والقاضي ووكيل النيابة بالعامية:

الصفة	التراكيب العامية	التراكيب الفصيحة
وكيل النيابة	(درسوا سيارة فيها شوات) نزلوا شوات	أوقفوا سيارة بها أكياس
المحامي	النقطة لخرى: الموضوع كله مشكلة بين جيران وضنا عم ما يستحقش الموضوع هضا كله (العسكرية اللي ضربوا موكلي جاو كشهود وهذا	النقطة الأخرى، كل ما في الموضوع أنها مشكلة بين جيران وأبناء عم والموضوع لا يستحق كل هذا. العسكريون الذين ضربوا موكلي جاؤوا شهودا وهذا لا يجوز

لا يجوز)، -وبطلان أقوال الشاهد أن أربعين شريط لقيوهن وين؟ (السلاح انذكر لما جا لي مركز الشرطة)	أين وجدوهن؟ السلاح ذكر عندما جاء المتهم إلى مركز الشرطة.
المتهم	لا والله،
الشاهد	ديما الساعة تسعة فالليل تقريبا الساعة التاسعة ليلا
القاضي	هل اختلستوا لبواب هذين ؟، (القاضي للمتهم: المحكمة تحطلك محامي من عندها والا تأجر محامي خاص ؟). كم رقم القضية ؟ أربعة جزئي وأربعطاش كلي.

والحوارات السابقة التي وردت في الجدول تعبر عما اصطلح عليه بالمناقشة القضائية التي هي الجزء الرئيس في قاعات المحاكم لأنها تحتوي على الحوارات المباشرة الغنية بالحجج والبراهين يشارك بها عدد من شخصيات المحكمة تتمثل في القضاة، المتهمين، الشهود، الضحايا، المحامين والنيابة العامة، وتختلف المناقشة القضائية باختلاف الشخصيات المشاركة في الحوار وإن كان الهدف الرئيس هو تحقيق العدالة.

وانطلاقاً من أن اللغة العربية التي هي وسيلة التواصل الطبيعية والرسمية في المحاكم الليبية؛ فإن أول ما يلحظ فيها تذبذب الاستعمال اللغوي بين الفصحى والعامية وإن غلب على بعض شخصياتها المستوى الفصيح وطغى على البعض الآخر المستوى العامي.

وإذا كان خطاب القاضي ليس بمرافعة، إنما خطابه يكون في هيئة تدخلات قصيرة تتمثل في نص القسم، أو إصدار الحكم، أو الأسئلة المباشرة نلاحظ أن الجمل التي تصدر عنه هي جمل قصيرة موجزة فهي ربما لا تتجاوز الجمل الاستفهامية القصيرة التي يدير من خلالها الجلسة ويفتح باب التساؤلات كما في قوله مثلاً القاضي للمتهم: هل قمت بسرقة الأسلاك الكهربائية؟ وإهدار المال العام؟، (أقمت بحيازة ذخيرة خفيفة خرطوش؟ فهو من يدير الجلسة ويفتح قنوات الاتصال بين المتقاضين والمتحاورين في قاعة المحكمة.

أما لغة المحامي فيلاحظ أنها تختلف في المرافعة الشفوية عنها في المذكرة المكتوبة، إذ يتفاوت المحامون أثناء ترافعهم في القضايا شفويا من حيث استعمال الفصحى من عدمه، فبعضهم كانت الفصحى هي المستوى الأول في ترافعه فبعد أن يقرأ من المذكرة المكتوبة أمامه يخرج أحيانا بالحديث مع القاضي، أو أحد الشهود وأحيانا مع القاضي وتكون لغته فصيحة لا تميل للعامة إلا في أحيان يسيرة والبعض الآخر بمجرد أن يتوقف عن القراءة يمزج بين المصطلح القانوني والعامة التي تشرح واقعة أو تجيب عن تساؤل وأحيانا يصل الأمر به أن يستعمل مأثورا شعبيا كالمثل الشعبي أو غناوة العلم.

مستوى اللغة التي يستخدمها المحامي في مذكراته
أو التي يستخدمها القاضي في الأحكام الصادرة:

حاولنا الاطلاع على عدد من المذكرات و الأحكام القضائية لدى عدد من المحامين والقضاة الأفاضل فسمح لنا بعضهم بالاطلاع عليها - بعد حذف جميع الأسماء والشخصيات منها حفاظا على سرية أعمالهم -، فكان بعضها يمتاز بالمستوى الممتاز صياغة وأسلوبا سواء في البنى الصرفية أو التراكيب النحوية أو في استعمال المصطلحات القانونية ودلالاتها، ويمكن التمثيل لمتانة الصياغة القانونية بالفصحى ودقة الاستعمال اللغوي بالتمثيل بالآتي :

- اتهمت النيابة العامة موكلي بتهمة التهريب والتزوير.
- وحيث أن موكلي قد أنكر تهمة الإدخال والتهريب لبضائع ممنوعة كما هو ورا د بوصف وقيد النيابة.
- وحيث إن موكلي قام بنقل وليس بإدخال البضاعة المضبوطة على ذمة الدعوى المبينة بتقرير الخبرة.

- لذلك تنتفي تهمة التهريب والإدخال إلى موكلي.
- لكل جريمة أركانها مادي ومعنوي.
- ويقتضي ذلك العلم والإرادة بأنه ينقل تلك الشحنة المخالفة للقانون.
- النيابة العامة اتهمت موكلي على غير أساس من القانون والواقع. . . لعدم انطباق الوصف والفعل المنسوب إلى موكلي كونه لم يتم ضبطه داخل الدوائر الجزائية.
- يلتزم المحامي بأسس الإملاء والنحو والصرف الصحيحة فيورد الفعل (اتهم) بهمة الوصل لأنه ماضي نحاسي، ولم يغفل أمورا إملائية أخطأ فيها غيره كالهزات وأل التعريف والتاء المقفلة أو المربوطة، كما ذكر في الأمثلة السابقة فإثباته للهزات ك (أركان - إدخال - أنكر- أن - انطباق - إلى - أساس إرادة - المخالفة الجزائية. . . الخ).
- وكانت الصيغ الصرفية السليمة تتمثل في مثل لفظ الدعوى بالألف المقصورة من الادعاء ولم يخطئ فيه كما فعل غيره بلفظ (الدعوة) بالتاء من الدعاء، وفي لفظ موكلي وهو استعمال لغوي اصطلاح على استعماله في لغة القانون ليدل على المتهم أو الجاني أو المجني عليه وتعود ياء المتكلم على المحامي الذي وكل بالدفاع وإثبات البراءة.
- المركب الإضافي ودلالة الاستعمال القانونية كما في (تهمة التهريب - إدخال البضاعة - تقرير الخبرة - قيد النيابة).
- أما من حيث الالتزام بقواعد النحو كجره المثنى بالياء وحذف النون للإضافة كما في قوله (بتهمة التهريب والتزوير)، كذلك تقديمه للخبر شبه الجملة وقيمة المبتدأ المؤخر في أداء المعنى في قوله (لكل جريمة أركانها مادي ومعنوي).
- وقد غلب على بعض تلك المذكرات ما يمكن أن يطلق عليه المستوى الجيد إلى المقبول فكانت أهم الأخطاء ترتكز على الأصناف الآتية:
- أخطاء إملائية: مثل خلوها من الهزات والتاء المربوطة (ان - انه - احد - إلى - أيضا - الإرادة - أكثر - الماره - جريمه - التهمه - بالاضافه - عباره - النيابة العامه - مواد مخدرة سياره)
- الأخطاء الصرفية: مثل (هذي ويريد هذه - حافظا ويريد حفاظا - لجريمة ويريد للجريمة - داخل سيارة ويريد داخل السيارة - والتي تنص ع أنه ويريد على أنه وشاركة في حرب تحرير طرابلس يريد وشارك - الساذجه يريد الساذجة).

- الأخطاء النحوية: مثل (عندما قام أحد أفراد الأمن الموجودين بإخراجها والصواب الموجودون صفة لأفراد - وقد حاز أيضا سلاح بدون ترخيص والصواب سلاحا لأنه مفعول به - كم شريط كان عقار دوائي وكم شريط كان مواد مخدرة - والصواب كم شريطا كان من العقار الدوائي وكم شريطا كان من المواد المخدرة).

إنه من باب أولى أن نثبت أن البحث كما يسعى لنقد واقع استعمال العربية يركز على لفت انتباه القارئ الكريم إلى أننا لازلنا في أغلب مؤسسات الدولة نستعمل الفصحى وإن لم تكن الفصحى المعيارية التي يستعملها أهل العربية بقوانينها اللغوية البحتة لكننا نود التنويه إلى أن مستوى اللغة وبالتحديد المستوى العامي لم يخرج عن الفصحى وإن غلبت عليه ظواهر اللهجة من اختفاء الأعراب وطغيان التسهيل والإهمال وغيرها من الظواهر الصوتية لكنها في جذورها اللفظية ودلالات استعمالها مازالت بالفصحى ؛ لاسيما ونحن الآن في عالم افتراضي تغلب عليه ألفاظ أجنبية عن لغتنا ومصطلحات تكنولوجية طغت في الاستعمال اليومي وعبر قنوات الاتصال المختلفة. ومع ذلك فالعربية الفصحى في قاعات المحاكم شأنها شأن باقي مؤسسات الدولة تحتاج مزيدا من الاهتمام يدفع بها من واقع يوصف بالخليط بين لغة أولى هي اللهجة بقوتها وسيطرتها إلى كونها اللغة الثانية التي لا نعرفها إلا في قاعات الدرس أو في إجراءات الدولة الإدارية الرسمية.

استعمال المصطلحات بين التصريف والدلالة:

من أهم ما يعن للبحث استعمال المصطلح القانوني باشتقاقاته و تعدد مقامات استعماله من خلال حضورنا لبعض جلسات المحكمة وتدوين الحوارات في المناقشة القضائية فنلاحظ المصطلحات الآتية:

- (الدفع الموضوعية أن المحكمة اعتمدت على أقوال الشهود بدون أدلة وعندما سأله مأمور الضبط أجاب أقوال متهم على متهم ذلك أن موكلي التهم الموجهة إليه كيدية عليه نأمل استعمال أقصى ظروف الشفقة والرحمة).
- (المحامي: ندفع بموكلي عن كل التهم المنسوبة إليه لأن موكلي يعاني من مشاكل جسدية لا يستطع رفع أوزان ثقيلة، لذا ندفع بعدم ثبوت التهمة.)
- ثانيا ندفع بكيدية التهمة.
- أولا ندفع بالاتهام

- فقد تم زج موكلي في هذه القضية من قبل المتهم
- نرفع بعدم ثبوت التهمة لم يكن متلبسا إنما هي ادعاءات من المتهمين

ومن أهم أسباب إدراج أو توظيف هذه الظاهرة اللغوية في الخطاب أن المتكلم يستعمل رصيده اللغوي من فصحي وعامية أو حتى لغة أجنبية قصد التواصل بين المتحاورين ؛ فكانت لذلك استراتيجية خطابية يلجأ إليها المشاركون في المناقشة القضائية، وجاءت الوظائف التي يحققها التعاقب اللغوي على النحو الآتي:

أولاً: الوظيفة الاستشهادية: حيث يتم الانتقال من لغة إلى أخرى بهدف الاستشهاد بقول أو عبارة بلغة أخرى. وتظهر عندما يضطر المحامي للاستشهاد ببعض المأثورات الشعبية التي تقارب بين فهم جميع الحاضرين بالشعر العامي (غناوة علم أو مثل شعبي كما ذكر نقيب المحامين بمحكمة طبرق).

ثانياً: الوظيفة المجازية: حيث يتم الانتقال من تنوع لغوي إلى آخر بغرض تحقيق أثر معين كاستشهاده بآية من القرآن أو بيت من الشعر كقول أحد المحامين مسشهادا بقوله تعالى: (يأيها الذين آمنوا إذا جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا) (سورة الحجرات / 6).

