



مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon - Tripoli /Abou Samra Branche P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com



ISSN 2311-519X - DOI Prefix: 10.33685/1317 2026 أبريل - العدد 108 - العام الثالث عشر - العاشر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

ISSN 2311-519X

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا



Lebanon - Tripoli / Abou Samra Branche P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com

المشرفة العامة: أ.د. سرور طالبی

مدير التحرير: أ.د. جمال بلبكاي

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد رشاش (جامعة طرابلس، ليبيا)

أ.د. أمين مصري (المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر)

أ.د. دين العربي (جامعة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر)

أ.د. عبد الرحمن الأغبري (جامعة أديامان، تركيا)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

اللجنة العلمية:

أ.د. عبد الوهاب شعلان (جامعة محمد الشريف مساعدي، الجزائر)

أ.د. ضياء غني لفتة العبودي (جامعة ذي قار، العراق)

أ.د. محمد جواد حبيب البدراني (جامعة البصرة، العراق)

أ.د. مداني زيقم (جامعة سوق أهراس، الجزائر)

أ.د. منتصر الغضنفری (جامعة الموصل، العراق)

د. الحسين محمد ال مهديه (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)

د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)

د. ظلال سعده (جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، تركيا)

د. كريم المسعودي (جامعة القادسية، العراق)

د. مأمون التجاني حسن الدالي (جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية)

م.د. نزار راهي خصاف (المديرية العامة لتربية محافظة واسط، العراق)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)

د. سهام حسن جواد السامراني (جامعة سامراء، العراق)

د. عبد الفتاح شهيد (جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب)

د. مسعودي فضيلة (المركز الجامعي مغنية، الجزائر)

د. هاني إسماعيل رمضان (كلية الإلهيات، جامعة جيرسون، تركيا)

د. وداد عوض الكريم محمد سعيد القرشي (جامعة الجزيرة، السودان)

التعريف:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي وتعني بالدراسات الأدبية والفكرية بإشراف هيئة تحرير ولجنة علمية ثابتة مشكلة من أساتذة وباحثين من عدة دول وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

DOI Prefix: 10.33685/1317

اهتمامات المجلة وأبعادها:

ينفتح الخطاب الفكري والأدبي على عدة اعتبارات، ويتموضع ضمن سياق سوسيو ثقافي وسياسي، يجعل من تمثلاته تأخذ موضوعيات متباينة، فبين الجمالي والفكري مسافة تماس وبين الواقعي والجمالي نقاط التقاء تكشفها المواقف. وإيماناً منا بأن الحرف التزام ومسؤولية، وبأن الكلمة وعي وارتقاء، فإن مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية المجلة الأكاديمية الدولية المحكمة والتي تختص بنشر البحوث الأدبية والمقاربات النقدية والفكرية تسعى لأن تقدم جديدا إلى الساحة الفكرية العربية.

الأهداف:

- نشر المعرفة الأصيلة، وتعزيز الحوار العلمي العقلاني من خلال نشر الرأي والرأي المخالف.
- تلبية حاجات الباحثين وطلبة العلم سواء من ناحية الاكتفاء المعرفي في مواضيع محددة تتماشى وهدف المجلة أم من ناحية النشر وتشجيع البحوث الرصينة والمبتكرة.
- خلق وعي قرآني حدوده التمييز بين الكلمة الأصيلة والكلمة المبتذلة التي لا تقدم جديدا في ظل استسهال النشر مع المتاحات الالكترونية.



مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

شروط النشر



مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية مجلة علمية دولية محكمة تختص بنشر البحوث الأدبية والمقاربات النقدية والفكرية، تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد. تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية:

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.

• أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

- عنوان البحث باللغة العربية والانجليزية.
- اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها باللغة العربية والانجليزية.
- البريد الإلكتروني للباحث.
- ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12 باللغة العربية والانجليزية.
- الكلمات المفتاحية بعد الملخص باللغة العربية والانجليزية.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
- اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
- اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم 18 نقطة مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك.
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها وهي غير ملزمة بتقديم مبررات.

• ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة: literary@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

- 07 • الافتتاحية
- 09 • عبد الحق الزروالي: فاعل مجرب في المسرح بتخصصات متعددة؛ عبد العالي السراج (جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب)
- 17 • ألفاظ النوع الزمني في معجم لسان العرب؛ هند العنيكري (جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب)
- 41 • إشكال المعنى في الدرس اللساني الحديث؛ الحسين السايحي (جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب)
- 57 • في البنية النَّسَقِيَّةِ التَّقَافِيَّةِ، والخروج عليهما، في نماذج من حكايا (ألف ليلة وليلة) دراسة في ضوء النَّقْدِيْنِ: الحضاريِّ والتَّقَافِيِّ؛ حسام غسَّان محمَّد علي - عبد الخالق عبد الله عودة عيسى (جامعة النَّجَاحِ الوَطَنِيَّةِ، فلسطين)
- 75 • Enseignement de la langue française au collège au Maroc: apprendre et enseigner entre implicite et explicite; Bouali Abdelilah (Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc)

الافتتاحية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين. أما بعد،

يفتح العدد الثامن بعد المئة آفاقه بالوقوف عند التجربة المسرحية في أبعادها التعددية، محتفياً برائد من رواد الرّكح الذين صاغوا بأفكارهم فرجةً تتجاوز المحاكاة إلى الفعل التجريبي الخالص. ومن صخب المسرح إلى سكون المعجم، نرحل في رحاب "لسان العرب"، لنستكشف هندسة "الزمن" في الوعي اللغوي العربي، حيث تتحول الألفاظ إلى مرايا تعكس فلسفة الوجود وحركة الأيام في بنية المعجم الفريدة.

ولا يقف الطموح المعرفي عند حدود اللفظ، بل يغوص في إشكال المعنى ضمن الدرس اللساني الحديث؛ تلك المتاهة الممتعة التي حاول الباحثون فك شفراتها وسبر أغوارها، توازياً مع دراسة نسقية ثقافية عميقة تستنطق متخيل "ألف ليلة وليلة". وفي هذه الأخيرة، تبرز جدلية البنية والخروج عليها، لتميط اللثام عن أنساق حضارية وثقافية متجذرة في الوجدان الإنساني، فُرئت هنا بعينٍ فاحصة تنشد النقد الحضاري المنفتح.

ويخصص العدد حيزاً للدراسات باللغات الأجنبية، حيث يبرز التفكير في ديدكتيك اللغة الفرنسية وسؤال "الضمني والصريح" في العملية التعليمية، كجزء من رؤية المجلة التي تؤمن بأن المعرفة لا حدود لها، وأن لغة الضاد قادرة على محاورة لغات العالم في مختبرات الفكر والمنهج.

إننا إذ نضع هذا العدد بين يدي القارئ والمتخصص، نأمل أن يكون لبنة جديدة في صرح المكتبة العربية، وجسراً يربط بين ضفتي الإبداع والنقد، في رحلة بحثية لا تنتهي إلا لتبدأ من جديد.

مدير التحرير: أ.د. جمال بلكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي

عبد الحق الزروالي: فاعل مجرب في المسرح بتخصصات متعددة

Abdelhak Zerouali A Solo-performer, with Multiple Specializations

د. عبد العالي السراج (كلية الآداب بنمسك - جامعة الحسن الثاني - الدار البيضاء - المغرب)

Dr. Abdelali Serraj (faculté des lettres et des sciences humaines Ben M'sik universite hassan 02 de casablanca Maroc)

Abstract:

Abdelhak Zerouali is one of the most prominent contributing figures in the history of Moroccan theatre. His name is synonymous with the monodrama performance, to which he devoted all his intellectual and creative essence. Indeed, he enjoys a solid and frequent presence in artistic and cultural forums, and theatre festivals that have put him before the public as a creator with a diverse skill set and expertise, as well as an experimental aesthetic actor and a one-show performer with a widely recognized distinct and unique voice. The idea of this research paper has emerged from this specifics to stand at the glowing presence of this experience that has risen to the level of exception, and which began when Zerouali drew for himself his artistic masterpiece in the context of an emerging solo-show – I am Him - in the fifties and sixties of the last century which was an amateur dramatics, until it grew and matured and took a striking path and course that have drawn the attention of researchers and those interested to its specificity and uniqueness accompanied by unique and exciting aesthetics, based on the desire to transcend seeking a new creative possibility. This desire has remained present in the numerous one-person shows of Zerouali, which he gleaned from multiple references (poetry, history, society, philosophy, politics...) and other references with which Zerouali arranged his living worlds and his discourse, in which he boldly has unveiled the complexities and fractures of reality.

Keywords: Abdelhak Zerouali, one-person show/ solo-show/ monodrama, experimentation, creative adventure, violence of reality, transgression, power of the word, communication with the audience.

مستخلص:

يعد عبد الحق الزروالي من الأسماء الفاعلة في تاريخ المسرح المغربي، اقترن اسمه بتجربة المسرح الفردي التي كرس لها كل وجوده الفكري والإبداعي بحضور قوي ومتواتر في محافل فنية وثقافية ومهرجانات مسرحية تنطق باسمه مبدعا متعدد المواهب والتخصصات، وفاعلا جماليا تجريبيا بصوت متميز ومتفرد، وقد بزغت فكرة هذه الورقة البحثية من هذا المعطى تحديدا، للوقوف عند الحضور المتوهج لهذه التجربة التي ترقى إلى مستوى الاستثناء الذي بدأ منذ رسم الزروالي لنفسه مشروعه المسرحي في سياق ممارسة مسرحية ناشئة -أنا ذاك- في خمسينيات وستينيات القرن الماضي مع مسرح الهواة، إلى أن نمت ونضجت وسلكت مسلكا ومسارا ملفتا لفت انتباه الباحثين والمهتمين إلى خصوصيتها وتفردا بجمالية مثيرة ومبدعة، قائمة على الرغبة في التجاوز بحثا عن ممكن إبداعي جديد، وهي الرغبة التي ظلت حاضرة في مختلف أعمال الزروالي المسرحية التي استمد نسغها من مرجعيات متعددة (الشعر، التاريخ، المجتمع، الفلسفة، السياسة...) وغيرها من المرجعيات التي بنى بها الزروالي عوالمه المسرحية وخطابه المسرحي بجرأة كبيرة في الكشف عن اعتلالات الواقع وانكساراته.

الكلمات المفتاحية: عبد الحق الزروالي، المسرح الفردي/المونودراما، التجريب، مغامرة إبداعية، عنف الواقع، التجاوز، قوة الكلمة، التواصل مع الجمهور.

مقدمة:

يعد عبد الحق الزروالي إلى جانب الطيب الصديقي وعبد الكريم برشيد و محمد تيمد والمسكيني الصغير ومحمد الكغطا ومحمد قاوتي وفاضل يوسف وعبد المجيد فنيش.. من الأسماء المهمة التي لعبت دورا مهما في رسم ملامح المسرح المغربي، وإعطائه تميزه، وصوته الخاص، بمستويات مختلفة في الوعي، وفي التجريب، وفي اختراق آفاق جديدة في التعامل مع لغة المسرح وأدوات الإخراج، وفي كتابة النصوص المسرحية بجرأة فنية وإبداعية قائمة على رفض المصالحة مع الواقع وفي تجاوز الأشكال الرائجة المؤسسة للفرجة المسرحية في التعامل مع هذا الواقع، وقد اكتسب عبد الحق الزروالي تميزه الخاص، في تبنيه تجربة المسرح الفردي التي سار بها نحو الاختصاص التي كرس به علاقته بالمونودراما، وقد كان لهذه التجربة وقعها الكبير ليس على المسرح المغربي فقط بل على المسرح في كل الوطن العربي من خلال مجموعة من الأعمال المسرحية التي كان فيها الزروالي مؤلفا ومخرجا وممثلا، في هذا السياق تأتي هذه الورقة للوقوف عند الحضور المتميز لهذه التجربة بكل خصوصياتها الفنية والإبداعية والفكرية والجمالية.

1- عبد الحق الزروالي الفاعل الجمالي في المسرح بمواهب متعددة:

في ورقته الفريدة المعنونة بـ "عبد الحق الزروالي فاعلا جماليا في تاريخ المسرح العربي"¹ يتحدث حسن المنيعي عن الزروالي واصفا إياه بـ "الفاعل الجمالي المتعدد المواهب"، وأنه "صانع لحظات مسرحية"، و "سيد المسرح الفردي أو المونودراما في العالم العربي"، و "صاحب الحضور المتوهج"، ويصف مسرحه بأنه مسرح "المشاركة والتشويق"، وأنه "مسرح ملغوم يطرح العديد من القضايا الإنسانية"، لا سلاح له سوى "الجرأة بالمعنى الحقيقي". ولم يفت المنيعي في سياق ورقته استرجاع بعض المواقف المرحة واللحظات والذكريات والجزئيات المضيفة من تجربة الزروالي - عاشها المنيعي معه وكان شاهدا عليها- تؤكد الحضور القوي له دائما في محافل فنية وثقافية ومهرجانات مسرحية تلهج باسمه مبدعا متميزا وصوتا متفردا بتخصصات متعددة (الكاتب، والممثل والمخرج...).

عندما نتأمل هذه الأوصاف وكل اللحظات المبدعة من تجربة الزروالي، نقر أن اسم عبد الحق الزروالي يشكل "حالة خاصة" في خارطة المسرح المغربي والعربي، "حالة" بما يفيد معنى "الظاهرة" التي تضافرت مجموعة من العوامل - ذاتية وموضوعية - جعلت من تجربة الزروالي ترقى إلى مستوى "الاستثناء" الذي بدأ منذ أن رسم لنفسه مشروعه المسرحي الخاص في سياق ممارسة مسرحية ناشئة آنذاك، إذ لم يتعب نفسه في البحث عن الانتماء إلى مدرسة أو تيار أو اتجاه ولم يكن صاحب نظرية بل دشن لنفسه تجربة مسرحية - فردية - خاصة، غير عابئ في اختياره بما أخذ عليه من مأخذ لم تثنيه عن ممارسة مسرحه بنوع من الوثوقية المطلقة مكرسا له كل وجوده الفكري والإبداعي، لأنه اختيار "بين وثابت وعن اقتناع وليس مجرد حالة ظرفية طارئة"²، وإذا كانت هذه التجربة بهذا الاختيار قد اعتبرت في بدايتها نوعا من المغامرة المجهولة المآل "فإن اطراد أعماله وتزايد عروضه واكتساحها عدة مدن مغربية وعربية، مكن التجربة أن تسلك مسارا لفت أنظار المهتمين وإلى خصوصيتها"³.

لقد استطاع الزروالي في هذا الاختيار أن يؤسس لعوالم مسرحية مثيرة وبديعة ومدهشة، وعرف كيف يستثمر مواهبه وينميها ويطورها وكيف يوظفها في الفن كما في الحياة، وأن يبدع في مسرحه مسرحا تلتئم فيه كل عناصر جنونه الإبداعي باجتهاده ومكابדתه بصبر وأناة، خصوصا بعدما أدرك وفي وقت مبكر أن قضية المسرح قضيته الأولى فاستغنى به عن كل شيء وجعل من مسألة الانتماء إليه مسألة الكل لكل بحيث لا يبقى لك - يقول الزروالي- "الوقت ولا التفكير في شيء آخر، كان علي أن أتميز على الآخرين بحاجة واحدة هي قدرتي على الصبر والتحمل لذلك كنت أقود سيارتي الصغيرة حاملا ديكوراتي متجولا داخل المغرب أو في البلدان العربية. لذا الهوس

¹ حسن المنيعي، "عبد الحق الزروالي فاعلا جماليا في تاريخ المسرح العربي"، ضمن أعمال المصنف الجماعي "عبد الحق الزروالي وحيدا في مساحات الضوء" تنسيق: حسن يوسف، منشورات المركز الدولي لدراسة الفرجة - سلسلة رقم 27 - ط 1 س 2014.

² الطاهر الطويل، "المسرح الفردي في الوطن العربي مسرح عبد الحق الزروالي نموذجا"، الهيئة العربية للنشر- الشارقة- ط 1 س 2015 ص 64-65.

³ نفسه، ص 65.

والجنون والحماس القوي والعشق المفرط للمسرح هو الذي يترك هذا الزروالي البسيط يعطي كل هذا المنجز المسرحي بثلاثين عملا فرديا ونحو خمسة عشر عملا جماعيا¹.

يخفي منطوق هذا الكلام - على بساطته الظاهرية- جوهر نظرة الزروالي إلى المسرح القائمة على روح الجموح بقوة الحب المفرط للمسرح، والرغبة في التجاوز بحثا عن ممكن فكري وإبداعي جديد، وهي روح ورغبة ظلتا تلازمه في كل أسفاره التي اعتلى فيها خشبة المسرح وصيرها مسكنه الذي يطل من ستائره على قضايا الناس وهمومهم، وجعلها فضاءه المناسب لصناعة الأحلام والصور والأفكار والدهشة والحيرة، وفضح كل الاعتلالات والعلاقات والانكسارات وعنق الواقع متهمكما ساخرا مدينا.

تركيب:

تكمن القوة الحقيقية للمسرح عند الزروالي في تعدد مواهبه وفي قدرته الهائلة في تشبيك أسئلة الواقع بسؤال الوجود، وسؤال الوجود بأسئلة الحياة التي نحيا بها هذا الوجود بصدامية متوترة ومقلقة، ولم يكن ليهتم في ذلك بتغليب التقنية والإبهار البصري على حساب قوة الكلمة، فالمسرح عنده - يقول - هو " الكلمة والممثل وماعدا ذلك فهو مجرد إضافات فنية قد تكون لها قيمة"².

2- عبد الحق الزروالي تدفق إبداعي بمرجعيات متعددة:

لقد عودنا الزروالي في كل أعماله نصوصا وعروضا، أن يقدم لنا مسرحا فاعلا في الواقع يغير ولا يكرس، يقترب من الناس من معاناتهم وأحلامهم ومن نبضهم، بحثا عن تصورات للوجود والحياة أكثر حقيقة وأكثر صدقا وأكثر تحررا، برؤية مبدعة شاعرية تزوج بين الأدب والفن، الخيال والواقع، الغائب والحاضر، الظاهر والباطن، الجمال والقبح، الألم والأمل، وغيرها من الثنائيات التي تشكل القوة التخيلية التي تحدد رؤيته الفكرية والإبداعية والتي يستمد نسغها من مرجعيات متعددة (الشعر، التاريخ، المجتمع، الفلسفة، السياسة...) يبني بها عوالمه المسرحية وخطابه المسرحي الذي يحرك فيه البنيات العميقة للنصوص التي يشتغل عليها، فيمسرح العناصر القابلة للتمسرح، ويختزل ما يمكن اختزاله، يزيد وينقص، يعدل ويضيف "بالتشظية والتحايل"³، بحيث " تتحول نصية النص المسرحي المركزي عبارة عن نسيج من النصوص المتباعدة المتقاربة المحكومة بالجذب والتقاطب والانتهاك"⁴، ثم ينقلها من مستوى الوصف والحكي إلى ما هو مرئي ومكتوب بخاصية العرض المسرحي، حيث يحيا النص حياة

¹ عبد الحق الزروالي " المسرح كان ضحية الربيع العربي"، حوار أجراه عبد الكبير الميناوي، الموقع الإلكتروني لجريدة الشرق الأوسط على الرابط الآتي: <https://aawsat.com/home/article/1067526>

² عبد الحق الزروالي، " المسرح الفردي تجربة تفوق الفن والأدب..إنها موقف فلسفي" حوار أجراه جلال المرابط، الموقع الإلكتروني لمجلة الموجة على الرابط الآتي: <http://elmawja.com/blog/L:>

³ عزيز الحاكم، " مرادة المطلق: قراءة في مسرحية "كدت أراه"، ضمن المصنف الجماعي "عبد الحق الزروالي وحيدا في مساحات الضوء" (م.س) ص 125.

⁴ بشير القمري، " عابر أثبت وجودا غير عابر في فسيفساء المسرح المغربي"، "عبد الحق الزروالي وحيدا في مساحات الضوء" ص 40.

متجددة بعلامات تحيل على معنى رؤيته للأشياء والعالم، معتمدا - في ذلك- على قدراته الجسدية التي "يعتمدها ممثلا يقف وحيدا على خشبة المسرح لينصهر في أدوار متعددة"¹، بقدره مهرة على الارتجال تتيح له "التصرف في النص وفي فضاء العرض بمنتهى الأريحية"²، دون إغفال ميثاق التواصل الحي والفعال مع الجمهور "لإمتاعهم ومقاسمتهم هموم الحياة وبهجتها في نفس الوقت"³، وهذا جانب من جوانب سحر مسرح الزروالي الذي يصير في كل فرجاته المسرحية المتنوعة، الاقتراب دائما من وجدان الجمهور بطقوسية خاصة تكسر حدود الانفصال بين الخشبة والقاعة، وهو عندما يفعل ذلك إنما لجعل المسرح خلقا إنسانيا ومؤسسة اجتماعية لإدانة الواقع والفكر الذي يقود الذات إلى التصدع والإحباط، ولتعميق هذه العلاقة والتواصل مع الجمهور كان الزروالي لا ينتظر أن يأتي إليه الجمهور، بل كان في أحيان كثيرة يتنقل بمسرحه حيث يوجد الجمهور موغلا داخل فضاءات المجال العمومي من جامعات ومدارس ومقاهي وساحات وحدائق ومستشفيات ومعامل... وهذه يقول الزروالي " ليست رغبة فقط ولا هي مجرد هلوسات نظرية.. بل هي طموحات ممكنة في الواقع عشتها شخصيا وخلصت منها إلى نتائج هامة وإيجابية"⁴.

لقد ظل الزروالي في كل محطة من محطات إبداعه مجريا ومجددا، سواء في بنية النص ومضامينه أو في إخراجة وتجسيده على الركح أو حتى في صلته مع الجمهور، متحولا متلونا متمردا بعصيان جمالي مختلف لأنه اختار لنفسه "أن لا ينغلق داخل تيار بعينه رغم أنه فردي في كل شيء"⁵، وإصراره على ذلك مرتبط بقناعته الفكرية ورؤيته للممارسة المسرحية، المحكومة بفعل التجاوز بحثا عن البديل الذي يرسم أبعاد جديدة للمسرح ويغير خطابه وملامحه ودلالاته، في وقت كان فيه المسرح المغربي - وتحديدا مسرح الهواة- يعيش إكراهات موجعة بضيق المحاصرة التي كانت تحول دون استمرار هذا المسرح وتطوره وذيوعه الإبداعي والثقافي الممكن، يقول الزروالي مبديا هذه الإصرار على خوض مغامرة الانعتاق من أسر الأشكال والخطابات الرائجة" قلت مع نفسي يجب أن أعرف كيف أتجاوز ما هو كائن بحثا عن الممكن...لكن كيف يحدث هذا والممارسة المسرحية محاصرة بعدة صعوبات لامجال لحصرها، وما معنى التبعية للتجارب والأسماء والمفاهيم والأساليب السائدة...فجاءت فكرة المسرح الفردي ليس باعتبارها فعلا إبداعيا، بل كرد فعل ضد هذه الإحساسات كاملة"⁶، هذا الإصرار على خوض "مغامرة" الكل

¹ حسن المنيعي، "عبد الحق الزروالي فاعلا جماليا في تاريخ المسرح العربي"، ص 25.

² عزيز الحاكم، "مراودة المطلق: قراءة في مسرحية "كدت أراه"، ص 125.

³ حسن المنيعي، "عبد الحق الزروالي فاعلا جماليا في تاريخ المسرح العربي"، ص 25.

⁴ عبد الحق الزروالي، "تجربتي في المسرح"، مجلة آفاق، مجلة اتحاد كتاب المغرب، ع3 ص 1989، ص 101.

⁵ بشير القمري، "عابر أثبت وجودا غير عابر في فسيفساء المسرح المغربي"، ص 38.

⁶ عبد الحق الزروالي، "تجربتي في المسرح"، مجلة آفاق، ع3 ص 1989، ص 99-101.

في واحد¹ وعلى إلغاء "قوانين وطقوس ومرتكزات" المسرح الجمعي"، وتعويضها بفردانية قائمة على أسس مغايرة، لا يعني سوى التمرد والاحتجاج على القواعد الكلاسيكية المختلفة².

بعد كل هذا نتساءل هل استطاع الزروالي فعلا بكل هذه الاختيارات التي أشرنا إليها أن يتجاوز السائد والأشكال الرائجة؟ الجواب نستمدده مما قاله هو عن نفسه عن هذا التجاوز "... وبقيت وحدي أو اصل الخطو من أجل ترسيخ أسس هذه التجربة داخل المغرب وخارجه... وأعتقد أن الجدل يعرف ماذا قدمت هذه التجربة وأين وصلت وأملني أن أظل مخلصا لها مدى العمر ليس باعتبارها بديلا للعمل الجماعي في المسرح كما يحاول أن يروج البعض من منطلق فهم مغلوطن أو مقصود.. من منطلق أسس نقدية موضوعية للتجربة.. أو من منطلق حسابات أخرى لا علاقة لها بموضوع حديثنا"³.

تركيب:

إذا كان الزروالي قد استطاع أن يضمن الاستمرارية لتجربته المسرحية، وأن تصل إلى ما وصلت إليه - بما يزيد عن خمسة عقود- في مسار "عرف انعطافات كبيرة على مستوى الوعي بالتجربة وعلى مستوى ترجمة هذا الوعي كتابة وإخراجا وأداء"⁴، فإنما يرجع ذلك إلى قدرة الرجل الكبيرة على التواجد المستمر بانتظامية مسترسلة، إذ ظل يحرص - يقول محمد بهجاي "على أن يقدم في مطلع كل موسم مسرحي عملا جديدا"⁵، فعبد الحق الزروالي لا يسدل ستارا إلا ليفتح ستارات أخرى، ولا يغلق قارة من قارات تفكيره إلا ليفتح قارات جديدة ومتجددة، محاربا لا يستريح مجددا مجربا متمسكا - دائما- بالنهج الذي رسمه لنفسه، لا يكف عن ممارسة شغفه بالمسرح بقدرة خلاقة تجمع بين الموهبة وبداهة الإدراك وروح المغامرة، لا يتعب نفسه إلا في البحث عن المختلف دون افتعال البحث عن الاختلاف، لقد عايش الزروالي الأجيال والتجارب والأعمار فتفاعل وأبدع دون أن يكرر ما جاء به الآخرون أو يكرر نفسه أو ينغلق عليها، بل خص لنفسه استراتيجية تقوم على الاجتهاد والبحث مبدعا متفاعلا مع كل القضايا الراهنة بوعي درامي وبجرأة كبيرة "لم يكن مهادنا أو سعيدا بتوافقات وهمية"⁶ بل كان ولا يزال متشبثا بقناعته الفكرية والجمالية بقلق السؤال وبعرق الجهد في الاستمرارية دون توقف، يعطف المسرح على الحياة والحياة على المسرح، يعيش الحياة كوجود فني، ويعانق المسرح كفلسفة وجود بقدرة رهيبه على العطاء دون توقف.

¹ حسن يوسف، "عبد الحق الزروالي ماء المسرح الذي يغسل وجه الحياة"، ضمن أعمال المصنف الجماعي "عبد الحق الزروالي وحيدا في مساحات الضوء" ص 25.

² محمد أديب السلاوي، "المسرح المغربي البداية والامتداد"، دار وليلي للطباعة والنشر، س 1996 ص 176.

³ عبد الحق الزروالي: "تجربتي في المسرح"، ص 101.

⁴ حسن يوسف، "عبد الحق الزروالي ماء المسرح الذي يغسل وجه الحياة"، ص 15.

⁵ محمد بهجاي: "عبد الحق الزروالي سياقات متقاطعة ضمن كتاب "عبد الحق الزروالي وحيدا في مساحات الضوء" ص 4.

⁶ نفسه، ص: 175.

يقول الزروالي مسائلا نفسه - جهرا لا همسا - : " من أين لي حتى الآن بكل هذا الجهد وهذه القدرة على تحمل أعباء الانتماء للمسرح كتابة وإخراجا وتمثيلا " يجيب (إنه العشق للمسرح؛ هذا العشق لم يترك لي التفكير في شيء آخر¹، هكذا إذن هو الزروالي وسيظل، عمر في الحياة مضيئ على خشبة المسرح بروح متجددة لن تنطفئ، وبحضور دائم ومتوهج.

تركيب عام:

حاولنا طي هذه الورقة الوقوف عند تجربة عبد الحق الزروالي المسرحية بوصفها تجربة مهمة من تجارب المسرح المغربي، التي أغنت مسارات انعطافاته الفكرية والجمالية بإضافات إبداعية تحمل الكثير من الموهبة وروح المغامرة؛ وهي في ذلك لم تكن لتنتقل من فراغ بل كانت محملة بقناعات فكرية بمرجعيات معرفية وجمالية متعددة بنى، بها عبد الحق الزروالي عوالم خطابه المسرحي بحضور متوهج قائم على الرغبة في التجاوز بحثا عن إمكانات جمالية وإبداعية جديدة بتوجهات تجربة عميقة كتابة وإخراجا وأداء؛ وهي التوجهات التي أثمرت تجربة مسرحية متميزة في مسار المسرح المغربي والمسرح العربي عموما أطلق عليها النقاد تجربة المسرح الفردي التي اقترنت باسم الزروالي التي كرس لها كل وجوده الفكري والإبداعي بشغف مفرط وبوعي درامي.

خاتمة:

لقد سار عبد الحق الزروالي في إبداعه المسرحي من خلال تبنيه تجربة المسرح الفردي التي تعتمد على الممثل الواحد كتجريب مسرحي يختصر العرض المسرحي بكل عناصره في هذا الممثل، نحو الحدائث الإبداعية والفنية والجمالية التي تتجاوز الأشكال المنغلقة للانفتاح على الممكن والمحتمل في الرؤية والتعبير الدراميين، التي بنى بهما جل أعماله المسرحية التي كتبها بمرجعيات متعددة، وقدمها على خشبة المسرح بأدوار وتخصصات مختلفة، وهو ما حقق لهذه التجربة الاستثناء والتميز والإضافة القائمة على بعد الرؤية في الكتابة وفي صناعة الفرجة، بتجريب حافل بالتنوع الفني بحيوية مبدعة تترجمها مهاراته الفنية المتعددة التي ميزته عن مجايله، مما أكسبه طاقة كبيرة على التواجد المستمر دون توقف أو تعب.