ثالثاً: وظيفة تخصيص المرسل إليه: وفي هذه الحالة يتم الانتقال من لغة لأخرى بسبب دخول أو ظهور مخاطب جديد لا يفهم لغة الخطاب الذي كان بين اثنين فيلجأ المتخاطبون إلى استعمال لغة تفهمها جميع الأطراف. وهذه لمسناها بكثرة في جلسات المحكمة فالحامي أو القاضي دائماً ما يحاول شرح أو توضيح بعض المصطلحات والتراكيب القانونية التي يستعملها في مرافعاته لغير أهل الاختصاص من المتهمين أو الشهود بالخروج عن المستوى الفصيح إلى العامي (اللهجة).
تحليل استمارة المقابلة:

أجرى البحث بعض المقابلات الشخصية مع عدد من المحامين وأساتذة الجامعة بكلية القانون جامعة طبرق وكانت الأسئلة في مجملها تركز على معرفة واقع استعمال العربية من خلال جمع آراء تلك الفئات بوصفها تمثل المستعملين للغة في مجال القانون. وتمثلت في سبعة أسئلة:

بعد استيفاء البيانات الشخصية (الاسم والجنس والصفة)

كانت الأسئلة كالاتي استفاد البحث من الاستمارة المقدمة في الدراسة السابقة التي كانت بعنوان (صالح بو بشيش، دراسة تحليلية لواقع اللغة العربية في المنظومة القانونية والإدارية في الجزائر. المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.) (بشيش، 2019، صفحة 164):

- 1 - هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في المرافعة ؟
 - 2 - ما الأسباب التي تدفعك لاستخدام اللغة العربية ؟
 - 3 - هل تشعر بارتياح عند استعمال اللغة العربية مع زملائك في المحكمة ؟
 - 4 - ما مستوى اللغة العربية التي تستخدمها في مذكراتك ؟
 - 5 - ما طبيعة اللغة العربية التي يستخدمها القاضي في الأحكام الصادرة ؟
 - 6 - ما أسباب تراجع استعمال اللغة العربية -برأيك- في المحاكمات ؟
 - 7 - ما العوامل المساعدة في نظرك في ترقية استعمال اللغة العربية في المحاكمات ؟
- ويحاول البحث تحليل الإجابات الواردة من المجموعتين مجموعة المحامين ومجموعة أساتذة الجامعة كما يأتي:

هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في المرافعة ؟

دائماً - أحيانا - نادرا

يتبين أن المحامين و أساتذة الجامعة لا يختلفون في الخيار الأول والثاني وهو استعمالها دائماً أو أحيانا ؛ ما يدل على أن استخدام اللغة العربية في المرافعة بالنسبة لهم لا يعني رفض استعمالها وإنما يمكن تفسير ذلك بأن طبيعة المحاكمة والخصوم ومدى التزام هيئة القضاء باستعمال اللغة العربية أو الخروج إلى العامة لغرض التواصل والإفهام مع جميع الحاضرين، أي أن استعمالها يخضع لطبيعة الحال والمقام وليس لكونها أمراً ملزماً للمحامي أو القاضي أو غيره من المشاركين في الجلسة.

يجيب أغلب أساتذة الكلية بأن المرافعة تتطلب الإلقاء بالفصحى دائماً معللاً ذلك لأن المصطلح القانوني الذي تتضمنه المرافعة لو جاء بالعامة لانصرفت الدلالات المستعملة في السياق القانوني عن معانيها المقصودة، فالمرافعة تعتمد المشافهة مما قد يخرج صاحبها إلى العامة أحيانا. ويرى البعض الآخر أنها تستخدم في المرافعة أحيانا ويبدو أنهم يذهبون إلى استغلالها على المتهم أو الشاهد أو غير المختص بالقانون.

فالفرق بين المجموعتين أن المحامين اختلفوا بين دائما وأحيانا أما الأساتذة بالكليات فيطالبون بالالتزام بها قدر الإمكان حتى لا تضيع المعاني الدلالية المقصودة من المصطلحات القانونية.

ما الأسباب التي تدفعك لاستعمال اللغة العربية ؟

-الالتزام بالقانون التجاوب مع القضية -الانسجام مع طبيعة النص القانوني

وكانت إجابة بعض المحامين عن الأسباب التي تدفعك لاستعمال اللغة العربية (الانسجام مع طبيعة النص القانوني)، تركز على الخيار الأول وهو الالتزام بالقانون تليها الانسجام مع النص القانوني، ولم يجب أحد عن التجاوب مع القضية، فالالتزام بالقانون هو الدافع الأساس والسبب الرئيس في مجال القضاء ذلك لأن المشرع باستعمال اللغة العربية يستعمل لغة وطنية رسمية نص عليها الدستور في المادة رقم (24) لسنة 2001 م بشأن منع استعمال غير اللغة العربية في جميع المعاملات بالدولة الليبية.

وكانت إجابات أساتذة القانون هي الانسجام مع طبيعة النص القانوني لأن العامية قد تصرف المعنى عما وضع له، ويرى بعضهم أن الخيار هو الالتزام بالقانون ويختار غيره التجاوب مع القضية، ويمكن أن يكون الخيار الأول من منطلق لغة التخصص أما التجاوب مع القضية من باب أن القاضي هو من يجيد الفصحى لما يتمتع به من خبرة ومستوى عال في التخصص.

هل تشعر بارتياح عند استعمال اللغة العربية مع زملائك في المحكمة ؟

-عند مخاطبة القاضي -عند مخاطبة المتهم -في الحالتين

بعضهم اختار عند مخاطبة القاضي والبعض الآخر عند مخاطبة المتهم ولم يجب أحد بالخيار الثالث (في الحالتين)، وقد يكون السبب أن استعمال اللغة العربية في المرافعات إنما يتوجه فيها الخطاب بالدرجة الأولى إلى القضية من أجل تحقيق هدف المحامي من التأسيس في القضية، وهو إقناع القاضي بما يقدمه من حجج وبراهين لإثبات صدقية طلبات موكله.

ويختار عدد من أساتذة الجامعة الخيار الأول وهو مخاطبة القاضي معللا لذلك بأن القاضي هو خريج شريعة أو قانون ومعهد قضاء فهو متمكن من العربية الفصحى لذا ستكون مخاطبته بها، أما المتهم فإن مخاطبته بالعامية ستكون أقرب لفهمه واستيعابه.

ما مستوى اللغة العربية التي تستخدمها في مذكراتك ؟

-مقبول - جيد - ممتاز

يبدو أن عددا لا بأس به ممن شملتهم عينة المقابلة يعتمدون على الأسلوب السهل والصياغة ذات المستوى المقبول في إعداد المذكرات التي يقدمونها للجهات القضائية، وهو ما يفسر بساطة اللغة التي تحرر بها العديد من الأحكام، ويغلب عليها في كثير من الأحيان كثرة الأخطاء والعبارات المبهمة التي تتطلب التفسير والتوضيح عبر الترافع في الموضوع.

في حين عبر عدد منهم بأنه يستعمل اللغة العربية ذات المستوى الجيد بل والممتاز في صياغة المذكرات، ولا شك أن هذه الفئة هي من نخبة المحامين ذوي المستوى العالي وأساتذة الجامعات. نفيار ممتاز هو الغالب لبعض المحامين انطلاقا من أن المحامي لابد أن يجيد العربية لكي يكون مؤهلا لكتابة المذكرات التي يفترض- وإن حوت أخطاء لغوية - أن تكون بالفصحى، مع التحدث بها أيضا في المرافعة التي يجب ألا تبتعد عن الفصحى أيضا.

وكان مستوى الجيد هو خيار بعض الأساتذة لأن التمكن من اللغة أو مستوى الممتاز لا يتوصل إليه إلا بعض القضاة الضليعون في اللغة، لأن عامة الأساتذة والمحامين سيكون مستواهم في العربية أقرب إلى جيد.

ما طبيعة اللغة العربية التي يستخدمها القاضي في الأحكام الصادرة ؟

- لغة واضحة منسجمة مع النص - لغة غير واضحة

وكان أغلب المحامين يذهب إلى أنها لغة غير واضحة أحيانا وربما يرجع السبب إلى كون طبيعة اللغة العربية التي تصاغ بها الأحكام القضائية في مستويين متقاربين بين الوضوح وعدم الوضوح وهي نتيجة تنسجم مع سابقتها، وهو ما يؤكد عامل التقارب بين مستوى لغة المذكرات والمرافعات، وطبيعة لغة الأحكام القضائية.

ويجب بعض أساتذة الجامعة بأنها لغة غير واضحة أحيانا خاصة في محكمة طبرق فهو يذكر أنه اطلع شخصا على بعض الأحكام الصادرة بمحكمة طبرق ولم تكن واضحة في صياغتها وقد التبتست معانيها على القارئ ويرى أن أفضل الأحكام الصادرة عن المحكمة الليبية العليا في طرابلس والسبب كما يذكر لأن القضاة فيها يحملون درجة مستشار وتمكنهم من اللغة واضح بخلاف المحاكم الأقل.

ما أسباب تراجع اللغة العربية - برأيك - في المحاكمات ؟

الأسباب كما ذكرها المحامون:

- ضعف التحصيل العلمي

- تدني مستوى الخريجين

- إهمال تدريس العربية بكلية القانون في جميع المراحل

ويرى أساتذة الجامعة أنها يمكن أن تحصر في:

- سيطرة استعمال العامية في كثير من المؤسسات العامة في الدولة بما فيها مجال القضاء.

- تراجع أو ضعف مخرجات التعليم خاصة تعليم اللغة العربية في كليات القانون.

- إهمال تدريس العربية بكلية القانون في جميع المراحل.

ما العوامل المساعدة في - نظرك- في ترقية استعمال اللغة العربية في المحاكمات ؟

لعل السبب الرئيس في تراجع استعمال اللغة العربية في مجال القضاء وفق ما أقرته أجوبة

عينة الدراسة يكمن في عدم تطبيق القوانين الخاصة بتعميم استعمال اللغة العربية خاصة القانون

رقم 24 المؤرخ في 28 / 12 / 2001 م، ويضاف إليه سبب آخر يراه أفراد العينة مهما وهو

غلبة التعامل بالعامية والدارجة في النشاط الرسمي مهما كانت طبيعته، ما ولد شعورا لدى المخاطبين

والمثقلين من عدم الإحساس بأدنى حرج في التخلي عن استعمال اللغة العربية وإحلال العامية

محلها.

في حين يعد الإخفاق في عملية التعريب التي سادت سنوات السبعينيات سببا مؤثرا لدى

عدد كبير من المحامين لما رافق هذه العملية من اضطرابات واختلالات أثرت بشكل كبير على

تحقيق هدفها وهو تطبيق الدستور وتفعيل مبدأ رسمية اللغة العربية و وطنيتها .

ويمكن حصر العوامل كما جاءت في أجوبة العينة فيما يأتي:

- إجراء امتحان قبول قبل تعيين الخريجين .

- تقوية العاملين في المحاكم بإجراء دورات في اللغة العربية .

- تدريس اللغة العربية بجميع المراحل بالكلية.

- أن يكون مترجم القانون مجيدا للعربية أو يستعين بأهل اللغة في صياغة القوانين بعد ترجمتها

- تراجع المشهد الثقافي في العالم العربي.

يقترح أحد الأساتذة ما يلي:

- تدريس اللغة العربية بكليات القانون في جميع المراحل الدراسية.
 - إدراج مادة فن الصياغة القانونية ويكون من يدرسها متخصصا في اللغة العربية مع الالتزام باستعمال المصطلحات القانونية في سياقاتها الموضوعية لها.
 - لا بد أن يفرض القضاء على المتقاضين ضرورة استعمال اللغة العربية عن طريق (المجلس الأعلى للقضاء) (وهو مجلس مختص بتنظيم القضاء وترقية أعضائه وتوزيعهم ونحوه) يكون ذلك بأن يصدر تعميما بالجهات التابعة له كافة بضرورة استعمال الفصحى أثناء الترافع في المحاكم.
 - يكاد يجمع الأساتذة والمحامون ممن عرضت عليهم الأسئلة بأن عوامل ترقية استعمال اللغة العربية في مجال القضاء تتركز في عاملين أساسيين، وهما التجسيد الفعلي والعملي للقوانين المتعلقة باستعمال اللغة العربية، وكذلك الاهتمام بوضع سياسة لغوية محكمة تعمل على تهيئة الظروف المساعدة وتوفير البيئة الحاضنة لتعميم استعمال اللغة العربية، وهذا عبر إشراك المؤسسات العلمية وفي مقدمتها المجلس الأعلى للغة العربية.
- الخلاصة:

وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:

- إن الفصحى - في وقتنا الحاضر - هي اللغة الثانية للعربي وأن العامية هي اللغة الأولى، ولعل ما يلحظ في مؤسساتنا العامة ولاسيما المحاكم أوضح دليل على ما نقول.
- لا يختلف المحامون وأساتذة الجامعات في إجاباتهم عما قدم لهم من استفسار؛ مما يؤكد أن الهدف المأمول لدى الجميع هو صياغة القوانين وكتابة المذكرات وأداء المرافعات بأسلوب فصيح سهل وواضح للمتلقي.
- من خلال حضور جلسات المحكمة ومتابعة آراء عينة الدراسة تبين أن لغة المذكرات والأحكام تختلف من حيث الوضوح وعدمه بحسب تمكن مستعمل اللغة وخبراته في استعمال المصطلحات القانونية وفي درايته بأساسيات العربية مما يؤكد ضرورة الاهتمام بالعربية في مجال التدريس بكلية القانون.

يوصي البحث بـ:

- إصدار قانون في الدستور الليبي ينص على التحدث بالعربية الفصحى بين المتقاضين واستبعاد العامية لاسيما في لغة المحامين والقضاة.
- ألا يقتصر تدريس العربية في كلية القانون على السنة الأولى لأنها إحدى المواد العامة التي تمثل متطلبات الجامعة، بل لابد أن تعار اهتماما أكثر وتضمن في مقررات المناهج الدراسية بالكلية وأن يكون تدريسها على النحو الآتي:
 - * السنة الأولى مبادئ النحو.
 - * السنة الثانية مبادئ التصريف.
 - * السنة الثالثة الصياغة القانونية.
 - * السنة الرابعة اللسانيات الجنائية.
- إعارة الاهتمام للترجمة القانونية وبخاصة فيما يصاغ بعد الترجمة من قوانين وأحكام قضائية فإن لم يكن المترجم ضليعا في العربية عليه الاستعانة بأهل الاختصاص من اللغويين في الصياغة القانونية بلغة عربية سليمة بعيدة عن العيوب السياقية والتركيبية والدلالية.

المصادر والمراجع

- أحلام براهيم، زينة بورراش. (د. ت). واقع اللغة العربية في الخطاب القانوني: محكمة بجاية أنموذجا. بجاية الجزائر: كلية الآداب واللغات رسالة ماجستير.
- السيوطي. (2005). المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد عبدالرحيم. القاهرة: دار الفكر، ط1.
- صالح بوشيش. (11- 13 أبريل، 2019). دراسة تحليلية لواقع اللغة العربية في المنظومة القانونية والإدارية في الجزائر. المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
- صالح بلعيد. (4، 5 يونيو، 2007). الفصحى المعاصرة، طعنة أم ضرورة. أعمال الندوة الدولية الفصحى وعاميتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهديب المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.
- صالح عبد الرحمن الحاج. (يونيو، 2007). الفصحى وعاميتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهديب. العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة. الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية بالتعاون مع وزارة الثقافة الجزائرية.
- صالح، عبد الرحمن الحاج. (2007). العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- صلاح فضل. (2001). مناهج النقد المعاصر. لبنان: أفريقيا الشرق.
- صلاح بن فهد العصيمي. (2020). اللسانيات الجنائية: تعريفها ومجالاتها وتطبيقاتها. السعودية: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي، ط1.
- عبد المجيد الطيب عمر. (12 فبراير، 2008). علم اللغة الجنائي: نشأته وتطوره وتطبيقاته. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- عز الدين الناجح. (2012). الحجاج في الخطاب القانوني. تونس: دار بوجميل.
- علي القاسمي. (يونيو، 2007). الفصحى وعامياتها في السياسة اللغوية. الندوة الدولية: الفصحى وعاميتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهديب.

- فايز الداية. (1996). علم الدلالة العربي، النظرية والتطبيق. دمشق: دار الفكر، ط2.
- القاسمي علي. (يونيو، 2007). الفصحى وعامياتها في السياسة اللغوية. أعمال الندوة الدولية الفصحى وعامياتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب.
- كريمة نعلوف. (2013). واقع استعمال اللغة العربية في كلة الحقوق. الجزائر: جامعة الجزائر، رسالة ماجستير.
- محمد التونجي. (1999). المعجم المفصل في الأدب. لبنان: دار الكتب العلمية، ط 2.
- مرتضى جبار كاظم. (2015). اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني. لبنان: دار الأمان.
- موان جورج ترجمة جمال الحضري. (2012). معجم اللسانيات. عمان الأردن: المؤسسة الجامعية للدراسات.
- هايكي ماتيللا. (د، ت). اللغة القانونية واللسانيات القانونية، ترجمة حافظ إسماعيلي علوي، الرباط، المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس.
- وكال الطاوس. (2006). البنية المجاجية في الخطاب القانوني. الجزائر: رسالة ماجستير الجزائر.
- يحياتن محمد. (2006). التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة. مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية، الجزائر، ع 11.

The Difficulties Face Libyan EFL Students in Writing Graduation Projects

Azzaytuna University, Faculty of Languages & Translation

Department of English Language

Amal Abdalla Mohamed

Amal_abdalla83@yahoo.com

Abstract

Writing research project is a scientific investigation aiming at finding facts, answering questions, identifying gaps in knowledge, and verifying what is already known. It has become a science in its own right. Research by its nature is a challenging task for any student regardless of the level, field and nature of the study. The current study aims to investigate the reasons behind the weakness of EFL undergraduate students of English language departments at Azzaytuna University when writing graduation projects. Also it attempts to identify challenges that students need to understand the approaches in research methodology as well as suggesting potential ways and relevant solutions which could assist to overcome these issues. The quantitative research method was chosen as the main mechanism for data collection and analysis. A questionnaire as a measuring instrument was used to collect data. The research sample comprises 30 students from the seventh and eighth semesters. The results showed that students face the following difficulties in writing their research projects: difficulty in choosing the appropriate topic, the weakness of students' level of English language, lack of good knowledge of the methodology, lack of a pre-training course in the early stages, insufficient time, inability of finding reliable, update and related references.

Key words:, *EFL students, graduation projects, academic writing, Knowledge of methodology*

Introduction

Language skills are divided into four categories: writing, reading, listening, and speaking (Huwari & Hashima, 2011). Writing is considered the mainly challenging issue for EFL students, because it is a complicated skill, (Abu Shawish & Abdelraheem, 2010; Al-Shboul & Huwari, 2015; and Huwari & Al-Khasawneh, 2013). Writing in English is a difficult task because it is a skill that requires essential mental thinking to produce solid and complete sentences (Huwari & Al-Shboul, 2015). AL Kamil & Troudi (2008) indicate that writing is the most difficult skill for EFL learners. This due to the fact that the rhetorical conventions of English texts- the structure, style, and organization often differ from those in other languages as they require great effort to recognise and manage the differences (Leki,1991). Similarly, Matsuhata (2009) states that composing a coherent and cohesive piece of writing is a tough assignment for most EFL students. This is because writing is challenging process that requires various skills and strategies. Writing in a second language is demanding because it is a complex, challenging, and difficult process (Alsamadani, 2010). Nevertheless, conducting research papers is less difficult than writing a short paragraph or even writing an essay.

Research provides a place for students to gain experience in learning and engaging with a topic related to their specific field of study. Thus, students learn how to develop research and how to solve problems that currently do not have answers. However, Students learning English at Azzaytuna University face challenges in mastering academic writing research, because they need a thorough control over vocabulary, expressions, and a sentence building and composition layout (Qasem and Zayid, 2019). As Durga and Rao (2018) emphasize that many students have problems in writing research because it is a challenging assignment that requires in-depth knowledge of the subject, planning, care and hard work. Tardy (2010:13) declares, “Academic writing research often requires students to write from an expert's position, even when they do not consider themselves experts on their topics”. This is might be due to the fact that most Libyan undergraduate students are usually not exposed to do research until their final year. Consequently, the purpose of the

study was to explore the challenges that affect students in conducting a good quality research.

This study attempts to identify the main reasons behind the weakness of EFL undergraduate students of English language department at Azzaytuna University when they are writing graduation projects as a new course to them. Likewise, to ensure whether the undergraduate students are familiar and aware of the difficulties of writing research papers. Another aim is to identify challenges that students need to understand the approaches in research methodology. For instance, research questions, literature review, field work method such as qualitative and quantitative approaches. Thus, the current study endeavours to find out the challenges that encounter students in writing a research project.

Statement of the problem

The researcher, through her experience in teaching English at Azzaytuna university level has noticed that there are some challenges faced by EFL students when writing academically. These challenges constitute a real problem for the students when they are asked to write academic research projects. This might be due to the fact that they do not have the required prerequisites for mastering writing research, also because of not having enough time for practice of how to write research in the right way at the early semesters

Objectives of the study:

- 1- To investigate the challenges that (FEL) students face in writing a research project.
- 2 - To identify the reasons behind these challenges.
- 3 - To suggest some solutions to overcome these difficulties.

Significance of the study

- 1- Writing research project is one of the most important subjects in the English curriculum which decides whether a student pass their modules with high proficiency or not.

- 2- It could contribute to shed an extra light on the dominant factors that influence students' academic writing at the university level.
- 3- It could also assist other researchers to go through academic writing research profoundly, as this study could be considered as a starting point for other researchers.

Research questions

1. What are the challenges that Libyan EFL students encounter in writing graduation projects?
- 2- What are the reasons behind the weakness of students in writing graduation projects?
- 3- How do these challenges affect the quality of the students' graduation projects at Azzaytuna University?
- 4- What might be the suggested solutions to overcome these difficulties?

Hypothesis of the study:

This research paper hypothesizes that exploring the challenges and reasons affecting on writing research may positively assist in improving a student's academic writing and their outcome abilities in all subjects.

Literature review

Writing a research paper is considered one of the most important language skills because it helps students to understand the essential requirements of academic writing. In addition, academic writing is one of the curriculum topics in the Department of English Language which defines a certain extent for both the students' level of English and their course in English in the future. It is therefore very important for students to be able to clearly demonstrate what they have extracted from others and what is in their own mind. Thus, writing research is a cognitive activity because it is a product of the mind. Academic writing as defined by Al Fadda, (2012, p:124) "A mental and cognitive activity since it is a product of the mind".

Research is a way of thinking critically about different aspects of researchers' daily work, understanding and formulating guidelines that govern action and developing new theories that contribute to the advancement of their practice and profession. It is the practice of regular systematic examination of experimental observation and to find answers

to what a learner observes as well as it aims to make appropriate changes for more effective professional studies (Kumar, 2005). As Neville (2007) states that writing research is significant subject of any course of study because it provides learners with information, which make them independent students over what they are learning. Furthermore, writing a research provides students with more explanation of new information about a topic they are seek. Pandey and Mishra (2015) defined the word research as the word that consists of two words, re_search, which means to search again. Thus, research is methodical surveys to gain new information from facts that have already done. Rajasekar et al. (2013) argued that since a variety of issues and methods occur daily in the world, the researchers play an important role in searching for causes, answers and logical arguments. Additionally, writing research is a crucial course at the university level because it helps to find considered guidelines for solving issues that encounter students during their studies. Durga and Rao (2018) emphasize the importance of academic writing, because it plays a vital role in most courses, since the students have to write tasks, finding solution for specific problems and help students to expand knowledge in diverse fields. However, many students have writing problems because it is a demanding assignment that requires thorough knowledge of the topic and hard work.