قائمة المراجع:

1. الطاهر الطويل، " المسرح الفردي في الوطن العربي مسرح عبد الحق الزروالي نموذجا "، الهيئة العربية للنشر-الشارقة- ط1 س2015.
- 2.-عبد الحق الزروالي " المسرح كان ضحية الربيع العربي "، حوار أجراه عبد الكبير الميناوي، الموقع الإلكتروني لجريدة الشرق الأوسط على الرابط الآتي: <https://aawsat.com/home/article/1067526>

¹ عبد الحق الزروالي، " تجربة مسرحية بين صرختين "، مجلة الثقافة المغربية، إصدارات وزارة الشؤون الثقافية، ع 8، ص 148.

- 3.-عبد الحق الزروالي، " المسرح الفردي تجربة تفوق الفن والأدب..إنها موقف فلسفي " حوار أجراه جلال المرابط، الموقع الإلكتروني لمجلة الموجة على الرابط الآتي:
<http://elmawja.com/blog/L>
- 4.عبد الحق الزروالي، " تجربتي في المسرح"، مجلة آفاق، مجلة اتحاد كتاب المغرب، ع3 س1989 .
- 5.عبد الحق الزروالي، " تجربتي في المسرح"، مجلة آفاق، ع3 س1989.
- 6.عبد الحق الزروالي، " تجربة مسرحية بين صرختين"، مجلة الثقافة المغربية، إصدارات وزارة الشؤون الثقافية، ع8 .
- 7.مصنف جماعي "عبد الحق الزروالي وحيدا في مساحات الضوء" تنسيق: حسن يوسف، منشورات المركز الدولي لدراسة الفرجة – سلسلة رقم 27 - ط 1 س 2014.
- 8.محمد أديب السلاوي، " المسرح المغربي البداية والامتداد"، دار وليلي للطباعة والنشر، س1996 .

ألفاظ النوع الزمني في معجم لسان العرب

Temporal Type Lexemes in Lisan al-Arab Dictionary

ط.د. هند العنيكري (مختبر اللسانيات والسيميائيات وتحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب)

Hind Al-Anikri (Laboratory of Linguistics, Semiotics, and Discourse Analysis, Faculty of Letters and Humanities Ben M'sik, Hassan II University of Casablanca, Morocco)

Abstract:

When consulting Arabic dictionaries, both ancient and modern, we find that they contain a wealth of terms that can be classified within the semantic field of **time**. These terms define the various perspectives through which this general concept is presented.

Regardless of the perspectives built from the speaker's position (what is called **deictic time**) and independent of the concept of **sequence** (the relation of time to itself), we can, from the internal semantic value of the word, distinguish two main orientations:

- one in which time is presented as a **quantity or measure**, whether limited or unlimited;
- and another in which time is conceived as a **quality or type**, possessing a specific qualitative property rather than a quantitative one.

These types vary according to the temporal characteristics they highlight. It should be noted, however, that words expressing a temporal type also carry a quantitative value, though this feature occupies a **secondary position** in the semantic structure.

This paper seeks to examine the following question: **How does the Arabic language express types of time, and how are these temporal types constructed?**

To address this question, we rely on certain **lexical-semantic analytical approaches**, grounded in two complementary theories:

1. **The theory of semantic fields**, which classifies time-related terms into main and sub-groups while defining the nature of the semantic relations among them;
2. **The theory of componential analysis**, which breaks down the distinctive features of each term, analyzes the components of its meaning, and examines the relations between these components and those of semantically related words.

The aim of this research is to **reveal how time-related words express qualitative dimensions of time** and to show **how qualitative time is conceptualized** in Arabic.

The scope of analysis is limited to words that denote **types of time within the day**. We also consider the semantic components that contributed to the construction of their meanings and to their adoption of a temporal value. Accordingly, we will **inventory and analyze** the main time-related terms in order to identify both the common and divergent aspects in the **semantic architecture of temporal types**.

Keywords: time, temporal type, day, semantic components, meaning structure.

مستخلص:

عندما نطالع المعاجم العربية، قديمها وحديثها، نجدها تحبل بكثير من الألفاظ التي يمكن تصنيفها في إطار الدلالة على الزمن. وتحدّد هذه الألفاظ مختلف المنظورات التي يُقدّم بها هذا المعنى العام.

بغض النظر عن المنظورات التي تُبنى انطلاقاً من المتكلم وموقعه (ما يسمى بالزمن الإشاري)، وبغض النظر عن مفهوم الترتيب (علاقة الزمن بنفسه)، فإنه من ناحية دلالة اللفظ الداخلية على الزمن، يمكن الحديث عن منظورين: منظور يُقدّم فيه الزمن بوصفه كمّاً ومقداراً، محدوداً كان أم غير محدود؛ ومنظور يُقدّم فيه الزمن بوصفه نوعاً، له خاصية نوعية معينة، لا كمية. وتتعدد الأنواع وفق ما تُنوّعه، من خصائص زمنية. مع العلم أن هذه الألفاظ الدالة على النوع تدلُّ أيضاً على كمية، لكن هذه السمة تكون ذات مرتبة ثانوية في هندسة المعنى.

تسعى هذه الورقة البحثية إلى تمحيص السؤال التالي: كيف تعبّر ألفاظ اللغة العربية عن أنواع الأزمنة، وكيف تُبنى مختلف أنواع الزمن؟

نعتمد في الإجابة على هذا على بعض الجهود التحليلية الدلالية المعجمية، منطلقين من نظريتين متناغمتين.

الأولى: نظرية الحقول الدلالية، من خلال تصنيف الألفاظ الدالة على الزمن ضمن مجموعات رئيسية ومجموعات فرعية، مع تحديد طبيعة العلاقات الدلالية القائمة بينها.

الثانية: نظرية التحليل المكوني، التي تُعنى بتفكيك السمات التي تميز كل لفظ من الألفاظ، وتحليل مكونات معناه ورصد علاقة هذه المكونات بمكونات معاني ما يجاور اللفظَ معنىً من ألفاظ.

الهدف من الورقة البحثية إبراز مدى تعبير الألفاظ الدالة على الزمن في أبعاده النوعية، وإظهار الكيفية التي يُعبّر بها عن الزمن النوعي.

نحصر مجال المعطيات في الألفاظ الدالة على أنواع الزمن في اليوم. ونستحضر بعض المعلومات/المكونات التي أسهمت في بناء معانيها، وفي اتخاذها المعنى الزمني الذي اتَّخذته. كما سنعمل، في هذا الصدد، على جرد واستقراء أهم هذه الألفاظ، وتحليل مكونات دلالتها بغية تحديد المؤلف والمختلف في هندسة معنى النوع الزمني.

الكلمات المفتاحية: الزمن، النوع الزمني، اليوم، المكونات الدلالية، هندسة المعنى.

مقدمة:

يُعد الزمن من التصورات الأساسية التي تلعب دوراً محورياً في بنية اللغة والمعنى، حيث تتنوع الألفاظ التي تعكس مختلف أبعاده وتجلياته¹. تصور الليل وتصور النهار تصوران متباينان ومتقابلان، ويمكن أن توصف بهما مرحلة أو مدة زمنية معينة وفق ما يميز الوقت الذي يصفانه. يمكن اعتبار كل منهما دالاً على نوع من الزمن، يقترن بتجربة زمنية معينة تعبر عنها مجموعة من الألفاظ التي تقابل مختلف مراحل كل منهما. وبهذا يمكن تصنيف هذه الألفاظ في إطار إفادة النوع ونوع النوع.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة الألفاظ المرتبطة بالليل والنهار في معجم "لسان العرب" لابن منظور، مع التركيز على المعنى وكيفية دلالة هذه الألفاظ على الزمن. وسنعمد إلى تصنيف الألفاظ وفق معايير معينة ترتكز على الأسس الدلالية المعجمية، مما سيمكننا من إبراز الفروق الدقيقة في استخدامات هذه الألفاظ وفهم طبيعة الإحالات الزمنية التي تحملها في بنية اللغة العربية.

تُبرز الدراسة أيضاً أهمية الألفاظ الزمنية في معجم "لسان العرب"، حيث تعكس قدرة اللغة على تقديم تصورات دقيقة حول مفهوم الزمن. وبالتالي فالدراسة خطوة نحو فهم أوسع لأبعاد اللغة العربية، ليس فقط من حيث الألفاظ والمعاني، بل من حيث البناء اللغوي الذي يعكس الهندسة الدلالية لتصورنا للزمن.

¹ التصور عبارة عن كيانات ذهنية موجودة عند المتكلم.

تدفع الدراسة إلى الانفتاح على الإشكالية التالية:

كيف تُعبّر الألفاظ الزمنية المتعلقة بالليل والنهار في "لسان العرب" عن الخصائص المميزة لكل نوع زمني؟ وكيف تُسهّم هذه الألفاظ في تشكيل تصورات زمنية متميزة في اللغة العربية؟

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الاستقرائي، وهو منهج يتمثل في استقراء وجرد الألفاظ الدالة على النوع الزمني في معجم "لسان العرب".

تم هذا الجرد من خلال تتبع المداخل المعجمية الواردة في "لسان العرب"، إلى جانب تمثيل المعنى وما يقدمه التعريف المعجمي للفظ من مكونات ترتبط بالمعنى الزمني تحديداً، مع الأخذ بعين الاعتبار أن ألفاظ الزمن من شأنها أن تدل على منظورات متعددة لعل أبرزها الدلالة على النوع؛ وهو ما يشكل أساس الدراسة، لذلك وقع التركيز على المعطيات التي تتضمن دلالة النوع الزمني.

وبذلك تم توظيف بعض الإجراءات العلمية المرتبطة بهذا المنهج:

الاستقراء: لاستخراج ألفاظ الزمن من الضروري استقراء الألفاظ واستقراء الدالة منها على الزمن.

الوصف: يستعان بالوصف في ذكر معاني الألفاظ المستخرجة، وذلك بالرجوع إلى معجم "لسان العرب".

التحليل: توظيف نظرية التحليل المكوني للمعنى، وهو ما يدعو إلى تحليل مكونات ألفاظ هذا الحقل لإجراء المقارنة، ولرصد العلاقات المعجمية النازمة بين تلك الألفاظ.

الإطار النظري المعتمد:

يشكل البحث في علم الدلالة الدراسة العلمية للمعنى في اللغة بمعنى البحث عن الخصائص المعنى في اللغة ودراستها دراسة علمية منظمة، وهذا ما دأب عليه علماء اللغة والدلالة أبعد من أن تكون مجرد كلام عادي وإنما دراسة علمية تفكيكية للمعنى في اللغة.¹

وقد مثلت الدلالة المعجمية- باعتبارها فرعاً من علم الدلالة العام- الدراسة اللغوية لمعنى الكلمة، فالمعنى الذي تأخذه الكلمة عبارة عن إمكانات مرجعية ومشفرة يتم تمثيلها في المعجم الذهني. فالدلالة المعجمية مثل أي تخصص لساني تقع في مستويين المستوى الأول: الخاص بالنظرية اللسانية العامة، والمستوى الثاني المتعلق بالتحليل وذلك ما سيكشف عنه توظيف بعض آليات التحليل الدلالي.²

تستند الدراسة إلى نظريتين هامتين في إطار البحث الدلالي المعجمي لهذه الألفاظ، لعل أبرزها:

¹ علم الدلالة لديفيد كريستال.

² المعنى المعجمي هو المعلومة الناتجة عن سياق أو وضعية معينة ثم المعارف غير اللغوية.

نظرية التحليل المكوني:

تعد نظرية التحليل المكوني للمعنى طريقة أخرى لدراسة معاني الوحدة الدلالية وذلك من خلال تحليلها إلى سلسلة من المكونات الدلالية، هذا المنهج الدلالي كان قد وضعه واستعمله علماء الأنثروبولوجيا من أجل مقارنة المفردات اللغوية في المجتمعات والثقافات المختلفة وقد طوره بعدهم علماء الدلالة كإطار عام لتحليل المعنى وتشعباته. وتقوم هذه النظرية على افتراض أن معنى الكلمة يتكون من مكونات دلالية، حيث إن السمات الأساسية التي تشكل المعنى تُعتبر وحدات أولية على المستوى الدلالي. من خلال تطبيق التحليل المكوني، يمكن تحديد أصغر الوحدات المعجمية غير القابلة للتجزئة من المكونات.

يسهم تطبيق التحليل المكوني (Componential Analysis) في التمييز بين المعاني المعجمية المرتبطة دلاليًا أو المنتمية لنفس المجال الدلالي. وغالبًا ما يُنظر إلى التحليل المكوني على أنه عملية تفكيك معنى الكلمة إلى الحد الأدنى من سماتها المميزة؛ أي إلى مكونات تتناقض مع المكونات الأخرى، ووصف معاني الكلمات انطلاقًا من مجموعات منظمة من السمات الدلالية.

الخطوات الإجرائية في التحليل المكوني للمعنى:

لا يمكن إجراء التحليل المكوني إلا ضمن نفس المجال الدلالي؛ أي في إطار التعالقات والتباينات التي ينتظم فيها نفس التصور العام أو الحقل؛ أي في إطار هندسة هذا المعنى.

هناك ثلاث خطوات أساسية لتحديد السمات التشخيصية، وهي:

- تحديد السمات المشتركة:
- دراسة علاقات السمات ببعضها.
- صياغة مجموعة من المكونات التفكيكية.

إن أسلوب استقصاء المكونات الدلالية الذي يُشاع في كثير من المعاجم العربية لتفسير دلالات بعض الألفاظ، سواء بمكون الزمن أو بغيره من المكونات، يشبه إلى حد كبير ما تقوم به هذه النظرية. يتم التركيز على دراسة البنية الداخلية للألفاظ وحصر مكوناتها وفقًا لنظرية التحليل المكوني للمعنى، أو كما يسميها بعضهم "النظرية التحليلية" أو التفكيكية. تقوم هذه النظرية بجرد الخصائص التكوينية أو مجموع السمات التي تشكل محتوى الكلمة، وذلك بتحليلها إلى مكوناتها الأساسية أو مقومات ماهيتها - بحسب تعبير المنطقة. بعبارة أخرى، معنى الكلمة، وفقًا للنظرية التحليلية هو مجموع السمات أو الخصائص التمييزية؛ وبهذا يمكن اعتبار التحليل إلى عناصر امتدادًا لنظرية الحقول الدلالية، إذ من الممكن القول إن مجموعات صغيرة معينة من الكلمات تشكل حقلًا، وتملك علاقات متنوعة بينها، ثم يتم تحليل هذه الكلمات إلى عناصر تكوينية لكل واحدة منها.

الزمن والزمان هو اسم لقليل الوقت وكثيره ويقال زمن زامن أي شديد وأزمن الشيء إذا طال عليه الزمان والاسم منه هو الزمن أو الزمنة هي البرهة¹، ويقال أيضا الزمان هو ساعات الليل والنهار وهي عبارة عن مقادير من جريان الشمس والقمر في الفلك ويقال المدة الطويلة أو القصيرة.²

تعدّ الألفاظ الزمنية من الركائز الأساسية لفهم التصور اللغوي للزمان في أي لغة. في اللغة العربية، يعكس المعجم الكلاسيكي، مثل معجم "لسان العرب" لابن منظور، بنية معقدة وعميقة للتعبير عن الزمان وتفصيله. تتناول هذه الدراسة الألفاظ المرتبطة بنوع الزمن أو النوع الزمني - ويقصد بها تلك الألفاظ التي لا تعبر عن كم أو مقدار زمني محدد وإنما تعبر عن خصيصات نوعية في الألفاظ؛ ومن هذه الألفاظ تلك المتعلقة باليوم (التي يتقابل فيها الليل والنهار، لا بوصفهما مقداراً من الزمن، وإنما بوصفهما نوعين من الزمن).

في هذه الدراسة، سنتناول أولاً الألفاظ الخاصة باليوم، ونستكشف كيف يصنفها معجم "لسان العرب" ويوضح خصائصها. يتضمن هذا التحليل دراسة الألفاظ التي تعكس تقسيمات اليوم المختلفة، بدءاً من فترات النهار إلى الألفاظ التي تدل على ساعات معينة من اليوم وصولاً إلى فترات الليل.

أولاً: ألفاظ النوع الزمني: الحقل الدال على ألفاظ اليوم نموذجاً:

يمكن تعريف "اليوم" على أنه تعبير عن وقت طلوع الشمس إلى غروبها، وقد يعبر به عن مدة من الزمان، أي مدة كانت. ويعرفه صاحب "التعريفات الفقهية" ص 245 "اليوم في اللغة: للوقت ليلاً أو نهاراً قليلاً. وانطلاقاً من هذا التعريف، فإن لفظ "اليوم" تعلق به مجموعة من الألفاظ لعل أبرزها "الليل" و"النهار"، وهو ما نعكف عليه. نصنف هذه الألفاظ في حقل دلالي رئيس هو "حقل ألفاظ اليوم"، ثم نضع الألفاظ في مجموعتين داليتين، المجموعة الأولى: "ألفاظ الليل"، ثم المجموعة الثانية "ألفاظ النهار".

وبعد تتبع لهذه الألفاظ في "لسان العرب" ومراجع أخرى؛ نقسم الألفاظ وفق المعايير التالية:

- علاقة القرابة الرابطة بين ألفاظ الحقل الواحد الدال على النوع الزمني، وتتحدد هذه القرابة في التعبير عن العنصر الزمني النوعي، لكنها تختلف في بناء هذه الأنواع الزمنية بعيداً عن الدلالة الكمية؛ وهو الأمر الذي سيظهر بشكل واضح أثناء تحليلنا لهذه المجموعات الدلالية.

أما من حيث التصنيف فهو كالتالي:

1- ألفاظ الليل: تم تقسيمها باعتماد التصنيف الثنائي، حسب الأجزاء/ الساعات.

2- ألفاظ النهار: تم تصنيفها حسب أقسام النهار وفتراته.

1 ابن منظور أو الفضل جمال الدين، لسان العرب، مادة: زمن .

2 الطبري أبو جعفر بن جرير، تاريخ الطبري "تاريخ الرسل والملوك"، ص9.

ألفاظ اليوم:

يتشكل اليوم من مجموعة من الوحدات الزمنية التي يكشف عنها الجدول أسفله:

الألفاظ	المعنى المعجمي
الصباح	الصبح أول النهار والصبح الفجر والصبح نقيض المساء. وجاء اللفظان بمعنى الدخول في الوقتين.
الظهر	ظهر: يقال بين ظهراي الليل؛ أي بين العشاء إلى الليل وأتيته مرة بين الظهرين، يوما في الأيام وقال أبو فقمس: يوم بين عامين. والظهيرة استعملت العرب اللفظ اسما لنصف النهار واللفظ مأخوذ من الظهور تبديه الشمس لنورها وحرها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وحيث تضعون ثيابكم من الظهيرة ومن بعد صلاة العشاء﴾ (سورة النور، الآية: 58)، وتقول: أظهر أي دخل وقت الظهر كأصبح وأمسى.
العصر	العصر: استعملت العرب اللفظ اسما للوقت الذي يصير فيه ظل كل شيء مثله، ويكون ذلك قبل غروب الشمس، وبهذا الوقت سميت الصلاة الوسطى في قوله تعالى: ﴿حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى﴾ (البقرة 239)؛ لأنها تقع بين صلاتي الفجر والظهر والمغرب والعشاء.
الغداة	غدا: الغدوة البكرة ما بين صلاة الغداة وطلوع الشمس، الغدو أصل الغد وهو اليوم الذي يأتي بعد يومك، والغد ثاني يومك محذوف الام وربما كني به عن الزمن الأخير. والغداة أول الصباح أو النهار والجمع غدوات.
القيلولة	قيلولة: القيلوللة والقائلة بمعنى الظهيرة، وفي المحكم نصف النهار. واستعملت العرب اللفظين بدلالة وقت الاستراحة نصف النهار وإن لم يكن فيه نوم تقول قال يقييل قيلا استراح أو نام في نصف النهار، والمقييل مكان القيل أي الذي يستريح فيه القائل، وقالت العرب -أيضا-: اقتال؛ أي شرب نصف النهار، والقيل اللبن الذي يشرب وقت القائلة، وتقول الناقة حلها وقت القائلة.

عقيب النهار ومبدؤهم غروب الشمس.	الليل
نصف النهار عند اشتداد الحر، هجروا ساروا في ذلك الوقت.	الهجرة
أسمر بمعنى عاما جذبا شديدا والسممر: الدهر، فلان عند فلان السمر أي الدهر، والسمير الدهر أيضا وابنا سمير الليل والنهار.	السممر
زمان ما بين الظهر إلى المغرب، أو وقت زوال الشمس وغروبها.	المساء
النَّهَارُ ضِيَاءٌ ما بين طلوع الفجر إلى غروب الشمس وقيل من طلوع الشمس إلى غروبها.	النهار
مِنْ زَوَالِ الشَّمْسِ إِلَى الْمَغْرِبِ أَوْ مِنَ الْمَغْرِبِ إِلَى الْعَتَمَةِ.	العشي
يستعمل اليوم بمعنى المطلق من الزمان واليوم اسم لمقدار من الأوقات	اليوم

1- جدول بياني لأنواع العلاقات الدلالية بين الألفاظ:

يرى العالم البريطاني ليونز Loyns أن دلالة الألفاظ هي نتاج لعلاقتها بالألفاظ الأخرى في الحقل الدلالي. كما يرى أنه من الضروري دراسة العلاقات بين الألفاظ. فإذا نظرنا إلى لفظ معين بمعزل عن الألفاظ الأخرى في الحقل الدلالي، لا يمكن معرفة معنى هذا اللفظ بالدقة المرجوة. فعلى سبيل المثال، إن لفظ (عميد) يحمل أكثر من معنى ولكنه إذا وجد في حقل دلالي لرتب عسكرية ستكون دلالة لفظ (عميد) واضحة. كما أن ترتيب الألفاظ في الحقل الدلالي يعطي قيمة نوعية للألفاظ مثل حجر الفيلسوف، كما ذكر تريز.

لذلك لم يكتف علماء نظرية الحقول الدلالية برصد الألفاظ وتصنيفها في حقول دلالية فحسب، بل كان ضرورة عندهم توضيح العلاقات بين الألفاظ، وجعلوا تلك العلاقات وسيلة تقرب إلى معنى الألفاظ. (الترادف- التضاد- الاشتمال- التنافر..).

وبهذا فإن العلاقة الدلالية التي تربط بين لألفاظ الدالة على الزمن تُعد عنصرًا أساسيًا لفهم المكونات الدلالية للزمن وتصنيفها داخل الحقل الواحد.

العلاقات الدلالية					
علاقة الجزء بالكل	الاشتمال	التنافر	التضاد	الترادف	
+	-	-	-	-	اليوم
+	+	+	+	+	المساء

+	-	-	-	-	الظهر
+	-	-	-	-	العصر
+	+	+	+	+	الصباح
+	-	+	-	+	العشي
+	+	+	+	+	الغدو
+	+	+	-	+	ليل
+	+	+	+	+	نهار

2- جدول توضيحي للمكونات الدلالية :

المكونات الدلالية							الألفاظ
بعد الدلوك	ارتفاع الشمس	الاصفرار	بعيد الشروق	قبيل الشروق	خاص بالنهار	زمن	
+	+	-	+	+	+	+	الصباح
-	-	+	-	-	+	+	المساء
-	+	-	+	-	+	+	الظهر
-	+	-	+	-	+	+	العصر
+	-	+	-	-	+	+	العشي
+	-	-	-	-	-	+	ليل
+	+	-	+	-	+	+	نهار

3- جدول توضيحي للرموز الموظفة:

الرموز	دلالتها
+	اللفظ يمتلك السمة
-	اللفظ يفتقد للسمة

القراءة التحليلية:

يظهر في الجدول (1-2-3) ما يلي:

1. الترادف:

يقع الترادف بين الألفاظ (الصباح والغدو) لاشتراكهما في الملامح الدلالية (زمن\ خاص بالنهار\ قبيل الشروق\ بعيد الشروق)؛

ويظهر الترادف بين لفظي (العشي والمساء) لاشتراكهما في الملامح الدلالية (زمن\ خاص بالنهار\ بعد الدلوك).

2. التضاد:

وتقع علاقة التضاد بين مجموعتين من الألفاظ الآتية:

المجموعة الأولى (الليل النهار) والمجموعة الثانية (صباح مساء)، وذلك لعدم توافق المجموعات في بعض السمات الدلالية وهي الاصفرار وبعد الدلوك.

فالمجموعة الأولى تمتلك سمات (زمن\ خاص بالنهار\ خاص بالليل\ بعيد الغروب\ بارتفاع الشمس\ بعد الدلوك)، أما المجموعة الثانية فتمتلك سمات (زمن\ خاص بالنهار\ قبيل الشروق\ بعيد الشروق\ الاصفرار\ بعد الدلوك).

2. التنافر:

تقع علاقة التنافر بين لفظة الصباح وبين لفظة النهار، لاشتراك الجهتين في سمتي (زمن\ خاص بالنهار) واختلافهما من حيث إن لفظة الصباح تمتلك سمة (قبيل الشروق).

3. الاشتمال:

تظهر علاقة الاشتمال بين لفظي الظهر والعصر لتملكهما نفس الملامح الدلالية.

4. علاقة الجزء بالكل:

تقع علاقة الجزء بالكل بين لفظي اليوم والنهار وبين جميع ألفاظ هذا الحقل، لاحتوائه على جميع الملامح الدلالية التي تكونت منها سائر الألفاظ فصار كل لفظ منها جزء من اليوم.

4- القراءة التحليلية للجدول: يظهر في الجدول ما يلي:

أن لفظ النهار يمتلك سمات (زمن\ خاص بالنهار\ ارتفاع الشمس\ بعد الدلوك).

أن لفظ الصباح يمتلك سمات (زمن\ خاص بالنهار\ قبيل الشروق\ بعيد الشروق).

أن لفظ الغدو يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\قبيل الشروق\بعيد الشروق).

أن لفظ العشي يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\بالاصفرار\بعد الدلوك).

أن لفظ المساء يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\بالاصفرار\بعد الدلوك).

أن لفظ الليل يمتلك سمات (زمن\خاص بالليل\بعد الدلوك).

المجموعة الدلالية (1): الألفاظ الدالة على الليل

تعتبر ألفاظ الليل في اللغة العربية من أكثر الألفاظ تعبيراً عن تفاصيل الزمن، إذ تعكس بدقة التصور الزمني للعرب القدامى لفترات الليل المختلفة. في هذا المحور، سنتناول الألفاظ الدالة على الليل كما وردت في "لسان العرب"، مع تصنيفها اعتماداً على معيارين أساسيين: الأول هو تصنيفها حسب الأجزاء التي تتألف منها فترة الليل، والثاني هو تصنيفها حسب الساعات أو الفترات الزمنية الدقيقة التي تغطي الليل.

يأتي اختيار هذين المعيارين استناداً إلى حقيقة أن الليل في التصور اللغوي والثقافي العربي ليس كياناً واحداً غير متميز، بل هو مجموعة من الفترات والأوقات التي ترتبط بأحداث أو ظواهر محددة. تصنيف الألفاظ حسب الأجزاء يعكس هذه الرؤية الكلية، حيث يقسم الليل إلى مراحل تتفاوت في خصائصها وأهميتها.

أما التصنيف حسب الساعات، فيسعى إلى تقديم فهم أدق وتفصيلي للزمن داخل هذه المراحل.

الاعتماد على هذين المعيارين يتيح فهماً أكثر شمولاً للزمن الليلي، حيث يُظهر كل معيار جانباً معيناً من هذا التصور. التصنيف حسب الأجزاء يساعد على رسم صورة عامة لتقسيم الليل وفهمه كمراحل زمنية، بينما التصنيف حسب الساعات يعزز هذا الفهم بتفصيلات دقيقة تجعل من الليل وحدة زمنية معقدة تستحق الدراسة والتحليل.

أولاً: معيار التصنيف حسب الأجزاء

من الناحية اللغوية، تُعبر الأجزاء المختلفة من الليل في العربية باستخدام مجموعة من الألفاظ التي تصف مراحل محددة. هذا التصنيف يعكس ميل اللغة إلى التفريق بين الفترات الزمنية استناداً إلى معايير طبيعية أو تتابعية، حيث إن تقسيم الليل إلى أجزاء مثل "الغسق" و"السحر" يظهر كنسق لغوي يشير إلى مراحل متميزة. يساعد هذا المعيار في فهم البنية الدلالية لهذه الألفاظ، وكيف تعبر اللغة العربية عن التحول التدريجي داخل فترة الليل.

ثانياً: معيار التصنيف حسب نوع الساعات

على المستوى اللساني، تتيح اللغة العربية استخداماً دقيقاً للألفاظ المرتبطة بساعات الليل، وهو ما يعكس توجهها نحو تقسيم زمني دقيق، يتماشى مع تفضيل اللغة العربية لاستخدام وحدات زمنية أصغر للتعبير عن فترات

محددة. يساعد هذا التصنيف على إبراز العلاقة بين اللفظ ومدلوله الزمني في فترة زمنية قصيرة، مما يعكس تماسكاً لغوياً داخلياً يمكن من خلاله فهم كيفية ارتباط الألفاظ بتغيرات الزمن الليلي بصورة دقيقة. باستخدام هذين المعيارين، يمكن تحقيق تصنيف منهجي وواضح للألفاظ يبرز الترتيب الداخلي لمعاني الألفاظ الزمنية في اللغة، مما يساهم في تبسيط وفهم هذه المصطلحات بشكل أفضل.

أ- الألفاظ الدالة على أجزاء الليل:

المعنى المعجمي	أجزاء الليل
يقال جوز الليل وسطه الثلث الأخير من الليل.	جوز
"جوش الليل" الثلث الأخير من الليل، ويقال وسطه حيث يكون من ثلثه إلى ربعه.	جوش
شدة الظلمة ويقال ظلمة آخر الليل.	غيش
يقال مضى هده من الليل أي أوائله \ هوادي الليل أوائله.	الهدء
"مضى هزيع من الليل، أي طائفة منه \ طائفة من ثلثه أو ربعه.	هزيع
نصف الليل \ ساعة من الليل.	الوهن

1- جدول تحليل المكونات الدلالية:

السمات الدلالية							الألفاظ
وسط الليل	ظلمة الليل	ساعة من الليل	ربع الليل	ثلث الليل	أول الليل	زمن	
-	-	+	-	-	-	+	الوهن
-	+	-	-	-	-	+	غيش
-	-	-	+	+	-	+	هزيع
+	-	-	+	+	-	+	جوش
-	-	-	-	-	+	+	هدء
+	-	-	-	+	-	+	جوز

2- جدول الرموز الموظفة:

الرموز	دالتها
+	اللفظ يمتلك السمة
-	اللفظ يفتقد للسمة

ج- الألفاظ الدالة على ساعات الليل:

ساعات الليل	المعنى المعجمي
الغسق	أول ظلمة الليل نقول غسق الليل غسقا إذا أظلم.
العتمة	الثلاث الأول بعد غياب الشفق وقيل وقت صلاة العشاء الأخير. وعتمة الليل ظلامه.
السدفة	اختلاط الظلمة بالضوء طائفة من الليل تعادل الساعة الرابعة من ساعات الليل.
الفحمة	شدة ظلام الليل تعادل الساعة الخامسة من ساعات الليل.
الزلفة	الزلفة من الليل طوائف منه لأن كل طائفة تقترب من الأخرى الساعات الأولى من الليل قريبة من النهار.
البهرة	أبهار الليل إذا ذهب أكثر الليل وبقي ثلثه.
السحر	هو آخر الليل قبيل الصبح، يمتد من ثلث الليل لآخر إلى طلوع الفجر.
الفجر	انفجار الظلمة عن الصبح وهو ضوء الصباح.
الزلة	ساعة من ساعات الليل تعادل الساعة السادسة من ساعات الليل.
الصبح \ الصباح	أول النهار.

3- جدول تحليل المكونات الدلالية:

المكونات الدلالية							الألفاظ
أول الشفق	أول الليل	ثلث الليل	ضوء الصباح	بعد غياب الشفق	الظلمة وشدتها	زمن	
+	-	-	-	-	+	+	العسق
-	+	-	-	+	+	+	العتمة
-	-	-	+	-	+	+	السدفة
-	-	-	-	-	+	+	الفحمة
-	+	-	-	-	+	+	الزلفة
-	-	+	-	-	+	+	المهيرة
-	+	-	+	-	-	+	السحر
-	-	-	+	-	-	+	الفجر

2- جدول توضيحي للرموز الموظفة:

الرمو ز	دلالتها
+	اللفظ يمتلك السمة
-	اللفظ يفتقد للسمة

- القراءة التحليلية للجدول : يظهر في الجدول (2) ما يلي:

أن لفظ العسق يمتلك سمة (زمن\الظلمة\ بعد الشفق).

أن لفظ العتمة يمتلك سمة (زمن\شدة الظلام\بعد غياب الشفق\ أول الليل).

أن لفظ السدفة يمتلك سمة (زمن\الظلمة\الضوء).

أن لفظ الفحمة يمتلك سمة (زمن\شدة الظلمة\أول الليل).

أن لفظ الزلفة يمتلك سمة (زمن\الظلمة\أول الليل).

أن لفظ الهرة يمتلك سمة (زمن\الظلمة\ثلث الليل).

- المجموعة الدلالية (2): الألفاظ الدالة على النهار:

- أ- أقسام النهار:

النهار في اللغة العربية ليس مجرد فترة زمنية ممتدة من شروق الشمس إلى غروبها، بل هو مجموعة من الأوقات التي تُقسم بناءً على ملاحظات دقيقة للطبيعة وحركة الشمس. وتعكس اللغة العربية هذه التقسيمات من خلال مجموعة واسعة من الألفاظ التي تصف أجزاء النهار المختلفة.

سنتناول في هذا المحور الألفاظ الدالة على أجزاء النهار كما وردت في "لسان العرب"، حيث سيتم الاعتماد على تصنيفها وفقاً للمراحل الزمنية التي يشملها النهار. فكما أن الليل قُسم إلى أجزاء متميزة، فإن النهار كذلك يُفهم من خلال أجزاء تحمل كل منها دلالات لغوية محددة تشير إلى بداية اليوم، ووسطه، ونهايته.

وهذا التقسيم يعكس غنى اللغة العربية في تصوير الزمن ودقته في توصيف تحولات النهار، من الفجر إلى الضحى ثم الظهيرة وما يليها من الأوقات حتى المغيب. فدراسة هذه الألفاظ تساهم في إبراز الطبيعة المترابطة للألفاظ الزمنية في اللغة العربية، وتُظهر كيف تُعبر اللغة عن التغيرات الزمنية الدقيقة داخل النهار.

أقسام النهار	المعنى المعجمي
الشروق	الساعة الأولى من ساعات النهار.
البكور	البكرة والغدوة شيء واحد والبكرة هي الغدوة فالغداة اسم للوقت أما البكرة على وزن فعلة يقال صلاة الغداة والغدوة تضاف للوقت ولكثرة استعمالها جرت على الوقت كما البكرة.
الغداة	وهي البكرة ما بين صلاة الغداة وطلوع الشمس.
الهاجرة	ما يكون من الوقت قبيل الظهر بقليل وهي تمثل الساعة الخامسة من ساعات النهار.
القيلولة	من بدء الهاجرة إلى نهاية الظهيرة، والظهيرة هي الهاجرة وهو اسم لحد انتصاف النهار وسميت بذلك لأنها أزهت ساعات النهار حراً.

الظهيرة	ساعة الزوال انتصاف النهار لأنها أظهر ساعات النهار حرا.
الرواح	الرواح العشي وهو نقيض الصباح يبدأ من وقت زوال الشمس إلى الليل وهي تعادل الساعة اليابعة من ساعات النهار.
القصر	يقال قصر وأقصرنا أي دخلنا في العشي يمثل الساعة التاسعة وينتهي مع الغروب.
الأصيل	جزء من النهار بعد العشي الوقت الذي يجيء بعد العصر وينتهي مع الغروب.
العشي	أول ظلام الليل والعشي آخر النهار يمتد من صلاة المغرب إلى آخر النهار.
العصر	ما يسبق المغرب من النهار والعصر من ساعات النهار.
الغروب	أقصى ما تنتهي إليه الشمس المغرب هو موضوع.

1- جدول العلاقات الدلالية:

العلاقات الدلالية						
علاقة الجزء بالكل	الاشتمال	التنافر	التضاد	الترادف		
+	+	-	-	-	النهار	
+	-	-	-	-	الشروق	
+	-	-	-	+	البكرة	
+	-	-	-	+	الغداة	
+	+	-	-	-	الصباح	
+	-	-	-	+	العشي	
+	-	-	-	+	الهاجرة	
+	-	-	-	+	القيلولة	
+	-	-	-	+	الظهيرة	
+	-	-	-	+	الرواح	
+	-	-	-	+	القصر	

2- جدول تحليل السمات الدلالية:

سنقوم بتحليل الألفاظ الدالة على النهار من خلال جدول تحليل المكونات الدلالية. يعتمد هذا الجدول على معيارين أساسيين يسهمان في تنظيم الألفاظ وفهمها بشكل منهجي. (وسنعرض لها بشكل منفصل فيما بعد). المعيار الأول هو معيار الترتيب والتعاقب، الذي يركز على تسلسل الألفاظ وفقاً لدلالاتها على فترات النهار المختلفة، ابتداءً من الفجر مروراً بالضحى إلى الغروب. يتيح هذا المعيار ترتيباً منطقيًا يسهم في فهم دلالة الألفاظ على مراحل النهار المتعاقبة. أما المعيار الثاني فهو معيار العلامة الطبيعية، الذي يستند إلى الظواهر الطبيعية التي تميز كل فترة زمنية من النهار. يعتمد هذا المعيار على الربط بين اللفظ والمعنى الذي يعكس العلامة الطبيعية المرتبطة به، مثل شروق الشمس أو ذروتها أو غروبها.

المكونات الدلالية							الألفاظ
بعيد الغروب	بارتفاع الشمس	أول النهار	بعيد الشروق	زوال الشمس	شدة الحر	زمن	
-	+	+	-	-	+	+	الشروق
-	+	+	+	-	+	+	البكرة
-	-	-	+	-	+	+	الظهيرة
-	-	-	+	-	+	+	العصر
+	-	-	+	+	+	+	العشي
-	+	+	-	-	-	+	الغداة
-	+	-	+	-	-	+	صباح
-	-	-	+	-	+	+	القبيلولة
+	-	-	+	+	-	+	الرواح
+	-	-	+	+	-	+	الأصيل

3- جدول الرموز الموظفة :

الرموز	دالاتها
+	اللفظ يمتلك السمة
-	اللفظ يفتقد للسمة

تكشف الجداول أسفله التصنيف حسب المعايير السالف ذكرها:

- التصنيف حسب معيار الترتيب:

الألفاظ	معيار الترتيب
الشروق	أول النهار
الرواح	بعد الشروق والغروب
البكرة	بعد الشروق \ أول النهار
الظهيرة	بعد الشروق وسط النهار
العصر	بعد الشروق
العشي	
الألفاظ	العلامة الطبيعية
الشروق	شدة الحر \ ارتفاع الشمس
البكرة	شدة الحر \ ارتفاع الشمس
الظهيرة	شدة الحر
العصر	شدة الحر
العشي	زوال الشمس \ شدة الحر
الغداة	ارتفاع الحر
صباح	ارتفاع الشمس

شدة الحر	
زوال الشمس	
زوال الشمس	
بعد شروق الشمس وغروبها	
أول النهار	الغداة
بعد الشروق	صباح
بعد الشروق منتصف النهار	القيلولة
بعد الغروب	الأصيل

ب- التصنيف حسب الترتيب البيئي:

من خلال هذين المعيارين، يتيح الجدول (أ و ب) تحليلاً دقيقاً للألفاظ الدالة على النهار، مما يساعد على الكشف عن الفروق الدقيقة والمعاني المرتبطة بتلك الألفاظ.

القراءة التحليلية: يظهر في الجدول (1-2) ما يلي:

1. الترادف:

يقع الترادف بين الألفاظ (الصباح والغدو والبكرة) لاشتراكهما في السمات الدلالية (زمن\خاص بالنهار\قبيل الشروق\بعيد الشروق).

ويظهر الترادف بين لفظي (العشي والرواح والأصيل) لاشتراكهما في السمات الدلالية (زمن\خاص بالنهار\بعد الدلوك).

2. التنافر:

تقع علاقة التنافر بين لفظة الصباح وبين لفظة النهار، لاشتراك الجهتين في ملمحي (زمن\خاص بالنهار) واختلافهما من حيث إن لفظة الصباح تمتلك سمة (قبيل الشروق).

3. الاشتمال:

تظهر علاقة الاشتمال بين لفظي الظهر والعصر لتملكهما نفس السمات الدلالية.

4. علاقة الجزء بالكل:

تقع علاقة الجزء بالكل بين لفظي اليوم والنهار وبين جميع ألفاظ هذا الحقل، لاحتوائه على جميع السمات الدلالية التي تكونت منها سائر الألفاظ فصار كل لفظ منها جزء من اليوم.

4- القراءة التحليلية للجدول: يظهر في الجدول ما يلي:

أن لفظ الشروق يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\ارتفاع الشمس\أول النهار).

أن لفظ الصباح يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\قبيل الشروق\بعيد الشروق/ارتفاع الشمس).

أن لفظ الغدو يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\قبيل الشروق\بعيد الشروق\أول النهار\ارتفاع؛ الشمس).

أن لفظ العشي يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\بالاصفرار\بعد الدلوك).

أن لفظ القيلولة يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\النوم\شدة الحر).

أن لفظ الرواح يمتلك سمات (زمن\خاص بالنهار\زوال الشمس\بعيد الشروق).

ملاحظات عامة:

• في هذا التحليل، تم الاعتماد على معياري العلامة الطبيعية والترتيب لتصنيف الألفاظ الزمنية المتعلقة بالنهار، مما أتاح فهماً أعمق لدلالاتها.

أولاً: معيار الحدث البيئي: يركز هذا المعيار على الظواهر الطبيعية التي تميز كل فترة زمنية، حيث تمثل هذه الظواهر مؤشرات طبيعية للتغير الزمني. على سبيل المثال، يُعد "الشروق" مرتبطاً بارتفاع الشمس فوق الأفق، مما يشكل علامة طبيعية واضحة على بداية النهار. وبالمثل، فإن "العصر" يُميز بتغير زاوية الشمس في السماء واتجاهها نحو الغروب. هذه العلامات الطبيعية تربط الألفاظ الزمنية بالأحداث الفعلية في الطبيعة.

يمكن تقديم هذه الألفاظ بشكل منهجي قائم على هذا المعيار، حيث يمثل كل لفظ علامة طبيعية محددة في اليوم:

- الفجر: بداية ظهور الضوء في الأفق.

- الشروق: ارتفاع الشمس وبدء النهار بوضوح.

- الضحى: تقدم الشمس نحو وسط السماء.

- العصر: بدء ميل الشمس نحو الغرب.

- الغروب: اختفاء الشمس تحت الأفق.

ثانياً: معيار الترتيب: يظهر الترتيب في تحليل الألفاظ كطريقة لتنظيمها وفق تسلسل زمني منطقي خلال اليوم. يبدأ هذا الترتيب مع "الفجر" ويمتد حتى "الغروب"، حيث تُصنف الألفاظ وفقاً للترتيب الزمني للظواهر الطبيعية. يتيح هذا المعيار فهماً أوسع للتحوّل التدريجي في الزمن من بداية النهار إلى نهايته، حيث تعكس كل لفظة جزءاً متتابعاً من اليوم.

• ترتبط الألفاظ الزمنية في اللغة العربية بمفهوم النوع الزمني ليس فقط على مستوى تقسيم النهار والليل إلى أجزاء، بل أيضاً في تقسيم اليوم ذاته إلى نوعين رئيسيين: النهار والليل- تحيل على هذه الفكرة المعاني المعجمية للألفاظ ضمنياً.

• فكما أن الليل والنهار هما نوعان زمنيان ضمن الإطار الزمني الكلي لليوم، فإن الألفاظ المرتبطة بأجزاء كل منهما تعبر عن أنواع زمنية داخل النهار أو الليل نفسه.

فعلى سبيل المثال، يُعد "أول النهار" و"آخر النهار" نوعين من النهار، يتميز كل منهما بخصائص دلالية وزمنية فريدة. أول النهار يرتبط ببداية اليوم، حيث الحركة والنشاط وظهور الضوء، في حين أن آخر النهار يرتبط بنهاية اليوم، حيث يبدأ الضوء في التلاشي وتدخل الأنشطة في مرحلة الهدوء أو التوقف. هنا، النهار لا يُفهم فقط كمرحلة زمنية مستمرة، بل كنوع زمني يحتوي على أنواع زمنية فرعية.

وبنفس الطريقة، نجد أن "أول الليل" و"آخر الليل" يمثلان أنواعاً زمنية داخل الليل. أول الليل يمثل المرحلة التي يبدأ فيها الظلام بالانتشار، بينما آخر الليل، والذي يُسمى أحياناً جلد الليل، يعبر عن اللحظات الأخيرة قبل بزوغ الفجر، حيث تبدأ علامات النهار بالظهور.

• وفي هذا السياق، يمكننا القول إن الليل والنهار نفسيهما يُعدان نوعين زمنيين رئيسيين ضمن إطار اليوم. فالنهار هو النوع الزمني الذي يتميز بالضوء والنشاط والحركة، بينما الليل هو النوع الزمني الذي يتميز بالظلام والراحة والسكون. ومن هنا، كما أن النهار والليل هما أنواع زمنية من اليوم، فإن كل جزء من النهار أو الليل هو بدوره نوع زمني فرعي يعبر عن مرحلة محددة ضمن النوع الأكبر. بهذا الربط، يُظهر تحليل الألفاظ الزمنية-النوع الزمني- في اللغة العربية قدرة اللغة على التعبير عن الزمن كوحدات متكاملة ومتراصة، حيث يتم تقسيم اليوم إلى نوعين رئيسيين (النهار والليل)، ثم تقسيم هذين النوعين إلى أنواع زمنية فرعية تميز في خصائصها الدلالية.

بإجمال، يمكن أن نقول إن معيار التعاقب هو أيضاً معيار بيئي/طبيعي، ولكن بتوسيع المنظور، فحسب التعاقب أيضاً علامة طبيعية/بيئية] حيث إن تعاقب يعطينا حدث بيئي وهذا الحدث جزء من بنية تعاقبية.

خاتمة:

بعد دراسة الألفاظ الزمنية كما وردت في "لسان العرب"، نصل إلى ما يلي:

. تناولنا ألفاظ اليوم (الليل والنهار)، حيث تم تصنيف الألفاظ الدالة على النهار حسب أجزاء اليوم، وعلى الليل حسب الأجزاء والساعات، والأمر نفسه بالنسبة للنهار، مما أظهر التنوع اللغوي الكبير في توصيف هذه الفترات الزمنية.

أثبتت الدراسة أن "لسان العرب" لا يقتصر على كونه مرجعاً لغوياً، بل هو أيضاً مرجع زمني دقيق، حيث يُبرز تقسيم الزمن إلى وحدات متنوعة، سواءً من خلال الفترات الزمنية الكبرى (أجزاء النهار أو الليل) أو الوحدات الزمنية الأصغر (الساعات). هذا التمايز الدقيق بين الألفاظ يعكس ثراء اللغة العربية وقدرتها على معالجة مفاهيم معقدة كتصنيف الزمن. ونشير أيضاً إلى أن اعتماد معايير التصنيف التي تم تناولها في هذه الدراسة (أجزاء اليوم وأجزاء الليل وساعاته..) لا يقتصر فقط على التنظيم اللغوي للألفاظ، بل يساهم في تقديم فهم أعمق لبنية اللغة العربية وكيفية تعاملها مع الزمن.

تبعاً لما سبق ذكره فنخلص أيضاً إلى بعض النتائج المتوصل إليها بعد الدراسة:

1. تنوع الألفاظ الزمنية: أظهرت دراسة الألفاظ الزمنية في معجم لسان العرب تنوعاً كبيراً في الألفاظ المتعلقة بالليل والنهار. فعلى سبيل المثال، هناك تقسيمات دقيقة لليل مثل "الغسق" و"الشفق" و"العتمة"، وهي ألفاظ تشير إلى أوقات محددة ضمن الليل. هذا التنوع يعكس مدى أهمية الوقت في الثقافة العربية القديمة.
2. دقة الألفاظ ودلالاتها الدقيقة: كل لفظ زمني في اللغة العربية يحمل دلالة محددة ودقيقة ترتبط بالفترة الزمنية، حيث تم تحديد فترات الليل والنهار في معجم لسان العرب باستخدام ألفاظ متعددة تُظهر دقة في وصف الزمن. مثلاً، "السحر" يشير إلى وقت معين قبيل الفجر، بينما "الفجر" يعبر عن لحظة بدء الصباح.
3. العلاقات بين الألفاظ الزمنية: تم الكشف عن أن الألفاظ الزمنية ترتبط ببعضها من خلال سمات دلالية مشتركة. على سبيل المثال، "الشفق" و"الغسق" يتداخلان في المعنى من حيث ارتباطهما ببداية الليل ونهايته، لكن لكل منهما دلالاته الخاصة المتعلقة بدرجات الضوء والظلمة.
4. التطبيق العملي لنظرية السمات الدلالية: ساعدت نظرية السمات الدلالية في تحليل الألفاظ الزمنية وتحديد السمات الأساسية لكل لفظ. يمكن أن تشمل السمات بعض السمات الطبيعية مثل الضوء أو الظلام، أو سمات متعلقة بالدورة الزمنية (مثل الليل أو النهار).

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط دار المعارف القاهرة، 1983.
2. مختار أحمد عمر، علم الدلالة، عالم الكتب مصر، 1998.

3. الإحسان محمد عليم التعريفات الفقهية ، ط1، دار الكتب العلمية، ص245، 2003 .
4. بن جرير أبو جعفر الطبري، تاريخ الطبري "تاريخ الرسل والملوك"، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ج 1، ط 2، 1969.
5. كريستال ديفيد، علم الدلالة، ترجمة مازن الوعر، مجلة علامات، ج 21، م 6، 1998 .
6. Eugene A. Nida, Componential Analysis of Meaning. An introduction to semantic structures. (Approaches to semiotics 57.) The Hague/Paris, Mouton, 1975.
7. S. Widyastuti, Componential Analysis Of Meaning: Theory and Applications, Journal of English and Education, 2010.
8. Aitchison, J. (2003). Words in the mind: An introduction to the mental lexicon (3rd ed.). Blackwell Publishing.
9. Lyons, John. (١٩٧٧). Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.
10. Schwarze christoph, introduction a la semantique lexicale, tubingen: Narr 2001.



إشكال المعنى في الدرس اللساني الحديث

The problem of meaning in modern linguistic studies

الحسين السايحي (مختبر الدراسات اللسانية والأدبية وعلوم الإعلام والتواصل، كلية الآداب سايس – فاس،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب)

Elhossine Assayhi (Laboratory of Linguistic, Literary, Media, and Communication Studies,
Faculty of Arts, Sais-Fez, Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco)

Abstract:

If we agree that language consists of sound and meaning, and that this sound is composed of layers that combine according to phonological and morphological rules to form words-or utterances-and that these utterances are organized into speech sequences according to a set of constraints and rules, then we can consider that meaning, too, possesses this characteristic: It is composed of layers and its formation is subject to a set of rules shared among a group of speakers; were it not for this shared characteristic among speakers, human communities would not be able to communicate and achieve mutual understanding. We can even use different words to achieve a shared understanding, thanks to a core body of knowledge (meaning) that we share, enabling us to understand one another and the world around us. This core/primordial knowledge is formed in the mind through the interaction of a set of innate mental structures, as well as through the self's interaction with its environment. As the self-attempts to express this interaction through a symbolic system—that is, through language—regarding this core knowledge-which we will call “meaning”-

Keywords: Core knowledge, structural linguistics, generative linguistics, conceptual semantics, layers of meaning.

مستخلص:

إذا كنا نتفق أن اللغة صوت ومعنى، وأن هذا الصوت طبقات يأتلف وفق ضوابط صوتية وصرافية لتكوين الكلمة، أو الملفوظ، وهذه الملفوظات تنتظم في سلاسل كلامية وفق مجموعة من القيود والضوابط، فإننا يمكن أن نعتبر أن المعنى هو الآخر له هذه الخاصية، يتكون من طبقات ويخضع في تشكيله لمجموعة من الضوابط المشتركة بين مجموعة من المتكلمين، ولولا هذه الخاصية المشتركة لدى المتكلمين لما استطاعت الجماعات البشرية أن تتواصل وتحقق التفاهم فيما بينها. حتى أننا يمكن أن نأتي بلفظ مختلف، لنحقق فهما مؤتلفا، لوجود معرفة (معنى) نواة نشترك فيها، تمكننا من فهم بعضنا، وفهم العالم المحيط بنا. وتتشكل هذه المعرفة النواة/القبلية في الذهن وفق تفاعل مجموعة من البنيات الذهنية الفطرية، وانطلاقا من تفاعل الذات مع المحيط كذلك. وإذا تحاول الذات التعبير عن هذا التفاعل بواسطة نسق رمزي، أي بواسطة اللغة، عن هذه المعرفة النواة،-وسنسميها معنى-، فتلبس هذه المعاني ما يناسب من الألفاظ اللغوية. وليست اللغة قدرة قبلية كما تذهب إلى ذلك بعض النظريات، أي قوة توليدية في الذهن البشري، وإنما هي نسق رمزي يعبر عما يجري في أذهاننا، ويحاول أن يعكس هذه البنية النواة، لذلك نفترض أن المشترك بين المتكلمين، هي هذه البنية النواة التي نسميها (معنى).

الكلمات المفتاحية: معنى نواة، اللسانيات البنيوية، اللسانيات التوليدية، الدلالة التصورية، طبقات المعنى.

مقدمة:

إذا كنا نتفق أن اللغة صوت ومعنى، وأن هذا الصوت طبقات يأتلف وفق ضوابط صوتية وصرافية لتكوين الكلمة، أو الملفوظ، وهذه الملفوظات تنتظم في سلاسل كلامية وفق مجموعة من القيود والضوابط، فإننا يمكن أن نعتبر أن المعنى هو الآخر له هذه الخاصية، يتكون من طبقات ويخضع في تشكيله لمجموعة من الضوابط المشتركة بين مجموعة من المتكلمين، ولولا هذه الخاصية المشتركة لدى المتكلمين لما استطاعت الجماعات البشرية أن تتواصل وتحقق التفاهم فيما بينها. حتى أننا يمكن أن نأتي بلفظ مختلف، لنحقق فهما مؤتلفا، لوجود معرفة (معنى) نواة نشترك فيها، تمكننا من فهم بعضنا، وفهم العالم المحيط بنا.

وتتشكل هذه المعرفة النواة/القبلية في الذهن وفق تفاعل مجموعة من البنيات الذهنية الفطرية، وانطلاقا من تفاعل الذات مع المحيط كذلك. وإذا تحاول الذات التعبير عن هذا التفاعل بواسطة نسق رمزي، أي بواسطة اللغة، عن هذه المعرفة النواة،-وسنسميها معنى-، فتلبس هذه المعاني ما يناسب من الألفاظ اللغوية. وليست اللغة قدرة قبلية كما تذهب إلى ذلك بعض النظريات، أي قوة توليدية في الذهن البشري، وإنما هي نسق رمزي يعبر عما يجري في أذهاننا، ويحاول أن يعكس هذه البنية النواة، لذلك نفترض أن المشترك بين المتكلمين، هي هذه البنية النواة التي نسميها (معنى)، وهذا يدفعنا للتفكير بإلحاح في سؤال المعنى، وكيفية تشكيله، ومحاولة للبحث في أجزائه، وطبقاته، خاصة وأن التطور الذي حققه درس اللساني في المستوى الصوتي والصرفي والتركيبية متقدم

جدا مقارنة بالبحث الدلالي، وهذا ما يحفزنا على محاولة البحث في المعنى ككيان قابل للتفكيك وفق أطر نظرية حديثة حاولت أن تجيب عن سؤال: ما المعنى؟ وأين يوجد؟ وكيف السبيل إلى تحصيله؟

1- اللسانيات البنوية وإشكال المعنى:

لما كان المعنى شأنا ذهنيا، ليس له تحقق مادي يمكن أن نلاحظه، وأن نخضعه للنظر والتجريب، كما الشأن بالنسبة للبنوية التي ترى أن البحث في المعنى لا يحقق نتائج علمية، وبالتالي فإن النباش فيه لن يوصلنا إلى حقائق لغوية ملموسة، وقابلة للدراسة العلمية، لذلك تحدث رائد البنوية عن ثنائية الدال والمدلول واسما إياها بالاعتباطية، أي اللفظ ومدلوله/صورته الذهنية، التي تحيل على مرجع في العالم الخارجي، فالمدلول إذن وسيط بين الدال والمرجع، يقول منقور عبد الجليل: "وفي هذا الإطار فإن الدال اللغوي لا يمكن بحال من الأحوال أن يحيلنا على الشيء الذي يعنيه في العالم الخارجي مباشرة، وإنما مروراً بالمدلول أو المحتوى الذهني الذي يرجعنا إلى الشيء الذي تشير إليه العلامة اللسانية"¹.

ويدل هذا الأمر على أن المعنى يرتبط بالعلاقات الحاصلة بين الدال والمدلول من جهة، والمرجع من جهة أخرى، فهو موزع بين هذه العناصر وفق شبكة من العلاقات المتفاعلة، بحيث لا يمكن لعنصر أن يؤدي وظيفة بمعزل عن باقي العناصر لتحصيل المعنى وبنائه، "لأن قوانين المعنى محتواة في قوانين العلامة"²، القائمة أساساً على مبدأ الاختلاف، وأن كل علامة هي قبل كل شيء ما لا تكونه العلامات الأخرى. غير أن هذه العلامات عبارة عن نظام أو بنية لا قيمة لمكوناتها إلا بالعلاقات القائمة فيما بينها، أي لا يمكن للساني اعتبار مفردات اللغة كيانات مستقلة، بل يجب عليه وصف العلاقات التي تربط هذه المفردات، فالصوت اللغوي (القاف)، مثلاً، لا قيمة له في ذاته، بل قيمته في علاقته بباقي العناصر الأخرى التي يشكل معه بنية المفردة، حتى تميزه عن غيره من المفردات، فنقول: قال وقام وقاس...ومن ثمة تصبح العلاقات القائمة بين العناصر أساس بناء المعنى الذي أصبح تابعا للقيمة.

يتم وفق البنوية إذن، بناء المعنى عن طريق التفاعل الحاصل بين الدليل اللساني، - الدال والمدلول-، وما يحيل عليه في العالم الخارجي، أي المرجع. فالدال: كرسي، يحيل بتوسط المدلول/الصورة الذهنية على شكل له وجود فيزيائي، ويحتل حيزاً فضائياً، رغم اختلاف أشكال الكراسي وأحجامها تبقى لها نفس القيمة. كما يمكننا الوصول إلى تعريفات مضبوطة ودقيقة بشأن بعض المواد الطبيعية أو الكيميائية مثل الماء والملح، كأن نقول بأن الماء يتركب من ذرات أكسجين وذرات هيدروجين، إلا أننا لا نستطيع القيام بالشيء نفسه عندما يتعلق الأمر بمعاني بعض الكلمات"³، التي تعبر عن عوالم غير مادية، فكيف يمكن بناء تصور/معنى حول الدوال المجردة في اللغة مثل:

-الحب، والسعادة، والفرح، والكراهية، والموت...؟

¹ - منقور، عبد الجليل (2001)، علم الدلالة: أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

² - دي سوسير فيرديناند، (1987)، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، ص: 146.

³ - غلفان مصطفى (2013)، اللسانيات البنوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، ص: 385-386.

فهي كيانات لغوية ترمز إلى وقائع يعيشها الإنسان، ويتفاعل معها تأثيراً وتأثراً. لكن ليس لها وجوداً فيزيائياً، فمثلاً يتم التعبير عن الموت بالبكاء عن الفقد في ماتم يسوده الحزن، وإذا تأملنا شعوب إفريقيا نلاحظ أنها تعتبر الموت مرحلة عبور أو انتقال طبيعي من عالم الأحياء إلى عالم الأجداد في الروح، وليس نهاية للحياة¹.

من هنا تتضح الصعوبة البالغة للبحث في المعنى، لأن السواد الأعظم من اللغة يعبر عن أشياء مجردة لا مراجع لها، أو لها مراجع لم يعد لها وجود في زمننا هذا، فضلاً عن أن التعبير عن الموجودات ليس دقيقاً وتطابقاً، وإنما هو أمر تقريبي فقط، لذلك تحدث سوسير عن الاعتباطية للخروج من هذا المأزق.