Related previous studies

There are many reasons stand behind inability of students in writing well-organized research papers. One of them is students; low level in the target language. For instance, Qasem and Zayid (2019) point out that language barriers are one of the biggest challenges Saudi undergraduate students face when writing research projects, as writing requires both a high level of linguistic and cognitive skills to convey thoughts and ideas coherently, and to organize and present in a logical flow. As Divsar (2018) demonstrated that, the linguistic problems are considered one of the most difficulties to EFL learners. For example, he conducted a study that examined the challenges Iranian TEFL students face when writing theses. The results of this study showed that linguistic problems,

including grammatical and organizational problems and lack of mastery of academic writing style, were among the prevailing obstacles of Iranian EFL students. However, the results showed that the students reported a variety of other difficulties, which were divided into: (i) teaching and pedagogical shortcomings: mainly lack of knowledge and experience of the students in researching and creating their work. (ii) Personal issues such as poor time management and loss of interest and motivation in writing the theses and (iii) pedagogically the limited availability and support of the supervisor and advisor. Furthermore, in a study recently conducted by Bakhou and Bouhania (2020) they examined the difficulties of the Algerian EFL master students face in writing research projects. The results of the study showed that the Algerian EFL students viewed language problems as less problematic than those of socio-cultural. The socio-cultural challenges include inadequate support and cooperation, poor academic preparation: education, lack of willingness of the students, insufficient academic writing skills and a lack of research skills and knowledge.

Moreover, Dwihandini (2013) cited in Alsied and Ibrahim,2017) conducted a study to examine the factors that influence undergraduate students writing research papers at the University of Mahasarakswati in Indonesia. The outcome of the study revealed three main factors. The first factor is the psychological one, which includes little or no confidence in choosing a research title, little prior knowledge of the research topic, and research writing. The second factor is the sociocultural factor, which involves the students' ability to understand and meet the requirements and standards of academic communication practices. The final factor is linguistics, which includes problems in reducing grammatical errors and difficulties in deciding when to delete, replace, and rearrange grammatical elements. In addition, in another study carried out by Qasim and Zaid (2019) trying to understand the problems students face in English when writing research projects. The study conducted at Bisha University and around 60 students were participated. In order to collect the necessary data, a questionnaire and interviews were used with teachers and students. The findings of the study showed that about 70%

of the participants faced problems in English language. The study revealed difficulties related to determining the subject of the research, insufficient basic information on this topic, the poor methodology and lack of references. Furthermore, Alsiied and Ibrahim (2017) studied the problems of the Libyan EFL students in a research work. The study examined trainers' attitudes towards the skills of their research students. The sample of the study consisted of 42 students and 4 professors at Sebha University. The results of the study showed that participants had difficulties in writing research starting from choosing the field of interest, the choice of subject, developing a research problem, reviewing related literature, and reporting on the results of the study. In addition, Mapolisa and Mafa (2012) identified three main categories of challenges that affect students in conducting a good quality research. These challenges are: the mentor-disciple challenge included the level of engagement between the advisor and student, availability of advisors and a student interest in the topic. The student-student challenge identified personal issues in the students' lives that could affect their research level, such as: financial problems, motivation and lack of knowledge. Finally related to the institution challenges arose from overcoming difficulties such as the lack of research materials and workshops to encourage a student's computer literacy in maintaining enthusiasm for research and providing a positive research experience.

In terms of critical thinking, most of academic students find it hard. This is because writing a research paper is a process that requires critical thinking to find information on a specific topic. Evaluate sources, organize and write ideas to highlight them and back them up with opinions and views of others (Winkler and Metherell 2011). Critical thinking means that students have the ability to analyze, evaluate, interpret, or synthesize information and applying them to creative thought to form an argument, solve a problem, or reach a conclusion. The critical thinking aims to promote independent thinking and reasoned judgment in thought and action. One of the important aims of higher education is to qualify students; learners should understand information that is important, useful and powerful.

Another possible challenge of writing research project related to EFL learners is identifying the research problem. According to Al Badi (2015) when writing research, the most important part that constitutes a major problem in English as a foreign language in general is defining the research problem. In particular, some researchers find it difficult to identify the exact problem that must be addressed in the research, which leads to failure in obtaining the objectives of the study. Ifeoma (2019) has argued that both undergraduate and postgraduate students face difficulties in identifying the research problem as the subject that the researcher intends to examine and explore. Also, among the issues that EFL students have in research writing is their difficulty to paraphrase and express themselves in their own words. Therefore, they copy and paste from other studies and represent it as their own work without acknowledging the original sources. So, they copy from other works and represent it as their own writing. Furthermore, some learners do not have any prior knowledge in writing research. As Taskeen et al. (2014) say that the majority of novice researchers copy related studies and some advisors do not have sufficient knowledge in different methodologies. As a result, they allow their students to copy from studies which are written by other researchers.

Another challenge that EFL learners might encounter, in terms of writing research, is that time management. Well time organized help students to maintain on their studies and contribute to research productivity. Therefore, it is essential to improve students' time management skills to develop and sustain a successful program of research and help them to complete academic assignments on time (Trimmer, 1992). As Todd, et al.(2006) & Dombeck &Wells-Moran (2006) say that the most challenging issues that the students might face is time management. Students must be precautious in conducting research and plenty of time must be allocated for the achievement of each stage of the activity. Before the deadline, the students must be specified a number of additional hours or weeks to work in the library. This is due to unexpected issues and difficulties that may arise in writing research.

Methodology

The participants

Sample selection for the current study was 30 Libyan EFL students who are studying at the seventh and eighth semesters at the faculty of English language at Azzaytuna University in Tarhuna. The following procedures were carried out during the collection stage. First, an appointment was made with tutors to allow the researcher to administer the questionnaire to students. Consequently, the researcher met the students and the reason of the study was clarified to them. Then, the questionnaire was distributed to the students at lecture time and they took 15 minutes to answer it. After that, the students were clearly informed that it was their right to refuse or withdraw at any time. They were not asked to write their names because it has no relevance to the outcome of this study. Also the students were encouraged to answer the questionnaire as honestly as possible.

The questionnaire

The data was gathered through a questionnaire, which is consisted of 15 (yes or no) questions. After getting a verbal permission from department head, the questionnaire was distributed to the participants studying English language at Azzaytuna University in Tarhuna to investigate the weakness behind the students' level in writing graduation projects. The responses of the questions were measured by percentage and were arranged in the following table.

The pilot study

It was very helpful to do the pilot study because it allowed the researcher to avoid many shortcomings of the method of data collection. According to Burns (2000) the main aim of the pilot study is not only obtaining data but also to learn how to collect data correctly and precisely. Before the actual study, the questionnaire was distributed to a number of students studying at the seventh and eighth semesters of English department at Azzaytuna University. The pilot test offered the researcher the opportunity to discover the weaknesses in her methodology. For instance, one result of the pilot study for current study was that some questions were omitted

because they were ambiguous and confused the students. In addition, The researcher started with general questions instead of going directly into the topic of the study. Furthermore, the questions were selected after reading much Libyan local research as well as other internet research. Finally, the time was taken into consideration because it was quicker than the researcher had planned. As (Bell 1993:4) argued that “All data-gathering instruments should be piloted to test how long it takes recipients to complete them, to check that all questions and instructions are clear and to enable you to remove any items which do not yield usable data”. Thus, the questionnaire was piloted before the actual study.

Item	Yes No	Participan ts	Percent
1- Do you have background information of how to write a research paper?	Yes No Total	10 20 30	33% 67% 100%
2- Do you have knowledge in choosing topics for your research?	Yes No Total	10 20 30	33% 67% 100%
3-Did you take a university training course at early semesters on writing a research paper?	Yes No Total	16 14 30	53.3% 46.7% 100%
4-Do you think linguistic problems hinder you in writing research project?	Yes No Total	18 12 30	60% 40% 100%
5-Do you know how to identify a research problem in writing research project	Yes No Total	9 21 30	30% 70% 100%
6-Do you have knowledge in writing a literature review for the study?	Yes No	6 24	20% 80%

	Total	30	100%
7-Do you depend on books for your knowledge resources?	Yes	12	40%
	No	18	60%
	Total	30	100%
8-Do you know how to find relevant books in the library?	Yes	10	33%
	No	20	67%
	Total	30	100%
9-Do you know how to paraphrase?	Yes	5	17%
	No	25	87%
	Total	30	100%
10-Do you know how to quote resources?	Yes	2	6.6 %
	No	28	93.3%
	Total	30	100%
11-Do you know how to make a good methodology for your research paper?	Yes	5	17%
	No	25	83%
	Total	30	100%
12-Do know how to write a critical analysis for your a literature review?	Yes	5	17%
	No	25	83%
	Total	30	100%
13-Does your supervisor read and check your paper constantly.	Yes	6	20%
	No	24	80%
	Total	30	100%
14-Is time given for writing a research paper sufficient?	Yes	26	86%
	No	4	14%
	Total	30	100%
15-Is writing research difficult for you?	Yes	24	80%
	No	6	20%
	Total	30	100%

Based on the questionnaire, the results showed that 67% of the students had no knowledge in writing a research paper. Also, from this point most

of them said that they did not know how to select topics for their research. As it could be observed in the table, one of the common problems that students encounter in writing research is linguistic problems. Almost 60% of the study participants pointed out that writing in English language is the main problem when writing research paper. As shown in the elicited data, almost 80 % of the study participants lack the proper knowledge on how to tackle the literature review and methodology as well. In addition, 70% of students said that they were unable to find relevant books from the library. The findings also revealed that the large number of around 80% agreed that the supervisor did not read and check students' works constantly. In addition, a high percentage 87% of the students clarified that inability to paraphrase in English language is considered as an area of difficulty in writing research. According to the results that a large proportion of students around 93.3% had problems in citing their references. The results demonstrated that approximately half of the participants with 46.7% said that they did not receive proper courses at early stages at the university to practice writing gradation projects compared with 56% who did it. The responses to the questionnaire revealed that only 33% of students were able to find relevant resources from library. Apparently, the minority of the study participants 17% said that they know how to write critically. Likewise, a small proportion about 14% of students said that time allocated to write research papers is enough. As it can be seen that from the results 80% of participants affirmed that writing graduation projects is a hard task.

Discussion

Based on the result of this study, it can be inferred that most of Libyan students encounter many shortcomings in writing graduation projects. For instance, there is a shortage of knowledge in choosing a topic for their research. They also have difficulty in writing in English language. The students have not enough time to write their graduation projects. Furthermore, they do not know how to paraphrase, work on their literature review and identify research problems in their graduation projects. The students do not study extensive books about academic writing and find good resources for their research projects. Moreover, the findings of this

study have revealed that the majority of students were unable to work on their methodologies. For instance, they have shortcomings in choosing suitable approaches and research methods for data collection and analysis. It could clearly noticed that students have problem on how to cite references. Additionally, some learners affirmed that some of supervisors are not supportive of students because they do not read and check students' work regularly.

Conclusion

The current study investigated challenges faced by Libyan EFL learners in writing research, which are encountered by students at Azzaytuna University in writing graduation projects in English language department. As aforementioned 30 students participated in the current study, and the results identified the challenges that affected the writing of their graduation projects and ultimately led to the development of a framework for potential solutions to those problems.

The findings of this study revealed that the students lack sufficient knowledge and understanding of the essence of how to write graduation projects. This might be due to the fact that they do not have proper training. From the researcher's point of view, a proper training course could be achieved by encouraging students to do empirical studies at early semesters. This will help them to write a good quality research later. In addition, the results of the study revealed that students have difficulty in developing graduation projects starting from choosing a topic until citing references.