أما بلومفيلد فقد "أقصى كل إحالة إلى المعنى أو إدماجه في التحليل اللساني، فليس موضوع اللسانيات بالنسبة إلى بلومفيلد ما له دلالة في اللسان، وإنما موضوعها ربط أصوات معينة بمعنى محدد... إن اللسانيات التي يريدونها بلومفيلد تقوم على الملاحظة والتجريب دون الخوض في ما هو داخلي أو باطني يصعب تحديده وملاحظته تجريبياً. فمن الصعب أن نتصور حسب بلومفيلد معرفة علمية صحيحة لمفاهيم ذهنية مثل: صورة، شعور، مدلول... وما شابه هذه المفاهيم، لأن معرفتنا بها معرفة قاصرة لم تبلغ بعد النضج العلمي المطلوب... وعالم المعنى، عالم غامض لا يمكن اعتماده في التحليل. إن اللغة محملة بالمعاني، وكل خطاب فيها يستعمل للتعبير عنها ونقلها، إلا أنه من الصعب إدراك هذه المعاني بكيفية منهجية"².

إن استشعار بلومفيلد لصعوبة البحث في المعنى جعله يعتمد على منهج آلي في تفسير السلوك البشري في حدود المثير والاستجابة، على غرار ما تقوم به الدراسات النفسية. وقد استعان بلومفيلد في توضيح منهجه في اللغة بقصة جاك وجيل المشهورة. فما يهم بلومفيلد هو التصرف السلوكي الذي ترتب عن رغبة داخلية لدى جاك وجيل، لإصدار مثير واستجابة، لأن اللغة في نظره سلسلة من الاستجابات الكلامية، ولا تهمه العمليات السابقة للكلام، لأن حدود منهجه يتوقف عند وصف وتصنيف الحدث الكلامي. أما البحث في المرحلة السابقة للكلام، وما يحدث في الذهن البشري من عمليات للتفكير والانتقاء والحذف... لا يهم بلومفيلد لأنه، "يذهب إلى أن اللسانيات شعبة من علم النفس السلوكي... ويحاول تفسير الحدث الكلامي من منظور سلوكي بحث، رافضاً بذلك الدراسة العقلية"³، ومعتمداً في معالجة جميع الوقائع التي يمكن أن تحتلها الوحدات اللغوية على الملاحظة والوصف، أي توزيع الوحدات اللغوية وفق آليات المنهج التوزيعي الذي أرساه ساير، فأخضع الوحدات الصرفية والنحوية للملاحظة والوصف، مستبعداً في ذلك المعنى لعدم قابليته للوصف العلمي الموضوعي.

¹ - شعيباني نورالدين (2022)، عقيدة الموت وعبادة الجماع في غرب إفريقيا، مجلة الونشريس للدراسات التاريخية، العدد 02.

² - غلفان مصطفى (2013)، اللسانيات البنوية، ص: 384-385.

³ - مومن، أحمد (2005)، اللسانيات: نشأتها وتطورها، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، الجزائر، ص: 193.

وقد حاول بلومفيلد أن يختزل "وجهة نظره في اللغة بالاعتماد على طرفي المعادلة السلوكية في المثير والاستجابة بالصورة الآتية:

$$\text{—} \underset{\text{S}}{\text{S}} \text{—} \text{r} \text{—} \text{R}$$

تمثل (R/r, S/s)، الاستجابة وردة الفعل، فالحروف الصغيرة تعني وقائع لغوية، والحروف الكبيرة تعني وقائع عملية خارج اللغة.¹

إن النتيجة المنطقية للتخلي عن المعنى عند أتباع مدرسة بلومفيلد هو الاهتمام بالنماذج الصورية فقط، أي الصياغة الشكلية المجردة عن أي سياق أو تأويل. وعلى هذا فهم يعاملون الجمل المفرغة من المعنى والجمل الصحيحة مبنى ومعنى بنفس الطريقة. وطبيعي أن تحليل المكونات سيؤدي إلى إشكالات تأويلية كثيرة أهمها ما تولت المدرسة التحويلية نقده.²

تم إبعاد المعنى إذن من دائرة الاهتمام اللغوي لهيمنة النزعة الشكلية على المنهج العلمي؛ الذي انصب اهتمامه على جانب واحد من اللغة، هو الجانب الشكلي، لأن المعنى ينتمي إلى العقل، والعقل لا يمكن إدراكه بواسطة أدوات الوصف والملاحظة المباشرة، وبالتالي لا يمكن دراسة طرق اشتغاله، وفهم بنيته جزئياً إلا بالنظر إلى الأداء اللغوي الصادر عنه، والذي لا يعكس الفكر كالمراة. لذلك لم يكن من نصيب الدراسات اللسانية البنيوية. وهو الأمر الذي جاء التيار التوليدي لتجاوزه من خلال محاولة التعرف على القدرة اللغوية الثاوية في الذهن/الدماغ البشري، وكيفية اشتغالها وتوليدها للتراكيب اللغوية، التي يفترض بفطريتها في الذهن/الدماغ البشري.

2- التوليدية إطار عقلاي لدراسة اللغة:

تتميز التوليدية بتطورها المفهومي من خلال التركيز على الذهن البشري وقدرته الإبداعية، ومدى قابليته لتوليد عدد لا نهائي من التراكيب، وقد عرفت التوليدية عدة تطورات علمية، ويمكن تقسيم هذه المراحل إلى مرحلتين كبيرتين:

1-2- المرحلة الأولى ويمثلها النموذج المركبي:

حاول تشومسكي أن يقترح نموذجاً لدراسة القدرة اللغوية، وتجاوز النظرة التوزيعية المباشرة إلى اللغة؛ أي تجاوز الوصف إلى التفسير؛ ليس التفسير بالمعنى السلوكي الذي اعتمده بعض اللسانيين في أمريكا وأهمهم بلومفيلد، وإنما تفسير كيفية اشتغال الذهن بواسطة اللغة؛ أي محاولة التنبؤ وافترض ما هو باطني بالنسبة للغة، لفهم ما يحدث في الذهن البشري والبرهنة عليه بواسطة معطيات نظرية وتجريبية.

¹ -الغانمي سعيد وآخرون (1996)، معرفة الآخر: مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي، ص: 51.

² - انظر نفسه (1996)، ص: 54.

غير أن اللسانيات التوليدية في نموذجها الأول لم تتجاوز الدراسات الأمريكية، التوزيعية، التي أولت الدراسات التركيبية اهتماما بالغاً، مقابل إغفال تام لقضايا الدلالة، والمعنى *sens*. ومعلوم أن هاريس (1909-1993) تلميذ بلومفيلد، وأستاذ تشومسكي، كان هو الآخر يرفض كل إحالة على المعنى في التحليل اللغوي، نظراً إلى صعوبة التحقق العلمي من ماهية الحقائق الدلالية للوحدات اللغوية¹، لذلك لم يشر تشومسكي، في النموذج المركبي (1957)، إلى المكون الدلالي على الإطلاق، وحجته في ذلك أن الاعتماد على الدلالة سيكون دون جدوى.

يقول تشومسكي: "إن البحث في مثل هذه المقترحات، وبناء نحو على أسس دلالية، يؤدي بنا دائماً على ما يبدو إلى نتيجة مفادها أن الأساس الشكلي المحض فقط، يمكن أن يوفر لنا ركيزة ثابتة، ومثمرة لبناء نظرية القواعد (نظرية في النحو). إن البحث في جميع المقترحات التي تؤيد استخدام الدلالة في نظام القواعد أمر يقع خارج هذه الدراسة، ولا أرى أية فائدة منه. ولهذا الاعتبار، فإن بناء نموذج صوري للقواعد، أساسه هو التركيب"².

2-1-2- التبرير النظري والتجريبي لإقصاء الدلالة والمعنى:

تجدر الإشارة إلى أن تشومسكي لم يكن هدفه هو الدلالة أو المعنى، ويظهر ذلك من خلال كتابه الأول (البنى التركيبية)، بل إن الاهتمام بمسائل الدلالة ينبغي أن يكون جزءاً من النظام اللغوي، بما يشكل نسقاً في الاشتغال، وليس تراتبية مفضية إلى أفضلية مكون على آخر. وهو ما قد يبدو من خلال رؤية تشومسكي، الذي يقول بمركزية التركيب في عمليات التوليد والاشتقاق. بل كان يطمح إلى بناء نظام شكلي صارم من القواعد، يمكن اعتباره آلة ينتج جملاً يمكن أن نخضعها للتحليل، ونفسر بواسطتها طرق اشتغال الملكة اللسانية، للوصول إلى كيفية انتظام اللغة في الذهن؛ باعتباره الجهاز المسؤول عن إنتاج وفهم التراكيب اللغوية.

وهذا ما جعل تشومسكي يراهن في هذا النموذج، على إمكان بناء نظرية تركيبية قائمة على التركيب، رغم وجود الدلالة. فنحوية ولا نحوية الجمل تقوم أساساً على التركيب، لأنه لا يمكن أن نجد جملاً تحمل دلالة، لكنها غير نحوية، ولذلك ليس هناك أي سبب دلالي يجعلنا نفصل بين الجملة (1) و(2)، وأيضاً بين (3) و(4)، أو بين (4) و(6):

1- Colorless green idea sleeps furiously

(الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام غضبي)

2- Furiously sleep idea green colorless

(غضبي تنام الأفكار الخضراء التي لا لون لها)

¹ - مصطفى غلفان (2010)، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب، ص: 34.
² - نعوم، تشومسكي (1957)، البنى النحوية، ترجمة يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، ص: 130.

-3 Have you read a book on modern music ?

(هل قرأت كتابا في الموسيقى الحديثة؟)

-4* Read you a book on modern music

-5* The child seems sleeping

-6 It seems that the child is sleeping

فالجملّة الأولى وإن كانت صحيحة نحويًا، إلا أنّها غير مقبولة دلاليًا، وهذا لا يعني انعدام الصلة بين الدلالة والتركيب. ففي الواقع يقوم التفسير الدلالي بصورة أساسية في بنية الجملّة على التركيب وما بعدها). وعلى هذا الأساس فإن التركيب لا يشترط إمكانية التفسير الدلالي، لكن لا نستطيع تصحيح جملّة غير مقبولة دلاليًا. ولتوضيح ذلك نتأمل الأمثلة الآتية:

7- كتب الطالب الدرس.

تعتبر هذه الجملّة مقبولة تركيبياً لتوفر شروط الصحة التركيبية والدلالية. أما الجملّة الآتية:

8* كتب الماء الحائط.

جملّة لاحنة، رغم احترامها لقواعد، وشروط بناء الجملّة في اللغة العربية، لأنّ سمة الفاعل (-حي)، و(-عاقِل)، و(+سائل) لا تنسجم وسمات الفعل الذي يتطلب، أو ينبغي أن ينتقي، فاعلاً من سماته: (+عاقِل)، و(+متعلم)، و(+حي)¹.

تظهر هذه الأمثلة أنّ البحث عن تعريف للنحوية مبني على الدلالة، سيكون دون جدوى. فإذا أخذنا نموذج الجملّة (1)، فإنّ الإنجليزية لا توجد فيها مثل هذه الجمل، وإن وجدت فهي غريبة عن هذه اللغة، كما لا تنتهي إليها جمل مثل (4) و(5). ورغم ذلك فإن (1)، رغم فراغها من المعنى إلا أنّها نحوية. ومتكلم الإنجليزية قد يتذكرها، ويفهمها بسرعة رغم عدم دلالتها. في حين أنّ (4) و(5) ليستا كذلك، ولذلك يرجع تشومسكي (1957) نحوية الجمل إلى التركيب والتركيب وحده.

إن هدف تشومسكي لم يكن هو اللغة بالضبط، وإنما غايته بناء نموذج لساني تركيبّي آلي، يستجيب له الحاسوب. لأنّ خلفية اللسانيات الأمريكية ذات طبيعة تكنولوجية تقنية، أي أنّ النظرية اللسانية والمناهج المتفرعة والمتطورة منها، قد وضعت أصلاً لخدمة العلوم الطبيعية والتكنولوجية الدقيقة. وهكذا فإنّ الهدف من النظرية اللسانية الأمريكية هو من أجل خدمة البحوث الطبيعية (البيولوجية والفيزيائية والرياضية) والبحوث

¹ - العمري (2015)، القيد التركيبّي في الجملّة العربية: دراسة دلالية لنماذج من الروابط بين النحو العربي والنحو التوليدي، الدار التونسية للكتاب. ص 57.

التكنولوجية (الهندسية والإلكترونية...). من هنا فإن إسقاطات علم اللسانيات النفعية البراغماتية هي إسقاطات علمية تكنولوجية¹.

وانطلاقاً من هذا النص لمازن الوعر، يستطيع الباحث أن يفهم مرامي النظرية التوليدية، التي تسعى دوماً إلى تطوير نموذج لساني أكثر فعالية ودقة بما ينسجم مع ذاكرة الحاسوب، والبحث دوماً على آليات تطوير النظرية اللسانية، بالانفتاح على حقول معرفية عدة، حتى تستوعب الظواهر اللغوية التي تعيق بناء نموذج من القواعد، يتسم بالشمولية والاقتصاد، ويكون، في الآن نفسه أكثر صورية وصرامة ودقة، يلائم الذاكرة الآلية.

إن غياب العنصر الدلالي من هذا النموذج جعله يصادف مجموعة من المشاكل النظرية والتجريبية، أدت إلى ظهور أصوات تنادي بضرورة إقحام الدلالة في النظرية التوليدية لتجاوز هذه المشاكل، وهو ما أدى إلى بروز النموذج المعياري، وما تلتها من النماذج، فأى دور للعنصر الدلالي فيه؟

2-2- المرحلة الثانية: وتشمل هذه المرحلة النماذج التوليدية، من النموذج المعياري إلى برنامج الحد الأدنى.

أ- النظرية المعياري:

كانت المرحلة الأولى، مرحلة تأسيسية من خلال كتاب البنى النحوية 1957، حيث صاغ تشومسكي فرضياته الأساسية حول نموذج النحو التوليدي، والمتعلقة أساساً بقواعد شكلية لتمثيل نشأة الأقوال في الذهن. غير أن افتقاد هذا التصور لتمثيل دلالي دفع تشومسكي لبناء تصوره في نموذج نظري يعطي للدلالة دوراً تأويلياً في مستوى البنية العميقة، وتمثله النظرية المعياري لسنة 1965. حيث برز نقاش نقدي، في أواسط سنوات الستينات تحديداً، حول وضع الدلالة في النحو التوليدي، يقترح ضرورة إدماج الدلالة في النحو التوليدي قبل اقتراح تشومسكي للنموذج المعياري (1965). ويتعلق الأمر بعمل كل من "كاتز وفودور (1963) عن "بنية النظرية الدلالية"، وكذلك عمل كاتز وبوسطل (1964)².

فبفضل المكون الدلالي أصبح كل تركيب لغوي يختص بمعنى شامل انطلاقاً من الدلالات الفردية للكلمات التي تؤلف هذا التركيب، أي أنه صار لكل مكون تركيبى تمثيل دلالي خاص. غير أن كل هذه التعديلات المنهجية لإدراج الدلالة في النحو التوليدي التحويلي لم تتمكن الدلالة من تبوء المكانة التي ينبغي أن تضطلع بها، لتمسك تشومسكي بالدراسة الشكلية للجملة الذي انطبع به نموذج الأول، إذ لا يزال النحو، بالنسبة إليه وإلى من تتلمذ على يديه من الدلالين الداعين إلى إدراج المكون الدلالي في النحو، نظاماً من القواعد يرصد البنى الشكلية المجردة

1- الوعر مازن (1988)، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ص 21.

2- المنجي العمر (2015)، ص 53، والوعر (1987)، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ص 55.

المفسرة للأقوال ضمن لغة طبيعية، حيث لم يخرج المكون الدلالي عن الصياغة الشكلية التي تحصر دوره في تأويل المكون النحوي عبر إسناد تأويل للجملة.¹

ب- النظرية المعيار الموسعة:

تشير آراء تشومسكي في النظرية النموذجية الموسعة في أعماله سنة 1971، إلى أنه لم يغير من طبيعة الأدوار المسندة إلى التركيب والدلالة. فالتركيب حافظ على دوره التوليدي المركزي في نظرية تشومسكي والدلالة حافظت أيضا على دورها التقييدي التأويلي المذكور في النموذج السابق، غير أن تشومسكي أعاد توزيع المكون الدلالي ليحدث تغييرات في مواضع التأويل دون أن يغير من الخصائص العامة لنموذجه النظري. وهذا ما يجعل من التطورات التي تحدثها أعمال تشومسكي وأقرانه من التوليديين، لا تمثل قطيعة مع الأعمال اللاحقة، بقدر ما تمثل مسارا متواصلا من تطوير المفاهيم النظرية، وتوسيعا لأفقيها المنهجي والتفسيري، ولهذا السبب وسم تشومسكي نظريته الجديدة بالموسعة.

ج- نموذج العمل والربط:

ما يميز هذه المرحلة أنها حاولت صياغة مبادئ كلية تتحكم في الألسن الطبيعية، وبناء مبادئ وقوانين كلية تستجيب لجميع اللغات. وتشتغل هذه القوانين أو المبادئ على شكل قوالب مستقلة، بالنظر إلى اعتبار النحو قالبا، يتفرع إلى مجموعة من القوالب المستقلة والمتكاملة فيما بينها. بعدما حسم الصراح/النقاش مع الدلالين التوليديين حول مركزية أو عدم مركزية التمثيل الدلالي والتركيب. وكان الصراح محسوما لصالح مركزية التركيب كما يقول تشومسكي: "حسم النقاش مع الدلالين التوليديين لصالح مركزية التركيب، واتجه البحث نحو الاهتمام بالقيود والمبادئ (نظرية س-خط، القيود على التحويلات، القيود الخاصة الموضوع على البنى التركيبية في مقابل البحث عن مبادئ عامة). وأصبح الصراح نظريا وتجريبيا بين تبني تكنولوجيا وصفية معقدة ترصد غنى وتنوع التراكيب اللغوية الخاصة داخل وعبر اللغات وبين تبني مبادئ تفسيرية بسيطة وكلية".²

د- برنامج الحد الأدنى:

شكل هذا البرنامج تطورا غير مسبوق في مسار التطور التوليدي، لما تميز به من اقتصاد في المبادئ، وبساطة في التمثيل، وصرامة في الصورنة والحوسبة اللسانية. وهذه من المسائل الجوهرية التي تميز بها هذا البرنامج، باعتباره امتدادا لنظرية المبادئ والوسائط، لكن مسار التقدم الذي أحرزه النحو التوليدي لم يطور من الدلالة إلى مستوى الإشراف والتحكم في توليد التراكيب اللغوية، لأن السؤال الذي طرحه تشومسكي منذ بلورة النظرية التوليدية في

¹ - ميشال زكريا (1986)، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ص 16.

² - نعوم تشومسكي (2013)، اللسانيات التوليدية: من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص 14.

كتابه البنى التركيبية 1957: كيف يمكن بناء نظام للقواعد في استقلال عن المعنى؟ رغم الأهمية القصوى للدلالة التي تنقذ البنية التركيبية من الانهيار في مستوى التهجية إن لم يكن هناك تأويل صحيح للبنية التركيبية.

ولا يكاد برنامج الحد الأدنى يتعد كثيرا عن المبادئ والثوابت المستقرة في النحو التوليدي التحويلي، وإنما يأتي في إطار يهدف في الأساس للوصول إلى صورة أكثر تركيزا وبساطة تعتمد أنظمة صورية تنتظم أكبر قدر ممكن من الوقائع والمعطيات اللغوية انطلاقا من نسق حاسوبي، يحدد الخصائص العامة للملكة اللغوية التي لا تعمل إلا في إطار معيار الاقتصاد للوصول إلى التصميم الأمثل لهذه الملكة اللغوية، ومن هنا كان لزاما التخلي عن العديد من التمثيلات والتحويلات المرتبطة بتأطير القواعد وتشكيل الهيكل العامة للنظرية وطرائق اشتغالها وتفعيلها. وفي إطار تحقيق هذا الهدف، تخلص برنامج الحد الأدنى من بعض التحويلات الزائدة التي كانت تستعمل في الربط بين الصوت والدلالة، إذ إن العلاقة بين الأصوات والتصورات الدلالية لها، تقتضي وجود درجة كبيرة التحديد والدقة.

وحسب برنامج الحد الأدنى فإن مجال التأويل للسمات الدلالية يرتبط بالنسق القصدي التصوري، بينما يرتبط تأويل السمات التركيبية بالسمات المقولية والإحالية التي تؤثر على انضواء الكلمات ضمن النسق التركيبي، وبناء عليه فإن السمات الدلالية والصوتية هما بمنزلة قوتين إنجازيتين تزودان النسق التركيبي بإشارات تأويلية. ومنه فإن برنامج الحد الأدنى لم يولي الدلالة العناية المرجوة، وإنما جعلها مرتبطة بالقوة الإنجازية الخارجية¹.

وهذا الإقصاء الذي طال مستوى لغويا مهما، لا تكتمل العملية التواصلية إلا به، مرده إلى رهان التوليدية على بناء نحو صوري بالاعتماد على نحو بول رويال وفلسفة ديكارث العقلية لتفسير سؤال الاكتساب اللغوي والعمل على بناء نحو كلي ذي المركزية التركيبية تستجيب له جميع اللغات. وهذا الإقصاء هو ما استثمرته نظريات دلالية حاولت النظر إلى المستويات اللسانية على أنها متفاعلة فيما بينها عبر قواعد وجاهية، إلا أنها مستويات مستقلة بقواعدها الأولية التي تمكّنها من توليد واشتقاق بنياتها بمعزل عن المستويات الأخرى، غير أن الاستقلالية لا تعني استغناء نسق عن آخر، وإنما تعني أن كل نسق لغوي له قواعده وأوليّاته الخاصة به، وهو ما حاولت نظرية الدلالة التصويرية معالجته مع جاكندوف خلال محاولة بناء أنساق معرفية ذات خصائص مستقلة ترتبط فيما بينها عبر الوجاهات، أو قواعد التوافق.

3- المعنى في نظرية الدلالة التصويرية:

تنطلق نظرية الدلالة التصويرية من أساس مفاده أن الظاهرة اللغوية، ظاهرة نفسية وذهنية، لا يمكن فهمها إلا في علاقتها بباقي الظواهر الذهنية الأخرى المرتبطة بالأنساق المعرفية والإدراكية التي تحدد صلة الإنسان بالعالم. وقد استطاعت هذه النظرية أن تطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالمعنى لمحاولة فهمه انطلاقا من فهم

¹ - الفاسي الفهري (1998)، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، دار توبقال للنشر.

طريقة عمل الذهن البشري. وقد قاد السؤال حول المعنى إلى إعادة النظر في إشكال قديم/حديث، وهو إشكال: اللغة/الفكر، ومن هذه الأسئلة ما يلي:

- ما اللغة؟ وما الفكر؟ وأيهما يسبق الآخر؟

- ما الذي يجري في رؤوسنا حين نفكر؟ وحين نحول أفكارنا إلى كلام، وحين نفهم ما يقوله الآخرون؟

- من أين تأتي دلالات الألفاظ، إذا ما اعتبرنا أن اللفظ رمز يعبر عن معنى ذهني مسبق، أو هو حامل لمعنى يقصد المتكلم التعبير عنه؟

تذهب الكثير من الدراسات اللغوية إلى اعتبار اللغة مجموعة من الأصوات للتعبير عن الأغراض والمقاصد، كما يقول ابن جني في الخصائص¹، غير أن هذه الأصوات تعكس معاني تجري في الذهن بكيفية ما، تمكن المرء من فهم الرموز اللغوية (الأصوات)، وفهم العالم الذي تعبر عنه. وقبل إصدار سلسلة أصوات منتظمة وفق قواعد لغوية متفق حولها، تتم مجموعة من العمليات الذهنية قبل اللغوية، وهي أساس بناء المعاني، " فأغلب الدراسات التي تقوم على المنظور الإدراكي عن اللغة تركز على النحو، أي على الطريقة التي تنتظم بها الكلمات في جمل، لكن سأركز في هذا المقال بشكل أكبر على (المعاني)، أي الأفكار التي يُعبر عنها باللغة. وإذا كان ثمة رابط بين اللغة والفكر فهو رابط عبر المعاني"².

وعليه فإن نظرية الدلالية التصورية التي نعتمدها في هذا المحور لمقاربة المعنى هي نظرية في القدرة تسمح باستقراء ظواهر الإنجاز اللغوي، لمحاولة فهم كيفية تشكل المعنى في الذهن البشري، وذلك من خلال النظر في مكوناته الجزئية وأوليائه التي يتشكل منها في مرحلة الكمون، أي ما الذي يجري في الذهن حين نريد أن نتكلم عن الموجودات أو الموضوعات، أو نريد أن نسميها؟

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النظرية تنضوي تحت التوليدية، وحاولت أن تحافظ على نفس مفاهيم النحو التوليدي كالموقف الذهني والتأليفية... لكنها تخلت عن المركزية التركيبية لصالح المعنى، ذلك الحس المشترك الذي يعد معرفة نواة³، نستطيع بفهمه إدراك كيفية عمل الذهن/الدماغ البشري، وطريقة تبلور العمليات الذهنية التي تسبق الإنتاج اللغوي. ويمكن أن نجمل الموقف الذهني بالنسبة لنظرية الدلالة التصورية حسب غاليم على النحو

¹ - ابن جني (1952)، تحقيق محمد علي النجار، ج 1، ص 33.

² - راي جاكندوف (2019)، دليل ميسر إلى الفكر والمعنى، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ص 23.

³ - هي معرفة قبل اللغة لدى الرضع من البشر، وتشكل قيذا جوهريا على طبقة التصورات التي يمكن أن تستعملها اللغات الطبيعية، ومن ثمة مصدرا رئيسا للكليات اللغوية. كما نفترض على وجه الخصوص، ارتباط هذا القيد بسؤال الكفاية التفسيرية في النظرية الدلالية: لماذا يبني المعنى اللغوي على التصورات المخصوصة التي تكشف عنها العبارة اللغوية، وليس على تصورات أخرى؟ لماذا تتجلى الكليات اللغوية أو معظمها، في بنية محددة من التصورات دون غيرها؟ (محمد غاليم نحو تصور جديد للبحث اللساني المعرفي المقارن: 2021: 110). (غاليم محمد، اللغة بين ملكات الذهن، 2021: 171 بخصوص الحس المشترك).

الآتي: "إن المعنى في اللغة الطبيعية بنية معلومات مرمزة في الذهن البشري، أو هو تمثيل ذهني"¹، ومن ثم فإن المعلومات التي تحملها اللغة مصوغة بالطريقة التي ينظم بها الذهن التجربة، ولا يمكن لهذه المعلومات المتجلية في تعابير البنية التصورية أن تحيل على العالم الواقعي، كما في نظريات أخرى، وإنما على عالم مسقط ناتج عن هذه البنية، ووليد التنظيم الذهني المذكور.

بعبارة أخرى فإن المعاني ليست مجرد ارتباطات بين الكلمات والأشياء في العالم، بل هي تصورات ذهنية تتشكل في أذهاننا، وتقوم بدور الوسيط بين الذهن واللغة والعالم. فهي بنية مرمزة وجبرية في الذهن، منتظمة وفق أوليات دلالية صورية، تأتي التراكيب (الألفاظ)، لتكسوها، وتنقلها من مرحلة الكمون إلى الوجود الفعلي المتحقق. ويظهر تأثير الدلالة (المعنى) على التركيب في مواضع عدة، تبرز الدور الفعال للبنية الدلالية على البنية التركيبية.

ومن المسائل الجوهرية في نظرية الدلالة التصورية، "مسألة المعنى، وضرورة تحديد منزلته... والتمثيل له في مستوى البنية التصورية التي لا تشمل الدلالة والمعنى فحسب، بل تشمل ملكات ذهنية وتصورية أخرى كملكة البصر والسمع والعمل والملكة اللغوية"²، وهي ملكات تشكل مداخل للبنية التصورية التي تبني التمثيلات الذهنية السابقة للتصورات المكتسبة، وهي التي تشكل المعرفة النواة.

1-3-3-1 المعرفة النواة أساس بناء المعنى اللغوي:

المعرفة النواة سابقة للغة، وهي التي تشكل نسقا معرفيا لدى الرضع مثلا، فيستطيعون تمييز الأشياء، ومعرفة الموضوعات المتحركة من غيرها، فهو في الأشهر الأولى يستطيع أن يتتبع حركة الإنسان من حوله في الغرفة، ويبكي حين تغادرها، ويكف عن البكاء فور سماع صوت، أو إدراك حركة. كما تكون له القدرة على التفاعل مع تقاسيم الوجه فيميز الابتسامة من الوجوم، ويتعرف كذلك على أمه وأسرته ويميزها من الدخلاء، وهو لم يتمكن بعد من استعمال اللغة. لأن المعرفة حسب ابن عمر: "سابقة للغة، وبأن اللغة تخضع خضوعا مطلقا للفكر. وقد استدل على ذلك بأن التجربة الأولى للطفل تكون حسية حركية تفضي إلى اكتشافه القدرة تدريجيا على التكيف مع المحيط. وفي هذه المرحلة السابقة للكلام تنشأ لديه الوظيفة التصورية، وهي تظهر في إضافته على الأشياء المحيطة به دلالة خيالية كاستخدام قطعة من الخشب على أنها سيارة أو اتخاذ الكرسي فرسا، لا لكونه يجهل الوظائف الحقيقية لمثل هذه الأشياء، بل رغبة منه في تحويلها إلى رموز، أي إلى دوال لها دلالات خاصة. وهذه الوظيفة التصورية أو الرمزية ضرورية في هذه المرحلة على حد زعم بياجيه لأنها تؤهل الطفل إلى اكتساب اللغة"³.

إن هذه المعرفة المسبقة المتأصلة في الذهن البشري، حسب غاليم: "تمكنا من بلورة افتراضات جديدة متقدمة حول مصدر مثل هذه السمات والبنىات، ولماذا لا تكاد تخلو منها لغة من اللغات. وافترضنا في هذا المجال أن بعض

¹-غاليم محمد (1999)، المعنى والتوافق، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ص: 52.