To summarize, the findings of this study have shown that the majority of students at Azzaytuna University in English department encounter many shortcomings in writing their graduation projects. This could be because they do not understand the essential strategies of research, and do not practice writing research systematically starting from introduction to conclusion. It is therefore, recommended that students should take intensive writing courses in their curriculum on how to write a research paper along with other academic courses they already have. Furthermore,

students need to be introduced to ways of collecting data from reliable sources in the library, and try to engage in the heavy task of writing papers for most of the academic courses taken at the early semesters. Students should be advised to never rely too heavily on public information such as the arbitrary use of websites and Wikipedia.

Recommendations

In order to overcome these issues and the students' fear of writing a research paper, relevant knowledge, skills and self-confidence must be fulfilled and strengthened through the presentation of well-prepared courses. This could develop the students' competences and writing abilities. It is also recommended to extend the scope of the core challenges in writing graduation projects. In addition, students should also be involved in doing real empirical studies and more advanced research courses should be taught in higher education. Moreover, Supervisors should provide learners with proper guidance and assist them in selecting the topics that have good materials and resources. Finally, it is hoped that the current study will encourage academics from universities all over Libya to think seriously about the importance of teaching rich courses in writing research papers, where attention is paid to all of the relevant and required academic skills and capabilities.

References

- 1- Al Badi, I. A. H. (2015, January). Academic writing difficulties of ESL learners. In The 2015 WEI international academic conference proceedings (Vol. 1, No. 1, pp. 65-78).
- 2- Abu Shawish, J. I, & Abdelraheem, M. A. (2010). An investigation of Palestinian EFL majors' writing apprehension: Causes and remedies. In *Proceedings of the First National Conference on improving TEFL methods & practices at Palestinian Universities* (pp. 1-30). Deanship of Scientific Research and Graduate Studies, Al-Quds Open University. <https://eric.ed.gov/?id=ED512894>

- 3- Alsamadani, H. A. (2010). The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation. *European Journal of Social Sciences*, 16(1), 53-63.
- 4- Alsied, S. M., & Ibrahim, N. W. (2017). Exploring Challenges Encountered by EFL Libyan Learners in Research Teaching and Writing. *IAFOR Journal of language learning*, 3(2), 143-158.
- 5- Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 4-18. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.10.002>
- 6- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods* (4th ed.). London: SAGE.
- 7- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project*. Philadelphia: Open University Press.
- 8- Dombeck, M., & Wells-Moran, J. (2006). Time Management and Organization. Retrieved May 25, 2017 from http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=9770&cn=353
- 9- Divsar, H. (2018). Exploring the challenges faced by Iranian TEFL students in their doctoral dissertation writing. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(3), 195-203.
- 10- Durga, V. S. S., & Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English-A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 6(2), 1-5.
- 11- Dwihandini, L. A., Marhaeni, A.A. I. N., & Suarnajaya, I. W. (2013). The Analysis of the Factors Affecting Undergraduate Students' Difficulties in Writing Thesis in The English Department of Mahasaraswati University. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha Program Studi Pendidikan Bahasa*, 2, 1-12.
- 12- Huwari, I., & Hashima. (2011). Writing Apprehension in English among Jordanian Postgraduate Students at Universiti Utara Malaysia

- (UUM). *Academic Research International*, 1(2), 190-198.
<http://repo.uum.edu.my/7191/>.
- 13- Huwari, I., & Al-Khasawneh, F. (2013). The reasons behind the weaknesses of writing in English among pre-year students' at Taibah University. *English for Specific Purposes World*, 14(38), 1-9.
<http://repo.uum.edu.my/10723/1/Fa.pdf>
- 14- Ifeoma, O. D. (2019). Examining the challenges faced by undergraduate students in writing research projects. Unpublished Postgraduate Diploma in Higher Education Project. National University of Science and Technology, Zimbabwe.
- 15- Kumar, R. (2005). *Research methodology: A step-by-step Guide for beginners* (2nd d). London: Sage Publications.
- 16- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25(1)
- 17- Mapolisa, T., & Mafa, O. (2012). Challenges being experienced by undergraduate students in conducting research in open and distance learning. *International Journal of Asian Social Science*, 2(10), 1672–1684.
- 18- Matsuhata, P.K., & Cox, M. (2009). Reading an ESL writer's text. In S. Bruce & B. Rafoth (Eds), *ESL writers: A guide for writing center tutors* (2nd ed., pp.42-50). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- 19- Pandey, P., & Mishra, M. M. (2015). *Research Methodology: Tools and Techniques* (First publ, p. 84). Romania, European Union: BRIDGE CENTER Buzau, Al. Marghiloman, 245.

جدل العلاقة بين (الشخصية والمكان)، رواية دروب الكنان،
لأبي القاسم علي المزداوي، أنموذجاً.
د. عبد الرزاق عبد الله عبد السلام الريقي، كلية الآداب، جامعة الزيتونة.

مقدمة:

تتصافر العناصر الروائية ذات الإيحاءات الخصبية فيما بينها لتلعب كل من الشخصية والمكان دوراً مهماً في بناء الرواية، إذ ترتبط الشخصية بالمكان بعلاقة جدلية، يقترنان مع بعضهما كأداة فاعلة ومؤثرة، فيتشكل جدلاً يؤثر ويتأثر، ويواجه هذا الجدل مختلف التحركات والأحداث داخل نسيج الرواية، لذلك فقد أهتم الكاتب بتكوين علاقة بين عنصري المكان والشخصية داخل النص السردي، وتنظيم أشكالها وطرق تصويرها، واستخراجها للمتلقي من خلال بناء سردي يُبنى تدريجياً، يعمل من خلاله الكاتب على تحريك الشخصية في النص السردي معتمداً في تصويره على الزمان، بحيث يكون مهتماً بتوضيح تأثير الشخصية على المكان وتأثير المكان على الشخصية في هذه العلاقة، فالمكان لا يعيش منعزلاً عن باقي عناصر السرد.

هدف البحث:

بالنظر إلى عمق العلاقة بين الإنسان والمكان، نجد أن الصلة بينهما ذات أبعاد عميقة، والعلاقة بينهما مصيرية جدلية، فالمكان "لا يعيش منعزلاً عن باقي عناصر السرد، وإنما يدخل في علاقات متعددة مع المكونات الحكائية الأخرى كالشخصيات" (بحراوي، حسن: 2009، ص: 26)، فالشخصية تحتاج في كل وقت إلى مساحة مكانية تطرح فيها أفكارها وأهدافها، ويشكل انتمائها للأمكنة عالماً أليفاً فيعبر عن تفاعلها ونفسياتها، ومن هنا، نرى أن المكان يعد من العناصر المهمة والأساسية المكونة للبناء الروائي، والتي تسهم في معماريته عن طريق علاقته بالشخصيات ومدى تفاعلها معاً.

يهدف البحث إلى التعريف بالشخصية وعلاقتها بالمكان من حيث الجذب والنفور، إذ إن اختيار المكان وتهيئته يمثلان جزءاً من بناء الشخصية، والانتماء إلى المكان هو الذي يحدد طبيعة

العلاقة بين الشخصية والمكان من ناحية الجذب والنفور، وإبراز الفوارق بين الأمكنة المتعددة فيها، وعلاقة ذلك بشخصيات الرواية، وبالأخص الشخصية المركزية فيها.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا البحث:

كيف تؤثر الشخصية في المكان؟ وكيف يؤثر المكان في الشخصية؟ وهل العلاقة بينهما في تشكيل الفضاء الروائي متبادلة مؤثرة أم مستقلة؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكننا أن نستعين بفرضية مهمة، يجب على الشخصية أن تكون حركية وفاعلة، مؤثرة في المكان، ومتأثرة منه في الوقت نفسه، وذلك من خلال حركة الشخصية وانتقالها داخل الأمكنة، وتغيير مجرى الأحداث بفعل الظروف والمواقف، مما يؤدي إلى انسجام العلاقة بالمكان وارتباطه بالشخصيات الروائية، بفعل قوة التأثير والتأثر بين الشخصية والمكان، إذ تتكشف العلاقة بين عنصري الشخصية والمكان عن جدل متحرك بينهما مما يمنح الحراك السرد العام في الرواية قيمته وجدواه، ومن هنا تسعى هذه الروقة البحثية للكشف عن تلك العلاقة بين الشخصية بالمكان والعكس، وما مدى تأثير كل منهما على الآخر في الرواية اللببية من خلال البحث في العلاقة بينهما، وهي إما أن تكون علاقة تشعر فيها الذات بالانتماء والراحة والاستقرار، فتختار الذات الإقامة فيها دون التدخل من أحد، أو علاقة تشعر فيها الذات بالنفور ويتجلى في هذه العلاقة الانسلاخ عن المكان فكرياً ونفسياً.

استهل الراوي سرده بالحديث المباشر عن قرية مزدة البدوية التي تحيط بها الجبال من كل جانب، مقرونة بالشخصية المركزية، شخصية علي، وكل ما سيقال في هذه الشخصية سيكون أغلبه بذاك المكان، ويشير العنوان، بشكل مباشر، إلى أنّ الشخصية المركزية في الرواية هي العنصر الأهم. و"دروب الكّان"، في معناها المباشر، ييوح بفضاء مفتوح مكاناً وزماناً، وهو متحرك في الزمان، وغير ثابت في المكان، مما يتلاءم مع تحركات الشخصية المركزية، ليس فقط على صعيد المحسوس، بل على صعيد الجوهر، فتحركات علي وجولاته تمكنه من اكتشاف جوهر ذاته، فالمكان الواقعي في هذه الرواية هو في الأغلب فضاء القرية، وليس للمدينة حضور في الرواية إلا بقدر ما تسمح به القرية، إذ بدأت أحداثها في القرية وانتهت إليها.

لعلنا نلمح العلاقة الوثيقة بين جميع عناصر الرواية، من ذلك المبني المتين للأحداث، وارتباطها بالشخصية المركزية في "دروب الكّان" مما يجعلنا نشعر وكأن العنوان قد جاء سابقاً، ثم تلا ذلك سرد الأحداث، مما يجعل من هذه الرواية جديرة بدراسة تثبت العلاقة الجدلية القوية بين الأحداث وبين الأمكنة والشخصيات، وما يتعلق بهما.