²-راي جاكندوف (2020)، اللغة والوعي والثقافة، أبحاث في البنية الذهنية، ترجمة: محمد غاليم، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص 88-89.

³-ابن عمر محمد صالح (1988)، كيف تعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، ص 27-28.

الاطرادات الصرفية-التركيبية تنبع أساسا من أشكال الفكر غير اللغوي العميقة المتأصلة في بنية المعرفة النواة. وهي بنية تعلن عن نفسها مبكرا في تطور الرضع من البشر، وتوجه عمليات التعلم والاكْتساب. ومن ذلك اكتساب اللغة واستعمالها، إذ تشكل المعرفة النواة ميولا أثناء عملية تطور اللغة، مما يجعل ظهور بعض الصور الصرفية-النحوية (الموافقة لبنية تلك المعرفة) عبر اللغات أكثر احتمالا. وبهذا المعنى تعمل هذه البنية، إلى حد كبير، على تشكيل بنية النسق اللغوي عبر العمليات التطورية".

ونستطيع أن نفترض بناء على رأي غاليم أن هذه التصورات تولد مع الإنسان وتنشأ معه في المرحلة الجنينية، لأن اكْتتام النمو الجنيني للرضيع وولادته بشكل طبيعي يمكنه من خوض التجربة اللغوية بطريقة عادية وطبيعية، وفي المقابل نجد القصور الذهني لدى بعض الرضع يؤثر بشكل ملحوظ عن التنشئة اللغوية لديهم وإن ولدوا في وسط لغوي طبيعي، مما يعزز أسبقية هذه التصورات لدى الرضع عن اللغة. وتطوير البحث وتعميقه في هذا المجال، بناء على التطور العلمي في مجال البيولوجيا وعلم الأعصاب، قد يغير نظرتنا إلى الاكْتساب والتعلم اللغويين.

ويسعى البحث في المعرفة النواة إلى "محاولة تفسير أصول المعرفة البشرية أو تخصيص الحالة الأولى (initial state)، عن طريق افتراض مخزون فطري من الأوليات (primitives) لا ينحصر في أوليات حسية أو إدراكية أو حسية حركية، بل يشمل تمثلات تصورية كتصور الموضوع وتصور المنفذ، تعتبر مخرجات لمحللات فطرية مدمجة في أنساق معرفة نواة"¹.

3-2-الفكر واللغة، أيهما يسبق الآخر؟:

فيم ستفيدنا المعطيات السابقة؟ لا شك أنها تسعفنا في قول: إن الفكر غير اللغة، فهو سابق لها، وأكبر دليل على ذلك ما أشرنا إليه حول الرضيع قبل أن يستعمل اللغة في حدود السنة الأولى من عمره، وما اللغة سوى نسق رمزي يعبر عن الفكر، أو عن هذه المعرفة النواة/المعنى. فهي تتشكل قبل اللغة، وعلى ضوءها يستطيع الطفل أن يختار الرمز الحامل لمعانيه الذهنية، إذا كان عربيا سيستعمل النسق العربي، وإذا كان أجنبيا سيستعمل نسقا أجنبيا، فإذا نقلنا طفلا ازداد في فاس وهو في مرحلة الأبأة (من ستة أشهر إلى تسعة أشهر)، وهي تجربة صوتية يستطيع فيها الرضيع تكرار مجموعة من الأصوات مثل:

9-(-با با با...).

10-(-م، ما...ماه).

11-(-داه، دا دا...).

¹ - غاليم وحليمة الفاحصي (2021)، دراسات لسانية عربية، في الدلالة والتركيب والاكْتساب والترجمة، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، ص 115.

إلى وسط فرنسي، فإن الطفل سيتكلم الفرنسية وليس العربية. مما يثبت أن المعرفة النواة أو التصورات تتشكل قبل البنى الصوتية والصرفية والتركيبية، وهي بنى رمزية يستعملها المتكلم ليعبر عن عالمه الداخلي، عالمه الذهني. هذا العالم الذي يبقى أكبر من اللغة، ولا تستطيع أن تعكسه مثل المرآة، لذلك نخفق كثيرا في التعبير عن مشاعرنا، أو نقل آرائنا بدقة، خاصة حين يتعلق الأمر بحدث تاريخي في حياة شخصية تم تكريمها أو الاحتفاء بها، فيقول تعبيرا عن جلال الموقف قائلا:

12- "لا أستطيع التعبير عن مشاعري وأحاسيسي".

13- "لا تطاوعني الكلمات للتعبير عن...".

وإذا تعلق الأمر بتواصلنا اليومي، فإن السواد الأعظم من المعنى يبقى في الذهن لا نستطيع التعبير عنه، فكثيرا ما نستعين بالسياق الخارجي من حركات، وانفعالات كمدخل لاستكمال الفهم، وإذا أخفقنا في تحقيق الفهم نحاول أن نجزي اللغة للبحث عن حملتها الدلالية، وإن عجزنا عن الوصول إلى المعنى المراد، فإننا نبادر إلى التساؤل مع المتكلم بقولنا: ماذا تقصد بكلامك؟

ليتضح أن اللغة التي نستعملها لتجزئ العالم، وإعادة تشكيل بنياته وتنظيمه وفق تمثلاتنا الذهنية التي تتشكل من تصورات، نستطيع أن نجزها إلى مستويات، وهذه المستويات إلى عناصر وطبقات، فهل نستطيع أن نجزي المعنى إلى طبقات؟

3-3-طبقات المعنى:

تتشكل اللغة من مجموعة من التراكيب والأصوات والدلالات، تنتظم في مزيج لغوي تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد للتعبير عن أغراض الناس ومقاصدهم. وكل مستوى من هذه المستويات (صوت-تركيب-دلالة) يتشكل من طبقات، فإذا تأملنا الأصوات سنجد أنها تتألف من الصوامت (حروف)، والصوائت (الحركات)، والمقاطع (س: ح: ب-ت)، وطبقات التنغيم والنبر.

وكذلك الأمر بالنسبة للتراكيب التي تتكون من مجموعة من السمات التركيبية، فهناك سمات مقولية نحو: [س] - [ف] - [ح] - [ص]، وسمات وظيفية نحو: (الزمن) - (التطابق) - (الإعراب). فلماذا لا يكون المعنى هو الآخر طبقات؟

المعنى في اللغة طبقات، يبني في اللغة على عدة تصورات: كالموضوع (object)، والفضاء، والحركة، والحدث، والحالة، والزمن، والمقدار، والعدد، والعمل، والمنفذ الحي، والقصد، إلى آخر اللاتحة المحدودة من الأوليات التصورية¹.

¹ - نفسه، ص: 110.

انطلاقاً من نص غاليم نستطيع أن نمسك المعنى ونفككه إلى سمات ومبادئ أولية تمكننا من فهم طبيعة تشكله في الذهن البشري، وتكون لنا أرضية أولية لكشف طرق بنائه في اللغة، من خلال تجزيته إلى طبقات عدة تحدد كيفية انتظام الوقائع في الذهن البشري.

خاتمة:

حاولنا من خلال هذا المقال دراسة المعنى في النظريات اللسانية الحديثة، بدءاً بالبنوية التي همشت المعنى لعدم توفر الأدوات التفسيرية اللازمة لدراسة المعنى ذي الشأن الذهني، وهو ما حاولت التوليدية انتقاده من خلال انطلاقها من إبداعية الذهن البشري للغة، لكنها لم تبلور نظرية لدراسة المعنى، واهتمت بالجانب الشكلي أكثر من المعنى، معتبرة التركيب أساس التوليد والاشتقاق، وما التركيب سوى شكل لأداء معنى محدد، غير أن النماذج التوليدية اهتمت بالصياغة التصويرية وجعلت للجانب الدلالي دوراً تأويلياً. وهو ما انتقدته نظرية الدلالة التصويرية التي حاولت دراسة المعنى في الذهن البشري، وأنه بنية مرمزة في الذهن، يستطيع الإنسان بواسطته أن يعي العالم وينظمه على نحو خاص، ويحقق الفهم والتفاهم، كما يمكنه من اكتساب اللغة التي تبني على التصورات الأولية التي أثبتت الدراسات العصبية والنفسية للرضع أنها قبل اكتساب اللغة.

قائمة المراجع:

1. جاكندوف راي (2020)، اللغة والوعي والثقافة: أبحاث في البنية الذهنية، ترجمة محمد غاليم، دار الكتاب الجديد المتحدة.
2. -جاكندوف راي (2019)، دليل ميسر إلى الفكر والمعنى، ترجمة حمزة بن قبلان المزيبي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
3. ابن جني، أبو الفتح، (1952)، تحقيق النجار محمد علي، الجزء الأول، دار الهدى للطباعة والنشر. بيروت.
4. ابن عمر محمد صالح، (1998)، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس.
5. لاينز جون (1987)، اللغة والمعنى والسياق، دار الشؤون الثقافية العامة، الطبعة الأولى.
6. العمري، منجي، (2015)، القيد التركيبي في الجملة العربية: دراسة دلالية لنماذج من الروابط بين النحو العربي والنحو التوليدي، الدار التونسية للكتاب، ط1.
7. الغانمي سعيد وآخرون، (1996)، معرفة الآخر: مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية.
8. الفاسي الفهري، عبد القادر، (1998)، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، سلسلة المعرفة اللسانية، ط1، الدار البيضاء، المغرب.

9. -الوعر مازن (1987)، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، الطبعة الأولى.
10. الوعر مازن (1988)، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، الطبعة الأولى.
11. تشومسكي نعوم، (1957)، ترجمة يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، الطبعة الأولى.
12. تشومسكي، نعوم، (2013)، اللسانيات التوليدية: من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة وتقديم: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان.
13. تشومسكي، نعوم، (2013)، اللسانيات التوليدية: من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة وتقديم: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان.
14. دي سوسير فرديناند (1987)، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق.
15. شعباني نورالدين، (2022)، عقيدة الموت وعبادة الجماجم في غرب إفريقيا، مجلة الونشريس للدراسات التاريخية، العدد 02.
16. غاليم محمد، (1999)، المعنى والتوافق، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.
17. غاليم محمد، وحليمة الفاحصي، (2021)، دراسات لسانية عربية، في الدلالة والتركيب والاكْتساب والترجمة، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.
18. غلفان، مصطفى، (2013)، اللسانيات البنوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى.
19. غلفان، مصطفى، وآخرون، (2010)، اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.
20. مصطفى غلفان (2013)، اللسانيات البنوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى.
21. منقور عبد الجليل (2001)، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
22. مومن أحمد (2005)، اللسانيات، نشأتها وتطورها، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية-بن عكنون-الجزائر.
23. ميشال زكريا (1986)، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

في البنية النسيقيّة الثقافيّة، والخروج عليها، في نماذج من حكايا (ألف ليلة وليلة)
دراسة في ضوء النّقدين: الحضاريّ والثّقافيّ

Within the Cultural Systemic Structure and Its Transgression: A Study in Light of
Civilizational and Cultural Criticism

د. حسام غسان محمّد علي - د. عبد الخالق عبد الله عودة عيسى (جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين)
Dr .Husam Ghassan Muhammad Ali - Dr .Abd Al-Khaliq Abdallah Oudah Issa (An-Najah
National University, Palestine)

Abstract:

This study aims to investigate the objectives underlying the exploration of cultural systemic structures—and the acts of transgressing them—in selected tales from One Thousand and One Nights .It seeks to elicit from literary texts the nature of cultural conflict from the perspective of systemic cultural analysis. To achieve its research aims, the study employs methodological tools derived from both civilizational criticism and cultural criticism. One of its principal findings is that certain literary discourses have resisted and opposed dominant cultural systems. While some proponents of civilizational and cultural criticism have argued that cultural systems pervaded classical literature to the point of complete domination, this study demonstrates that cultural conflict and resistance to systemic norms have never ceased. Just as some literary texts reinforced prevailing systems, others actively opposed and sought to subvert them.

Keywords: Cultural systems ;One Thousand and One Nights ;Civilizational criticism; Cultural criticism.

مستخلص:

تتغيًا هذه الدّراسةُ مقاصدَ البحثِ في البنيةِ النَّسقيّةِ الثّقافيّةِ، والخروجِ عليها، في نماذجٍ من حكايا (ألف ليلة وليلة)، في محاولةٍ لاستصراحِ النَّصوصِ الأدبيّةِ عن طبيعةِ الصّراعِ الثّقافيّ من الوجهةِ الثّقافيّةِ النَّسقيّةِ، واعتمدتِ الدّراسةُ لتحقيقِ مقاصدها البحثيّةِ على الأدواتِ الإجرائيّةِ التي اجترحها النّقدُ الحضاريّ، والأدواتِ الإجرائيّةِ التي اجترحها النّقدُ الثّقافيّ، ومن أهمّ ما خلصت إليه الدّراسةُ أنّ بعضَ الخطابِ الأدبيّ وقف في وجهِ الأنساقِ الثّقافيّةِ، معارضًا إيّاها، وإذا كان بعضُ أربابِ النّقدِ الحضاريّ والنّقدِ الثّقافيّ قد حاولوا إثباتَ أنّ الأنساقِ الثّقافيّةِ السّليبيّةِ عمّت الأدبَ القديمَ حتّى استحكمت فيه، فإنّ هذه الدّراسةُ تُظهر أنّ الصّراعَ الثّقافيّ ومجاهبةِ النَّسقِ لم ينقطعاً، فكما كان هناك نصوصٌ أدبيّةٌ ترسخُ الأنساقَ، فقد كان في المقابل نصوصٌ أخرى تحاربُ الأنساقَ وتحاولُ تقويضها.

الكلمات المفتاحيّة: الأنساق الثّقافيّة، ألف ليلة وليلة، النّقد الحضاريّ، النّقد الثّقافيّ.

مقدّمة:

عندما بدأ يتبلّر مفهوم النَّسقِ الثّقافيّ بوصفه مصطلحًا نقديًا، تعاور النّقاد على ضبط حدوده، والكشف عن ضوابطه، وليس يهّمنا هنا أن نسرد تاريخ الاختلاف على المصطلح¹، فطالما أنّه دخل في إطار النّظريّةِ الثّقافيّةِ بوصفه مصطلحًا نقديًا فيها²، فإنّه يهّمنا الآن أن ننظر في تعريفه، وسيقع البحث على تعريفاتٍ متعدّدة، تختلف صياغةً وتلتقي في المعنى والمقصد والغاية، فتلتقي التعريفات كلّها على أنّه عناصر مترابطة متفاعلة متمايضة، تشترك في إنتاجه الظروف والقوى الاجتماعيّة والثّقافيّة من ناحية، والإنتاج الفرديّ من ناحية ثانية، وهكذا فالنّسق ليس نظامًا ثابتًا جامدًا، إنّهُ ذاتيّ التّنظيم من جهة، ومتغيّر يتكيّف مع الظروف الجديدة من جهة ثانية، يعمل على استبعاد الخارج عن طريق إخفائه وتحويله إلى داخل، حيث يصبح الدّاخل انثناءً للخارج المفترض³، فيشكّل النَّسق "مجموعة من العلاقات المتساندة ببعضها بعضًا، متواصلة تنتقل جيلًا عن جيل"⁴.

1- الاختلاف على المصطلح مثلًا: الغدّامي، عبد الله، واصطيف، عبد النبي. نقد ثقافي أم نقد أدبي؟، دار الفكر، دمشق، 2004، ص25.

2- في كتاب دليل النّقاد الأدبيّ مثلًا، وظّف مؤلّف الكتاب المصطلح غير مرّة في أثناء توضيحهما معنى النّقد الثّقافيّ ومصطلحاته النّقدية، الرويلي، ميجان، والباغلي، سعيد، دليل النّقاد الأدبيّ، ط2، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدار البيضاء، 2002، ص310.

3- مفتاح، محمد: المفاهيم معالم نحو تأويل واقعيّ، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدار البيضاء، ط1، 1999، ص135. وحمودة، عبد العزيز: المرايا المحدّبة - من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، العدد 252، 1997، ص193-194، واليوسف، يوسف: الغزل العذري، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1978، ص204.

4- الزهراني، معجب: مفهوم النَّسق الثّقافيّ من منظور المعرفة، جريدة الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، 23 ديسمبر 2004، الموقع الإلكتروني للمقال: <https://www.alriyadh.com/11617>.

إشكال الدراسة:

مع انتشار النقد الحضاري، والنقد الثقافي، في العالم العربي، على يد أهم المنظرين لهما: هشام شرابي في النقد الحضاري، وعبد الله الغدّامي في النقد الثقافي، وجد الباحث أنّ كثيراً من الدارسين والباحثين، من الذين تأثروا بالنقدين، قد ذهبوا يستقرون الأدب العربي، ويستنطقونه، بغية الكشف عن الأنساق الثقافية التي طرحها هشام شرابي، وعبد الله الغدّامي في مشاريعهما النقدية، وتلك الأنساق الثقافية في مجملها سلبية، تضع يدها على عيوب الثقافة العربية، وعيوب العقل العربي المنتج لتلك الثقافة، أو الممارس لها.

وفي المقابل، فقد انبرت مجموعة ثانية من الباحثين والدارسين، لتقديم دراساتٍ في السياق الثقافي، تدفع ما خُص إليه النقد الحضاري، والنقد الثقافي، من استنتاجات مبنية على استقراءات بحثية مدروسة، في محاولة للدفاع عن الثقافة العربية، وقراءتها قراءة مغايرة في النصوص الأدبية، مثلما فعل يوسف عليمات -على سبيل المثال لا الحصر- في كتابه (جماليات التحليل الثقافي- الشعر الجاهلي نموذجاً).

وأولئك المدافعون انتهجوا في دراساتهم وقراءاتهم غير نهج، فأخذوا يبتئون في دراساتهم قراءاتهم المغايرة، غير معتمدين على الأدوات الإجرائية التي يقدمها النقد الحضاري، أو النقد الثقافي، فاختلّفوا عن أصحاب النقدين السابقين، في المنهج والمضمون والاستقراء والنتيجة، وذلك كلّ حسن حميد، فلا يمكن أن يقوم نقد حقيقيّ بناءً، إلا باختلاف المناهج والقراءات، وإلا بالتعددية الفكرية، وبالنظر إلى الأمور من زواياها المختلفة، غير أنّهم لم يوظّفوا الأدوات الإجرائية نفسها التي وظّفها النقد الحضاري، والنقد الثقافي، للكشف عن النسق المضاد في النصّ واحد، أو فيما هو في حكم النصّ الواحد.

أهداف الدراسة وأهميتها:

على إعجاب الباحثين بالفئتين السابقتين من الدارسين والباحثين؛ لما قدّوه من تجربة نقدية حقيقية، يمكن الاستفادة منها والبناء عليها، إلا أنّهما رأياً ثغرة لم يقدّم أحدهما حتى الآن -في حدود علمهما وإطلاعهما-، وهي أنّه لم يتمّ دراسة بعض نصوص الأدب، وتبيان الوجه المشرق في الثقافة العربية، بالأدوات الإجرائية نفسها التي اجترحها كلّ من النقدين الحضاري والثقافي.

وكثيرة هي الدراسات التي أبانت عن الوجه المشرق للثقافة العربية، من خلال دراسة النصوص الأدبية، وغيرها، دراسة في ضوء مناهج مختلفة، غير أنّ أحداً لم يقدّم ذلك الوجه المشرق بالأدوات نفسها التي اعتمد عليها أرباب النقد الحضاري والنقد الثقافي في حدود ما اطّلع عليه الباحثان، وكأنّ أرباب ذلك النقدين قد انطبعت ميولهم، وتوجّهاتهم، إلى توظيف أدواتهم الإجرائية كما نصّ عليها منهجها لدراسة السّليبي في الأنساق، فأغفلوا النصوص التي واجهت تلك الأنساق في الصّراع الثقافي الذي هو شأن كلّ زمان ومكان في الإنسانية، ويرى الباحثان أنّ السّبب في ذلك يعود إلى أنّ هشام شرابي في مشروعه النقدي، وعبد الله الغدّامي في مشروعه الآخر، قد انتهجا

نهج الإبانة عن السلبيّ وتعريفه، مع قلة النظر إلى الإيجابي، وربما يعود السبب في ذلك إلى اعتقادهما أنّ الأنساق الثقافية السلبية طغت وعمت حتى كاد النسق المضاد لا يُذكر، أو هو كذلك.

وتأتي هذه الدراسة لتعالج نماذج من حكايا (ألف ليلة وليلة) بالأدوات الإجرائية لكلا النّقديين: الحضاريّ والثّقافيّ، في محاولة لتقديم جديد نافع إلى الدراسات الثقافية عامّة، والدراسات المندرجة تحت تصنيف النّقديين الحضاريّ والثّقافيّ خاصّة، وفي ذلك أمر يراه الباحثان في غاية الأهميّة، إذ يعيدان توجيه النظرة الإجرائية للنّقديين المعيّنين، وإخراجهما من النمطية في الطّرح، ومن القالب الجاهز الذي تعاور كثير من الدّراسين على وضعهما فيه، فالنّقديين المعيّنين يذهبان أبعد من النسق السلبي، ويصلحان للكشف عن الإيجابيّ والسلبيّ كلّ على حدة.

منهجية الدراسة وخطّتها:

جاءت هذه الدراسة لسدّ الثّغرة السّابقة في الإشكال، فأخذت تدرس نماذج من حكايا (ألف ليلة وليلة) باحثة عن الأنساق فيها، وعن النسق المضاد، معتمدة في ذلك على الأدوات الإجرائية للنّقديين الحضاريّ والثّقافيّ، بوصفهما منهجين لهما حدودهما، وأدواتهما الإجرائية، ومقولاتهما الفلسفية التّأسيسية، ومصطلحاتهما النّقديّة.

وارتأى الباحثان أن يعالجا بعض الحكايا بالأدوات الإجرائية للنّقديين الحضاريّ، بغية الكشف عن أنساقها السّلبية، وعالجا بعضاً آخر بالأدوات الإجرائية للنّقديين الثّقافيّ بغية الإبانة عن أنساقها السّلبية، وعالجا بعضاً ثالثاً بالأدوات الإجرائية للنّقديين الحضاريّ والثّقافيّ للكشف عن النسق المضاد المجابه، الذي حاول تقويض دعائم الأنساق السّلبية المبتوثة في النّمودجين السّابقين، والخروج عليها.

ولتحقيق ما سبق جاء متن المناقشة في مهاد وتأسيس، يتلوه ثلاث مباحثات، إذ يعرض الباحثان في المهاد والتّأسيس الإطار النظريّ لكلّ من النّقديين الحضاريّ عند هشام شرابي، والنّقديين الثّقافيّ عند عبد الله الغدّامي، ثمّ تتلوه المباحثة الأولى التي تقف على البنية النّسقية الثّقافية في نموذج من حكايا (ألف ليلة وليلة) في ضوء النّقديين الحضاريّ، وتعالج المباحثة الثّانية البنية النّسقية الثّقافية في نموذج من حكايا (ألف ليلة وليلة) في ضوء النّقديين الثّقافيّ، وتترسّم المباحثة الثّالثة مقاصد البحث والمفاتيح عن الخروج على البنية النّسقية في نموذج من حكايا (ألف ليلة وليلة) في ضوء النّقديين: الحضاريّ والثّقافيّ.

الدراسات السّابقة:

وقع الباحثان في أثناء نظرهما ومطالعتهما وبختمهما، على دراستين تتشابهان مع هذه الدّراسة في أوجه، وتفرقتان عنها في أوجه:

1- الدّراسة الأولى تحولات السّرد العربيّ القديم - دراسة في الأنساق الثّقافية وإشكاليّات التّأويل: رسالة دكتوراه غير منشورة للباحثة ضياء الكعبي، قدّمت في الجامعة الأردنيّة عام 2004، وقد تطرّقت فيها إلى تاريخ السّرد العربيّ، ثمّ انتقلت إلى معالجة الأدب العجائبيّ والغرائبيّ في الأدب العربيّ، ثمّ تناولت نصوصاً جزئية من (ألف ليلة

وليلة)، والمقامات، ودرستها دراسة سردية وفقاً لنظريات السرد الحديثة، ثم تناولت موضوع السير الشعبية ودرستها دراسة سردية، ثم عالجت موضوع المركزي والهامشي في السيرة الشعبية، وعرجت على التلقي النقدي للنصوص السردية القديمة عند القدماء والمحدثين.

وما يهّمنا القول فيه في الدراسة السابقة -على الرغم من أهميتها- وافتراقها عن الدراسة الراهنة، أنّ حضور النقد الحضاري، والنقد الثقافي، كان باهتاً، فتّم معالجة النصوص الجزئية في (ألف ليلة وليلة) وفقاً لبعض نظريات السرد الحديث في محاولة للكشف عن النسق، وليس بالأدوات الإجرائية للنقدين الحضاري أو الثقافي، فضلاً عن أنّ النماذج التي انتخبها الباحثان في هذه الدراسة تختلف عن نماذج تلك الدراسة، فافتقرت هذه الدراسة عن تلك في الغاية، والمنهج، وبالتالي النتيجة.

2- الدراسة الثانية للباحث مرتضى حسين خريط، عنوانها (قصص ألف ليلة وليلة -سندباد البحري أنموذجاً- دراسة في الأنساق الثقافية)، منشورة عام 2024 في مجلة (الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية) التابعة لجامعة برج بوعريج، الجزائر، وقد وقف الباحث فيها على النسق السلبي والآخر الإيجابي في حكايا السندباد البحري، غير أنّ تلك الدراسة لم تعالج موضوعها وفقاً للأدوات الإجرائية للنقدين الحضاري والثقافي، وإنّما كانت دراسة في ضوء الدراسات الثقافية، وفرق بين الوجهتين كبير¹، ففي دراستنا هذه يختلف المنهج أولاً، وتختلف النماذج المنتخبة ثانياً.

- لماذا ألف ليلة وليلة:

يذهب بعض الدراسين إلى أنّ حكايا (ألف ليلة وليلة)، بنسختها العربية التي بين أيدينا، مزيج ثقافات مختلفة²، وهذا من أهم الأسباب التي جعلت الباحثين ينتخبونها لتكون مادة الدراسة، فهي بهذه الصّورة لا تعبّر عن الثقافة العربية فحسب، بل عن ثقافة يمكن وصفها بأنّها إنسانية عامة، وهذا بدوره يسلط الضوء على أنّ الأنساق السلبية، ليست موجودة في البيئة العربية فحسب، بل هي جمعية، موجودة عند غير قوم، وفي غير بيئة، وبالتالي فإنّ (ألف ليلة وليلة) تعدّ مادة خصبة للدراسات الثقافية بأنواعها؛ لأنّها تدرس مادة تتّصف بشيء من العموم، وتتنفي عنها الخصوصية البحتة لقوم غيرهم.

¹ - في كتابه (النقد الثقافي- قراءة في الأنساق الثقافية العربية) يفرّق الغدّامي بين النقد الثقافي والدراسات الثقافية، إذ يجعل النقد الثقافي منهجاً قائماً برأسه؛ لما فيه من حدوده الخاصة، وأدواته الإجرائية الخاصة، ومقولاته الفلسفية التأسيسية الخاصة، في حين أنّ الدراسات الثقافية الأخرى تقوم على أسس مختلفة ومنهجية تحليلية مختلفة. انظر: الغدّامي، عبد الله: النقد الثقافي- قراءة في الأنساق الثقافية العربية، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005، ص16-28.

² - مقدمة كتاب: الموسوي، محسن جاسم: ألف ليلة وليلة في ثقافات العالم المعاصر- عولمة التسليع والترجمة وصناعة الثقافة، مركز أبو ظبي للغة العربية، دائرة الثقافة والسياحة، ترجمة: د. قصي مهدي، الإمارات العربية المتحدة، 2004.

وفي مقام آخر فإنّ (ألف ليلة وليلة) ليست شعبية خالصة، كما أنّها ليست مؤسّساتيّة-بمفهوم النّقد الثقافيّ- خالصة¹، وإنّما هي للمجموع العام، فليست كالمقامات مثلاً، أو كليلة ودمنة، وليست كشعر المتنبيّ أو أبي تمام، وغيرها وغيرهم من النّماذج الأدبيّة والأدباء، إذ تعدّ تلك النّصوص في عُرْف النّقد الحضاريّ، والنّقد الثقافيّ، نصوصاً مؤسّساتيّة تهدف إلى الهيمنة بتعبير (غرامشي)، في حين أنّ نصّاً مثل (ألف ليلة وليلة) لا يدخل باب المؤسّسة الثقافيّة المهيمنة في عصره، ولا تتمّ مباركته.

(ألف ليلة وليلة) عمل أدبيّ يتوزّع على كلّ الرُتب الأدبيّة، فهو في بعضه مؤسّساتيّ، وفي بعضه شعبيّ، وبالتالي فإنّه يجمع التّنائيات الحضاريّة الثقافيّة في دهاليز نفسه، فهو موجه إلى الحاكم والمحكوم، والسّيّد والعبد، والذكور والأنثى، والكبير والصّغير، والأنا والآخر، فهذا العمل -من وجهة نظر الباحثين- يعدّ من أصدق النّماذج الأدبيّة على الصّراع الثقافيّ الذي يشترك فيه الجميع، وهذا سبب آخر في غاية الأهميّة دفع الباحثين إلى انتخاب نماذج منه مادّةً للدّراسة والتّنقيب؛ ذلك أنّ الصّراع الثقافيّ ليس مقتصرًا على فئة دون أخرى، أو جنس دون آخر، أو طبقة دون غيرها، وإنّما هو صراع يشمل الجميع، ويشترك فيه الجميع، وأدب (ألف ليلة وليلة) يمثّل المجموع الثقافيّ بصورة جليّة، نظرًا لخصائصه الموضوعيّة.

- مهاد وتأسيس:

أولاً: في النّقد الحضاريّ:

رائد هذا الحقل النّقديّ في العالم العربيّ هو هشام شرابي، وقد وضع أربعة كتب مهمّة، بلّر فيها منهجه التّنظيريّ في دراسة العقل العربيّ، الكتاب الأوّل (مقدّمات لدراسة المجتمع العربيّ) عام 1984، والثاني (البنية البطركيّة) عام 1987، والثالث (النّقد الحضاريّ للمجتمع العربيّ في القرن العشرين) عام 1990، والرّابع (النّظام الأبويّ وإشكاليّة تخلف المجتمع العربيّ) عام 1992، وبذرة هذه الكتب كانت محاضرات ألقاها شرابي في جامعة جورج تاون في العام الدّراسيّ 1973-1974².

والنّقد الحضاريّ مصطلح يقصد به المنهج النّقديّ الذي يتناول المجتمع في بعده التاريخيّ والاجتماعيّ؛ لمعالجة القضايا الكامنة وراء الأزمت الاجتماعيّة والفكريّة والسياسيّة³؛ لحاجة المثقّفين العرب إلى خطاب نقديّ جديد، أصيل ومستقلّ، يقوم على منهج جديد، يوظف خطاباً جديداً بغية تعرية النّظام الأبويّ السائد في مفاصل المجتمع، فيفكّك المجتمع الأبويّ نصّاً وروحاً ولغة.

1- رأى الغدّامي أنّ المؤسّسة الأدبية المهيمنة في العصر العباسيّ استثنت حكايا ألف ليلة وليلة من إدراجها في باب الأدب الرّفيّع؛ ذلك أنّها حكايا لا تقوم على كلّ شروط تلك المؤسّسة، فلم يتحدّث عنها نقاد ذلك العصر أو أدباؤه، وأشار الغدّامي إلى أنّ السّبب في ذلك أنّهم عدّوها أقرب إلى الشروط الشّعبيّة لا المؤسّساتيّة، وأنّه عمل غير أصيل في الثقافة العربيّة، وتمّ اقتضاؤها عن مفهوم (الأدب الرّفيّع) في المؤسّسة المهيمنة، انظر: الغدّامي، عبد الله: النقد الثقافيّ- قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة، ص58.

2- شرابي، هشام: مقدّمات لدراسة المجتمع العربيّ، الدار المتحدّة للنشر، لبنان، ط3، 1984، ص9.

3- شرابي، هشام: النقد الحضاريّ للمجتمع العربيّ في نهاية القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربيّة، د. ط، 1990، ص9.

ويركز النقد الحضاري اهتمامه في شؤون الحياة الوجودية، ومشاكلها المجتمعية، وفئاتها المختلفة، وخاصة النساء، والفئات المهمشة، كالفقراء، والأقليات، وكذلك يهتم بإشكالية التعبير الجماعي، والتحرير الذاتي¹. ويذهب شرابي إلى أن المنطلق الأساسي لدراسة علاقات المجتمع العربي وتفهمها يكمن في تحليل العائلة والعلاقات التي تقوم عليها، وبخاصة علاقة الوالدين بأطفالهما في المراحل الأولى وكيفية تربيتهم، وذهب شرابي إلى أن التربية والتثقيف في العائلة، إنما يهدفان إلى قولبة الفرد على النمو الذي يريده المجتمع، وتقرره الثقافة المسيطرة².

إن هشام شرابي في طرحه هذا ليس خلو الذهن من نظريات يتكئ إليها، ولعل أبرز نظرية يتوسل بها لتسويق موجّهاته السابقة هي نظرية فرويد في علم النفس، التي طوّرها من بعده تلميذه ألفرد أدلر في كتابه (الطبيعة البشرية)، إذ تشير هذه النظرية إلى أن اللاوعي هو الأولية في النظام الذهني وليس الوعي، وأن اللاوعي هو الأهمية المركزية لتجارب الفرد في طفولته وتأثيرها في تكوين شخصيته وتركيبه النفسي العام³. ومنطلق فرويد في ذلك هو أن العقل الواعي ما هو إلا جزء طفيف من العقل اللاوعي الذي تنطلق منه القوى والدوافع المستترة التي توجه الفرد في نشاطاته العملية والعقلية⁴، فربط شرابي بين تربية الأبناء في مرحلة الطفولة المبكرة وطريقتهم في الحياة حتى سن البلوغ.

ويطرح هشام شرابي مجموعة من المفاهيم يرى أن الفرد العربي ينشأ عليها، وهذه المفاهيم تتفرّع عن مفهوم أكبر هو العائلة الممتدة، فيرى أن العائلة بوصفها مؤسسة اجتماعية هي الوسيط الرئيسي بين شخصية الفرد والحضارة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وتتكوّن شخصية الفرد ضمن هذه العائلة التي تبرمج الفرد على مجموعة من القيم وأنماط من السلوك، ومن هذه القيم التي تغذي بها العائلة أفرادها⁵:

- 1- العشائرية: بحيث يصبح الانتماء للعشيرة لا للمجتمع، فينمو الطفل في العائلة الممتدة وشعوره بأن مسؤولياته الأساسية هي تجاه العائلة لا تجاه المجتمع.
- 2- السيطرة: ويتجلى هذا السلوك من خلال ثنائية الذكر والأنثى، فالذكر كسب للعائلة، والأنثى عبء عليها.
- 3- التلقين: وهو الشكل الأكثر تنظيماً من أشكال فرض السلطة وتثبيتها، من خلال الجمع بين العقاب والتشريب، وهو طريقة تعتمد على التردد والحفظ بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب، وهدف التلقين نقل قيم المجتمع وعاداته الثابتة في مواجهة العالم إلى صميم التركيب الذهني للفرد، فيعطّل الطاقة

1- نفسه ص10.

2- شرابي، هشام: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، ص24.

3- أدلر، ألفرد: الطبيعة البشرية، ترجمة: عادل نجيب بشرى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص17.

4- شرابي، هشام: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، ص27.

5- نفسه، ص34-57.

الإبداعية ويكوّن أنماطاً جامدة من التعامل والحوار، ومن هنا فإنّ التلميذ المجتهد في تلك الثقافة هو التلميذ الذي لا يطرح الأسئلة الملائمة، وإنما يُعطي الأجوبة الملقّنة. ثمّ يخلص هشام شرابي إلى أنّ التحالف بين المجتمع والعائلة يبدو وسيلة أساسية تلجأ إليها الثقافة الاجتماعية المسيطرة؛ لضبط التغيير، والمحافظة على استقرار النظام الاجتماعي، الذي هو بدوره مبنيّ على التّمط السائد في تركيب العائلة، وفي توزيع الثروة، والسلطة، والمكانة الاجتماعية في المجتمع العربيّ.

والمجتمع الأبويّ كما يطرحه شرابي، يقوم على أساس العائليّة الأبويّة، فسلطة الأب رمز لكلّ سلطة عنده، وتلك السلّطة لا توجد في أشكالها المرئية والتقليديّة فقط، بل إنّها قائمة في شبكة من العلاقات، وتتجسّد في أنماط فكرية، وممارسات اجتماعية محدّدة¹، كما أنّها "تتجلّى في مرافق الحياة العامّة: في المنزل، والمدرسة، والشارع، والمصنع، والجامعة، ومؤسسات الدّولة العليا والدّنيا على السّواء"²، وينطلق شرابي من منطلق أنّ اللّغة والفكر انعكاس للواقع الثقافيّ والاجتماعيّ والنّفسي³.

ثانياً: في النّقد الثقافيّ عند عبد الله الغدامي:

مصطلح النّقد الثقافيّ طرحه الناقد الأمريكيّ (فينسنت ليتش)⁴، مسمياً مشروعته التّقديّ بهذا الاسم تحديداً، وجعله رديفاً لمصطلحيّ ما بعد الحداثة وما بعد البنيويّة⁵.

والنّقد الثقافيّ "فرع من فروع النّقد النّصوصيّ العامّ، ومن ثمّ فهو أحد علوم اللّغة وحقول الألسنيّة، معنيّ بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافيّ بكلّ تجلّياته وأنماطه وصيغته، وما هو غير رسميّ وغير مؤسّساتي، وما هو كذلك سواء، من حيث دور كلّ منهما في حساب المستهلك الثقافيّ الجمعي"⁶، فهو يدرس "الأدب الفنيّ والجماليّ باعتباره ظاهرة ثقافية مضمرة، وبتعبير آخر، هو ربط الأدب بسياقه الثقافيّ غير المعلن، ومن ثمّة لا يتعامل النّقد الثقافيّ مع النّصوص والخطابات الجماليّة والفنيّة على أنّها رموز جماليّة ومجازات شكليّة موحية، بل إنّها أنساق مضمرة تعكس مجموعة من السياقات التاريخيّة والسياسيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والأخلاقيّة، والقيم الحضاريّة، والإنسانيّة"⁷.

1 - سلطان، ثابت، وعبد الحفيظ، عصام: النقد في كتابات هشام شرابي، مجلة دراسات، مجلد 10، عدد 1، 2019، ص 150-151.

2 - حميّة، علي: هشام شرابي من المجتمع الأبوي إلى النقد الحضاري: قراءة في الظاهرة النظرية والمنهج، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، تونس، 2005، ص 89.

3 - سلطان، ثابت، وعبد الحفيظ، عصام: النقد في كتابات هشام شرابي، ص 151.

4 - الغدامي، عبد الله: النّقد الثقافيّ - قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة، ص 31.

5 - نفسه: ص 31.

6 الغدامي، عبد الله: النقد الثقافيّ - قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة، ص 83-84. وانظر: الموسوي، محسن جاسم: النظرية والنّقد الثقافيّ، المؤسسة العربيّة للنشر، العراق، ط 1، 2005، ص 13.

7 حمداوي، جميل: النقد الثقافيّ بين المطرقة والسندان، موقع ديوان العرب، الشبكة المعلوماتية، 2012، تاريخ الزيارة 5 رمضان 1442 هـ، 2021/4/17 م.

ويطال النقد الثقافي قواعد وأصول الأدب المؤسّساتي، ومنابعه الأساسية، ثمّ يرنو إلى الوقوف على العقليّة العربيّة عبر محدّداته الفكرية والثقافيّة، متوسّلاً الأدب للولوج إلى المسكوت عنه في الخطاب الأدبي، من خلال تناول أنماط سائدة في التعبير الأدبي، بدءاً من العصر الجاهليّ، وانتهاء بما يطلق عليه شعر الحداثة.

ويستثمر النقد الثقافي مقولات أصحاب النّقد ما بعد البنيويّ، مثل مقولات ميشيل فوكو في أعماله حول تحليل الخطاب والسّلطة، وإدوارد سعيد في أعماله حول السّلطة والمقاومة في النّقد المدنيّ، وديريدا وبارت في التفكيكيّة والتّشريح النّصوصي، وهشام شرابي في النّقد الحضاريّ، وغرامشي في أعماله حول مفهوم الهيمنة والمقاومة السلبية.

ويشير مصطلح النّقد الثقافيّ إلى هويّة المنهج الذي يتعامل مع النّصوص، والخطابات الأدبيّة، والجماليّة، والفنيّة، فيحاول استكشاف أنساقها المضمرّة¹، وهذا فإنّ النّقد الثقافيّ يتعامل وفق منهجيّة محدّدة، فله عدّة إجرائيّة محدّدة، ومصطلحات نقدية خاصّة، ومن هنا فإنّ النّقد الثقافيّ يعني ذلك المنهج الذي يدرس فعل الثقافة في المجتمع، بمقدّمات منهجيّة تنظيرية معيّنة.

وبذلك، فإنّ النّقد الثقافيّ استحدث مصطلحات نقدية جديدة، هي بمنزلة الأدوات الإجرائيّة التي يتعامل معها في تفكيك النّصوص، وأعرض فيما يأتي أهمّ هذه المصطلحات:

1- النّسق، والنّسق المضمر:

يمكن تعريف النّسق بأنّه عبارة عن: عناصر مترابطة متفاعلة متمايزة، تشترك في إنتاجه الظّروف والقوى الاجتماعيّة والثقافيّة من ناحية، والإنتاج الفرديّ من ناحية ثانية، وهكذا فالنّسق ليس نظاماً ثابتاً جامداً، إنّهُ ذاتيّ التّنظيم من جهة، ومتغيّر يتكيّف مع الظّروف الجديدة من جهة ثانية، يعمل على استبعاد الخارج عن طريق إخفائه وتلويحه وتحويله إلى داخل، حيث يصبح الدّاخل انثناء للخارج المفترض²، فيشكّل النّسق "مجموعة من العلاقات المتساندة ببعضها، متواصلة تنتقل جيلاً عن جيل"³.

وقد وضع الغدّامي أربعة شروط لوجود النّسق بمفهوم النّقد الثقافيّ⁴، أولها: وجود نسقين متعارضين يحدثان معاً وفي آن واحد، في نصّ واحد، أو فيما هو في حكم النّصّ الواحد، وثانيها: يكون أحد النّسقين معلناً والآخر مضمرًا، ويكون المضمر ناقضًا وناسخًا للمعلن، ومضادًّا له، وإذا كان المضمر غير مناقض للمعلن فسيخرخ النّصّ

¹ حمادي، إسماعيل خلباص: النّقد الثقافيّ: مفهومه، منهجه، إجراءاته، مجلة كلية التربية، واسط، العدد 13، 2013، ص 11.

² -مفتاح، محمد: المفاهيم معالم نحو تأويل واقعيّ، ص 135، وانظر: حمودة، عبد العزيز: المرايا المحدّبة - من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، العدد 252، 1997، ص 193-194. وانظر: اليوسف، أحمد: القراءة النّسقيّة: سلطة البنية وهم المحايثة، منشورات الاختلاف، الدار العربيّة للعلوم، الجزائر، ط1، 2007، ص 204.

³ - الزهراني، معجب: مفهوم النّسق الثقافيّ من منظور المعرفة، جريدة الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، 23 ديسمبر 2004، الموقع الإلكتروني للمقال: <https://www.alriyadh.com/11617>.

⁴ - الغدّامي، عبد الله: النّقد الثقافيّ - قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة، ص 77-78.

عن مجال النقد الثقافي، وثالثها: لا بدّ أن يكون النصّ جميلاً ويستهلك بوصفه جميلاً، ذلك أن الجمالية هي أخطر حيل الثقافة لتمير أنساقها وإدامتها، ورابعها: جماهيرية النصّ؛ وذلك لتؤكد فعل النّسق في المجتمع.

2- الشعنة:

تقوم الفكرة الرئيسة في نقد الأنساق العربية على مفهوم الشعنة، وعلى الرغم من أنّ هذا المصطلح من ابتكار الغدّامي، إلاّ أنّه لم يضع تعريفاً صريحاً له، غير أنّ كلامه عنه في سياقاته التنظيرية يُفهم أنّ الشعنة مرتبطة بالعيوب النسقية في الشعر، ومعناها أنّ الشعر استحكم في الشخصية العربية، وأصبح يصوغها كيفما يشاء، فالشعر- ديوان العرب- استمرّ في ضحّ منشطاته النسقية في تضاعيف الشخصية العربية قيمياً، فاستبدلت به، وامتلح لها فصاغته صوغاً شعرياً مجازياً، فهو (الجرثومة المستترة بالجماليات)، وإليه ينسب الفقر القيمي الذي أصاب الشخصية العربية؛ أي ظهور الطاغية الثقافي، والشاعر الشحاذ والمنافق، والتّمرّكز حول الذات القبليّة، وإلغاء الآخر، وترسيخ الطبقية عرقياً وجنسياً وأدبياً، والشعرية العربية حتّى المنضوية منها تحت مظلة (الحدائث) هي في صميمها حدائث رجعية¹، وتنبغي الإشارة هنا إلى أنّ الحدائث الرجعية عند الغدّامي مرادفة لمفهوم الأبوية المستحدثة عند شرابي.

3- الجملة النوعية (الجملة الثقافية):

وهي الجملة التي ترصد وتميّز التشكّل الثقافيّ الذي يفرز صيغة التعبيرية المختلفة في النصّ، ومع الإمساك بالجملة الثقافية يمكن الإمساك بالمضمرات النسقية، وتتحدد هذه الجملة تبعاً للمفهوم السابق، إذ يظهر الآتي: دلالة صريحة ترتبط بالجملة النحوية، ودلالة ضمنية ترتبط بالجملة الأدبية الجمالية، ودلالة نسقية مضمرة ترتبط بالجملة الثقافية.

وتعليقاً على هذا يجب أن نضع فهمنا للثقافة عند الحديث عن هذا الإجراء النقديّ الذي يسمّيه الغدّامي (الجملة الثقافية النوعية) في الإطار التعريفيّ الواسع للثقافة ضمن هذا المشروع، فالغدّامي يتجاوز الحديث عن الثقافة بوصفها سلوكاً أو عادةً، ويعدها سلطة متحكّمة في صيرورة الأفراد.

- المباحثة الأولى: نموذج من حكايات (ألف ليلة وليلة) في ضوء النقد الحضاريّ

نقف في هذا السياق على أول حكاية نقع عليها في (ألف ليلة وليلة)، وتعدّ هذه الحكاية تمهيداً لحكايات الكتاب اللاحقة، إذ تأتي على شهرين وأخيه شاه زمان، وسبب تحوّل شهرين من ملك عادل منصف إلى حاكم متسلّط غشوم جبّار، وفي نهايتها نخبرنا الحكاية بكيفية وصول شهرين إلى شهرزاد واتخاذها زوجة له.

¹ - الغدّامي، عبد الله: النقد الثقافي - قراءة في الانساق الثقافية العربية، ص 267-296.

- المباحثة الثانية: نموذج من حكايات (ألف ليلة وليلة) في ضوء النقد الثقافي

إذا كانت الخلافة العباسية في عصرها الأول تطبعت بطابع السيادة الفعلية، والعمل السياسي الدؤوب، فإنها في العصور اللاحقة، وفي عهد كثير من خلفائها أصبحت قصورها مقاصف للشرب والسّماع والغناء¹، واكتفى الخلفاء بوجودهم المفرغ من السلطة الفعلية، فضلا عن أتباعهم بعض العادات المأخوذة عن الفرس، مثل: الاستئثار بالسلطة، والاحتجاج عن الناس، والتسليم على الخليفة بالانحناء، وتقبيل الأرض بين يديه، أو تقبيل ذيل ثوبه، مخالفين بذلك تعاليم الشريعة الإسلامية السمحة².

- مستخلص حكاية الجوّاري المختلفة الألوان:

جمع المأمون منادمية وحاشيته، وكان من بينهم محمد البصريّ، فطلب منه المأمون أن يحدثه بأغرب ما سمع، فأخبره محمد البصريّ بحكاية الجوّاري المختلفة الألوان، وهنّ ستّ جوارٍ لرجل يميّ غنيّ، انتقل بهنّ من اليمن إلى بغداد للعيش فيها، ولكلّ جارية لون وشكل مختلف عن الأخريات، فالأولى بيضاء، والثانية سوداء، والثالثة صفراء، والرابعة سمراء، والخامسة سمينة، والسادسة نحيفة، ويطلب سيدهنّ من كلّ واحدة منهنّ أن تضرب العود وتغنيّ، وهو يستمع إلى غناء كلّ واحدة على حدة، ثمّ يقمن ويقبلن الأرض بين يديه، فيقول السيد اليمينيّ: إنهنّ يمتلكن علمًا بالألحان، وأخبار المتقدّمين، وسير الأمم الماضين، فيطلب من كلّ واحدة منهنّ أن تمتدحه، فيفعلن متناقسات في ذلك، ثمّ يطلب من كلّ واحدة منهنّ أن تمتدح جمالها وفضلها، وتهجو نظيرتها، فقامت البيضاء وامتدحت نفسها، وبيّنت فضائل البياض على السّواد، ثمّ هجت السّوداء، مبيّنة عيوب السّواد، ثمّ قامت السّوداء وفعلت كما فعلت نظيرتها البيضاء، وهكذا مع كلّ جارية ونظيرتها، فالسمراء مع الصّفراء، والسمينة مع النّحيفة. فأعجب المأمون بلطافتهم، وطلب من محمد البصريّ أن يشترهنّ من سيدهنّ، بستّين ألف دينار ففعل، وأقمن في قصر المأمون ينادمنه، وبعد فترة اشتاق سيدهنّ إليهنّ، فلم يعرف للحياة طعمًا بعدهنّ، فاستسمح المأمون أن يردهنّ إليه، فكساهنّ المأمون، وزيّهنّ، وأعطاهنّ ستّين ألف دينار، وردهنّ إلى سيدهنّ، وبقين معه حتّى أتى هازم اللذات ومفرق الجماعات³.

- زمن الحكاية:

نرجّح أن تكون هذه الحكاية قد أعيدت صياغتها غير مرّة، بحكم الرواية الشفوية وتقلباتها، حتّى ليتوهّم بعضنا أنّها خارجة عن الحدود الزمانيّة للعصر العباسيّ، فبعض المقطوعات الشعريّة الواردة فيها تنسب إلى شعراء عاشوا

¹ - ضيف، شوقي: تاريخ الأدب العربي -العصر العباسي الثاني، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1973، ص92.

² - طقوش، محمد سهيل: تاريخ الدولة العباسية، دار النفائس، بيروت، ط7، 2009، ص32.

³ - ألف ليلة وليلة، 2/ 584-591.

في نهاية العصر العباسي، وشهدوا انهياره، وهناك أبيات أخرى لشعراء ولدوا وعاشوا بعد انهيار الدولة العباسية. فمن ذلك مثلاً الأبيات التي غنتها الجارية البيضاء في بداية الحكاية¹، وهي:

إِنْ تَدَكَّرْتُهُ فَكُلِّي قُلُوبُ أَوْ تَأَمَّلْتُهُ فَكُلِّي عُيُونُ...²

فقد نسب محمد بن شاعر الكتبي هذه الأبيات لابن التردة الواعظ، المولود سنة (697هـ)، والمتوفى سنة (750هـ)³.

وكذلك الأبيات التي أنشدتها الجارية السوداء مادحة لونها، وذامة نظيرتها البيضاء⁴، فهي للبهاء زهير:

السُّمْرُدُونَ الْبَيْضِ هُمْ أَوْلَى بِعِشْقِي وَأَحَقُّ

السُّمْرُ فِي لَوْنِ اللَّيِّ وَالْبَيْضُ فِي لَوْنِ الْمَهَقِّ⁵

والبهاء زهير توفي سنة (656 هـ) وهي سنة سقوط الدولة العباسية⁶.

وكذلك الأبيات التي قالتها الجارية السوداء في مدح نفسها:

سَوْدَاءُ بَيْضَاءُ الْفِعَالِ كَأَنَّهَا مِثْلُ الْعُيُونِ تُخَصُّ بِالْأَضْوَاءِ⁷

فهذه الأبيات نسبها الصفدي لشبيب بن حمدان المتوفى سنة (695 هـ)⁸.

- الرجل اليميني معادل موضوعي لسطوة رجال السلطنة:

في الحكاية مجموعة من الإشارات تجعل الباحث يعتقد أن (الرجل اليميني) فيها معادل موضوعي لبعض الخلفاء العباسيين، وأولى هذه الإشارات: جمع اليميني للجواري، واتخاذهن نديمات له، وهذا يتوافق مع ما أخذه خلفاء بني العباس عن الفرس من جعل بلاطهم محتشدا بالخدم، وثاني الإشارات: انتقال اليميني من اليمن إلى بغداد ليتخذها مسكناً له ولجواريه، يتوافق هذا مع انتقال مقر الخلافة العباسية من دمشق -بعد انهيار الأمويين- إلى بغداد واتخاذها عاصمة لهم، وثالث الإشارات: جعل مجلس اليميني مجلساً للغناء، وهذا يتوافق مع ما أصبحت عليه قصور الخلافة في العصر العباسي الثاني وما بعده، من مجالس للغناء والمتعة كما عبّر عن ذلك شوقي

¹- نفسه، 584/2.

²- الكتبي، محمد بن شاعر: فوات الوفيات والذيل عليها، تج: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د. ط، د. ت، 464/2.

³- نفسه، 462/2.

⁴- ألف ليلة وليلة، 586/2.

⁵- البهاء زهير: ديوانه، تحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم ومحمد طاهر الجبلاوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 2009، ص190.

⁶- الزركلي، خير الدين محمد بن محمود: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002، جزء3، ص51.

⁷- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك: الوافي بالوفيات، تحقق: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، د. ط، 2000، 63/16.

⁸- نفسه، 63/16.

ضيف¹، ورابع الإشارات: ما قامت به الجوّاري من تقبيل الأرض بين يديّ سيدهنّ اليمينيّ، وهذا يتوافق مع العادة نفسها التي أخذها العبّاسيون عن الفرس²، وخامس الإشارات: أنّ المأمون واليمينيّ كانا امتدادًا لبعضهما في الحكاية.

وإذا أردنا أن نبحث عن المضمر النّسقيّ من خلال شخصيّة الرّجل اليمينيّ، فإنّنا نجد مجموعة من الإشارات تجعله شخصيّة لا تحيد في تفكيرها عن مرتكزات السّلطة الثّقافيّة وتوجّهاتها، وأولى هذه الإشارات أنّه يدفع الجوّاري لامتداحه في جوّ مشحون بالتّنافسيّة، إذ تقوم كلّ جارية باصطناع أبيات مدحيّة في الرّجل تحاول فيها التّفوّق على نظيراتها، واليمينيّ يبارك هذا الصّنيع، وهو من هذا الوجه يعدّ امتدادًا للسّلطة الثّقافيّة التي تطلب مزيدًا من المدح القائم على الكذب البلاغيّ، وليس هذا مديحًا دون مقابل، فهو يغدق علمين و ينعمهنّ عنده، طالما هنّ يمدحن، ويضخّمنه بلاغيًّا.

وثاني الإشارات: طلب اليمينيّ من الجوّاري أنّ تقوم كلّ واحدة منهنّ بامتداح نفسها وذمّ نظيرتها، وهنا نجد اليمينيّ، بما هو معادل للسّلطة الثّقافيّة، يركّز على ثقافتي المديح والهجاء، إذ لا يقوم مديح عنده دون هجاء الآخر في محاولة إقصائه وإلغائه.

وفضلاً عن ذلك، فإنّ الطّابع الرّسميّ في قصر اليمينيّ، يقتضي قيام الجوّاري بتقبيل الأرض بين يديه، ما يجعله أشبه بالإله المعبود، وبالحاكم الأوحد، فشخصيّته لم تخرج عن إطار السّلطة الثّقافيّة وتعاليمها.

الجوّاري معادل موضوعيّ للشّعراء المتكسّبين، والأحزاب المتناحرة:

تقدّم الحكاية ستّ جوارٍ مختلفات الألوان والأشكال، وبناء على طلب السيّد اليمينيّ، فإنّ كلّ واحدة منهنّ تقوم بامتداحه، إذ تحاول كلّ جارية التّغلب على نظيراتها في فنّ المديح؛ كسبًا لرضا السيّد، ولإجزال العطايا، فتقوم المدحيّات التي قدّمها الجوّاري على مبدأ المبالغة، وتحتكم إلى قانون أعذب الشّعير أكذب، فنرى جنوحًا نحو الكذب البلاغيّ، وهو الكذب عينه الذي حوّل الشخصيّة العربيّة إلى شخصيّة مجازيّة في المديح النّسقيّ، ما أسهم بدوره في صناعة الطّاغية، وهذا يحيلنا إلى ذلك العقد الذي تمّ بين الشّاعر الفحل والسيّد المطلق، طالما وُجد المديح والمال.

وتتماشى الجوّاري السّتّ مع طلب اليمينيّ في إشاعة ثقافتي المديح والهجاء النّسقيين، فعلى الرّغم من إشارة الحكاية إلى أنّ الجوّاري لهنّ علم بالقرآن، والتّاريخ، والألحان، إلّا أنّه تمّ توظيف ذلك العلم وتسخيره لخدمة الأغراض الشّعريّة النّسقيّة، فلا نرى استغلالًا نفعيًّا مجديًّا، بقدر ما نرى محاولة تضخيم الدّات، ودحر الآخر إلى الدّرجة القصوى.

¹ - ضيف، شوقي: العصر العبّاسي الثاني، ص 92.

² - طقوش، محمد سهيل: تاريخ الدولة العبّاسية، ص 32.

وثمة رمزية أخرى في الحكاية، وهي رمزية اختلاف أشكال الجوّاري وألوانهنّ، ولعلّ في ذلك إشارة إلى اختلاف المشارب السّياسيّة، والانتماءات الحزبيّة في العصر العباسيّ، غير أنّ تلك الاختلافات لم تمنع اتّفاق الجوّاري على مطلقية السّيد اليمينيّ، وفي ذلك إشارة إلى السّطوة التي فرضها الخلفاء على المعارضين، فلا بأس من التّصارع بينهم، ودبّ الخلاف، غير أنّ المحصّلة التّهائيّة يجب أن تكون عدم اختلافهم على الحاكم، وتقبيل الأرض بين يديه، فلا مجال لمعارضة حقيقيّة عنده.

- لماذا المأمون؟

ينماز النّسق المضمّر بقدرته على الاختفاء والمخاتلة، فهو يختبئ وراء الجماليّات، والكشف عنه يحتاج إلى حفر عميق في الخطاب، واستكناه المرموزات، ولعلّ الحكاية اتّخذت إلى جانب الإضمّار والإخفاء حيلة ثانية، هي جعل المأمون شخصيّة فيها، فقد عُرفت عنه الذّكاء، والهمّة، والتّعالي بنفسه عن دنيّات الأمور¹، وكان من علماء الخلفاء، وحكّامهم، وأنه كان دينا، فيه دهاء وسياسة²، واقترن اسمه بالتهضة العلميّة التي ازدهرت في العصر العباسيّ الأوّل، حيث وصلت الجهود الثّقافية في عهده إلى الدّروة³، ومن هنا فقد كان استخدام شخصيّة المأمون مساعداً في إخفاء النّسق المضمّر، وتميرره عبر شخصيّة العلميّة.