أولاً: تأثير المكان على الشخصية:

يتحدد وجود المكان أو انتفاءه بوعي الشخصية وحضورها في العمل الروائي، ومن خلال هذين العاملين تعدد أنواع الارتباطات الأخرى بين المكان والشخصية، فيكتسب المكان وجوده وهويته من خلال شخصياته، فتظهر أول شخصية أساسية في الرواية، وهي شخصية علي، حيث يصف الراوي عمله نادلاً بمقهى شعبي في القرية مملوكاً لأحد أقاربه، والذي لم يقبله كعامل في مقهاه إلا من باب الشفقة والعطف عليه وعلى عائلته مقابل قيامه ببعض الأعمال المتمثلة في "تقديم بعض الوجبات والمشروبات، بالإضافة إلى القهوة والشاي للوافدين والعابرين بوردية تمتد طوال النهار وشطراً من الليل، مقابل حفّات من السكر وأقل منها من الشاي الأحمر التي كان يعود بها إلى والديه" (المزداوي، أبو القاسم علي. ص 12)، لقد فقدت الشخصية إحساسها بالمكان، فتعيش حالة تأزم تفصلها عن الواقع، والمقهى هنا من الأمكنة التي لا تشعر الشخصية بألفة نحوها، بل تشعر بالعداء والكراهية لها، وقد تقيم فيه تحت ظروف إجبارية، هنا يصبح المكان ملاذاً للهروب من الحاجة والفقر، ومكاناً لمواجهة المصير، رغم أنه من المفترض أن يكون مكاناً للسلوى، فإن بؤس "المقهى" المكان هنا، يشير إلى بؤس الشخصية وحياتها القاسية التي تعيشها شخصية علي داخل المجتمع الكادح الذي يفتقر لمتطلبات الحياة، العاجز عن تحقيق أبسط حاجاته، إذ لم يكن علي مرحباً بضيوفه، ولكنه يأتي إلى هذا المكان مدفوعاً بالكآبة والملل، فيستمد المكان في هذه الرواية وجوده من أصحابه، فيصبح أليماً نتيجة ذلك، والأساس الذي يشد العلاقة بين المكان والشخصية في هذا المقطع السردى هو النفور، "فقد انتفى من المكان طابع الألفة، وما يمكن أن يقيم روابط التفاعل الحميمي بينه وبين شخصياته، أو يؤسس لعلاقات الاستقرار فيه والانسجام معه" (بدري، أحمد الناي: 2015، ص: 222)، فولد هذا المكان

اغتراباً مكانياً في نفس الشخصية نتيجة لما وجدته من معاناة في هذا الفضاء، فالمكان هنا يعبر عن واقع الشخصية العاملة من خلال شخصية بطل الرواية علي، الذي يعمل نادلاً في مقهى القرية، فهو يرى هذا المكان رؤية مأساوية، وإنما يشعر إزاءه بالسخط والنفور، لأنه مرغماً على البقاء فيه، وهذا أثر في مكنوناته الداخلية، وهنا تتضح العلاقة بين المكان والشخصية في هذه الرواية من حيث تعايش الشخصية مع هذا المكان، فهو من الأماكن الطاردة التي تشكل نوعاً من الضغط الذي يجعل الشخصية تبدو مضطربة على غير عاداتها، كالشعور بالقلق والخوف والتوتر والحزن، مما يجعل الشخصية تستثقل المكان وأحياناً تنفر منه، يقول الراوي: "ومع هذا ظل علي يقدم لهم الطعام الشهي والشراب المنعش، بينما يقف منتظراً طوال يومه لوجبة لا تتعدى قطعة من الخبز الجاف، وكوبا صغيراً من الشاي، كان صاحب المقهى يجود بهما عليه كلما انتصف النهار" (المزداوي، أبو القاسم ص13)، فالعلاقة التأثيرية بين المكان والشخصية كانت هي التي صنعت الدلالة النفسية، إذ إن "المقهى" قد ساهم بشكل كبير في بؤس الشخصية وتعاستها، فالشخصية لا تنظر إليه إلا نظرة خالية من الألفة والمودة مليئة بالخوف وعدم الاستقرار، فقد جسد لنا هذا المكان الوجه الآخر للحياة القاسية التي كانت مزيجاً من الخيبة واليأس، كما أنه مثل أيضاً عدم الاستقرار والإقامة المؤقتة لشخصية البطل، وتكشف علاقة المكان بالشخصية عن مستوى الانفصام بينهما، لذا فإن علاقة الشخصية بالمكان تدل على "علامة انفصام روابط العلاقة مع المكان، على النحو الذي تنتفي معه قيم الألفة والتفاعل والتداخل، لتحل محلها حالات من التباعد والعداء واللامبالاة، لما هو مألوف من علاقات الشخصية بالأمكنة" (عبيد، محمد صابر 2008، ص:183)، فهو يعد من الأمكنة المكروهة التي تحبط مساعي الشخصية، وتشكل حاجزاً وعائقاً يقف دون تحقيق ما تطمح إليه، فبات علي يكره المقهى لما يعانيه فيه من القسوة والظلم والحرمان، فلم تعد للمكان أي قيمة عنده، ووجوده مع رئيسه صاحب المقهى، وزبائنه المتعجرفين لا يغير من حقيقة مشاعره، لأنها طغت على المكان الذي شكل عامل تأجيج لها، فالمكان هنا عنصر مهم من عناصر تشكيل الشخصية، إذ يسهم "المقهى" في هذه الرواية بشكل كبير في بناء شخصية علي، فيؤثر في سلوكها ونفسيته ويحدد نمط تصرفاتها،

فشل المقهى هنا أثر دلالي عبر عن تسلط صاحب المقهى وزبائنه على الشخصية المحورية في الرواية، فزرعوا الخوف والرعب في قلبه، فصار المكان كثيباً في نظره، وبالتالي تكون الشخصية فيه فاقدة لروح الأمل والسعادة والراحة.

ومما زاد الأمر تعقيداً أن المقهى في هذه الرواية صار شاهداً على نمط حياة الشخصية في عهد الاحتلال الإيطالي الفاشي، "كان علي يقف على قدميه طوال النهار، ملبياً طلبات الجنود الطليان، متحملاً صلفهم وعجرفتهم وتعاليمهم واستخفافهم بالأهالي البسطاء، وتوعدهم بالويل والثبور وعظائم الأمور لكل من كانت تسول له نفسه ولو بالتعبير حتى عن امتناعه من تصرفاتهم الهمجية ولو بنظرة لا تعجبهم أو توحى لهم بذلك، فقد كانوا ينهالون على كل من يقابلهم من الناس الأبرياء العزل بالسب والشتم، بأقذع العبارات وأحياناً كثيرة بالضرب والركل بالأحذية العسكرية الثقيلة دون سبب، كما يمكن أن يساق أي مواطن بأي تهمة إلى أي مركز للشرطة، أو ثكنة للجيش والزج به في السجن دون أي تحقيق أو محاكمة، كما يمكن أن يعدم شنقاً أو رمياً بالرصاص أمام الناس وفي الساحات العامة لأسباب غير معروفة أحياناً" (المزداوي، أبو القاسم ص13)، وهذا تعبير حي عن مشهد متفاعل ومتناغم زادته المعالم المكانية وأسماؤها حركية وحيوية، وزادته واقعية الأشخاص المتحركون والمصورون في هيئاتهم وملامحهم، صدقاً واقعياً، جعلت من المكان مسرحاً للحدث يفوح برائحة المهانة والمذلة والإحساس المأساوي الذي يعايشه المكان كبؤرة للتأزم وفقدان الأمن والحرية الذي نتعرض له الشخصية، فقد شكل المكان هنا عائقاً أمام حرية الشخصية، ولذلك كانت مشاعره تتوزع بين الضيق والانتظار والحزن والملل، وكان المقهى هنا شاهداً على مأساة الشخصية الذاتية، وصار مصدر إزعاج وتوتر وقلق نفسي، حيث يظهر لنا جلياً، أن هذا المكان لا يمثل لشخصية البطل إلا شعور واحد، ألا وهو خيبة الأمل التي أصابته، مما سبب له إحباطاً نفسياً، لعلنا نستنتجه من خلال قول الراوي: "استمر الوضع على هذا الحال ردهاً من الزمن هلك فيه من هلك ولم يبق على قيد الحياة، إلا من قدرت له الإرادة الإلهية أن يرى ما يرى من ظروف حسد فيها الأحياء موتاهم الذين غادروا دنيا لم يروا منها إلا الشقاء والعذاب" (المزداوي، أبو القاسم، ص11)، وهنا كان للمكان تأثيراً كبيراً

على مشاعر الشخصيات ونفسياتها، ويتضح ذلك من الأوصاف والكلمات التي يتم التعبير من خلالها عن المكان، والتي تعكس لنا الشخصية وما تعانيه من حالات شعورية كشفت عن نفسها بواسطة إبداء رأيها في المكان، ومدى تفاعلها معه، فتختار من الألفاظ المنفرة لتعبر عن مدى تهميشها للمكان والعزوف عنه وهجره لكثرة ما تلاقيه من معاناة وبؤس وحرمان وألم.

ومما لا شك فيه أن الشخصية في هذا المكان تفتقد الحرية، ومن أبسط صورها بدائية، حرية الحركة، فيرتبط المكان ارتباطاً لصيقاً بمفهوم الحرية، ويمكننا القول: إن العلاقة بين المكان والشخصية، تظهر بوصفها علاقة جدلية بين المكان والحرية، وتصبح الحرية في هذا المضمار هي "مجموعة الأفعال التي يستطيع الإنسان أن يقوم بها دون أن يصطدم بحواجز أو عقبات، أي بقوة ناتجة عن الوسط الخارجي لا يقدر على قهرها أو تجاوزها" (جنداري، إبراهيم، 2012م، ص156)، فقد أسهم المكان في تشكيل إخفاق شخصية البطل الذي تجسدت عن طريق التعب والإرهاق الشديد، وسوء المعاملة التي يلقيها من صاحب المقهى وزبائنه وعجرفتهم وتعاليمهم واستخفافهم به وبأهله، فنشعر بعدوانية المكان ظاهرة في النص السردي، مما يزيد من مساحة الخوف والرغبة عند دخوله لهذا المكان.

هنا، نرى الشعور باليأس والمأسوية التي تنتاب الشخصية، وقد زاد المكان هذا الشعور، فشخصية علي، شخصية بسيطة كادحة، عاملة مظلومة ومستغلة من قبل صاحب المقهى الذي يستغل جهده لمصلحته، لأنه كان مضطراً للعمل في هذا المقهى من أجل لقمة العيش والحفاظ على الحياة له ولأسرته، ومع ذلك كان يعامله بأبشع أنواع الإذلال والاحتقار، كما كانت شخصيته محتقرة مهانة من قبل الجنود الإيطالية الفاشية التي تنظر إليه بعين الريبة والازدراء والدونية، رغم وقوفه طوال اليوم على تلبية طلباتهم، فكانت دلالة المقهى في هذه الرواية سلبية تبرز ما تعانيه الشخصية من ألم وإخفاق وتوتر وإحباط، حيث ينقل لنا الراوي كلي العلم استمرار هذه المعاناة فترة من الزمن في هذا المكان، يقول: "ظل الفتى بالمقهى مدة من الزمن، ضاق فيه صنوفاً من مرارة العيش، وذل المعيشة" (المزداوي، أبو القاسم، ص15)، لعلنا من هذا نستطيع تحديد

أهمية المكان من خلال علاقته بالشخصية، فتبين لنا علاقة الشخصية بالمكان، وهي علاقة بغض ونفور ومعاداة.

إن أهم ما يميز الرواية إنها عاجلت الواقع، بصورة واقعية ومؤثرة، سواء أكانت تلك تابعة للقضايا الراهنة أم للقضايا التي سبقت تلك المرحلة، ولم يكتف الراوي برمز "المقهى" بل استخدم شخصية البطل المظلومة رمزاً للشعب اللبّي كله، فحياة الشخصية القلقة أصبحت رمزاً لذلك الشعب، حيث نراه يقول: "ضائق السبل بالبقية منهم والذين اشتد بهم الحال وعضهم الفقر بنابه، فاضطروا تحت وطأة الجوع إلى شوي جلود الحيوانات النافقة، وطحن نوى التمر وعجنه وخبزه، لعله يسكت جوعهم بحيث لم يتركوا حيلة ولا وسيلة إلا وجربوها في محاولة منهم لإنقاذ حياتهم وحياة أسرهم من موت محقق...، دون أن يفرق بين صغير أو كبير" (المزداوي، أبو القاسم، ص 11).

وهكذا، استطاع الكاتب أن يسجل في روايته من خلال شخصية بطلها علي، الإحساس النفسي العام في هذا المكان المغلق "المقهى"، بحيث عرف كيف يوظف ذلك المكان مستفيداً من جغرافيته في الكشف عن الشخصية، وما تحمله من أفكار، فلم يكون هذا المكان "المقهى" قريب من شخصية البطل في الرواية، فقد مثل لها مصدر "القلق والضيق والألم، وعاملاً من عوامل تدمير القيم الإنسانية، فيه بُنست الشخصية، ويُنست، وجاعت، وذلت، وفقدت الأمان، وعمها الرعب، فإذا ما وجدت فيه فبدافع الضرورة والإكراه (ينظر: أحمد النايي بدري، ص: 224)، ومن هنا نلح التنافر بين المكان والشخصية بسبب ما ناله فيه من العذاب، ومرارة العيش، وقسوة المعاملة والاحتقار، وذل المعيشة، حتى صار المقهى رمزاً للبؤس والفقر والحرمان، فهو يعد شاهداً على نمط الحياة البائسة التي حاول الكاتب أن يكشف لنا عنها من خلال حال الشخصية الضنكة، وما تعانيه الطبقة الكادحة من ظلم وحرمان، ولعلنا نلح أثر المكان على نوعية الأحداث، ومستوى الشخصيات، فإننا نرى جوهر المشاكل في القرى والأحياء الشعبية تتمثل في الفقر، والحرمان، والجهل، والبؤس والمعاناة.