- المباحثة الثّالثة: الخروج على البنية النّسقيّة الثّقافيّة في نموذج من حكايات (ألف ليلة وليلة) في ضوء النّقدين الحضاريّ والثّقافيّ:

إذا كانت بداية حكايات (ألف ليلة وليلة) مثّلت صوت السّلطة الثّقافيّة، كما بيّنا في المطلب الأوّل من هذا المبحث، فإنّ نهاية هذه الحكايات مثّلت نقيضاً جذريّاً، انقلب على جميع المعاني النّسقيّة المبتوثة في البداية؛ لتشكل نهاية هذه الحكاية صوت معارضة ثقافيّة، تستحقّ التأمّل والتحليل، وإليك مستخلصاً عنها:

قالت شهرزاد للملك شهريار: إنّي أنا جاريتك، ولي ألف ليلة وليلة وأنا أحدثك بحديث السّابقين ومواعظ المتقدّمين، فهل لي في جنابك من طمع حتّى أتمنّى عليك أمنيّة. فقال الملك: تمنّي تُعطيّ يا شهرزاد، فقالت للخدم: هاتوا أولادي، فجاءوا بهم وهم ثلاثة ذكور، واحد يمشي، وواحد يجبو، والآخر يرضع، وقالت: يا ملك الرّمان، هؤلاء أولادك، وقد تمنّيت عليك أن تعتقني من القتل إكراماً لهؤلاء الأطفال، فإنّك إن قتلتني يصير هؤلاء الأطفال من غير أمّ، ولا يجدون من يحسن تربيتهم من النّساء، فعند ذلك بكى الملك وضمّ أولاده إلى صدره، وقال: يا شهرزاد، والله قد عفوت عنك قبل معي هؤلاء الأولاد، لكوني رأيتك عفيفة نقيّة، حرّة تقيّة، فبارك الله فيك، وفي أبيك وأمّك، وأصلك وفرعك، وأشهد الله أنّي قد عفوت عنك من كلّ شيء يضرك، وخلع على وزيره أبي شهرزاد خلعة

¹- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد: سير أعلام النبلاء، تحق: مجموعة من المحققين بإشراف شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1985، 273/10. وفاي، أحمد فريد: عصر المأمون، مطبعة الكتب المصريّة، القاهرة، ط2، 1927، 210/1.

²- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد: سير أعلام النبلاء 273/10. وفاي، أحمد فريد: عصر المأمون، 257/1.

³- طقوش، محمد سهيل: تاريخ الدولة العباسية، ص134.

سنيّة جليلة وقال له: سترك الله حيث زوجتني بنتك الكريمة التي كانت سببًا لتوبتي عن قتل بنات الناس... وأمر بزينة المدينة ثلاثين يومًا، وتصدّق على الفقراء والمساكين، وعمّ بإكرامه سائر رعيّته وأهل مملكته، وأقام الملك ودولته في الدّ عيش وأهنأه، وقد بدّل الله حزنهم فرحًا، وأقاموا على ذلك حتى أخذهم هادم اللذات، ومفرّق الجماعات¹.

ارتكزت حكايات (ألف ليلة وليلة) في بدايتها على ثلاثة محاور، إنّ ذلك التحوّل الجذريّ في نهاية الحكايات، سببه المرأة، فشهرزاد طلبت في البداية من أبيها أن يزوّجها من الملك؛ لتكون خلاصًا لبنات الناس، وهي بذلك مثّلت عنصرًا إيجابيًا، قادرًا على المواجهة في سبيل التّغيير الإيجابيّ، ثمّ إنّها بحكمتها، وذكائها، وصبرها ألف ليلة وليلة، استطاعت أن تقلب فكر السّلطة الثّقافيّة، ممثّلة بالملك شهريار، الذي تحوّل من طاغية إلى حاكم عادل يسوس رعيّته كما يجب أن تكون السّياسة، أضف إلى ذلك انعدام الطّبقية في المجتمع، يدلّنا على ذلك ما أشارت إليه نهاية الحكايات في أنّ شهريار عمّ بإكرامه سائر رعيّته وأهل مملكته، فلقد ذاب الجميع في النّحن، وعلى قلب رجل واحد، وفي قلب طبقة اجتماعيّة واحدة.

ثمّ إنّ المرأة في نهاية الحكايات احتلّت مركزًا اجتماعيًا مرموقًا، فتموّقت في قمة الهرم الاجتماعيّ لبناء المجتمع، وتكامل دور قطبي الحياة الإنسانيّة في ذلك، فوجدنا ثلاثة أطفال كانوا حصيلة التّوافق الفكريّ، والانسجام الرّوحي بين الرّجل / شهريار، والأنثى / شهرزاد، إذ مثّل هؤلاء الأطفال الثلاثة بناء المجتمع الإنسانيّ، ثمّ إنّنا وجدنا شهريار يُثني على أبي شهرزاد وأمّها لتربيتهم إيّاها، وفي ذلك إشارة إلى التّكامل بين القطبين، وإدراك لدور المرأة الحقيقيّ في بناء المجتمع إلى جانب دور الرّجل.

وبناء على ما سبق، يمكن لنا أن نخلص بالآتي:

المرأة قادرة على التّغيير الإيجابيّ، وباستطاعتها توظيف ذلك في سبيل التّغيير إلى الأفضل، كما أنّ الرّجل والمرأة يمثّلان قطبي الحياة الإنسانيّة التي لا يمكن أن تستقيم إلّا بتكامل الأدوار بينهما.

كسر الحاجز الطّبقية بين الرّجل والمرأة، أولى الخطوات لكسر حاجز العنصريّة والطّبقية المقيتة بوجه عام، وللطّبقة الحاكمة دور في بناء المجتمع، وازدهاره، واحتوائه، بالتّغيب لا بالتّرهيب والتّسلّط.

التّناج:

- 1- الخطاب الأدبيّ في (ألف ليلة وليلة) يحمل في ثناياه النّسق الثّقافيّ، والخروج عليه بنسق مضاد.
- 2- يمثّل الخطاب الأدبيّ في (ألف ليلة وليلة) الصّراع الدائم بين النّسق، والنّسق المضاد من خلال الثّنائيات الضّديّة.

1 - ألف ليلة وليلة، 4/705-706.

- 3- حكايا (ألف ليلة وليلة) صورة صادقة عن صراع الأنساق، لما تتمتع به من خصائص موضوعية، تتمثل بالتعددية البيئية، والفكرية، والعرقية، والرتبة الأدبية.
- 4- ليست الأنساق الثقافية المركزية مخصوصة بالعرب وحدهم دون غيرهم، فهم كغيرهم من الشعوب والأقوام، يحمل بعضهم النسق، ويثور بعضهم عليه.
- 5- يمكن توظيف النقاد الحضاري والثقافي في استكناه الخطاب الأدبي بما يحمله من نسق، ونسق مضاد.
- 6- تنميط النقاد الحضاري والثقافي في إطار البحث عن السليبي فقط، هو تحجيم للمنهجين، وتأطير لهما في حدود عازلة، علمًا أن حدودهما الحقيقية أوسع من ذلك، ومجالتهما أرحب.

قائمة المراجع:

1. أدلر، ألفرد: الطبيعة البشرية، ترجمة: عادل نجيب بشري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
2. ألف ليلة وليلة: دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 2010.
3. البهاء زهير: ديوانه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ومحمد طاهر الجبلاوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 2009.
4. حمادي، إسماعيل خلباص: النقد الثقافي: مفهومه، منهجه، إجراءاته، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد 13، 2013.
5. حمداوي، جميل: النقد الثقافي بين المطرقة والسندان، موقع ديوان العرب، الشبكة المعلوماتية، 2012، تاريخ الزيارة 2025/10/17 م.
6. <https://www.diwanalarab.com/%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%82%D9%80%D9%80%D9%80%D9%80%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D9%8A.html>
7. حمودة، عبد العزيز: المرايا المحدبة - من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، العدد 252، 1997.
8. حمية، علي: هشام شرابي من المجتمع الأبوي إلى النقد الحضاري: قراءة في الظاهرة والنظرية والمنهج، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، تونس، 2005.
9. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد: سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1985.
10. الرويلي، ميجان، والباذغي، سعيد: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2002.
11. الزركلي، خير الدين محمد بن محمود: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002.
12. الزهراني، معجب: مفهوم النسق الثقافي من منظور المعرفة، جريدة الرياض، مؤسسة الإمامة الصحفية، 23 ديسمبر 2004، الموقع الإلكتروني للمقال: <https://www.alriyadh.com/11617>

13. سلطان، ثابت، وعبد الحفيظ، عصام: النقد في كتابات هشام شرابي، مجلة دراسات، مجلد 10، عدد 1، 2019.
14. شرابي، هشام: النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، د.ط، 1990.
15. شرابي، هشام: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار المتحدة للنشر، لبنان، ط3، 1984.
16. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك: الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، د.ط، 2000.
17. طقوش، محمد سهيل: تاريخ الدولة العباسية، دار النفائس، بيروت، ط7، 2009.
18. عبد الله، واصطيف، عبد النبي: نقد ثقافي أم نقد أدبي؟، دار الفكر، دمشق، 2004.
19. الغدّامي، عبد الله: النقد الثقافي - قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2005.
20. الفاعي، أحمد فريد: عصر المأمون، مطبعة الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1927.
21. الكتبي، محمد بن شاكر: فوات الوفيات والذيل عليها، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت.
22. مفتاح، محمد: المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1999.
23. الموسوي، محسن جاسم: ألف ليلة وليلة في ثقافات العالم المعاصر- عولمة التسليح والترجمة وصناعة الثقافة، مركز أبو ظبي للغة العربية، دائرة الثقافة والسياحة، ترجمة: د. قصي مهدي، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
24. اليوسف، أحمد: القراءة النسقيّة: سلطة البنية ووهم المحايثة، منشورات الاختلاف، الدار العربيّة للعلوم، الجزائر، ط1، 2007.
25. اليوسف، يوسف: الغزل العذري، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1978.



Enseignement de la langue française au collège au Maroc: apprendre et enseigner entre implicite et explicite

تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الإعدادية بالمغرب: التعلم والتعليم بين الضمني والصريح

Dr. Bouali Abdelilah (Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc)

د. بوعلي عبد الإله (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب)

مستخلص:

يحتل تدريس اللغة الفرنسية في سلك التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب أهمية قصوى في المسار التعليمي. تبحث هذه الورقة العلمية في الرهانات البيداغوجية، والمزايا والعيوب المتعلقة بالتعليم الضمني (غير المباشر) للغة الفرنسية في المرحلة الإعدادية، مع اقتراح مجموعة من الجذاذات النموذجية لهيكله أنشطة التعليم والتعلم ضمن "مؤسسات الريادة".

الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة الفرنسية بالإعدادي – مؤسسات الريادة – التعلم الضمني/ الصريح – الكفاية اللغوية.

Résumé :

L'enseignement du français au cycle collégial marocain revêt une importance capitale dans le cursus éducatif. Cet article scientifique examine les enjeux pédagogiques, les avantages et les inconvénients de l'enseignement implicite du français au collège, en proposant un ensemble de fiches-modèles pour structurer les activités d'enseignement-apprentissage dans les écoles pionnières.

Mots-clés : Enseignement du français au collège – écoles pionnières – apprentissage implicite/explicite – compétence linguistique.

Introduction :

Le Maroc, dans sa démarche de réforme éducative, a placé l'enseignement du français au rang de priorités nationales, en particulier au niveau du cycle secondaire collégial (première, deuxième et troisième années).¹ En ce sens, le ministère de l'éducation nationale, du préscolaire et des sports a inauguré, au titre de la rentrée scolaire 2023-2024, le projet des écoles pionnières dans le cadre d'une phase de démarrage et d'expérimentation pilote avec comme vocation principale. Le français, bien que dépourvu de reconnaissance officielle en tant que langue maternelle, occupe une place privilégiée dans le système éducatif marocain : il est enseigné en tant que première langue étrangère (FLE) depuis la deuxième année du cycle primaire et demeure une langue-vecteur pour l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques au secondaire collégial.

L'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, autour de ce cycle, et la performance de l'école publique qui est constamment critiquée par les acteurs, les recherches et les rapports officiels aussi bien nationaux qu'internationaux d'évaluation soulignent au clair la faiblesse du rendement interne et la vulnérabilité des acquis des élèves en lecture, écriture, sciences [2]. Cette position stratégique incite des questionnements pédagogiques fondamentaux : comment enseigner le français de manière efficace ? Doit-on privilégier une approche implicite ou explicite ? Quels sont les dispositifs didactiques les plus adaptés au contexte sociolinguistique marocain ?

Cet article se propose d'évaluer la qualité du projet des écoles pionnières par les professeurs de l'enseignement collégial au Maroc. Il a pour deux objectifs principaux d'examiner l'ingénierie de ce projet de réforme de la qualité de l'apprentissage scolaire et de tirer des enseignements de l'expérience des enseignants pionniers sur les résultats d'apprentissage des apprenants bénéficiaires de cette nouvelle pédagogie de soutien pédagogique et de renforcement des capacités selon les différents niveaux de performance.

1- Cadre institutionnel et objectifs du cycle collégial :

Conformément aux Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège, les objectifs institutionnels essentiels sont : [1]

– Contribuer à la formation intégrale du collégien marocain, conformément au profil de sortie défini.

- Développer la compétence de communication orale et écrite selon les compétences générales du cycle collégial.
- Préparer les élèves à la poursuite de leurs études dans le cycle qualifiant ou dans les formations professionnelles.

Ces objectifs de l'enseignement du français au collège doivent permettre à l'élève de :

- **En réception orale** : comprendre le contenu et le message d'une conversation claire et usuelle en assimilant l'essentiel des émissions de radio ou de télévision.[1]

(1) Ministère de l'Éducation Nationale (Maroc), « Programmes et Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège », Direction des Programmes et de la Vie Scolaire, 2009.

- **En production orale** : prendre part à une conversation ou un débat en exprimant son point de vue de manière claire en le justifiant si nécessaire.[1]
- **En réception écrite** : assimiler des textes rédigés dans une langue habituelle en percevant le(s) sens d'un texte littéraire contemporain où la langue employée est claire et simple.[1]
- **En production écrite** : rédiger des lettres administratives ou personnelles à utilité pratique ou écrire un texte cohérent. Rédiger un petit texte ou article de journal pour exprimer son point de vue.[1]

2-Organisation didactique : les six périodes du collège

L'organisation didactique repose sur six périodes (une par semestre) articulées autour de trois axes :

- **Période 1** : porte sur les formes simples du récit — la narration et la description dans diverses formes écrites (presse écrite, conte, nouvelle, bande dessinée).
- **Période 2** : concerne le texte narratif et descriptif — intégration de genres complémentaires et compte rendu d'une enquête.
- **Période 3** : Lire les médias — contextualisation de la pratique langagière dans la presse écrite (éditorial, article, fait divers, reportage, courrier des lecteurs).
- **Période 4** : Le texte théâtral — étude d'une pièce en mettant en évidence les formes du discours à travers le dialogue et les indications scéniques.

- **Période 5** : La correspondance— correspondance personnelle, littéraire, conventionnelle et administrative.
- **Période 6** : Les récits de vie et l'étude d'une œuvre littéraire — investigation mobilisant les acquis des différentes périodes.

Autour des collègues pionniers, la gestion des apprentissages précités s'adapte aux mécanismes de l'enseignement implicite qui s'affiche le modérateur clé de cette nouvelle approche d'enseignement.

3- Les avantages de l'enseignement implicite au collège :

L'apprentissage implicite se caractérise comme un mode d'apprentissage qui se produit sans l'intention consciente d'apprendre et souvent sans conscience que l'on a appris quelque chose.[4] Appliqué à l'enseignement du français, l'approche implicite présente plusieurs avantages majeurs :

3.1- Meilleure rétention et durabilité de l'apprentissage

Les recherches en psychologie cognitive démontrent que les connaissances acquises implicitement se retiennent mieux et plus longtemps que celles acquises explicitement.[5] En classe de français, un élève qui rencontre régulièrement une structure grammaticale dans des contextes variés (lecture, dialogues, jeux de rôle) l'intériorise progressivement sans effort conscient. Cette intériorisation inconsciente produit des apprentissages plus stables et automatisés, facilement transférables à de nouvelles situations de communication.

3.2- Réduction des inégalités entre élèves

Dans un contexte implicite, la variation entre élèves est moins grande que dans un contexte explicite.[5] Les apprentissages par immersion progressive dans un environnement riche en contextes et en interactions réduisent l'impact des différences individuelles de vitesse d'appropriation explicite des règles. Tous les élèves bénéficient du même bain linguistique, favorisant une plus grande égalité d'accès aux apprentissages.

3.3- Apprentissage communicatif et authentique

L'enseignement implicite, en particulier dans les approches intégrées comme () EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) /CLIL, privilégie une approche communicative.[5][6] Au lieu de se concentrer sur l'analyse formelle des règles

grammaticales, les élèves apprennent la langue en l'utilisant pour accomplir des tâches authentiques : raconter une histoire, comprendre un article de journal, correspondre avec un correspondant. Cette pratique communicative active développe une véritable compétence linguistique fonctionnelle, plutôt qu'une simple accumulation de connaissances théoriques.

3.4-Automatisation et fluidité d'expression

L'apprentissage implicite conduit progressivement à l'automatisation des structures linguistiques.[4] Après plusieurs rencontres implicites avec une règle grammaticale ou un acte de parole, l'élève ne doit plus réfléchir consciemment pour l'appliquer. Cette automatisation libère la mémoire de travail, permettant aux élèves de se concentrer sur le contenu du message plutôt que sur la forme, favorisant ainsi une expression plus fluide et naturelle.

3.5-Apprentissage coopératif et compétences transversales

L'enseignement implicite se prête particulièrement bien à l'apprentissage coopératif.[5] Lorsque les élèves travaillent en petits groupes sur des projets (créer un journal de classe, adapter un texte théâtral, mener une enquête), ils développent non seulement leurs compétences linguistiques implicitement, mais aussi des compétences méthodologiques et stratégiques : organisation du travail, responsabilité collective, prise d'initiative, résolution de problèmes.

4-Les points faibles de l'enseignement implicite au collège :

Malgré ses nombreux avantages, l'approche implicite présente aussi des limitations importantes:

4.1- Absence de conscience métalinguistique :

L'enseignement implicite ne développe pas la conscience explicite des règles grammaticales et des fonctionnements linguistiques.[7] Les élèves peuvent utiliser correctement une notion linguistique sans savoir la nommer ou l'expliquer. Cette absence de conscience métalinguistique devient problématique au secondaire qualifiant, où une analyse plus réflexive des phénomènes linguistiques est attendue pour l'étude des textes littéraires et l'appropriation des registres de langue.

4.2-Risque d'erreurs fossilisées :

Sans feedback explicite et correction ciblée, certaines erreurs peuvent devenir "fossilisées", c'est-à-dire s'incarnent dans les productions langagières de l'élève.[8] Par exemple, une mauvaise

concordance des temps, un accord nominal incorrect, ou un faux ami non corrigé au cours de multiples interactions peuvent devenir des habitudes enracinés et difficiles à corriger ultérieurement.

4.3- Inégalités dues à l'environnement linguistique familial :

L'efficacité de l'apprentissage implicite dépend largement de l'exposition qualitative et quantitative à la langue.[9] Dans le contexte marocain, où le français n'est pas une langue maternelle et où l'exposition extrascolaire au français varie considérablement selon les milieux socio-économiques, les élèves provenant de familles francophones ou socialement favorisées bénéficieront davantage de l'approche implicite que ceux issus de milieux défavorisés ou monolingues arabophones/amazighophones.

4.4- Manque de traçabilité et d'évaluation précise :

Selon le processus d'apprentissage, l'enseignement implicite rend difficile l'identification explicite des apprentissages réalisés et des lacunes persistantes. L'évaluation formative devient moins précise : comment repérer qu'un élève a assimilé la structure « passé composé » s'il ne l'a jamais concisément nommée ni analysée ? Cette traçabilité insuffisante peut compliquer l'adaptation des interventions pédagogiques et l'identification des besoins de remédiation.

4.5- Transfert incomplet aux contextes académiques :

Les notions apprises implicitement dans les situations de communication orale ou authentique ne se transfèrent pas automatiquement aux contextes académiques formels (examen écrit, rédaction de production écrite, analyse textuelle). Les élèves doivent être en mesure de généraliser leurs acquisitions implicites aux situations plus adaptées et réflexives.

5-Approche intégrée : implicite et explicite en complémentarité

Selon les didacticiens contemporains et l'évaluation partielle de la réforme marocaine concernant les écoles pionnières suggèrent qu'une approche équilibrée combinant l'implicite et l'explicite est plus efficace que l'une ou l'autre seule.[10][11]

L'enseignement explicite, fondé sur la clarté des objectifs, la modélisation des attentes et la pratique guidée, (10) complète l'apprentissage implicite en :

- Clarifiant les objectifs d'apprentissage et les tâches à accomplir autour d'une situation de communication.
- Adaptation ou modelage des stratégies et des notions grammaticales visées.
- Favorisant une activité orientée avec des rétroactions immédiates.
- Élaborer des tâches de soutien au profit des élèves en difficulté ou aux besoins identifiés.

Les premières évaluations portant sur le projet des **Écoles Pionnières** au Maroc enregistrent des résultats remarquables : avec une taille d'effet globale de 0,90 écart-type (classée dans le 1% supérieur des interventions éducatives mondiales), l'enseignement explicite combiné à la remédiation TARL a multiplié par trois les taux de maîtrise en français. (10)

II. FICHES-MODÈLES POUR LES ACTIVITÉS DU FRANÇAIS AU COLLÈGE

Selon l'optique pratique, ci-après sont préconisées des fiches-types adaptées aux différentes activités d'apprentissage (lecture, expression orale, production écrite, langue) et aux six périodes du collège au Maroc.

FICHE-MODÈLE 1 : COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)	
Niveau :	Cycle collégial (années 1-3)
Durée :	45-50 minutes
Matière :	Français — Compréhension écrite
Période :	(À adapter selon la période)
Objectifs pédagogiques :	
<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre des textes variés (narratifs, descriptifs, médiatiques, théâtraux,) - Identifier les éléments clés (personnages, actions, lieux, temps, intentions de l'auteur) - Interpréter le sens explicite et implicite du texte - Développer une approche réflexive et critique face au texte. 	
Compétences visées :	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'essentiel et les détails d'un texte - Analyser les particularités du genre texte étudié - Établir des liens entre le texte et le contexte socio-culturel - Exprimer un jugement personnel et critique. 	

Matériel nécessaire :	
<ul style="list-style-type: none"> - Texte à étudier (fourni dans le manuel ou ressource supplémentaire) - Tableau blanc/TBI pour la projection du texte - Fiches de compréhension (questions graduées) - Dictionnaire bilingue français-arabe ou français-amazighe. 	
Déroulement pédagogique :	
Phase 1 : Préparation/Anticipation (5-8 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Présenter le titre et/ou une image illustrant le texte	- Exprimer leurs hypothèses oralement ou par écrit
- Poser des questions d'anticipation : «À votre avis, de quoi parlera ce texte ? Qui sera les personnages ?»	- Partager ce qu'ils savent déjà sur le genre texte ou le thème.
Phase 2 : Première lecture / Compréhension globale (8-10 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Lire le texte intégralement (ou faire lire par un élève volontaire)	- Écouter/lire en silence
- Poser des questions de compréhension très générales : « Quel est le personnage principal ? Que se passe-t-il? »	- Relever les mots-clés au fur et à mesure
Phase 3 : Deuxième lecture / Compréhension détaillée (15-20 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Diviser le texte en sections.	- Relire le texte section par section.
- Poser des questions progressives (du simple au complexe) sur chaque section.	- Répondre aux questions de compréhension détaillée (par écrit ou oralement).
- Expliquer les mots difficiles ou les structures grammaticales clés.	
Exemple de questions graduées	Réponses attendues
- Qui est le personnage principal ?	- (Citation du nom, identification directe)

- Où se passe l'histoire ? (Quel lieu ?)	- (Identification du lieu, description)
- Qu'est-ce qui motive l'action du personnage ?	- (Explication causale : parce que...)
- Quel sentiment éprouve le personnage à la fin ? Pourquoi ?	- (Interprétation émotionnelle, justification avec indices textuels).
Phase 4 : Analyse et réflexion critique (8-10 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Guider l'analyse des procédés d'écriture (descriptions, dialogues, énumérations, comparaisons).	- Analyser les particularités du genre (structure du récit, style, tonalité).
- Connecter le texte au contexte socio-culturel ou à d'autres textes.	- Émettre des hypothèses sur l'intention de l'auteur.
- Poser des questions d'interprétation : « À votre avis, que veut dire l'auteur ? »	- Comparer le texte à d'autres textes ou à leurs propres expériences.
Phase 5 : Bilan et prolongement (3-5 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Résumer les apprentissages clés.	- Évaluer leur compréhension (auto-évaluation).
- Proposer un prolongement (travail à domicile, activité d'écriture, débat).	- Noter les devoirs.
Évaluation :	
1- Formative (pendant la séance) : observation des réponses orales, pertinence des interventions, qualité des justifications.	
2- Sommative (après la séance) : exercice écrit de compréhension, production d'un résumé ou d'une analyse critique.	
Critères d'évaluation :	

- Compréhension correcte des informations explicites.
- Interprétation judicieuse des implicites.
- Capacité à justifier avec des preuves textuelles.
- Expression claire et grammaticalement correcte.

Remarques pédagogiques :

L'enseignant est appelé à :

- Adapter le degré de difficulté du texte et des questions au niveau réel des élèves (utiliser l'approche TARL de groupement par niveau).
- Favoriser l'interaction orale pour développer progressivement la compétence de communication.
- Utiliser le translinguaging (alternance français-arabe/amazighe) si nécessaire pour clarifier des concepts complexes.
- Valoriser les réponses partielles ou les tentatives : créer une atmosphère de confiance pour encourager la prise de risque linguistique.

FICHE-MODÈLE 2 : EXPRESSION ORALE (ACTIVITÉS ORALES)

Niveau :	Cycle collégial
Durée :	45 minutes
Matière :	Français — Expression orale
Période :	À adapter selon la situation d'apprentissage.

Objectifs pédagogiques :

L'activité présentée vise à :

- Développer la capacité à s'exprimer oralement avec clarté et aisance.
- Raconter, décrire, argumenter, dialoguer dans des situations variées.
- Mobiliser le vocabulaire et les structures grammaticales appropriés.
- Adapter le registre de langue au contexte de communication.

Compétences visées :

- Prendre la parole dans des situations authentiques.

- Utiliser des stratégies de communication (paraphrases, demandes de clarification) .
- Écouter activement et réagir au discours d'autrui.
- Développer l'aisance et la confiance en parlant.

Dispositifs nécessaires :

- Images, vidéos, cartes, ou supports visuels.
- Fiches de rôles (pour jeux de rôles) .
- Dictionnaire ou lexique thématique.
- Enregistrement audio (optionnel).

Déroulement pédagogique :

Phase 1 : Mise en situation et activité de démarrage (5-8 minutes)

Activités du professeur :

- Présenter la situation de communication (l'apprenant doit être mesure de raconter un événement / de décrire une personne / de convaincre quelqu'un...)

- Montrer un modèle ou exemple : « Écoutez comment je raconte cette histoire... »

Activités des élèves :

- Écouter/observer le modèle.

- Répondre à des questions simples pour vérifier leur compréhension et relancer leur intérêt.

Phase 2 : Préparation et planification (8-10 minutes)

Activités du professeur :

- Proposer un brainstorming collectif : « Quelles idées? Quels mots ? Quel ordre ? »

- Écrire les idées au tableau

- Clarifier le vocabulaire clé

Activités des élèves :

- Participer au brainstorming.

- Noter les mots-clés et structures utiles.

- Discuter en petits groupes d'un plan ou d'une organisation pour leur production.

Phase 3 : Pratique guidée (15-20 minutes)

Activités du professeur :

Activités des élèves :

- Organiser les élèves en binômes ou petits groupes (selon l'activité : paires pour dialogues, groupes pour débat).	- Pratiquer la production orale en binômes ou petits groupes.
- Circuler pour écouter, corriger et encourager les apprenants.	- Utiliser les ressources (mots-clés, structures) notées.
- Fournir des rétroactions immédiates sur la prononciation, l'intonation, et la précision grammaticale.	- S'aider mutuellement et partager du vocabulaire.
- Reformuler correctement ce que l'élève vient de dire (correction indirecte).	
Exemple d'activité :	
Jeu de rôles — Au restaurant (Période 1 : Formes simples du récit / Période 5 : Correspondance)	
Rôle A (Client) / Rôle B (Serveur)	
<ul style="list-style-type: none"> — « Bonjour ! Je voudrais une table pour deux personnes. — Qu'est-ce que vous recommandez ? — L'eau est comprise ? — Bonsoir, bienvenue ! Vous avez une réservation ? — Je vous propose le couscous et le tagine. — Oui, bien sûr ! » 	
Phase 4 : Production libre et présentation (10-12 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
— Inviter des volontaires (ou tous les élèves à tour de rôle) à présenter leur production au groupe-classe	- Présenter leur production orale devant la classe
— Écouter jusqu'à la fin.	- Écouter les productions des camarades
— Apprécier chaque production : « Excellent, tu as bien prononcé ! »	

– Poser des questions à l'audience pour impliquer les auditeurs.	
Phase 5 : Réflexion et consolidation (2-5 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Synthétiser les expressions clés utilisées	- Écouter la synthèse.
- Souligner les points forts (une bonne prononciation, une bonne structure)	- Prendre des notes sur les points à retenir.
- Clarifier une difficulté commune observée	
Évaluation :	
Critères : Niveau 1 - Niveau 2 - Niveau 3	
Fluidité et aisance :	
L'élève hésite beaucoup, parle lentement et s'arrête souvent.	
L'élève parle avec quelques hésitations, mais le discours est généralement fluide.	
L'élève parle avec aisance et confiance, peu de pauses inutiles.	
Prononciation et intonation :	
Difficile à comprendre ; nombreuses erreurs de prononciation. Généralement compréhensible, quelques erreurs, mais ne gênent pas la compréhension.	
Clair et compréhensible ; prononciation et intonation appropriées.	
Vocabulaire :	
Vocabulaire très limité ; beaucoup de répétitions ou de pauses pour chercher un mot.	
Vocabulaire adéquat pour la tâche ; quelques hésitations. Vocabulaire riche et varié, approprié à la situation.	
Structures grammaticales :	
Nombreuses erreurs qui gênent la compréhension. Quelques erreurs, mais la structure est généralement correcte. Structures grammaticales correctes et appropriées.	
Capacité à communiquer :	
L'élève ne parvient pas à communiquer le message.	
L'élève communique le message malgré quelques imprécisions.	
Message clair et bien communiqué.	

Consignes méthodologiques :

- Créer une atmosphère de sécurité : valoriser les tentatives, ne pas interrompre pendant la production, corriger de manière indirecte et bienveillante.
- Varier les situations de communication : dialogues, narrations, descriptions, débats, jeux de rôles pour solliciter différents registres de langue.
- Utiliser l'enregistrement audio : permet aux élèves d'écouter et de réfléchir sur leur propre production (auto-évaluation).
- Favoriser le travail collaboratif : les élèves s'aident mutuellement, réduisant l'anxiété liée à la prise de parole.