لقد بنى الكاتب "المقهى" في روايته، دون أن يقتصر على الوصف المكاني ومعالمه ودلالاته، بل جعل كل بقعة من المقهى تحمل جانبا من جوانب الشخصية ليتبادلا التأثير والتأثير، فكان للمقهى دور هام، في تمثل البيئة المكانية التي تعبر عن ظروف الشخصية وطبيعتها، وهو يعتبر امتداد لشخصيته من خلال هذا الجدل الحاصل بين المكان والشخصية، والذي يمنح الحراك السردى للنص في الرواية، ليضفي الطابع العدواني على المكان الذي أخرجته عدوانيته من هويته المعهودة.

ويمكننا أن نخلص إلى نتيجة من خلال دراستنا للمقاطع السردية السابقة في الرواية والتي نتضح من خلالها علاقة المكان بالشخصية، أنه ليس هناك تطور في علاقة هذا المكان بالشخصيات على طول مسار الرواية، وهي علاقة مخلخلة مهزوزة أساسها الانفصال والغربة والضياع ولم تصر إلى تصالح، فظلت الشخصية تعيش باستمرار لحظات التأزم والخوف والتبرم، وكأنها تريد أن تذيب لحظات الضيق والتأزم في الانطواء على ذاتها، فتبدو العلاقة بين الشخصية مرهونة بالمكان الذي تشعر فيه بالإحباط، فتراها منزوية، منفردة، وهي لا تجد ذاتها داخل هذا المكان، كما أن هذا الشعور يصيبها بالفشل، إذ ليس هناك تطور في علاقة المكان بالشخصية في النصوص السردية السالفة الذكر، فالعلاقة فيها مهزوزة، أساسها الانفصال والغربة والضياع.

ثانياً: تأثير الشخصية على المكان:

شخصية علي هي العنصر الأهم في الرواية، و"دروب الكّان"، في معناها المباشر، تبوح بفضاء مفتوح مكانا وزمانا، فاستند أبو القاسم المزداوي على القرية اللبية، إطاراً لإحداث روايته، التي أصبحت رمزاً لكل قرى ليبيا والتي عانت الاستغلال والتخلف في ظل الاحتلال الإيطالي، إذ بدأت الرواية بسرد أحداث حدثت في قرية مزدة يتحدث فيها الراوي عن وصف القرية وجمالها وبساطتها، ويستمر في سرد الأحداث حتى تم عزل قرية مزدة عن مدينة طرابلس بعد اشتعال الحرب مع الغزاة الطليان، مما ترتب عليه عزل القرية عن المدينة التي كانت تجلب حاجياتها منها، يقول السارد: " وتم عزل البلدة عن باقي المناطق المحيطة بها بعدما أطبق عليها (الرومي) من جديد ضاربين حولها حصارا ليس في مقدور السكان المحليين بإمكانياتهم المتواضعة اختراقه بالخروج منها أو الدخول إليها...، وهم الذين كانوا يعتمدون في حياتهم اعتمادا شبه كلي

على السماء وذلك بحرث الأرضي والوديان المحيطة بها، كما أنهم كانوا يعتمدون على ما يزرعونه من قمح وشعير وما يربون على مخلفات الحبوب من دواب وأغنام وما يشربونه من ألبان وما يكسبونه من أصواف وجلود" (المزداوي، أبو القاسم، ص 9)، فما ذكره الراوي يمكن اعتباره تعليقاً على الرواية بأكملها، وهذا يكشف عن البعد التاريخي للمكان ظهر في ثنايا البنية السردية للرواية من أجل إعادة كتابة التاريخ ودور قرية مزدة في مواجهة ذلك الفاشي الغاشم، إذ حددت الرواية المكان الذي يتحرك فيه البطل، فتظهر القرية من خلال حركة تلك الشخصية، وهي تمثل ذاك المكان الذي انطلقت منه الشخصية المحورية، في اتجاهاتها المختلفة، فهي تحمل عنه ذكرى طيبة، ومعظم أحداث الرواية قد حدثت في هذا المكان، قرية مزدة الصغيرة المفعمة بالبؤس والشقاء، وهذا المكان نشأت فيه معظم شخصيات الرواية، والتي ارتبطت معها بعلاقة ود وألفة ومحبة، فنحن مقدار تألف الشخصية مع المكان صورةً أوضح عن المكان ومحتوياته، "حيث تنشأ بين الإنسان والمكان علاقة متبادلة يؤثر كل طرف فيها على الآخر" (بحراوي، حسن ص: 31)، وقد نستطيع القول أن المكان برمته قد تلاشى ليفسح في المجال للذكريات التي تندفع أمام عينيه، فينقل لنا الراوي كلي العلم الذي يروي أحداثاً مسترجعة من الماضي القديم وكأنها تحدث الآن ليصف لنا المكان الذي تتحرك فيه الشخصية ويحيط بها وبفضائها، فيرتقي التوصيف الجمالي إلى حالة وجدانية تبلغ بالعلاقة مع المكان حد الهيام، فعن طريق التشبيه يصور لنا السارد ذاك التماثل بين الشخصية والمكان، يقول: "يسمها أهلها تحبباً بالسفينة، فهي تبدو من بعيد كالمركب الضخم الذي يتهدى بين الأمواج المتلاطمة وخصوصاً في الليل" (المزداوي، أبو القاسم، ص 7).

ويتضح من هذا النص السردية أن الراوي قد وفق في تحويل الصورة الحسية إلى صورة جمالية تلتقط بالبصر، وما هي إلا دليل قاطع على مقدار التأثير والترابط الذي يمثل العلاقة القائمة بين الشخصية والمكان، فالمكان هنا عامل مساعد على تحقيق البهجة والسرور للشخصية، فقد أسهم هذا التشبيه في خلق دلالة شعرية للمكان جعلته أكثر عمقاً وإثارة، على عكس ما كان في المكان السابق "المقهى"، إذ إن المكان الأليف هو مكان العيشة المقترنة بالدفء والشعور بأن ثمة حماية لهذا المكان من الخارج المعادي، فيمنح هذا المكان لشخصياته فسحة للحلم والتذكر، فيتضح لنا من خلال هذا السياق أننا لا نستطيع عزل الشخصية عن المكان وعلاقاتها الخارجية التي تؤدي إلى تطور أدوارها ونموها، والشخصية هنا متأثرة بشكل ما بالمكان عبر ما تحتزنه في ذاكرتها

من هواجس وأحاسيس، من خلال نموها وتطورها وانسجامها معه، وهذا راجع لأبداع الروائي بطريقة الحوار والمنولوج الداخلي فيظهر التفاعل بين الشخصية والمكان من خلال الأسلوب الذي يظهر بشكل واضح على لغة المكان وشخصياته، وهذا الأسلوب يشد القارئ نحو أحداث مؤثرة بأسلوب يمتاز بالسلاسة، فالشخصية هنا تختلف بين داخل هذا المكان وخارجه عما لاحظناه عند وجودها في المكان السابق الذكر "المقهى"، وهذا الاختلاف ناتج عن الحالة النفسية التي تعيشها الشخصية داخل المكان، فيظهر هنا نمط التغيير، فتبدأ بتغيير وجهة نظرها حول الأمكنة التي توجد بها، فيصبح للأمكنة وجهة نظر جديدة معبرة ترتبط بحقيقة الواقع النفسي. وترتبط القرية في رواية دروب الكنان ارتباطاً وثيقاً بشخصياتها وتبعث في نفوسهم الهدوء والسكينة، ونجد هذا جلياً ظاهراً واضحاً حين تنقل لنا الصورة التي يستطلعها الراوي العالم بكل شيء، ويصف لنا تفاصيل القرية، لأجل أن يؤسس فضاء خاصاً لحركة المكان، بحيث يمكنه أن يعطي شكلاً معيناً لطبيعة الحياة في ذلك المكان، فالنص السردي يرصد الجزئيات المطلوبة ويصورها استناداً إلى رؤية الراوي كلي العلم الذي يصف مشهد القرية وصفاً طبيعياً مستنداً إلى استحضار الذكريات في وصف البعد الجغرافي للمكان بقوله: "ما زاد التشبيه اقتراباً من الحقيقة هو وقوع مزدة ما بين مجموعة من الجبال التي تشكل سوراً ضخماً يحيط بوديانها وتلالها ومنبسطاتها والتي تكون في مجموعها ما يشبه تموجات المحيطات المظلمة" (المزداوي، أبو القاسم، ص 7)، فالمكان هنا مرتبط بالتداعي النفسي، وهو المكان الذي يقبع في الذاكرة، فيعرض لنا صورة القرية من خلال هذا الوصف الذي يعد وسيلة يتخذها الكاتب لتحديد إطار الأحداث والشخصيات، ووسيلة لإبراز ملامح الإنسان ونقل تفاصيل واقعه والأشياء التي ترتبط به، وقد كان لذلك أثره في شد الأحداث والشخصيات إلى هذه الأماكن، وهو يريد أن يقنعنا بواقعية الصورة، وهذا دليل على أن الشخصية تألف هذا المكان، مما يؤكد على عمق العلاقة بين الشخصية والمكان، وتبقى ذكره للأبد، وعلاقة الشخصية بالمكان هنا علاقة مودة وألفة، ويتأكد هذا حين نرى الراوي ينقلنا نحو أفق أوسع لجمالية المكان حين يتحول خطابه إلى فضاء شعري يحمله الصفات المكانية الباذخة، نراه يقول: "يبدو ذلك أكثر عندما يرخي الليل سدوله على الوهاد، ويخيم الظلام على الآفاق، وتتناثر الأضواء حولها لترسم لوحة أخاذة لسفينة ضخمة تخر عباب الصحراء بعكس اتجاه قمة الجبل الغربي الذي يقف شامخاً وكأنه يبارك هذه الرحلة الميمونة" ((المزداوي، أبو القاسم، ص 7)، فقد ربطت الرواية بين المكان وحياة شخصيتها ماضياً وحاضراً من خلال تواجد

شخصية بطل الرواية داخل ذاك المكان، فيبقى البحث عن صورة التآلف والترابط الحميمي بين الشخصية والمكان واضحاً في الرواية، وهنا برز هذا المكان بشكل مؤثر من خلال وصف الراوي الذي وضع نفسه بديلاً عن الشخصية في رؤيتها للقريّة، فوصف المكان بسرعة، بدون أن يكون لأي جزء في المكان أثر في انطلاق خيال الشخصية لاستدكار ما يتعلق بمحتويات المكان، بسبب الرؤية المتكررة لنفس المكان، مما أفقدت الشخصية تأثيرها على المكان، ولعل رؤية المكان بعيني الراوي تختلف عن الرؤية بعيني الشخصية، لأن رؤية الشخصية تتضمن إحساساً بالمكان ربما يفوق ما قدمه الراوي، فهض السرد على لسان الراوي الشاهد، الراوي كلي المعرفة، الذي لا يخفي تدخله في حياة الشخصية والتعليق على سلوكها، أو الشرح والتعقيب على الأحداث، "مصادراً البرنامج السردى برمته عبر استرساله الذي لا يفسح مجالاً للحوار بين الشخصيات، ما يحرمها من إمكانيات التعبير عن نفسها، وتحليل وفهم مرامها ونوازعها وتصرفاتها، ويسهم في تقليص الأبعاد الدرامية" (جعفر، نذير، 2010م، ص223).

وبناء على ما تقدم، يمكن القول إن مكونات هذا المكان التي تمثلت بأكثر من صورة قد جاءت منسجمة مع مزاج وطبائع الشخصية، لأننا تلمسنا التأثير المتبادل بين الشخصية والمكان، وهكذا يكشف لنا المكان عن الحال الشعورية للشخصية، ولعله يسهم في تحولات الشخصية الداخلية، ذلك أن "البنية الموصوفة تؤثر على الشخصية وتحفزها على القيام بالأحداث والوقائع وتدفع بها إلى الفعل، حتى أنه يمكن القول إن وصف البنية هو وصف مستقبل الشخصية" (محي الدين، ناصر نمر، 2012م، ص:228)، وهذه الدلالات النفسية كفيلة بخلق علاقات تأثيرية بين الإنسان والمكان، ولذا نجد هذه الأمكنة "تتميز بالعلاقة التأثيرية التي تقوم بين الإنسان والمكان، فيغدو المكان محمّلاً نفسياً خبرياً في ذات المكان، ويتحول إلى دلالات رمزية شاعرية وشعرية، شاعرية يؤلف منها الشاعر دلالات خاصة به، وشعرية لأنها تؤلف رموزاً متداولة بين مجموعة من الشعراء" (حسين، سليمان 1999م، ص305)، فيظهر التفاعل بين الشخصية والمكان، وهذا التفاعل يخلق حالة من الحب والتجاوب للمكان الذي تعيش فيه الشخصية، أي أنها تشعر برابط روحي قوي بينها وبين المكان، وهذا الانتماء ليس شيئاً مفاجئاً على الشخصية، إنما هناك عوامل وظروف عززت الانتماء في نفسها، مثل ذكريات الطفولة مرتبطة بذكرة الشخصية في مكان نشأتها، بذلك يكون حبها للمكان محفور في عمقها، فهنا تؤثر الشخصية في المكان ويؤثر فيها.

كما تتفتح الشخصية المحورية، شخصية البطل على الحياة في ظل قرية مزدة، فقد مثلت له فضاءً مفتوحاً على عدة عوالم محلية، فتأثرت بهذا المحيط، وباتت قابلة للانفتاح على عوالم أوسع، وتكتمل شخصية علي بفضل تنقلاته بين تلك المدن المجاورة، فقد حملته الكاتب كامل المسؤولية لإحداث التغيير المنشود، ولذلك رأيناه يخصص له الحيز الأكبر من صفحات الرواية، ليمثل الإرادة القوية لهذه الشخصية، كنموذج قادر على التحدي والمواجهة، ويتحقق لنا هذا حين نجد الشخصية المحورية تنتقل من قرية مزدة بعد ما ضاقت بها السبل، نحو مدينة طرابلس، "كانت وجهته غير معروفة في بادئ الأمر...، إلا أنه وجد نفسه متجهاً إلى مدينة طرابلس التي كانت تمر بفترة استقرار نسبي في تلك الفترة، خصوصاً بعد نهاية الحرب، ولذا فقد بدأت تراوده فكرة البحث عن العمل في هذه المدينة الكبيرة ولو لفترة مؤقتة" (المزداوي، أبو القاسم، ص 67).

لقد منح هذا الانتقال للشخصية من القرية الفسيحة الواسعة إلى المدينة الكبيرة، خصوصية في التفكير بوسيلة للحصول على العمل المناسب، وذلك بسبب ضيق العيش وانعدام سبل العمل في القرية الصغيرة "مزدة"، فقد كان كل ما تشاهده الشخصية داخل تلك المدينة المزدهمة الكبيرة يمنح الشخصية جنوحاً نحو الاشتغال وتوفير لقمة العيش له ولعائلته البعيدة عنه، فالشخصية لم تستطع الانتقال من موضع إلى آخر بسهولة من دون أن يكون للخيال دور في كل جزء من المكان، ولعل هذا العمق الدلالي جعل من الشخصية في الرواية مشدودة إليه، تبحث فيه عن ذاتها وعما يشعرها بقيمة وجودها، مما جعل علاقة الشخصية بالمكان سطحية مجردة من كل قيمة أو معنى، يقول السارد: "كل ذلك كان في سبيل ضمان لقمة عيشه وهو الذي كان لا يملك في جعبته إلا التصميم والعزم وقوة الإرادة في الوقت الذي فقد فيه السند والمدد" ((المزداوي، أبو القاسم، ص 70)، فدلالة المكان هنا تتضح بما ترتبط به من سياقات تفاعلية نفعية تربط الشخصية بالمكان، ولذا نلاحظ أن العلاقة بين الشخصية والمكان ليست علاقة انتماء تثبت انتماء شخصية "علي" إلى هذا المكان، وبالتالي، فقد اكتفاء الراوي بالخطوط والملاح العامة للمكان دون الالتفات إلى التفاصيل الدالة المجسدة في أرض الواقع، فقد تضاءلت هنا "أهمية المكان وطغى الحدث على كل ما عداه، فالسعي للحصول على العمل المناسب، بسبب ضيق العيش وانعدام سبل العمل في القرية، والاشتغال وتوفير لقمة العيش، كل هذه الأحداث "حيدت المكان فأصبح إطاراً خارجياً هامشياً فقد دورَه نظراً لأجواء الحدث الطاغية على المشهد بأكمله" (محي الدين، ناصر نمر، ص: 231)، وفي كل الحالات نتلمس الخلفية الثقافية التي تستند إليها

الشخصية في علاقتها بالمكان وموقفها منه، انطلاقاً من همومها وتطلعاتها، ومن هنا يظهر لنا جلياً هذا التأثير والتأثر والتفاعل بين الشخصيات والأمكنة في كونه "له القدرة على التأثير في تصوير الأشخاص وحبك الحوادث، مثلها للشخصيات أثر في صياغة المبنى الحكائي للرواية، فالتفاعل بين الأمكنة والشخصيات شيء دائم ومستمر في الرواية، مثلها هو مستمر ودائم في الحياة، فالمكان يتخذ دلالاته التاريخية والسياسية والاجتماعية وقيمتها الكبرى من خلال علاقته بالشخصية، وبالتالي فهو قطعة شعورية وحسية من ذات الشخصية نفسها" (غثيري، كريمة، 2016-2017، ص: 50).

ونخلص إلى فائدة مهمة، تكمن في أن علاقة الشخصية بالمكان قد تؤدي إلى وظائف عديدة، "فالراوي يقدم وظائف منها الكشف عن تنافر الشخصيات وتآلفها مع أماكن إقامتها وتحولاتها في النص، والالتزام بكشف وظيفة تاريخية تكشف عن تاريخ المدن، وما تمر به من تغيرات نفسية وجسدية من جراء السلطة والعنف والحرب...، وتتجسد الوظائفان بعضهما مع بعض لتكشفان دور المكان ووجود الشخصيات والأحداث الموجودة في المدن، وتصوير الراوي يكشف عن العلاقة المؤثرة والمتأثرة في تقريب الشخصيات أو أبعادهم من الأمكنة" (حمود ناصر، حسون، 2006م، ص: 44).

الخلاصة والنتائج:

ومن خلال هذه الدراسة التحليلية التي نحاول فيها رسم صورة ولو بشيء بسيط عن العلاقة الجدلية بين الشخصية والمكان، لما نعينه بالتأثير عبر صراع متبادل مؤطر بالسياسة والثقافة والسلطة والمجتمع، فالكاتب لجأ بتوظيفه لهذه العلاقة بطريقة عمد فيها إلى التركيب اللغوي المتين، إذ جعل صورة التأثير والمؤثر يحمل دلالة فكرية واجتماعية قوية، لذلك خصصنا بحثنا هذا ليكون قائماً على العلاقة بين الشخصية والمكان والتأثير المتبادل والمتفاعل، إذ نكتشف من خلال التحليل والوصف أن الرواية تسجيلية، فهي تسجل الوقائع بشكل شامل في تلك الحقبة، لذلك تكون دراستنا قائمة على العلاقة بين الشخصية والمكان من جانب وصف البناء السردي، ووجهة النظر والتأثير المتبادل، إذ نرى تقابل الشخصيات المتنافرة مما أدى هذا إلى تشكيل فضاءين في الرواية، (فضاء القمع - فضاء الحرية)، ويوحى فضاء القمع بالتأزم والاختناق والبؤس والحسرة والغبن،

وخير ما يمثل هذا الفضاء، فضاء المقهى في الرواية، خلافاً للفضاء الثاني الذي يمثله فضاء القرية، فهو يعبر عن فضاء مفتوح يعد مكاناً للحرية في الرواية، وهذا التقابل أدى إلى إيجاد وحدة منسجمة في الرواية والذي ظهر في الصراع القائم بين الأمكنة والشخصيات، ومن هنا إذ يمكننا أن نخلص من خلال هذه العلاقة لعدة نتائج لها دور بارز في الرواية الليبية، لعل من أهمها:

— إن جدلية العلاقة بين المكان والشخصية، اشتملت على علاقة تبادلية تفاعلية، فالتأثير في الأمكنة وتغييرها ارتبط بوعي متحرك في الشعور، وهذا يبين أن الأمكنة عبرت عن فضاء واعي يشير لفئات مهمشة، فضلاً عن فئات قامعة أو مهيمنة.

— حرص الكاتب على توظيف العنف المسيطر على الأمكنة والذي يفتقر فضاءها للاستقرار والأمان، ولم يهتم في أغلب الأحوال بوصف الشكل الهندسي للمكان، وإنما ركز على الحدث ليكشف لنا عن أزمة تجتاح المجتمع.

— وظف الكاتب شخصيات متحركة، إلا أنها لم تكن فاعلة في المكان، إذ إنها لم تحدث أي تغيير في طبيعة المكان، وجعل من الأحداث مستمرة وغير متغيرة، والأمكنة ساكنة في ذهن الشخصية تؤثر عليها من خلال تقنية الاسترجاع، أي أنه تعمد إبعاد الزمن بأنواعه المتعددة، وركز على السرد الاستذكاري الذي يعرض مقاطع من النصوص حدثت في الماضي.

— لجأ الكاتب إلى طرح حقبة تاريخية مؤلمة وعنيفة جعلت من المكان مؤثراً في شخصياته، يتسم بعامل الهروب منه، من خلال صياغة تفاعلية قعوية عبر متغيرات مؤثرة لتصور تغيير الشخصيات التي تخوض صراعاً جدلياً مع التطورات.

— كما وظف فساد المكان وتأثيره على الشخصية سواء أكان حيزاً أو فضاءً سياسياً أو ثقافياً أو اجتماعياً أو جغرافياً يجعل المكان مجرد الشخصيات من ما تملك.

مصادر البحث:

1 - المزداوي، أبو القاسم علي رواية دروب الكّان. مجلس الثقافة العام، 2008م.

المراجع:

- 1 - بحراوي، حسن. بنية الشكل الروائي. الفضاء - الزمن - الشخصية. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب. ط2، 2009.
- 2 - بدري، أحمد الناي خصائص الكتابة الروائية، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2015.
- 3- جعفر/ نذير، بنية الخطاب السردى مقاربات نقدية في الرواية السورية، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2010.
- 4 - جنداري، إبراهيم، في النص الروائي العربي، دار تموز، دمشق، ط1، 2012م.
- 5 - حسين، سليمان، مضمّرات النص والخطاب، دراسة في عالم جبرا إبراهيم جبرا الروائي، اتحاد الكتاب العرب، 1999م.
- 6- عبيد، محمد صابر، سحر السرد، من أجنحة الشعر إلى أفق السرد. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1. 2008.
- 7 - عليعل، حمود ناصر حسون، المكان في روايات علي بدر، (رسالة ماجستير)، جامعة فلادلفيا، 2006م.
- 8 - غتيري، كريمة، تداخل الأنواع الأدبية في الرواية العربية المعاصرة، (أطروحة دكتوراه)، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر 2016 - 2017.
- 9 - محي الدين، ناصر نمر، بناء العالم الروائي، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، اللاذقية، ط1، 2012م.