FICHE-MODÈLE 3 : PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRIRE)

Niveau :	Cycle collégial
Durée :	2 séances de 45 minutes (ou plus selon la complexité de la production)
Matière :	Français — Production écrite
Compétence visée :	Rédiger une histoire simple / une lettre / un article de journal / etc.

Objectifs pédagogiques :

L'apprenant doit être en mesure de :

- Produire un texte cohérent et cohésif adapté à une situation de communication.
- Respecter les caractéristiques du genre texte demandé.
- Mobiliser le vocabulaire et les structures grammaticales appropriés.
- Réviser et corriger sa production.

Compétences visées :

- Planifier et organiser les idées avant l'écriture.
- Rédiger un premier jet sans crainte.
- Réviser, corriger et améliorer le texte.
- Adapter le registre de langue au contexte proposé.

Dispositifs nécessaires :

- Fiches de planification (brainstorming, plan)
- Exemple de texte du même genre
- Grille de critères d'évaluation
- Ressources lexicales (thématique, vocabulaire, expressions-clés)

Déroulement pédagogique :

Phase 1 : Compréhension de la tâche et observation d'un modèle (5-8 minutes)

Activités du professeur :

- Présenter clairement la situation de communication : « Vous allez rédiger une lettre de réclamation à un commerçant. Pourquoi ? Parce que vous avez acheté un produit défectueux. » .

- Lire un exemple de lettre bien structurée.

Activités des élèves :

- Écouter/lire l'exemple ;

- Identifier les éléments clés du genre (structure, style, vocabulaire) ;

<p>- Analyser les caractéristiques : formules de politesse, structure (en-tête, formule d'ouverture, corps, formule de fermeture).</p>	<p>- Poser des questions pour clarifier la tâche.</p>
<p>Phase 2 : Planification et brainstorming (8-10 minutes)</p>	
<p>Activités du professeur :</p>	<p>Activités des élèves :</p>
<p>➤ Proposer une fiche de planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Éléments à planifier et à remplir durant l'activité proposée. ● Destinataire : À qui écris-tu ? ● Objectif : Pourquoi écris-tu ? Qu'attends-tu ? ● Idées principales : Lis-les en 3-4 points. ● Mots-clés et expressions utiles : ● Ordre des idées : 1... 2... 3... 	<ul style="list-style-type: none"> - Remplir la fiche de planification en binôme ou individuellement. - Partager quelques idées avec la classe. - Souligner les mots-clés du vocabulaire à utiliser.
<p>Phase 3 : Rédaction du premier essai (15-20 minutes)</p>	
<p>Activités du professeur :</p>	<p>Activités des élèves :</p>
<p>- Circuler entre les élèves pour observer, encourager et répondre à des questions ponctuelles</p>	<p>- Rédiger leur texte sans s'arrêter pour corriger (écriture continue) ;</p>
<p>- NE PAS corriger pendant cette phase (privilégier la fluidité de l'écriture)</p>	<p>- Utiliser le vocabulaire préparé et les structures grammaticales appropriées ;</p>
<p>- Rassurer : « C'est un premier jet, il est normal de faire des erreurs. »</p>	<p>- Laisser des espaces si un mot ne vient pas à l'esprit, continuer.</p>
<p>Phase 4 : Révision et correction (10-15 minutes — 2e séance)</p>	
<p>Activités du professeur :</p>	<p>Activités des élèves :</p>

- Présenter un guide de révision :	- Relire leur texte selon le guide
Critères de révision / Vérification	
Respect de la tâche <input type="checkbox"/> Ai-je répondu à la demande ? Mon texte a-t-il la bonne structure pour le genre ?	- Apporter des corrections (ajouter, supprimer, reformuler)
Organisation et cohérence <input type="checkbox"/> Mes idées sont-elles en ordre logique ? Ma conclusion suit-elle la progression ?	- Demander une correction par un camarade (révision par les pairs) : chacun lit le texte d'un partenaire et fait une remarque constructive
Vocabulaire et expressions <input type="checkbox"/> Ai-je utilisé des mots variés ? Ai-je utilisé les expressions préparées ?	
Grammaire et orthographe <input type="checkbox"/> Les accords sont-ils corrects ? Les conjugaisons sont-elles justes ? L'orthographe ?	
Clarté et style <input type="checkbox"/> Mon texte est-il clair à la lecture ? Ai-je utilisé des connecteurs (mais, parce que, donc) ?	
Phase 5 : Recopie/Produit fini et partage (5-8 minutes)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Demander la version finale propre et lisible	- Recopier ou taper leur texte corrigé

- Inviter quelques volontaires à lire leur production	- Lire leur production (ou en partie) au groupe-classe
- Célébrer les efforts et les progrès	- Écouter les productions des camarades
Évaluation :	
Critères : 4 points - 3 points - 2 points - 1 point	
Respect de la situation de communication :	
Le texte répond pleinement à la demande et au genre demandé.	
Le texte répond à la demande avec quelques approximations.	
Le texte répond partiellement à la demande, certains éléments du genre manquent.	
Le texte ne répond pas à la demande.	
Organisation et cohérence :	
Texte bien organisé, idées logiquement enchaînées, présence de connecteurs. Texte organisé, idées généralement liées, connecteurs utilisés.	
Texte partiellement organisé, quelques incohérences, peu de connecteurs.	
Texte désorganisé, difficile à suivre.	
Vocabulaire : Vocabulaire riche, varié, approprié au contexte.	
Vocabulaire adéquat, généralement bien utilisé. Vocabulaire limité, quelques erreurs d'utilisation. Vocabulaire très limité, nombreuses erreurs.	
Grammaire et orthographe :	

Très peu ou pas d'erreurs ; structure de phrases correctes. Quelques erreurs mineures qui ne gênent pas la compréhension. Plusieurs erreurs qui gênent la compréhension. Nombreuses erreurs graves qui rendent le texte difficile à comprendre.

Consignes méthodologiques :

- Séparer l'écriture et la correction : les deux processus sont différents - combiner rédaction et correction- freine la fluidité.
- Valoriser le processus : la révision par les pairs enseigne aux élèves à lire de façon critique et constructive.
- Afficher les meilleurs textes : valoriser et célébrer la production des élèves renforce leur motivation et leur confiance.
- Varier les types d'écriture : lettres, récits, descriptions, articles, poèmes pour développer une polymorphie écrite.

FICHE-MODÈLE 4 : ACTIVITÉ DE LANGUE (GRAMMAIRE, VOCABULAIRE, CONJUGAISON)

Niveau :	Cycle collégial
Durée :	45 minutes
Matière :	Français — Activités de langue
Exemple de compétence :	Identifier et utiliser les temps du passé (passé composé, imparfait)
Objectifs pédagogiques :	
L'apprenant doit être en mesure de :	

- Reconnaître une structure grammaticale, un vocabulaire ou une conjugaison dans des contextes variés

- Comprendre le fonctionnement de cette structure (implicitement et explicitement)

- Utiliser correctement la structure dans des productions guidées et libres.

Compétences visées :

- Identifier la structure dans des textes authentiques

- Comprendre le sens et la fonction (« pourquoi cette structure ? »)

- Appliquer la structure dans des activités d'exercices

- Transférer la structure à de nouvelles situations.

Dispositifs nécessaires :

- Texte contenant de nombreux exemples de la structure cible

- Exercices gradués (du simple au complexe)

- Affiche explicative ou tableau récapitulatif

- Matériel de manipulation (cartes, images) — pour une approche ludique.

_ Déroulement pédagogique :

Phase 1 : Observation inductive (7-10 minutes)

Activités du professeur :

Activités des élèves :

<p>- Présenter plusieurs exemples de la structure dans un texte ou un dialogue : « Écoutez ces phrases et observez ce qui est en gras. »</p>	<p>- Écouter/lire les exemples</p>								
<p>- Lire ou faire lire les exemples</p>	<p>- Observer les structures soulignées</p>								
<p>- Poser des questions d'observation : « Qu'y a-t-il de commun ? Que remarquez-vous ? »</p>	<p>- Émettre des hypothèses : « Je pense que c'est le passé parce que... »</p>								
<p>Exemple (Passé composé) :</p> <p>- « Hier, j'ai mangé du couscous. »</p> <p>- « Les enfants ont joué dans la cour. »</p> <p>- « Tu as écrit une lettre. »</p>									
<p>Phase 2 : Explication/Clarification (8-10 minutes)</p>									
<p>Activités du professeur :</p>	<p>Activités des élèves :</p>								
<p>- Expliquer la structure de façon claire et simple : son nom, sa formation, sa fonction ;</p>	<p>➤ Écouter l'explication attentivement</p>								
<p>- Créer un tableau récapitulatif au tableau :</p>	<p>➤ Poser des questions si quelque notion n'est pas claire</p>								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Temps</th> <th>Structure</th> <th>Quand l'utiliser ?</th> <th>Exemples :</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Passé composé</td> <td>Avoir/Être + Participe passé</td> <td>Action complète et</td> <td>J'ai lu un livre - Elle est allée</td> </tr> </tbody> </table>		Temps	Structure	Quand l'utiliser ?	Exemples :	Passé composé	Avoir/Être + Participe passé	Action complète et	J'ai lu un livre - Elle est allée
Temps	Structure	Quand l'utiliser ?	Exemples :						
Passé composé	Avoir/Être + Participe passé	Action complète et	J'ai lu un livre - Elle est allée						

		ponctuelle dans le passé	au marché.	
				➤ Noter le tableau récapitulatif dans leurs cahiers
Phase 3 : Exercices contrôlés et guidés (15-18 minutes)				
Activités du professeur :			Activités des élèves :	
➤ Proposer des exercices progressifs (du facile au difficile) :			- Faire les exercices (seuls ou en binôme pour les exercices 2 et 3).	
● Exercice 1 (Identification) : « Soulignez le passé composé dans ces phrases. »			- Corriger selon l'orientation du professeur.	
➤ Niveau : facile.			- Demander des clarifications si besoin.	
● Exercice 2 (Manipulation) : « Conjuguez les verbes entre parenthèses au passé composé. »				
➤ Niveau : moyen				
● Exercice 3 (Production) : « Écrivez 3 phrases sur vos activités hier en utilisant le passé composé. »				
➤ Niveau : plus difficile.				

<p>● Faire les premiers exercices collectivement au tableau.</p>	
<p>- Circuler entre les rangs pendant les exercices individuels pour corriger et aider.</p>	
<p>Exemple d'exercice guidé :</p>	
<p>Exercice 2</p> <p>➤ Complétez les phrases :</p> <p>1. Hier, je (aller) au marché. — Réponse attendue : « suis allée/allé »</p> <p>2. Les élèves (finir) leurs devoirs. — Réponse attendue : « ont fini »</p> <p>3. Tu (lire) ce roman ? — Réponse attendue : « as lu »</p>	
<p>Phase 4 : Pratique autonome et jeu (8-10 minutes)</p>	
<p>Activités du professeur :</p>	<p>Activités des élèves :</p>
<p>- Proposer une activité ludique pour consolider la structure (jeu de cartes, chasse au trésor, quizz).</p> <p>- Exemple de jeu : Chaque élève tire une carte avec un verbe à l'infinitif et doit le conjuguer au passé composé et l'employer en une phrase. Leurs camarades disent si la phrase est correcte.</p>	<p>- Participer au jeu</p> <p>- S'auto-corriger ou se corriger les uns les autres</p> <p>- Apprendre en jouant !</p>
<p>Phase 5 : Bilan et transfert (2-5 minutes)</p>	
<p>Activités du professeur :</p>	<p>Activités des élèves :</p>
<p>- Résumer la structure clé et son utilisation.</p>	<p>- Écouter le résumé.</p> <p>- Noter la structure dans leur «carnet de grammaire».</p>

- Annoncer l'application dans les activités suivantes : « Nous allons utiliser le temps du passé composé dans la lecture et la rédaction que nous ferons demain. »

- Se préparer à l'appliquer dans d'autres contextes.

Évaluation :

1. **Formative** : contrôler les réponses des exercices, participation au jeu, questions posées.
2. **Sommative** : exercice récapitulatif à domicile ou courte production écrite mobilisant la structure.

Critères	Maîtrisé	En cours d'apprentissage	À travailler
L'élève maîtrise correctement la structure.			
L'élève comprend la fonction et le contexte d'utilisation			
L'élève utilise correctement la structure dans les exercices			
L'élève peut transférer la structure dans des nouvelles situations.			

Remarques pédagogiques :

- Combiner implicite et explicite : commencer par l'observation inductive (implicite) puis clarifier explicitement la règle.

- Contextualiser : toujours présenter la structure dans un texte ou une situation authentique, pas isolée.

- Progresser graduellement : des exercices simples aux applications complexes.
- Utiliser le jeu : rendre la grammaire ludique réduit l'anxiété et augmente la motivation.
- Célébrer les erreurs : les erreurs sont des opportunités d'apprentissage. Accueillir les erreurs avec bienveillance.

FICHE-MODÈLE 5 : PROJET INTÉGRÉ (INTERDISCIPLINAIRE)

Niveau :	Cycle collégial
Durée :	4-6 séances (peut s'étendre sur une ou deux périodes)
Matière :	Français + (Histoire, Géographie, SVT, Éducation civique, Informatique, etc.)
Titre du projet :	« Créer un journal de classe » ou « Adapter une nouvelle célèbre » ou « Mener une enquête sociale »

Objectifs pédagogiques :

- Intégrer et transférer les apprentissages du français à un projet authentique
- Développer des compétences transversales (organisation, collaboration, créativité, responsabilité)
- Créer un produit final tangible (journal, exposition, présentation, produit numérique).

Compétences visées :

- Lecture et compréhension (recherche documentaire) ;

- Expression orale (présentation, débat) ;
- Production écrite (articles, résumés, analyses) ;
- Utilisation des TIC (traitement de texte, présentation, internet).

Dispositifs nécessaires :

- Ressources documentaires (articles, livres, interviews, vidéos).
- Outils numériques (Word, PowerPoint, Canevas, ou outils de création web).
- Matériel d'affichage (papier, feuilles, marqueurs) pour prototypes papier.

Déroulement pédagogique :

Séance 1 : Présentation du projet et planification (45 min)

Activités du professeur :

- Présenter le projet global : objectif, produit final, délai, critères de réussite
- Montrer un exemple de journal/produit final de l'année précédente
- Organiser les élèves en équipes de 4-5
- Distribuer les rôles : responsable de la recherche, responsable de la rédaction, responsable de la mise en page, responsable de la présentation.

Activités des élèves :

- Écouter la présentation
- Former les équipes
- Accepter un rôle et discuter du plan d'action.

Séance 2 et 3 : Recherche et production de contenu (2 × 45 min)

Activités du professeur :

- Guider la recherche : accès à la bibliothèque ou aux ressources en ligne

- Enseigner la citation des sources (si applicable)

- Circuler pour vérifier la qualité et pertinence du contenu collecté

- Fournir des rétroactions sur les brouillons.

Activités des élèves :

- Rechercher (livres, internet, interviews)

- Rédiger des articles, des résumés, des analyses selon le projet

- Se donner des retours en équipe

- Mettre en forme le contenu (formatage, illustrations, mise en page).

Exemple de projet : Journal de classe

Sections du journal / Responsable(s)

Éditorial (point de vue sur un sujet actuel) Responsable 1

Actualités scolaires (événements du mois) Responsable 2

Reportage thématique (sur un sujet intéressant) Responsable 3

Interviews (avec des élèves, des professeurs) Responsable 4

Rubriques légères (blagues, devinettes, horoscope) Tous

Séance 4 : Révision collective et préparation de la présentation (45 min)

Activités du professeur :

- Organiser une « revue de presse » : chaque équipe présente son travail

Activités des élèves :

- Présenter leur travail à la classe

- Donner des retours constructifs	- Écouter les retours des apprenants
- Aider à corriger/affiner le produit final.	- Procéder aux dernières corrections et améliorations.
Séance 5 : Présentation finale (45 min)	
Activités du professeur :	Activités des élèves :
- Organiser un événement de présentation (affichage en salle de classe, lancement du journal en ligne, distribution imprimée)	- Présenter leur journal avec fierté ;
- Inviter d'autres classes ou les parents.	- Répondre aux questions de l'audience ;
	- Recevoir les félicitations et les commentaires.
Évaluation :	
Critères : 4 points - 3 points - 2 points - 1 point	
Qualité du contenu :	
Contenu pertinent, intéressant, bien recherché, bien structuré.	
Contenu adéquat, généralement bien recherché.	
Contenu partiellement pertinent, recherche inégale.	
Contenu faible ou mal structuré.	

Qualité de l'écriture : Textes clairs, bien rédigés, peu d'erreurs grammaticales.

Textes généralement clairs, quelques erreurs.

Textes compréhensibles avec plusieurs erreurs.

Textes difficiles à comprendre.

Collaboration et responsabilité :

Tous les membres contribuent équitablement, respectent les délais.

Plupart des membres contribuent, généralement à l'heure.

Certains membres contribuent peu, délais non respectés.

Collaboration faible ou absence.

Créativité et présentation originale :

Attrayante, bien mise en forme.

Présentation agréable, assez bien mise en forme.

Présentation acceptable mais peu soignée.

Présentation peu attrayante.

Consignes méthodologiques :

- Adapter le projet au contexte : choisir un sujet pertinent pour les élèves et leur communauté.

- Valoriser la collaboration : les projets intégrés favorisent l'apprentissage coopératif et les compétences sociales.

- Documenter le processus : prendre des photos, garder des brouillons pour montrer le chemin d'apprentissage.

- Célébrer le produit fini : afficher, partager, présenter le journal pour donner un sens vrai à la production.

Conclusion :

L'enseignement du français au collège s'inscrit dans une démarche réformatrice ambitieuse visant à développer une véritable compétence de communication chez les collégiens. Comme l'illustrent les résultats exceptionnels des Écoles Pionnières, une approche équilibrée combinant l'apprentissage implicite et l'enseignement explicite s'avère plus efficace que l'une ou l'autre prise isolément.[10]

L'apprentissage implicite cultive l'aisance communicative, l'automatisation des structures et l'apprentissage coopératif, tandis que l'enseignement explicite assure la clarté des objectifs, la conscience métalinguistique et le soutien aux élèves en difficulté.[5][11]

Les fiches-modèles proposées dans cet article offrent aux enseignants une structure flexible pour organiser les différents domaines d'apprentissage (compréhension écrite, expression orale, production écrite, activités de langue, projets intégrés) en harmonisant ces deux approches. Elles favorisent une « pédagogie de la réussite » qui valorise les efforts, les progrès et la diversité des apprenants marocains.

Il convient de rappeler que l'adaptation contextuelle reste essentielle : chaque enseignant doit adapter ces modèles à son public spécifique, à ses ressources disponibles, et au contexte sociolinguistique local. La flexibilité, la bienveillance, et l'engagement des enseignants demeurent les facteurs clés du succès pédagogique.

Références bibliographiques :

- [1] Ministère de l'Éducation Nationale (Maroc), « Programmes et Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège », Direction des Programmes et de la Vie Scolaire, 2009.
- [2] Blanchet, P. & Asselah-Rahal, S., « Contextes et enjeux d'une approche plurilingue de l'enseignement du français au Maroc », in Revue Chercheur, 2023.
- [10] École Branchée, « Le Maroc réforme son école publique avec des pédagogies structurées », 2025.
- [5] Ligue d'enseignement (Belgique), « L'éducation multilingue, l'apprentissage implicite et la didactique coopérative », 2020.
- [3] Baaziz-Kafgrab, « Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège (Maroc) », Document officiel.
- [8] Nadeau & Fisher, « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? », Journal Taal & Letteren, 2011.
- [9] Wasik & Bond, « La Lecture interactive d'albums pour les élèves ayant des difficultés langagières », Langage and Literacy, 2015.
- [4] UBFC, « Qu'est-ce que l'apprentissage implicite ? », 2022.
- [11] Tâle à L'école (Canada), « L'enseignement explicite : une stratégie d'apprentissage efficace », 2019.
- [6] Académie de Grenoble, « EMILE : enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère », 2004.
- [7] Nadeau & Fisher, « Les connaissances implicites et explicites en grammaire », Revue de linguistique appliquée, 2011.
- Cet article scientifique fournit un cadre complet et pratique pour l'enseignement du français au collège marocain, combinant la rigueur théorique et l'utilité pédagogique.

Citations :

- [1] Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939). Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative <http://journals.openedition.org/histoire-education/2303>
- [2] Les politiques éducatives et linguistiques au Maroc <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2024-1-page-33.htm?ref=doi>
- [3] Op collège <https://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/medias/files/op-college.pdf>
- [4] Qu'est-ce que l'apprentissage implicite ? <https://www.ubfc.fr/qu-est-ce-que-l-apprentissage-implicite/>
- [5] L'éducation multilingue, l'apprentissage implicite et la ... <https://ligue-enseignement.be/leducation-multilingue-lapprentissage-implicite-et-la-didactique-cooperative>
- [6] EMILE : enseignement d'une matière par l'intégration d'une ... <https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/menu-lve/emile-enseignement-dune-matiere-par-lintegration-dune-langue-etrangere>
- [7] Les connaissances implicites et explicites en grammaire <https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/download/248909/333155>
- [8] Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/download/v4-n4-nadeau-fisher/496>
- [9] La Lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/download/22990/18335>
- [10] Le Maroc réforme son école publique avec des ... <https://ecolebranchee.com/maroc-reforme-ecole-publique-pedagogies-structurees/>

- [11] L'enseignement explicite : une stratégie d' ... <https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>
- [12] Une si difficile réforme. La réforme de l'université Qarawiyyin de Fès sous le Protectorat français au Maroc, 1912-1956
<https://www.semanticscholar.org/paper/18169ab11a11e6286f6f668f481f6c72abab80b3>
- [13] Analyse anthropologique de l'activité et du rôle des acteurs de l'option : découverte professionnelle 3 heures, au premier cycle de l'enseignement secondaire français
<https://www.semanticscholar.org/paper/87451c343813b6299079098d801652edc5b33701>
- [14] L'impossible réforme de la Qarawiyyin de Fès au regard de la politique scolaire du protectorat français au Maroc
<https://www.semanticscholar.org/paper/8817df94c691383aedc8e26c45f44b63ba3be5df>
- [15] Les langues et cultures de l'Antiquité dans la réforme du collège de 2016 : une volonté absolue d'interdisciplinarité <https://journals.openedition.org/anabases/10643>
- [16] L'enseignement du français langue seconde au Maroc : le rôle de la B.D. comme support pédagogique
<https://www.semanticscholar.org/paper/6ca50ff3c8280207bb1600b743e8874761b09bab>
- [17] Enseignement du français au Japon : enjeux et perspectives en contexte
<https://www.semanticscholar.org/paper/4531a77e3b1c03ebed9366ccc82e9e5a4fa6062a>
- [18] La rénovation de la formation des professeurs de français du 1er cycle du secondaire (Maroc)
<https://www.semanticscholar.org/paper/db1806714e541f51f8649f0cb46abcb8ad1caae7>
- [19] Analyse contextualisée de l'expérimentation d'une approche didactique canadienne implantée en contexte universitaire chinois pour l'enseignement du français
<https://www.semanticscholar.org/paper/c56419347088659e2c3eb00b1062c789be576226>
- [20] L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc
<https://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA/article/download/15746/pdf>
- [21] La formation d'une nouvelle génération d'enseignants du secondaire au Maroc
https://formation-profession.org/files/numeros/38/v31_n02_639.pdf

- [22] Proposition d'un cadre de référence des acquis d'apprentissage : Cas du programme scolaire marocain <https://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/202521401033>
- [23] Promoting Quality, Equality and Inclusion through Rethinking Mediums of Instruction in Moroccan Public Schools <https://ijlls.org/index.php/ijlls/article/download/935/366>
- [24] Educational Reforms in Morocco: Evolution and Current Status <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/download/40295/23350>
- [25] Contribution à l'intégration de l'apprentissage mixte dans le système éducatif marocain <http://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2014-v11-n1-ritpu02409/1035613ar.pdf>
- [26] Discrimination positive territoriale dans l'éducation comme un pylône du développement économique: une analyse pour le cas du Maroc <https://journal.amaquen.org/index.php/joque/article/download/156/153>
- [27] Vers un nouveau système éducatif marocain inclusif réglementaire et citoyen https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2023/24/shsconf_mh2s2023_01032.pdf
- [28] La didactique du français depuis le Maroc <https://revues.imist.ma/index.php/Didactiques-et-Disciplines/article/view/36879/19237>
- [29] L'enseignement explicite et implicite de la grammaire ... <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/28/3/89293>
- [30] Enseignement-apprentissage du français dans le contexte <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/download/1298/1088>
- [31] Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula ... - LCE <http://www.lce-fste.ma/lce/Documents/documentation/38789060.pdf>
- [32] L'implicite culturel et sa mise en valeur dans l' ... <https://theses.fr/2019LEMA3011>
- [33] FLE ou FLM ? - Formation-pédagogie-didactique - E-monsite <https://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/pages/divers-didactique/fle-ou-flm.html>

- [34] Réforme éducative au Maroc : décryptage et enjeux clés <https://www.ekole.fr/blog/le-maroc-transforme-son-ecole-publique-ce-que-revele-la-reforme-educative-et-ce-que-les-etablissements-peuvent-en-apprendre>
- [35] Avantages Et Inconvénients D'Un Dispositif Clil / Emile Dans L'Enseignement Des Matières Economiques Dans Un Contexte Roumain
<https://www.semanticscholar.org/paper/0bd33f89e9f7c6fcb6f6d0806e73aa81d489692e>
- [36] Enseignement de l'orthographe en français langue étrangère : effets de transfert et importance des corrections explicites <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:123488>
- [37] L'utilisation du cédérom dans l'enseignement des langues : avantages et inconvénients
<https://revue.univ-oran2.dz/revuetranslang/index.php/translang/article/view/399>
- [38] Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine. Vers un éclectisme méthodologique : L'exemple de l'Université de l'Anhui
<https://www.semanticscholar.org/paper/c0ecc575f30bcdfa67f18f2412d70c276723625c>
- [39] Le rôle de l'activité en groupe dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE
http://relf.ui.ac.ir/article_20937.html
- [40] Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère
<https://www.semanticscholar.org/paper/d83111528608dae908dd573503351b619b7b5ab9>
- [41] L'évolution du français et de son enseignement en Iran
<https://www.semanticscholar.org/paper/1da97fd7617577875de8f47579c556d30816e9bd>
- [42] Pour un enseignement plus efficace du français de spécialité à la K.U. Leuven : compte rendu d'une expérience en semi-autonomie https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1994_num_13_3_3335
- [43] De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques ?
From university pedagogy to ICT in languages education : which teaching practices?
<https://www.semanticscholar.org/paper/c6c51c005ebb83eb8c3e2fe69370f144469fe324>

- [44] Étude de la production orale en langue seconde d'apprenants adultes dans un cours axé sur les capacités réceptives
<https://www.semanticscholar.org/paper/a9e524801f109490ef0a249c334ff6541fd08571>
- [45] L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance inter linguistique
<https://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/202419105005>
- [46] L'influence de la langue écrite au cours du développement langagier tardif https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_01001.pdf
- [47] Un rituel langagier pour renforcer l'engagement interactionnel à l'école : au service du développement du langage oral et du climat de classe https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2022/08/shsconf_cmlf2022_06022.pdf
- [48] Étude de la perception des apprenants de français langue étrangère concernant l'enseignement des langues basé sur les tâches <https://www.erudit.org/revues/cjal/2019-v22-n1-cjal04672/1060904ar/>
- [49] Does better explicit knowledge of a morphosyntactic structure guarantee more native-like electrophysiological processing? An ERP study with French learners of English https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2017/06/shsconf_couls2016_00002.pdf
- [50] Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/download/32601/1882528681>
- [51] Compréhension orale en Français : Exercices d'écoute en ...
<https://lingua.com/fr/francais/ecoute/>
- [52] Exemples de fiches pédagogiques - Moha JMAD <https://jmadoux.e-monsite.com/pages/exemples-de-fiches-pedagogiques.html>
- [53] Quel est le rôle des apprentissages implicites dans la lecture https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/09CC_Lecture_Lete.pdf

- [54] Sélection d'activités de compréhension orale
<https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/selection-activites-comprehension-orale-a1-a2-b1-b2/>
- [55] FICHE PEDAGOGIQUE <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2017/07/exemple-Fiche-pe%CC%81dagogique-technologie-vierge.doc>
- [56] un atout pour l'enseignement-apprentissage implicite ... - ASJP
<https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/531/13/2/259723>
- [57] * : CE = compréhension écrite, CO = compréhension orale, ... <https://www.euroguidance-france.org/wp-content/uploads/2014/07/Langues-tests-examensD%C3%A9f-1.pdf>
- [58] Français pour débutants complets - A0 Fiches pédagogiques
<https://www.lepointdufle.net/penseigner/debutants-fiches-pedagogiques.htm>
- [59] L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE : DE QUOI S'AGIT-IL, ... https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- [60] Apprentissage de séquences et extraction de règles de réseaux récurrents : application au traçage de schémas techniques. (Sequence learning and rules extraction from recurrent neural networks : application to the drawing of technical diagrams)
<https://www.semanticscholar.org/paper/f583a8b979375236480be8e1ddf6ae01fc6eef76>
- [61] Apprentissage symbolique de grammaires et traitement automatique des langues
<https://www.semanticscholar.org/paper/b8a92faf2c7641c40b09a80d4e93d3b8cde5ae55>
- [62] Impact de l'expertise linguistique sur le traitement statistique de la parole
<https://www.semanticscholar.org/paper/293482678fc9ee3bb72c52f8925a8d78db82b2df>
- [63] Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? <http://id.erudit.org/iderudit/1058464ar>
- [64] Effets de la mise en œuvre de la classe inversée à travers Edmodo dans l'apprentissage de la grammaire <https://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA/article/download/15750/pdf>

- [65] Appréhender l'implicite dans le texte littéraire à l'école : le cas des présuppositions et des implicatures https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2022/08/shsconf_cmlf2022_06002.pdf
- [66] L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde : l'assignation du genre grammatical https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_10013.pdf
- [67] Est-il mieux d'utiliser la grammaire explicite ou implicite ...
<https://repositorio.usc.edu.co/bitstreams/b9bc12d3-181c-4300-954a-4e44cccce2ea/download>
- [68] article <https://revues.imist.ma/index.php/LARSLAM/article/view/45725/23176>
- [69] L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le ...
<https://journals.openedition.org/multilinguales/1417>

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

[ISSN 2311-519X](#) - DOI Prefix: 10.33685/1317

© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي