



مَجَلَّةُ جَامِعَاتِ الْقُرَى

لعلوم اللغات وآدابها

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

العدد الحادي عشر

محرم ١٤٣٥هـ / نوفمبر ٢٠١٣م

قواعد النشر

- ١- تُقبل الأعمال المقدمة للنشر في مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها حسب المواصفات التالية:
 - أ. يقدم صاحب البحث أربع نسخ ورقية، ونسخة واحدة على أسطوانة ممغنطة (CD).
 - ب. يطبع البحث على برنامج Microsoft Word بالخط العربي التقليدي Traditional Arabic (بنط ١٦) على وجه واحد، مقاس A4 (٢١ X ٢٩,٧ سم)، بما لا يزيد حجم البحث عن خمسين صفحة، بما فيها المراجع والملاحق والجدول.
 - ج. تُرقم صفحات البحث ترقيماً متسلسلاً، بما في ذلك الجداول والأشكال وقائمة المراجع، وتطبع الجداول والصور والأشكال واللوحات على صفحات مستقلة، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن، وتكون الهوامش مكتوبة بطريقة آلية وليست يدوية.
 - د. يُرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية لجميع الأبحاث، بما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة.
 - هـ. يُكتب المؤلف اسمه وجهة عمله على ورقة مستقلة، مع إرفاق نسخة موجزة من سيرته الذاتية، وتعد خطي موقع من الباحث / الباحثين بأن الباحث لم ينشر من قبل، أو قدّم للنشر لدى جهات أخرى.
 - و. تُرفق أصول الأشكال مرسومة باستخدام أحد برامج الحاسب الآلي ذات العلاقة على أسطوانة ممغنطة (CD).
 - ٢- توضع إحالات البحث وهوامشه وتعليقاته في نهاية البحث، بالإشارة إلى اسم العائلة للمؤلف، ثم الاسم الأول، وعنوان كتابه، ورقم الصفحة المحال إليها وإن كانت الإحالة على مقالة فتذكر المعلومات وافية بحسب الضوابط السابقة.
 - ٣- تُعرض المصادر والمراجع في نهاية البحث، على أن ترتب هجائياً، حسب اسم العائلة للمؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، متبوعاً باسم الكتاب أو المقال، ثم رقم الطبعة، فاسم الناشر (في حالة الكتاب) أو المجلة (في حالة المقالة)، ثم مكان النشر (في حالة الكتاب) وتاريخ النشر. أما في حالة المقال فيضاف رقم المجلة، أو العدد، وسنة النشر.
 - ٤- يُمنح الباحث عشر مستلآت من بحثه، مع نسخة من العدد الذي يظهر فيه عمله. كما تمنح نسخة واحدة من العدد هدية لكاتب المراجعة العلمية، أو التقرير، أو ملخص الرسالة الجامعية.
- المراسلات:** ترسل جميع الأعمال والاستفسارات مباشرة إلى رئيس تحرير مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها (جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص. ب ٧١٥).
- البريد الإلكتروني:** E-mail: jll@uqu.edu.edu.sa
- حقوق الطبع:** تُعبّر المواد المقدمة للنشر عن آراء مؤلفيها، ويتحمل المؤلفون مسؤولية صحة المعلومات ودقة الاستنتاجات. وجميع حقوق الطبع محفوظة للناشر (جامعة أم القرى)، وعند قبول البحث للنشر يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة.
- التبادل والإهداء:** توجه الطلبات إلى رئيس تحرير المجلة (جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص. ب: ٧١٥)
- الاشتراك السنوي:** خمسة وسبعون ريالاً سعودياً أو عشرون دولاراً أمريكياً، بما في ذلك أجور البريد.
- تنويه:** تصدر مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها بمسماها الحالي، بعد أن كانت جزءاً من مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية، في مجلداتها (١-٢٠) الصادرة خلال الفترة (١٩٤١هـ-١٤٢٨هـ) الموافق (١٩٩٩م-٢٠٠٧م).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مَجَلَّةُ جَامِعَةِ أُمِّ الْقُرَى

لعلوم اللغات وأدابها

مجلة دورية علمية مُحَكَّمة نصف سنوية، تصدر عن جامعة أم القرى، لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مجال اللغات وآدابها، وفروعها المختلفة ذات الصبغة اللغوية، وفي أطرها النظرية والتطبيقية. وتُرَحَّبُ المجلة بنشر جميع ماله علاقة بما سبق، من مراجعات كتب، وتقارير أبحاث مُمَوَّلَة، وتوصيات مؤتمرات وندوات وأنشطة علمية أخرى، وملخصات رسائل جامعية، باللغتين العربية والإنجليزية، والتي لم يسبق نشرها، أو تقديمها للنشر لدى جهات أخرى، وذلك بعد مراجعتها من قِبَل هيئة التحرير، وتحكيمها من الفاحصين المتخصصين.

المشرف العام

د. بكري بن معتوق عساس

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

د. هاني بن عثمان ياسين غازي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالرحمن بن حسن العارف

هيئة التحرير

أ. د. سعد بن حمدان الغامدي

د. محمد بن حمّاد القرشي

د. ظافر بن غرمان العمري

د. فهد بن محمد القرشي

د. عبدالله بن ناصر القرني

د. عفاف بنت جميل خوقير

د. مريم بنت عبدالهادي القحطاني

المحتويات

البحوث باللغة العربية:

- الكوفيون في كتاب سيبويه
د. بدر بن محمد بن عبّاد الجابري ٦٨ - ٩
- الخطاب الحجاجي في شعر بشّار بن برد - مقارنة في تحولات الهوية الثقافية
د. هيثم سرحان ١٠٤ - ٦٩
- صناعة اللغز المنظوم في الأدب العربي القديم - قراءة جديدة
د. إلهام عبدالوهاب المفتي ١٥٦ - ١٠٥
- التحليل اللغوي للخطاب الإعلاني - دراسة في آليات اشتغاله وأثره
د. عيسى عودة برهومة ٢٠٥ - ١٥٧

البحوث باللغة الإنجليزية:

- **Integrating culture learning into foreign language education**
Hamad S. Aldosari, Ph.D. 9-42

الكوفيون في كتاب سيبويه

د. بدر بن محمد بن عبّاد الجابري

الأستاذ المشارك بقسم اللغويات

كلية اللغة العربية - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الكوفيون في كتاب سيبويه د. بدر بن محمد بن عبّاد الجابري

ملخص البحث

يتناول هذا البحث بالدراسة المعمّقة جميع المواضيع التي صرح سيبويه فيها بالكوفيين أو أهل الكوفة في كتابه من خلال قسمين:

كان القسم الأول: الكوفيون في القراءات؛ وقد عرض فيه البحث ووثق القراءات التي نسبها سيبويه لهم، وناقش مراد سيبويه بالكوفيين، وبحث التعليل لهذه النسبة المجملة عند سيبويه؛ مناقشاً ما أبداه الباحثون، خاتماً برأيه في تعليل صنيع سيبويه.

وكان القسم الثاني: الكوفيون في التصريف؛ وتناول البحث فيه نص سيبويه الوحيد الذي صرح فيه برأي الكوفيين في مسألة تصريفية، وربط البحث هذا النص بالمسألة التي يشير لها كلام سيبويه، والتي أبهم فيها سيبويه القائل، وبين البحث ما قاله النحويون في تعيين المبهم في تلك المسألة؛ ثم بين رأيه في تعيينه، ومراد سيبويه بالكوفيين، وتعليل عدم تصريح سيبويه باسمهم في المسألة ثم تصريجه بتعيينهم في نصه الوحيد، ثم عرض البحث رأيه في تعليل إعراض العلماء عن التصريح بأن سيبويه نقل عن الكوفيين.

Kufans (Alkufijun) in Sibawayh`s book
Dr.Badr bin Mohammed Ibn Abbad Al-jabri

Abstract

This research examines in-depth all subjects that Sibawayh represent to the Kufans or the people of al-Kūfah in his book through two sections:

The first section was:

The Kufans in the readings; research has presented and documented the readings that attributed Sibawayh to them, and discussed Sibawayh`s meaning for the Kufans. The research discusses the explanation for this attribution outlined in Sibawayh`s discussions, as indicated by the researchers, a ring in his opinion explaining the facts of Sibawayh.

The second section was:

The Kufans in Tasreef (form).The research dealt in with the only text in which Sibawayh looked-up the Kufan`s opinion within the issue of Tasreef, and linking research this text with the issue that indicates the words of Sibawayh, in which objected their view, the research clarified what grammarians said regarding the vague in that issue; then clarified his opinion regarding the vague on the appointing and Sibawayh`s stated opinion on the Kufan`s view even the explanation of their non-statement of Sibawayh`s name into the matter and then appointed by his statement in his only text, and then research views opinion into explaining the reluctance of scientists declaring the Sibawayh opinion of Kufans.

تقدمة:

استوقفني في كتاب سيبويه (رحمه الله) نصوص في القراءات والتصريف يذكر فيها "الكوفيّين"، ووجدت محقق الكتاب الأستاذ: عبدالسلام محمد هارون (رحمه الله) قد علّق على بعض هذه النصوص؛ فلم أقتنع بما كتب، وطلبت تفسيراً في المصادر فلم أجد، وسألت المعنّين بسيبويه وكتابه: هل كتب في هذا أحد؟ فأجابوا بأنه لم يبلغهم ذلك؛ فاهتبلت الفرصة راجياً أن أقدم ما يكشف عن مسألة تعدّد بحق من غوامض سيبويه.

وأسميت هذا البحث: "الكوفيّون في كتاب سيبويه؛ وجعلته على قسمين:

الأول: الكوفيّون في القراءات.

والثاني: الكوفيّون في التصريف.

القسم الأول

الكوفيّون في القراءات

أولاً: نصوص كتاب سيبويه.

أورد سيبويه في كتابه ثلاث قراءات عزا إحداها للكوفيّين في موضع واحد، ولأهل الكوفة في موضعين؛ وذلك في ثلاثة نصوص على النحو الآتي:

النص الأول: «وحدثنا هارون أن ناساً - وهم الكوفيّون - يقرؤونها^(١): ﴿ثُمَّ

لَنَنْزَعَنَّ مِنْ كُلِّ شَيْعَةٍ أَيْهَمُ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عُتِيًّا^(٢)﴾ [مريم: ٦٩]؛ وهي لغة [للعرب]^(٣) جيّدة^(٤).

النصُّ الثاني: «وقرأ أهل الكوفة (فَتَذَكَّرُ) [البقرة: ٢٨٢] رفعاً»^(٥).

النصُّ الثالث: «وإن شئت قلت في تَتَذَكَّرُونَ ونحوها: تَذَكَّرُونَ كما قلت: تَكَلِّمُونَ؛ وهي قراءة أهل الكوفة فيما بلغنا»^(٦).

ثانياً: تعليقات محقق الكتاب على النصوص السابقة ومناقشتها.

علّق محقق الكتاب الأستاذ: عبد السلام محمّد هارون حاشيتين على النصِّ الأوّل من النصوص السابقة: الأولى: عرّف فيها بهارون؛ والثانية - وهي التي تعني البحث -؛ نصّها: «ط: "وحدثنا هارون أن الكوفيين يقرؤونها". والكوفيون هم عاصم، وحمزة، والكسائي»^(٧).

وأما في النصِّ الثاني فقد علّق محقق الكتاب الأستاذ: هارون حاشية مطوّلة؛ قائلاً: «إطلاقه هذا يعوزه التحقيق، فإن صاحب هذه القراءة هو حمزة فقط من الكوفيين، ووافقه الأعمش، وأما بقية قراء الكوفة وهما عاصم والكسائي، ووافقهما نافع وابن كثير وابن عامر وأبو جعفر وخلف؛ فقد قرؤوا بنصب فتذكّر»^(٨)، ثم عرض الأستاذ للقراءات في الآية بكاملها، وهو ممّا لم يعرض له سيبويه، وليس له عُلقَة بكلامه.

وأما النصُّ الثالث فلم يعلّق عليه الأستاذ بشيء؛ مع أن كلام سيبويه عن قراءة لآية كريمة!

والمناقشة مع محقق الكتاب (رحمه الله) في أربع نقاط:

الأولى: في تفسير الكوفيّين بالقراء الكوفيّين من السبعة أو العشرة.

واضح من تعليقات الأستاذ على النصّين السابقين لسيبويه؛ أنه يُخرّج القراءات في كتاب سيبويه ويوثّقها بناء على المشهور في علم القراءات من أن الكوفيّين هم: عاصم (ت ١٢٧هـ)، وحمزة (ت ١٥٦هـ)، والكسائي (ت ١٨٩هـ).

وهذا الصنيع خطأً علميًّا لا يُقبل بحال من الأحوال؛ لأن تفسير الكوفيّين بعاصم وحمزة والكسائي مبني على صنيع ابن مجاهد (ت ٣٢٤ هـ) الذي هو أول من سبَّع السبعة.

وصنيع ابن مجاهد متأخّر بقرن ونصف تقريباً عن تأليف سيبويه (ت ١٨٠ هـ) لكتابه؛ فلا يصحُّ ولا يُقبل تفسير نصِّ سيبويه بهذا التفسير الذي لم يدر بخلد سيبويه. وقريب من صنيع محقق الكتاب قوله الدكتور أحمد مكّي الأنصاري: «وسيبويه لا يحفل بالقراءة السبعية أو غيرها من القراءات إذا ما اختلفت مع القواعد النحوية البصرية بالذات»^(٩).

والذي يعني البحث من هذه القولة هو أن منطوقها ومفهومها يدلّان على أن سيبويه يعرف القراءة السبعية؛ وهو قول غير صحيح، وليس بمستقيم. وتصويب عبارة الدكتور: الأنصاري؛ أن يُقال: القراءة التي نُسبت بعد سيبويه للسبعة، أو نسبها ابن مجاهد فمن بعده للسبعة.

والذي يتعيّن القول به هنا؛ هو أن سيبويه لم يكن لديه تصنيف للقراءات، بل كان ينظر للقراءات على اختلاف أنواعها نظراً واحداً؛ يدلُّ على ذلك أمران: أولاً: قوله: «إلا أن القراءة لا تُخالَف؛ لأنّ القراءة السبعة»^(١٠).

ثانياً: صنيعه في كتابه من أوّله إلى آخره الذي لم يصرِّح فيه بمصطلح واحد من المصطلحات الواردة في عصرنا من متواتر وشاذ؛ وقراءة السبعة والعشرة والأربعة عشر وغيرها، وأخصُّ بالذكر المتواتر والشاذ والسبعة لكثرة دورانها دون غيرها. وكلُّ ذلك دليل قاطع على أنه عند الكلام عن القراءات في كتاب سيبويه، وعند سيبويه؛ فيجب الأخذ بعين الاعتبار أن المصطلحات التي تتداولها اليوم في أنواع القراءات وأقسامها ليس لها في كتاب سيبويه أو في فكر سيبويه أيُّ وجود.

وهو أمر يغيب عن أذهان كثير من باحثي هذا العصر عند تناولهم للقراءات في كتاب سيبويه أو عند سيبويه؛ على الرغم من أن شارحي الكتاب وعلى رأسهم: السيرافي والفارسي؛ فمن بعدهم، وكذا المعنَّين بالكتاب كابن مالك وأبي حيَّان وغيرهم؛ كانت هذه المسألة لديهم في غاية الوضوح، ولذا لا تجد تعريجاً على كون هذه القراءة التي استشهد بها سيبويه قراءة سبعة أو أن القارئ من السبعة؛ وإنما تجد التنصيص على عَزْوِ القراءة لقارئها فحسب، مع أن مصطلح: "السبعة" قد شاع وذاع في عصر هؤلاء العلماء جميعاً؛ بل إن ابن مجاهد كما هو معلوم شيخ للسيرافي والفارسي؛ وقد شرح الفارسي كتاب ابن مجاهد "السبعة" في كتابه الذائع الصيت: "الحجة"، وعلى الرغم من ذلك فلا وجود للتنصيص على السبعة في كلامهم على نصوص الكتاب والقراءات التي أوردها سيبويه بحسب ما وقفت عليه. والله أعلم.

وقد أحسن الشيخ: محمد عضيمة حيث يقول: «كذلك نرى سيبويه يستشهد بالقرآن وبعض القراءات ما تواتر منها وما لم يتواتر»^(١١).

وأما عن المراد بالكوفيِّين الذين نسب لهم سيبويه هذه القراءات الثلاث؛ فسيعرض البحث في البند: رابعاً؛ رأيه في تبين هؤلاء الكوفيِّين. الثانية: في الخطأ في عَزْوِ القراءة في النصِّ الأوَّل؛ وعدم توثيقها.

لم يقرأ أحد ممن سمَّاهم الأستاذ (وهم: عاصم وحمزة والكسائي) بنصب أيُّهم في النصِّ الأوَّل؛ وهذا يدلُّ على أن حاشية المحقِّق جانبت الصواب من زاوية أخرى غير ما تقدَّم؛ وسيأتي بيان من قرأ بنصبها في البند: ثالثاً.

الثالثة: القصور في توثيق النصِّ الثاني.

قصرَ الأستاذ توثيق القراءة على حمزة والأعمش من الكوفيِّين؛ وفي هذا التوثيق قصور، وسيأتي مزيد بيان لمن قرأ بها من الكوفيِّين.

الرابعة: عدم تخريج وتوثيق القراءة الواردة في النصّ الثالث.

مما يؤخذ على المحقق عدم تخريج القراءة التي يشير إليها كلام سيبويه في النصّ الثالث؛ مع أنه أورد الآية؛ وأحسن ضبطها في الفهرس الذي صنعه^(١٢).

ثالثاً: التخريج والتوثيق للقراءات الواردة في نصوص سيبويه السابقة.

النصّ الأوّل: نُسبت القراءة بنصب أيّ في قوله تعالى: ((أَيُّهُمْ أَشَدُّ)) [مريم: ٦٩]؛ في معجم القراءات القرآنية إلى هارون ومعاذ بن مسلم وطلحة والأعرج وزائدة والأعمش^(١٣) (من الأربعة عشر).

وتعليقاً على هذه النسبة أقول: أمّا نسبتها لهارون فلا تصحُّ بنصّ سيبويه؛ لأن هارون هو راوية هذه القراءة؛ وأقدم من نسبتها لهارون هو الزّجاج حيث يقول: «فأما رفع أَيُّهُمْ فهو القراءة، ويجوز أَيُّهُمْ بالنصب حكاهما سيبويه، وذكر سيبويه أن هارون الأعور القارئ قرأ بها»^(١٤)، وتبعه تلميذه النّحاس؛ حيث يقول: «لأنّ القراء كلهم يقرؤون أَيُّهُمْ بالرفع إلا هارون القارئ؛ فإن سيبويه حكى عنه: ثُمَّ لَنْزَعَنَّ مِنْ كُلِّ شَيْعَةٍ أَيُّهُمْ بالنصب»^(١٥)؛ وليس في نصّ سيبويه شيء مما قاله الزّجاج والنّحاس.

والعجب من الفارسي حيث لم يعلّق على هذه النسبة في الإغفال مع تعرّضه للمسألة^(١٦)، ومن محققي معاني الزّجاج وإعراب النّحاس في عدم تبين هذا الإلباس أو الالتباس.

وقد تتابعت مصادر هذا المعجم على هذه النسبة كتيبان الطوسي^(١٧)، وجامع القرطبي^(١٨)، ومن غير مصادر هذا المعجم: مُشْكِل مكي^(١٩)، ومُحَرَّر ابن عطية - وسيأتي نقلُ نصّه -، وقال ابن يعيش: «فإنهم يقرؤونها بالنصب حكاه هارون القارئ عنهم، وقرأها بها أيضاً»^(٢٠)!

وأما العكبري فقال: «يقرأ بالنصب شاذاً»^(٢١)، ولم ينسبها!.
وأما أبو حيَّان فقد نسبها قائلاً: «وقرأ طلحة بن مصرف، ومعاذ بن مسلم
الهراء أستاذ الفراء، وزائدة عن الأعمش: «أيهم» بالنصب»^(٢٢).
هذه مصادر توثيق القراءة في معجم القراءات القرآنية، وهذه نصوص هذه
المصادر؛ ومنه يعلم أن زائدة راوية عن الأعمش.

وأما نسبتها للأعرج فهي نسبة مُشكِّلة؛ وسيأتي الكلام عنها قريباً.
وُسِّبت هذه القراءة في معجم القراءات لـ: «طلحة بن مصرف، ومعاذ بن
مسلم الهراء أستاذ الفراء، وزائدة عن الأعمش، وهارون الأعور عن أهل الكوفة،
ورواية عن يعقوب، والأعرج»^(٢٣)، ووضع المؤلف في الحاشية كعادته كمّاً كبيراً من
المصادر والمراجع ليس في بعضها نسبة للقراءة.

وقد تنبّه الدكتور: الخطيب إلى أن هارون راوٍ عن الكوفيين، وأما ما أورده من
أنها رواية عن يعقوب (بن إسحاق الحضرمي؛ تاسع العشرة - ت ٢٠٥هـ) فقد وقف
عليه البحث عند أبي البركات الأنباري؛ حيث يقول: «بالنصب، وهي قراءة هارون
القارئ، ومعاذ الهراء، ورواية عن يعقوب»^(٢٤)؛ وفيه إسناد القراءة لهارون؛ وقد سبق
أنه غير صحيح، وقد عدتُ لأكثر من كتاب في «مفردة يعقوب» فلم أقف علي هذه
القراءة^(٢٥)، وليس لها ذكر في مصادر القراءات العشر، ولم يذكرها الهذلي، ولا أبو
حيَّان، ولا ابن الجزري. والله أعلم.

ويقول ابن عطية في نسبة هذه القراءة: «وقرأ بعض الكوفيين، ومعاذ بن مسلم،
وهارون القارئ: «أيهم» بالنصب»^(٢٦)؛ وفيه إسناد القراءة لهارون؛ وهو غير صحيح،
ونسبتها لبعض الكوفيين، وليس كما في نصِّ سيبويه؛ وذلك لاختلاف دلالة الكوفيِّين
عنده عمّا يريد سيبويه.

وعند الرجوع للمتقدّمين نجد السيرافي ينسبها لمعاذ بن مسلم الهراء^(٢٧) فحسب، وابن خالويه ينسبها قائلاً: «بفتح الياء معاذ بن مسلم الهراء أستاذ الفراء؛ وطلحة بن مصرف»^(٢٨)، ولم يعرض الفارسي^(٢٩) لنسبة القراءة مع إيراده لنصّ سيويه. وقد نسبها الهذلي قائلاً: «أَيُّهُمْ» بنصب الياء بشر عن طلحة، وزائدة عن الأعمش^(٣٠)، ونسبها الكرمانى^(٣١) لهما دون نصّ على الراوي. ونسبها الزمخشري^(٣٢)، وابن مالك^(٣٣)؛ لطلحة بن مصرف ومعاذ بن مسلم الهراء. ومما تقدّم يُعلم تفاوت وتباين المصادر في النسبة، وإفادة بعضها من بعض؛ وإن لم ينصّ مؤلفوها على ذلك.

وأما ما اتفق عليه معجما القراءات من نسبة هذه القراءة للأعرج (عبد الرحمن بن هرمز - ت ١١٧ هـ)؛ فهي نسبة مُشكّلة من وجهين:

١/ أن سيويه نسبها للكوفيّين، والأعرج مدنيّ، وليست قراءة الأعرج خافية على سيويه؛ فقد صرّح سيويه بنسبة قراءات له، وسيأتي بيانه قريباً.

٢/ أن جلّ المصادر التي رجع لها البحث لم تذكر نسبة القراءة للأعرج.

والمصدر الذي نقل عنه هذان المعجمان نسبة القراءة للأعرج؛ هو التبيان للطوسي (محمد بن الحسن - ت ٤٦٠ هـ)، وعند الرجوع له لم يجد فيه البحث نسبتها للأعرج، وذلك أن الطوسي يقول: «وأجاز سيويه النصب على أن يكون أيّ بمعنى الذي، وذكر أنها قراءة هارون الأعرج»^(٣٤)؛ ولا أدري كيف استنبط مؤلفو المعجمين من هذا النصّ هذه النسبة!، والتي لا يمكن استنباطها إلا بإقحام واو عطف غير موجودة في النصّ؛ ولا يحتاجها أصلاً، وواضح أن الأعرج في نصّ الطوسي محرّفة عن الأعور؛ لأنه لا وجود لقارئ اسمه: هارون الأعرج، فصواب النصّ: هارون الأعور،

والطوسي ناقلٌ دون نصٍّ عن الزجاج، وقد تقدّم أن صنيع الزجاج خطأً منه على سيبويه؛ وعلى الرغم من ذلك فقد تابعه من تابعه من قدامى ومحدثين، والله الأمر من قبل ومن بعد.

ومّا تقدّم يُعلم أن نسبة هذه القراءة إلى الأعرج لا تصحُّ. والله أعلم. وبناءً عليه؛ فخلاصة القول أن الذين قرؤوا أيّاً بالنصب هنا كلُّهم كوفيون؛ وهم: الأعمش من رواية زائدة عنه، وطلحة بن مصرف برواية بشر عنه، ومعاذ بن مسلم الهراء.

ومّا تقدّم يُعلم أن سيبويه لا يقصد هنا بالكوفيّين عاصماً وحمزة والكسائي من القراء السبعة؛ وأن تفسير محقق الكتاب للكوفيّين هنا غير صواب لما تقدّم من عدم وجود مصطلح: "السبعة" في عصر سيبويه، ولأنه لم يقرأ أحد من هؤلاء ولا بقية السبعة ولا بقية العشرة ولا بقية الأربعة عشر بنصب أيّ هنا.

تنبيه: لم ترد قراءة الأعمش في جلِّ مصادر القراءات المعنيّة بإيراد قراءته^(٣٥)؛ وانفرد الهذلي بإثباتها.

النصُّ الثاني: القراءة التي يعينها سيبويه هنا بتشديد الكاف وضمُّ الراء في قوله تعالى: ((فَتَذَكَّرُ)) [البقرة: ٢٨٢]، والمشهور في المصادر^(٣٦) أنها قراءة حمزة، والأعمش، وعلى نسبة القراءة لهما اقتصر محقق الكتاب، وكذا معجم القراءات القرآنية^(٣٧).

وهي عند النحاس قراءة أبان بن تغلب والأعمش وحمزة^(٣٨)؛ وعليهم اقتصر الدكتور: الخطيب في معجمه^(٣٩).

ويزاد على ما تقدّم أن هذه القراءة قرأ بها من الكوفيّين:

١ / عاصم بن أبي النجود الكوفي؛ عن راويتين له هما: أبو بكر بن عياش شعبة، والمفضل الضبي؛ وذلك على النحو التالي:

أ- من طريق الحسين بن علي الجعفي عن أبي بكر بن عياش شعبة عن عاصم.

ب- من طريق أبي زيد الأنصاري عن المفضل الضبي عن عاصم^(٤٠).

والمشهور في مصادر القراءات عن عاصم فتح الرء بلا خلاف عنه^(٤١).

٢ / عيسى بن عمر الهمداني^(٤٢)؛ الذي قرأ على عاصم وطلحة بن مصرف والأعمش^(٤٣).

فيكون مجموع من قرأ بها خمسة قراء كوفيّين، وهم: عاصم من غير رواية حفص - على ما نقل الهذلي -، والأعمش، وأبان بن تغلب (ت ١٤١هـ)، والهمداني، وحمزة.

ومّا تقدّم يتبيّن أن خمسة القراء السابقين يمكن القول: إن سيبويه يقصدهم هنا بمصطلح الكوفيّين (أهل الكوفة). ومنه يُعلم أن قول سيبويه: ((وقرأ أهل الكوفة)) يقصد به أن من قرأ بالرفع كلهم كوفيّ، وليس القصد منه الاستقصاء؛ لأن عاصمًا على المشهور يقرأ بالنصب.

النصّ الثالث: يشير نصّ سيبويه إلى قوله تعالى: ﴿تَذَكَّرُونَ﴾ الوارد في سبعة عشر موضعًا في كتاب الله؛ في الأنعام: ١٥٢، والأعراف: ٣ و ٥٧، ويونس: ٣، وهود: ٢٤ و ٣٠، والنحل: ١٧ و ٩٠، والمؤمنون: ٨٥، والنور: ١ و ٢٧، والنمل: ٦٢، والصفات: ١٥٥، والجاثية: ٢٣، والذاريات: ٤٩، والواقعة: ٦٢، والحاقة: ٤٢.

والقراءة في جميع هذه المواضع بقاء واحدة لحذف إحدى التائين؛ وعليه استشهاد سيبويه: قراءة عاصم من روايتي حفص وأبان، وحمزة، والكسائي، وخلف، ويوافقهم الأعمش^(٤٤).

ومنه يُعلم أن قول سيويه: ((وهي قراءة أهل الكوفة فيما بلغنا)) إطلاق صحيح؛ لأن كلَّ من قرأ بجذف التاء حتى زمن سيويه وعصره كوفيٌّ، وليس القصد من قول سيويه الاستقصاء، لأن أبا بكر شعبة وغيره يروون عن عاصم القراءة بتائين ثانيتهما مدغمة في الذال^(٤٥)، وإنما مراد سيويه منه قراءة أهل الكوفة - وهم هنا: عاصم من روايتي حفص وأبان، والأعمش، وحمزة - فيما بلغه عنهم.

رابعاً: تبين المراد بالكوفيّين في القراءات عند سيويه.

في هذه الجزئية سيتناول البحث الإجابة عن السؤال الغاية في الأهمية الذي يطرحه البحث؛ وهو: من هم هؤلاء الكوفيون الذين عزا لهم سيويه القراءات في ثلاثة النصوص السابقة؟

والجواب: بحسب ما تبين في عَزْوِ القراءات؛ فإن مراد سيويه بالكوفيّين يشمل: عاصم بن أبي النجود (ت ١٢٧هـ)، وأبان بن تغلب (ت ١٤١هـ)، وسليمان بن مهران الأعمش (ت ١٤٨هـ)، وقرينه: طلحة بن مصرف (ت ١٤٦هـ) الذي قرأ على الأعمش، وعلى من قرأ عليه الأعمش، وعيسى بن عمر الهمداني (ت ١٥٠هـ) أو (ت ١٥٦هـ)، وحمزة بن حبيب الزيات (ت ١٥٦هـ).

ويستثنى من ذلك من لا يمكن أخذ سيويه عنهم كالكسائي (ت ١٨٩هـ) راوية حمزة؛ على الرغم من تصدّره في حياة شيخه، والذي استقلَّ قارئاً فيما بعد؛ لمخالفته حمزة في اختياره.

وذلك أن البحث يستظهر أن مصدر سيويه في القراءة في أكثر المواضع التي أسند فيه الرواية هما شيخاه: الخليل بن أحمد (ت ١٧٠هـ)، وهارون بن موسى القارئ (ت ١٧٠هـ تقريباً)، وعليه فالبحث يرى أن من كان مشهوراً قبيل وفاة هذين

الشيخين لسيبويه فإنه يصحُّ عزُّو القراءة له؛ مع تسليم البحث بأن يكون سيبويه قد وقف على قراءات من غير طريق هذين الشيخين كما يظهر في عدم تصريحه بالنقل عنهما في مواضع متعددة من كتابه؛ ومن ذلك: النصّان الثاني والثالث في نصوص القراءات التي عزا سيبويه القراءة فيها للكوفيّين كما تقدّم.

ولكن عزُّو قراءة لقارئ غير مشهور قبل ١٧٠هـ؛ يحتاج لدليل يدلُّ على أن سيبويه يقصده ويعنيه، وما من دليل؛ فتبقى النسبة ظنيّة لا يمكن القطع بها.

والبحث يرى الاختصار في نسبة القراءات الواردة في كتاب سيبويه على القراء المتقدّمين المشهورين الذين أخذ عنهم الناس، وتداولوا قراءتهم في مجالسهم وحلّق العلم، ونما ذلك إلى أهل البصرة وانتشر في عصر سيبويه؛ ممّا يمكن التسليم معه بأن سيبويه يعني هذا القارئ بعينه عند إطلاقه القول بعزُّو القراءة لأهل مصر من الأمصار.

ولا يميل البحث إلى أن الكسائي من جملة من عناهم سيبويه بقوله: ((الكوفيون))، أو ((أهل الكوفة))؛ لوجود المعاصرة التي ليس من دليل يقينيّ يدلُّ معها على الأخذ أو النقل عنه.

على أن البحث يسلم ورود نصّين نقل فيهما سيبويه عن معاصر له دون تصريح باسمه^(٤٦)، ولكن المقام الذي ورد فيه هذان النصّان يختلف عن المقام الذي يدور رحي هذا البحث عليه؛ وذلك أنه في رواية عن الخليل لم يسمعها منه سيبويه.

ووقف البحث على نصّين في كتاب سيبويه صرّح فيهما بالأصمعي^(٤٧)؛ وإن كان البحث يميل إلى إدراجهما في الكتاب، وأنهما تعليقة للجرمي؛ وذلك أنه أحد تلامذة الأصمعي^(٤٨)؛ فيغلب على الظن أنه هو القائل: ((قال الأصمعي))، ((أنشدنيهما الأصمعي)) في الموضوعين؛ ومستند ذلك أمران:

١ / تغاير الأسلوب نفسه في النصِّ الثاني؛ ففيه: ((ومثل ذلك أيضاً قوله: أنشدنيهما الأصمعي...))، وتغاير الأسلوب عن غيره من بقية المواضع في النصِّ الأوَّل.

٢ / أن النصِّين متعلِّقان بتوثيق رواية بيتين من الشعر؛ ومن المعلوم الجهد الذي بذله الجرمي في خدمة شواهد الشعر في كتاب سيبويه، والذي نصَّت المصادر على جزء منه؛ وهو ما يتعلَّق بنسبة الشعر إلى قائله^(٤٩)، وبقي هذا الجزء من جهود الجرمي؛ وهو: المتعلِّق بتوثيق الشعر بنسبة إنشاده لأبي عمرو من رواية الأصمعي.

وإدراج تعليقة للجرمي في الكتاب ليس بغريب؛ فقد ورد نصًّا في موضعين:

أولهما: «وقال أبو عمر: أقول في ظروفٍ: هو جمع ظريف...»^(٥٠)، ونبه علي هذا الموضوع كل من الأستاذ: علي النجدي ناصف^(٥١)، والشيخ: محمد عضيمة^(٥٢)، وسبقهما ابن خروف؛ فقد نصَّ علي أنه حاشية^(٥٣).

وثانيهما: وقع في الكتاب: «قال أبو عمرو: سمعت أبا زيد...»^(٥٤)؛ وقد وقع فيه خطأ في الكنية؛ فالتبس بأبي عمرو، وصواب النصِّ: قال أبو عمر، والنصُّ مقحم في كتاب سيبويه، وهو غريب عما قبله وما بعده، وهو من تعليقات الجرمي؛ لاستحالة أن يروي أبو عمرو عن أبي زيد؛ والصواب أنه أبو عمر الجرمي^(٥٥).

وإذ لم يثبت نقل سيبويه عن الأصمعي بلديّه ومعاصره؛ فمن باب أولى أن لا

يثبت النقل عن الكسائي.

وخلاصة القول في تعيين المراد بالكوفيِّين في القراءات (وهو القسم الأوَّل من

هذا البحث): أن سيبويه في نسبه القراءه للكوفيِّين إنما يعني ويقصد قراء الكوفة بدءاً بأبي عبد الرحمن السلمي (عبد الله بن حبيب - ت ٧٤هـ) "مقرئ الكوفة"^(٥٦) شيخ عاصم بن أبي النجود إلى حمزة بن حبيب الزيات (ت ١٥٦هـ) شيخ الكسائي.

ومّا تقدّم يُعلم أن حاشية محقق الكتاب تعليقا على النصّ الثاني: ((إطلاقه هذا يعوزه التحقيق...))؛ قد جانبها الصواب.

خامساً: التعليل لإبهام سيبويه في النصوص السابقة، وعدم تعيين القارئ من الكوفيين.

سيبويه عندما يعمد في كتابه إلى استخدام أسلوب معيّن فلا بدّ له من هدف من ورائه، ولذا فلا بدّ من وجود تعليل لهذا الصنيع من سيبويه باستخدام مصطلح: "الكوفيّين" وما كان مثله عند نسبه لبعض القراءات التي أوردها في كتابه.

ومسألة التعليل لإبهام سيبويه هنا ممّا تختلف فيها وجهات نظر الباحثين وتباين؛ وقد وقف البحث على الآراء التالية:

تذهب الدكتورة: خديجة الحديثي إلى أن سيبويه نصّ على اسم القارئ فيما ثبت عنده نسبة القراءة إليه، وإن لم يثبت عنده اسم القارئ نصّ في بعض المواضع من كتابه على اسم البلد الذي قرأ أهله بهذه القراءة^(٥٧).

وفي هذا التعليل نظراً؛ من حيث المبدأ الذي قام عليه وهو ثبوت النسبة؛ فسيبويه في قراءة لأبي عمرو قارئ البصرة لم ينصّ على تسميته؛ وفي قراءة للحسن البصري كذلك لم ينصّ على اسمه، وهما بصريّان من أهل بلده؛ وذلك حيث يقول: «ومثلُ قولهم ما جاءتُ حاجتُك إذ صارتُ تقع على مؤنث قراءة بعض القراء: (ثمّ لم تكنُ فتتُهُم إلا أن قالوا) [الأنعام: ٢٣]، (تَلْتَقِطُهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ) [يوسف: ١٠]»^(٥٨).

والقراءة بالنصب في الآية الأولى قراءة أبي عمرو وغيره كنافع وعاصم من رواية شعبة^(٥٩)؛ فما الذي يمنعه من نسبتها؛ كأن يقول: وقرأ أبو عمرو أو وقرأ أبو عمرو وغيره، وقد نصّ على نسبة قراءات لأبي عمرو^(٦٠).

وَتَلْتَقِطُهُ بالتاء هي قراءة الحسن وغيره كمجاهد وقتادة وأبي رجاء^(٦١)؛ فما الذي يمنعه من نسبتها للحسن البصري؛ وقد نسب له سيويه قراءتين^(٦٢)، أو ينسبها للحسن وغيره.

وكذا أبهم سيويه بعض قراءات عيسى بن عمر^(٦٣) شيخه؛ مع تصريحه بنسبة قراءة له^(٦٤).

وأبلغ ردٌ على هذا التعليل هو جمع سيويه بين النسبة للقارئ ولأهل بلد؛ حيث يقول: «وبلغنا أن مجاهدًا قرأ هذه الآية: (وَرُزِلُوا حَتَّى يَقُولُ الرَّسُولُ) [البقرة: ٢١٤]؛ وهي قراءة أهل الحجاز»^(٦٥)؛ وهي قراءة نافع^(٦٦)، ونسبها مكّي أيضًا؛ للأعرج ومجاهد وابن محيصن وشيبة^(٦٧)؛ وكلهم حجازيٌّ.

وعلى النقيض من هذا الرأي ما تُشعرُ به تعليقه لمُحقّق الكتاب الأستاذ: هارون من أن سيويه يطلق النسبة إلى أهل بلد وهو يريد قارئًا بعينه؛ وذلك أن الأستاذ يذهب إلى أن نافعًا (ت ١٦٩هـ) هو من عناه سيويه بأهل الحجاز^(٦٨).

والبحث لا يرى ذلك؛ فقد روى سيويه عن ابن مروان^(٦٩) - ونسبه للمدينة^(٧٠) - قراءته: ((هُنَّ أَطْهَرُ)) [هود: ٧٨] بالنصب، وهي قراءة زيد بن علي (ت ١٢٢هـ) وهو مدنيٌّ؛ فهذان المدنيان يدخلان في مصطلح: أهل الحجاز، وقد سبق للأستاذ في تخريجه الآية وتوثيق القراءة التنبّه لكون سيويه يريد قارئًا حجازيًا أو مجموعة قراء ليس نافع منهم.

ولا يخفى أن أبيّ بن كعب - وقد نسب سيويه قراءة لمصحفه^(٧١) - وزيد بن ثابت (رضي الله عنهما) مديّان من أهل الحجاز، وابن كثير (ت ١٢٠هـ) مكّيٌّ من أهل الحجاز، ومجاهد (ت ١٠٤هـ) - وقد نسب له سيويه قراءة واحدة^(٧٢) - مكّيٌّ

من أهل الحجاز؛ وعبد الرحمن بن هرمز الأعرج (ت ١١٧هـ) - وقد نسب له سيبويه ثلاث قراءات^(٧٣) - مدنيّ من أهل الحجاز.

وكلُّ هؤلاء القراء ورواتهم، وغيرهم؛ كابن محيصن المكي (من الأربعة عشر - ت ١٢٣هـ)، وأبي جعفر يزيد بن القعقاع (ثامن العشرة - ت ١٣٠هـ)، وشيبة بن نصاح (ت ١٣٠ أو ١٣٨هـ)، من قراء المدينة وغيرهم؛ يدخلون تحت مدلول "قراءة أهل الحجاز".

ويبدو أن الأستاذ استعجل في حكمه هذا، ومّا يردُّ رأي الأستاذ نصُّ سيبويه عزَّو القراءة لأهل المدينة؛ عقب إيراده قراءتين نسبهما لـ: "بعض القراء"^(٧٤)، وهما من قراءة نافع؛ ممّا يدلُّ على أن سيبويه عندما يستعمل مصطلح: قراءة أهل الحجاز؛ يريد معنًى ومدلولاً هو أوسع وأشمل من مدلول كلِّ من: قراءة أهل المدينة وقراءة أهل مكة.

ومن الردود على رأي الأستاذ صنيع سيبويه نفسه بعد النصِّ السابق الذي نصَّ فيه على قراءة مجاهد؛ حيث عاد ونسب القراءة لأهل الحجاز^(٧٥)، ولم يذكر أنها قراءة مجاهد؛ وذلك أنها قراءة القراء الحجازيين من مدنيّين ومكيّين - على ما سبق بيانه -؛ وليست قراءة مجاهد المكي أو نافع المدني وحدهما، وهذا دليل على ما استنبطه البحث من تباين دلالة مصطلح "أهل الحجاز" عن مصطلحي: "أهل المدينة" و"أهل مكة".

وأبلغ ردُّ على رأي الأستاذ؛ هو قول سيبويه: «وأهل الحجاز يقولون: مررت بهو قبل، ولديهو مالٌ، ويقرؤون: (فَحَسَفْنَا بِهِو وَيَدَارُهُو^(٧٦) الأَرْضَ) [القصص: ٨١]»^(٧٧)؛ ولم يوثق الأستاذ القراءة؛ والوصل بالواو في "بهو" هنا ليس قراءة ابن

كثير؛ لأن مذهبه أن لا توصل الهاء بواو في الوصل إلا إذا وقعت بين ساكن غير الياء ومتحرك^(٧٨)، ويوافقه ابن محيصة^(٧٩)، وليس قراءة نافع؛ لأنه يصل الهاء هنا بياء؛ لأن ما قبل الياء متحرك بالكسرة، فيكسر الهاء ويصلها بياء^(٨٠).

وقبل التعليق على القراءة وتوثيقها؛ أحب أن أشير إلى أنها لم ترد في معجم القراءات القرآنية، وأوردها الدكتور: الخطيب في معجمه؛ وقال عنها ما نصه: «ذكر سيبويه أن أهل الحجاز يقرؤون: "فَحَسَفْنَا بِهِ وَبَدَارَهُهُ الْأَرْضُ"».

قال المرحوم الأستاذ النفاخ: هكذا أثبت سيبويه هذه الآية، وذكر أنها قراءة أهل الحجاز، يركون هاء الغائب المكسور ما قبلها بالضم، ويصلونها بواو، غير أن واو الصلة لا بد أن تسقط من ثاني الحرفين "بِدَارَهُهُ" للقائهما ساكنًا^(٨١).

وليس في هذا النص نسبة القراءة؛ مع ما فيه من نقدٍ خفيٍّ لرواية سيبويه.

وهذه القراءة في الموضع الأول: "بُهُ وَ" مما لا خلاف فيه بين القراء المشهورين بوصله بياء؛ يقول الشيخ: عبد الفتاح القاضي: «أما إذا وقعت بين متحركين نحو: بِهِ وَلَهُ؛ فلا خلاف بين القراء في صلتها بياء إن وقعت بعد كسرة نحو: بِهِ، وبواو إن وقعت بعد فتحة نحو: لَهُ، أو ضمة نحو: ﴿صَاحِبُهُ﴾ [الكهف: ٣٧]^(٨٢)، واستثنى من ذلك مواضع، وقد نصّ اللمييطي على أنها اثنا عشر^(٨٣)، وهي عند ابن مجاهد ستة عشر^(٨٤)، وليس هذا الموضع منها.

وليس الموضع الثاني من القراءة التي أوردها سيبويه جاريًا على قواعد القراء؛ يقول الشيخ: عبد الفتاح القاضي: «فإن وقعت بين ساكنين نحو: ﴿فِيهِ أَلْقُرْءَانُ﴾ [البقرة: ١٨٥]، أو بين متحرك وساكن نحو: ﴿لَهُ أَلْمَلِكُ﴾ [البقرة: ٢٤٧]؛ فلا خلاف بين القراء في عدم صلتها^(٨٥).

وهذه القراءة ليست قراءة منسوبة في المصادر؛ مع ما تقدّم ممّا فيها من مخالفة لمنصوص قواعد القراء المشهورين في هاء الضمير (هاء الكناية)؛ فهي بالنظر لما هو مشهور قراءة شاذة.

وما تقدّم كان بالنظر إلى كتب القراءات؛ وأمّا بالنظر إلى المصادر اللغويّة؛ فالسيراقي يقول: «وكان ابن شهاب الزهري يضمها^(٨٦) في جميع القرآن^(٨٧)، وهو مدني حجازي؛ ولذلك قال سيبويه: وأهل الحجاز يقولون:....، ويقرؤون...»^(٨٨).

ولم ينسبها الزّجاج^(٨٩)، ولا الفارسي^(٩٠)، ولا ابن جنّي^(٩١)، ولم يوردها ابن خالويه^(٩٢)، ولا العكبري^(٩٣)، ولا أبو حيّان^(٩٤).

وواضح من نصّ سيبويه أنه قد قرأ بها أكثر من قارئ من أهل الحجاز^(٩٥)، وأقلّ ذلك قارئان على مذهب سيبويه من أن أقلّ الجمع اثنان^(٩٦)، ولكن المصادر لم تلتفت إلى دلالة النصّ، وعلماء القراءات معذورون؛ لأنّ لهم منهجاً خاصاً في الرواية والنقل، وأمّا من صنّف في الشواذ من اللغويين أو من هو معنيّ بها؛ فغريب عدم تعرّض بعضهم لنسبة القراءة، وغريب عدم إيراد بعضهم لها.

وعوداً على مسألة التعليل للنسبة؛ فالبحت يقرّر أن سيبويه في تعامله مع القراءات قليلاً ما كان يهتم بعزو القراءات؛ لأنّ عزو القراءات ونسبتها لقارئها أو لقارئها ليس من مقصد سيبويه، وإنما هدفه ومقصده من إيراد القراءة يتلخص في الاعتضاد بها أو تحريجها؛ وهو الأعم الأغلب، أو ليوافق بين بعض القراءات؛ وهو نادر^(٩٧).

ويذهب الدكتور: عبد الفتاح شليبي إلى أن سيبويه لم ينسب بعض القراءات لعدم اتضاح منزلة الأئمة من هؤلاء القراء في زمنه، أو أن دافعه العصبية الطائفية أو المنافسة في الصنعة؛ وذلك حيث يقول بعد أن قرّر أن سيبويه لا يهتم في الأعم

الأغلب بذكر القارئ؛ لأن المهمّ عنده أن يحتجّ للوجه الذي قرئت به الآية: «أو الصواب أن القراء لم يتضح منزلة الأئمة منهم في زمنه؛ فنراه يقول: "وقرأ أهل المدينة كذا" دون إسناد إلى نافع مثلاً، و"قرأ أهل الكوفة كذا" دون إسناد إلى حمزة أو الكسائي، و"قرأ بعضهم كذا" أو أن هذه "قراءة أهل الحجاز" أو "قراءة أهل مكة كذا" دون إسناد إلى ابن كثير، أو دفعته العصبية الطائفية، والمنافسة في الصنعة إلى عدم ذكر هؤلاء»^(٩٨).

والتعليل بعدم اتضاح المنزلة عند سيبويه الذي يذهب إليه الدكتور مبني على تسبيح القراءات، وهو أمر حدث بعد سيبويه؛ فلا يقبل التعليل به لصنيع سيبويه. وأمّا التعليل بالعصبية الطائفية أو المنافسة في الصنعة الذي يذهب إليه الدكتور أيضاً؛ فما من دليل عليه من ناحية، ومن ناحية أخرى فلو كان الأمر كذلك لما صرح سيبويه بالكوفيّين.

وأما ما ذهب إليه الدكتور من أن نافعاً هو المراد بأهل المدينة، وأن حمزة أو الكسائي هما مراد سيبويه بأهل الكوفة إلخ؛ فقد سبق إبطاله، وبيان خطأ القول به.

والبحت يلمح في تعليل النسبة المجرّدة لبعض القراءات عند سيبويه ملامحاً آخر؛ وهو أن سيبويه لحظ أن القراءة قرأ بها أكثر من قارئ، فأراد سيبويه الاختصار بنسبتها لأهل البلد في نصوص متعددة، وللمنسوبين للبلد الكوفيّين في نصّ وحيد؛ وقد تقدّم دليل ذلك في توثيق القراءة في قوله تعالى: (وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ).

ويضاف لذلك أن الكوفيّين اختصّوا بجمعهم بين قراءة عدد من الصحابة؛ وهم: عثمان بن عفّان، وعلي بن أبي طالب، وزيد بن ثابت، وعبد الله بن مسعود، وأبي بن كعب (رضي الله عنهم أجمعين)؛ كما يظهر هذا بجلاء عند شيخ القراء الكوفيّين أبي عبد الرحمن السلمي شيخ عاصم بن أبي النجود، وكذا عند غيره من الكوفيّين كالأعمش^(٩٩)؛ ففي عزو سيبويه القراءة لهم استغناء بالإجمال عن التفصيل

في نسبة القراءة لأيّ منهم، وقد فعل سيبويه نحواً من ذلك فنسب القراءة للصحابي اختصاراً؛ حيث صرّح بابن مسعود (رضي الله عنه) في موضعين^(١٠٠)، وفي موضع قراءة أبي عبد الله^(١٠١) (رضي الله عنه)؛ والمجموع ثلاثة مواضع؛ وكذا في نسبه القراءة لمصحف أبي^(١٠٢) (رضي الله عنه).

وفيما تقدّم من تصريح سيبويه بالكوفيّين في القراءات، وفيما عرضه البحث من مناقشات؛ أبلغ ردّ على الدكتور: عبد الفتاح شلبي الذي يذهب إلى أن سيبويه لم «ينص إذا ما نص إلا على إمام بصري كأبي عمرو بن العلاء - أو من قرأ على بصري^(١٠٣) كالأعرج -، أو عيسى، أو من بعد عن هذه العصبية كعبد الله بن مسعود أو أبي^(١٠٤)» رضي الله عنهما.

ولا يخفى أن الأعرج عبد الرحمن بن هرمز المدني - وهو المراد عند الإطلاق - لم يقرأ على بصري^(١٠٥)، وكذا الأعرج حميد بن قيس المكي (ت ١٣٠هـ) - وهو الذي دوّن الدكتور اسمه في الحاشية، ونصّ على رواية أبي عمرو عنه - لم يقرأ على بصري^(١٠٦).

والقارئ الذي عزا له سيبويه ثلاث القراءات في كتابه هو ابن هرمز بنصّ ابن السّراج^(١٠٧).

وقد صرّح سيبويه بغير قارئ بصريّ على ما عرضه البحث، وهذا القول من الدكتور مبنيّ على فكرة التعصب التي ليس من دليل عليها^(١٠٨)؛ مع ما في نسبة القراءة للكوفيّين من مناقضة ومضادة لهذه الفكرة.

سادساً: هل هناك مواضع أُخر في القراءات التي أوردتها سيبويه في كتابه انفرد بها القراء الكوفيُّون ولم ينصَّ سيبويه على نسبتها لهم؟

يقرّر البحث أنه لم يقف في القراءات التي أوردتها سيبويه في كتابه على قراءة انفرد بها الكوفيُّون دون غيرهم من قراء الأمصار بحسب استقرار البحث؛ وما رجع له وما وقف عليه من مصادر.

ويستنتج من هذا ما يلي:

١/ دقّة سيبويه في نسبته القراءة للكوفيِّين في هذه المواضع الثلاث.

٢/ معرفة سيبويه ودرايته بالقراءات التي أوردتها في كتابها ولمن تُنسب؛ وإن لم يصرح بأسماء القراء إلا قليلاً.

٣/ اهتمام سيبويه بعزّو بعض القراءات إلى أهل بلد من البلدان (مكة، المدينة، الكوفة)، أو إقليم من الأقاليم (الحجاز)؛ دليل على إلمام قويٍّ، ومعرفة بقراء تلك البلدان.

٤/ ليس سيبويه مختصّاً ولا معنياً بضبط الروايات عن القراء، ولا اختلافات الطرق عن الرواة؛ فلا يُحمّل نصّه ما لا يحتمل، فهو يؤدّي ما بلغه رواية فحسب.

٥/ هناك اختلاف كبير في توثيق القراءات بين سيبويه ومن بعده، وهناك اختلاف وتباين في عزّو القراءات بين النحويِّين وعلماء القراءات الذين يقتصرون على عدد معيّن من القراء، وعلى عدد محدود من الرواة عن هؤلاء القراء، وعلى عدد محدود أيضاً من الطرق عن هؤلاء الرواة.

والبحث يقرّر أن توثيق القراءات في كتاب سيبويه بالاعتماد على مصادر القراءات المتداولة المشهورة؛ سيؤدّي إلى خللٍ وقصورٍ في فهم مراد سيبويه، وقد مرّ

فيما سبق نماذج تبين أن مفهوم سيبويه لنسبة القراءة لبلد معين يعني: قراءة أكثر من قارئ، وهو مما لا يقف عليه من يقتصر على ما هو منقول عن السبعة أو العشرة أو الأربعة عشر.

القسم الثاني

الكوفيون في التصريف

أولاً: نصُّ كتاب سيبويه، وارتباطه بنصِّ سابق.

صرّح سيبويه بالكوفيّين في ثنايا كلامه في التصريف، وذلك في حديثه عن كيفية بناء بعض الأبنية من الفعل المعتلّ اللام (الناقص)؛ في الباب الذي عقده بعنوان: "هذا باب ما قيس من المعتلّ من بنات الياء والواو ولم يجيء في الكلام إلا نظيره من غير المعتلّ؛ وذلك حيث يقول:

"وتقول منها فَيْعَلٌ: حَيٌّ وقَيٌّ^(١٠٩)؛ لأنّ العين منها واوٌ كما هي في قُلْتُ، وإنما منعهم من أن تعتلّ الواو وتسكنَ في مثل: قَوَيْتُ ما وصفت لك في حَيِّتُ، وينبغي أن يكون فَيْعَلٌ هو وجه الكلام فيه؛ لأنّ فَيْعَلًا عاقبت فَيْعَلًا فيما الواو والياء فيه عين.

ولا ينبغي أن يكون في قول الكوفيين إلا فَيْعَلًا مكسور العين؛ لأنّهم يزعمون أنّه فَيْعَلٌ [وأنه محذوفٌ]^(١١٠)، وأنه محذوفٌ عن أصله.

وأما الخليل [رحمه الله]^(١١١) فكان يقول: عاقبت فَيْعَلٌ فَيْعَلًا^(١١٢) فيما الياء والواو فيه عينٌ؛ واختصّت به كما عاقبت فُعَلَةٌ للجمع^(١١٣) فَعَلَةٌ^(١١٤) فيما الياء والواو فيه لامٌ^(١١٥).

وهذا الموضوع هو الموضوع الوحيد في كتاب سيبويه الذي صرح فيه باسم الكوفيِّين في غير إيراد القراءات^(١١٦)؛ وقد استوقف هذا التصريح ابن خروف فجعله يكتب تعليقة على حاشية نسخه نصُّها: «ذكر الكوفيين»^(١١٧)؛ وكأنه يستغرب من سيبويه فعله هذا.

ونصُّ سيبويه هذا مرتبط بمسألة سبق أن عرض لها ولكنه أبهم القائل فيها؛ وهي المسألة المتعلقة بوزن سيِّد ونحوه، وما فيه من إعلال؛ وذلك حيث يقول سيبويه: «هذا باب ما تقلب الواو فيه ياءً إذا كانت متحركة والياء قبلها ساكنة، أو كانت ساكنة والياء بعدها متحركة

وذلك لأنَّ الياء والواو بمنزلة التي تدانت مخارجها لكثرة استعمالهم إياهما وممرهما على ألسنتهم^(١١٨)، فلما كانت الواو ليس بينها وبين الياء حاجزٌ بعد الياء ولا قبلها^(١١٩) كان العمل من وجهٍ واحد ورفع اللسان من موضع واحد أخفَّ عليهم، وكانت الياء الغالبة في القلب لا الواو لأنَّها أخفُّ عليهم لشبهها بالألف؛ وذلك قولك في فَيَعْلُ: سَيِّدٌ وصَيِّبٌ؛ وإنَّما أصلهما: سَيِّوْدٌ وصَيِّوْبٌ، وكان الخليل يقول: سَيِّدٌ فَيَعْلُ^(١٢٠)، وإن لم يكن فَيَعْلُ في غير المعتلِّ؛ لأنَّهم قد يخصُّون المعتلَّ بالبناء لا يخصُّون به غيره من غير المعتلِّ، ألا تراهم قالوا: كَيْتُونَةٌ والقَيْدُودُ؛ لأنَّه الطويل في غير السماء، وإنَّما هو من قاد يَقُوْدُ، ألا ترى أنَّك تقول: جملٌ مُنْقَادٌ وأَقُوْدٌ؛ فأصلهما^(١٢١): فَيَعْلُولَةٌ، وليس في غير المعتلِّ فَيَعْلُولٌ مصدرًا، وقالوا: قُضَاةٌ فجاءوا به على فُعْلَةٍ في الجمع، ولا يكون في غير المعتلِّ للجمع، ولو أرادوا فَيَعْلُ^(١٢٢) لتركوه مفتوحًا كما قالوا: تَيَّحَانٌ وهَيَّيَانٌ.

وقد قال غيره^(١٢٣): هو فَيَعْلُ؛ لأنَّه ليس في غير المعتلِّ فَيَعْلُ.

وقالوا: غُيِّرَت الحركة؛ لأنَّ الحركة قد تُقلَب إذا غُيِّرَ الاسم، ألا تراهم قالوا: بِصُرِيٍّ، وقالوا: أُمُوِيٍّ، وقالوا: أُخْتُ وأصله الفتح، وقالوا: دُهِرِيٍّ؛ فكذلك غَيَّرُوا حركة فَيَعَلٍ^(١٢٤).

وقول الخليل [رحمه الله] أعجب إليّ؛ لأنّه قد جاء في المعتلّ بناءً لم يجيء في غيره؛ ولأنّهم قالوا: هَيَّيَانٌ وَتَيَّحَانٌ فلم يكسروا، وقد^(١٢٥) قال بعض العرب:

مَا بَالُ عَيْنِي كَالشَّعِيبِ الْعَيْنِ

فإنّما يُحمل هذا على الاطراد حيث تركوها مفتوحة فيما ذكرت لك، ووجدت بناءً في المعتلّ لم يكن في غيره، ولا تحمله^(١٢٦) على الشاذّ الذي لا يطرد، فقد^(١٢٧) وجدت^(١٢٨) سبيلاً إلى أن يكون فَيَعَلًا^(١٢٩).

ثانياً: الأقوال في تعيين المبهم في نصّ سيبويه المتعلّق بوزن سيّد ونحوه، وما فيه من إعالال.

لعلّ أقدم من عرض لنسبة الأقوال في سيّد ونحوها هو ابن قتيبة؛ حيث يقول: «وقال^(١٣٠): وكان بعض النحويين يزعم أن سيّداً وميِّتاً وأشباههما فَيَعَلٌ غيرت حركته كما قالوا: بِصُرِيٍّ...؛ فكذلك غيروا حركة فَيَعَلٍ.

وقال الفراء: هو فَيَعَلٌ، واحتجّ بأنه لا يُعرف في الكلام فَيَعَلٌ؛ وإنما جاء فَيَعَلٌ كصَيَّرَفٍ...

وقال البصريون: هو فَيَعَلٌ، واحتجوا بأنه قد يُبنى للمعتلّ بناءً لا يكون للصحيح^(١٣١).

وواضح من هذا النصّ أن ابن قتيبة لم يعيّن المبهم في كلام سيبويه الذي نقله ابن قتيبة بفحواه لا بنصّه؛ لأنّ سيبويه لم يقل: "بعض النحويين؛ وإنما قال: ((وقد قال

غيره)) على ما في النسخة الرباحية، أو قال: ((وقد قال قوم)) على ما في النسخة الشرقية كما سبق بيانه.

وقوله ابن قتيبة اجتهاد منه في تفسير المبهم؛ ولكنه اجتهاد لا يدل على شيء إذ بعض النحويين مبهم أيضاً.

وواضح أيضاً أن ابن قتيبة ينسب إلى الفراء قوله بهذا القول الذي عزاه سيبويه لغير معين، واحتججه بحجاج غير موجود في نص سيبويه؛ مما يفيد أنه مقتف أثر هذا القائل غير المعين لا أنه هو قائل هذا القول.

ويقول ابن الأنباري ناصاً على أن وزنه عند الفراء "فَعِيل": «وأما القِيم فإن الفراء وسيبويه اختلفا فيه؛ فأما سيبويه فقال: القِيم وزنه الفَعِيل، وأصله القِيَوْم فلما اجتمعت الياء والواو والسابق ساكن أبدلوا من الواو ياء وأدغموا فيها التي قبلها فصارتا ياء مشددة، وكذلك قال في سيّد وجيّد وميّت وهيّن وليّن وما أشبهه؛ فهو فَعِيل، أصله: مَيُوتٌ وَسَيُودٌ وَجَيُودٌ وَهَيُونَ.

وأنكر الفراء هذا، وقال ليس في أبنية العرب فَعِيل؛ إنما هو فَعِيل مثل: ضَيَّرَن وخَيَّفَق وضَيَّعَم.

وقال في قِيم وسيّد وجيّد: هذا من الفعل فَعِيل، أصله: قَوِيمٌ وَسَوِيدٌ وَجَوِيدٌ على وزن كَرِيمٍ وظَرِيفٍ؛ فكان يلزمهم أن يجعلوا الواو ألفاً لانفتاح ما قبلها، ثم يسقطوها لسكونها وسكون الياء التي بعدها فلما فعلوا ذلك صار فَعِيل على لفظ فَعَل؛ فزادوا ياء على الياء ليكمل بها بناء الحرف»^(١٣٢).

وأما النَّحَّاس فيذكر أن قول الكوفيّين أنه "فَعِيل": «الأصل عند البصريين صَيُوبٌ ثم أدغم مثل: ميّت، وعند الكوفيّين الأصل: صَوِيبٌ ثم أدغم، ولو كان كما قالوا لما

جاز إدغامه كما لا يجوز إدغام طَوِيل»^(١٣٣)؛ ثم نصّ على نسبته للفراء في قِيم: «وقِيم فَعِيل عند البصريين، الأصل فيه: قَيُّوم ثم أدغم، وزعم الفراء أنه فَعِيل. قال ابن كيسان: لو كان كما قال لما أعل كما لم يعل سَوِيْق»^(١٣٤).

ويقول السيرافي ناسباً القول السابق للفراء: «وزعم الفراء أن سَيِّدًا ومَيِّتًا^(١٣٥): فَعِيل...»^(١٣٦)؛ وقد تقدّم للسيرافي قوله: «وهذا مما يحتج به الفراء على أن مَيِّتًا وسَيِّدًا أصله: فَعِيل...»^(١٣٧)، ثم يقول عن القول الذي حكاه سيبويه: «وقد ذكر^(١٣٨) سيبويه أن قوماً قالوا: سَيِّد فَعِيل، وأنه كسر عين الفعل كما قالوا في بَصْرِيٌّ: بَصْرِيٌّ...، وإنما قال هذا القائل إن وزنه فَعِيل، لأنه وجد فَعِيلاً في الكلام ولم يجد فَعِيلاً...»^(١٣٩)،^(١٤٠)، ثم يقول: «كما زعم من حكى عنه سيبويه»^(١٤١).

ونسبه ابن جنّي للبغداديين حيث يقول: «وأما البغداديون فذهبوا إلى أنه فَعِيل بفتح العين نُقل إلى فَعِيل بكسرها...»^(١٤٢).

وقال الجوهري بقول الفراء؛ حيث يقول: «وهم سادة، تقديره: فَعَلَةٌ بالتحريك، لأنّ تقدير سَيِّد: فَعِيلٌ، وهو مثل سَرِيٍّ وسَرَاة...، وقال أهل البصرة: تقدير سَيِّد: فَعِيلٌ...»^(١٤٣).

وابن السِّد ينسب للفراء أنه على فَعِيل؛ حيث يقول: «وقد قال الفراء في سَيِّد ومَيِّت ونحوهما: إن الأصل فيهما فَعِيل كَسَوِيد ومَوِيَّت»^(١٤٤).

وقال أبو البركات الأنباري ناصباً على اختلاف بين الكوفيّين؛ وذاكرًا القول الذي حكاه غير سيبويه دون نسبة: «ذهب الكوفيون إلى أن وزن سَيِّد وهَيِّن ومَيِّت في الأصل على فَعِيل...، وذهب البصريون إلى أن وزنه: فَعِيل بكسر العين.

وذهب قوم إلى أن وزنه في الأصل على فَعِيل بفتح العين.

أما الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: إنما قلنا إن أصله فَعِيل نحو: سَوِيد وهَوِين ومَوِيْت؛ لأن له نظيراً في كلام العرب بخلاف فَعِيل^(١٤٥) فإنه ليس له نظير في كلامهم...، ومنهم من قال: أصله سَوِيد وهَوِين ومَوِيْت إلا أنهم لما أرادوا أن يعلوا الواو كما أعلوها في ساد ومات قلبوها؛ فكان يلزمهم أن يقلبوها ألفاً ثم تسقط لسكونها وسكون الياء بعدها فكرهوا أن يلتبس فَعِيل بفَعْل؛ فزادوا ياء على الياء ليكمل بناء الحرف ويقع الفرق بها بين فَعِيل وفَعْل...»^(١٤٦).

وقال أبو البقاء العكبري ناصباً على أنه قول الكوفيّين في صَيَّب: «وقال الكوفيون: أصله صَوِيْب على فَعِيل، وهو خطأ؛ لأنه لو كان كذلك لصحت الواو كما صحت في طَوِيل وعَوِيل»^(١٤٧).

وعند ابن عطية هو قول بعض الكوفيّين: «وقال بعض الكوفيّين: أصل صَيَّب صَوِيْب على مثال فَعِيل، وكان يلزمه أن لا يعل كما لم يعل طَوِيل، فبهذا يضعف هذا القول»^(١٤٨).

وتبع ابن يعيش ابن جني في شرح الملوكي؛ حيث يقول: «وذهب البغداديون إلى أنه فَيَعْلُ بفتح العين، ثم نُقل إلى فَيَعِل بكسرها»^(١٤٩).

وأما في شرح المفصل فقد قال: «وقد استغرب البغداديون بناء ميِّت وهيّن؛ فذهب بعضهم إلى أنه فَيَعْل بفتح العين نُقل إلى فَيَعِل بكسرها، وذهب الفراء منهم إلى أنه فَعِيل...»^(١٥٠)؛ ثم قال: «وذهب البغداديون إلى أنه فَيَعْل بفتح العين نُقل إلى فَيَعِل بكسرها...، وذهب الفراء منهم إلى أنه فَعِيل...»^(١٥١).

وقال ابن عصفور في نقل قول غير البصريين: «وزعم البغداديون أن سيِّدًا وميِّتًا وأمثالهما في الأصل على وزن فَعِلَّ بفتح العين، والأصل: سيِّد وميِّت ثم غُيِّرَ على غير قياس كما قالوا في النَّسَبِ إلى بَصْرَةَ: بصْرِيٌّ فكسروا الباء؛ والذي حملهم على ذلك أنه لم يوجد فَعِلَّ في الصحيح مكسور العين، بل يكون مفتوحها، نحو: صَيَّرَف...»

وذهب الفراء إلى أن الأصل في سيِّد: سَوَيْد على وزن فَعِيلٍ، ثم قُلب فُأدغم؛ وكذلك ما كان نحوه، وحَمَلَه على ذلك عدم فَعِلَّ بكسر العين في الصحيح^(١٥٢).

ويقول الرضي في إيراد الأقوال دون تعيين المبهم في نصِّ سيبويه: «اعلم أن نحو سيِّد وميِّت عند سيبويه: فَعِلَّ بكسر العين، وكَيُّونَةٌ وقِيْلُولَةٌ عنده كَيُّونَةٌ وقِيْلُولَةٌ بفتح العين على وزن عيضموز إلا أن اللام مكررة في كَيُّونَةٌ والتاء لازمة.

ولما لم يوجد في غير الأجوف بناء فَعِلَّ بكسر العين ولا فَعِلُولَةٌ في المصادر؛ حكم بعضهم بأن أصل سيِّد وميِّت فَعِلَّ بفتح العين كصَيَّرَف فكُسر كما في بصْرِيٌّ بكسر الفاء، ودُهْرِيٌّ بالضم؛ على غير القياس.

قال سيبويه: لو كان مفتوح العين لم يغيِّر هَيَّيَّان وتَيَّحَّان؛ ولجاز الاستعمال شائعاً...

وقال الفراء - تجنباً أيضاً من بناء فَعِلَّ بكسر العين -: أصل نحو جيِّد: جَوِيْد كطَوِيْل، فقلبت الواو إلى موضع الياء والياء إلى موضع الواو، ثم قلبت الواو ياء وأدغمت كما في طي...، وقول سيبويه في ذلك كله هو الأولى^(١٥٣).

وقال أبو حيان في نقل قول غير البصريين: «وزعم الفراء أن وزن سيِّد وأمثاله: فَعِيل على وزن طَوِيْل، ثم قلب فصار سَيُّود، ثم قلبت الواو ياء فأدغم؛ وإنما حملة على دعوى القلب كون فَعِلَّ مفقوداً في الصحيح فلا يدعى مثله في المعتل.

وزعم البغداديون أن وزن سيّد ونحوه: فَيَعْلُ بفتح العين، والأصل: سيّد وميّت، ثم غُيِّرَ على غير قياس كما قالوا في النسب إلى البصرة: بصُرِيٍّ فكسروا؛ وإنما ذهبوا إلى ذلك لفقد فَيَعْلُ في الصحيح كما زعم الفراء...»^(١٥٤)، وقال في البحر المحيط ملخصًا الخلاف: «وزن صيَّب فَيَعْلُ عند البصريين، وهو من الأوزان المختصة بالمعتل العين، إلا ما شذ في الصحيح من قولهم: صيقل بكسر القاف علم لامرأة، وليس وزنه فَعِيلًا خلافا للفراء، وقد نسب هذا المذهب للكوفيين»^(١٥٥).

وبعد هذا كلّهُ؛ فقد أحسن المعرّي وأصاب كبد الحقيقة في بيان الأقوال، وانفرد بعزّو الرأي الذي أورده سيبويه لقائله؛ حيث يقول: «لأن سيّدًا وميّتًا على وزن فَيَعْلُ على رأي البصريين، وزعم الرؤاسي أن أصله: فَيَعْلُ فنقل إلى فَيَعْلُ، وهذا راجع إلى القول الأول.

وزعم الفراء أن أصله: سَوِيدٌ ومَوِيّتٌ؛ وكذلك يزعم في جميع هذه المعتلات، وكأن مذهبه أن الواو سكنت وأدغمت في الياء والإدغام يغير الأول إلى حال الثاني؛ فأصل سيّد على القولين الأولين سَيِّوِدٌ، وأصله على القول الثاني^(١٥٦): سَوِيْدٌ ثم نقل إلى سَوِيْدٌ»^(١٥٧).

وعند الرجوع للمؤدّب نجده يقول: «وقال الكسائي: سيّد من الفعل فَيَعْلُ؛ وهو في الأصل: سَيِّوِدٌ الواو فيه قائمة مقام العين؛ فلما سكنت الياء أدغمت الواو فيها، فصارت ياء مشددة...»

وقال غيره: هو من الفعل فَيَعْلُ فغيّرت حركته نحو قولهم: رجل دُهرِيٌّ المنسوب إلى الدهر»^(١٥٨).

وواضح من نصّ المؤدّب إبهامه لقول الرؤاسي؛ مع نسبه للكسائي مثل قول الخليل.

ومّا تقدّم يستبين أن القول للرؤاسي.

ثالثاً: تعيين المبهم في نصّ سيبويه المتعلق بوزن سيّد ونحوه، ومراد سيبويه بالكوفيّين، وتعليل إبهامه للقائل ثم النصّ عليه.

بعد التطواف السابق في المصادر؛ فالمتعيّن الذي لا يصحّ غيره ولا يقبل في تعيين المبهم في نصّ سيبويه المتعلق بوزن سيّد ونحوه، وما فيه من إعلال؛ أنّهم: الكوفيّون بنصّ سيبويه المتقدّم ((في قول الكوفيّين)).

وهذا النصّ صريح وقاطع بنسبة القول للكوفيّين؛ ومن جهة أخرى فهذا النصّ يطرح أربعة تساؤلات:

الأوّل: من هم هؤلاء الكوفيّون؟

والثاني: هل هناك أقوال كوفيّة حكاها سيبويه في كتابه؛ ولم يصرح بنسبتها للكوفيّين؟

والثالث: لم يصرّح سيبويه باسمهم هنا، وأبهمه عند إيراد الأقوال في الباب المعقود لهذه المسألة؟

والرابع: لم يصرّ العلماء الذين شرحوا كتاب سيبويه وغيرهم من المعنيّين بسيبويه على أن المبهم في هذا النصّ هم: الكوفيّون؛ وأن سيبويه قد نقل عنهم في كتابه؟

وأما جواب الأوّل؛ فمصادر التراجم^(١٥٩) تذكر أن الرؤاسي هو الكوفي الذي يعنيه سيبويه بقوله: "وقال الكوفي؛ وقد سلّمه جماهير الباحثين المعاصرين^(١٦٠)؛ بل عدّ بعض الباحثين اعتماداً على هذه المقولة الرؤاسيّ ممن روى عنهم سيبويه^(١٦١)!".

وعند عرض هذا القول على محكِّ البحث وتحت النظر العلمي؛ فإنَّ البحث يقرُّر أنه لم يقف على جملة: ((وقال الكوفي)) في كتاب سيبويه؛ وهو ما قرَّره الأستاذ: علي النجدي ناصف بأسلوب لا يخلو من نقدٍ خفيٍّ؛ حيث يقول: «إني لم أر سيبويه يقول ذلك في الكتاب بلفظه ولا معناه، مع أن العبارة كما لا يخفى تدل على تكرار قولها وتعدد مواطن ذكرها؛ فإذا كانت ندت مرة مني في موطن؛ فلا أدري كيف ندت في سائر المرات والمواطن»^(١٦٢).

وتعقيباً على ما تقدّم؛ يقرُّر البحث أنه لا يرى احتمالية أن تكون "وقال غيره" محرّفة عن "وقال الكوفي"؛ لكونها احتمالاً بعيداً، وليس لها ما يسندها ولو بوجه من الوجوه، والبحث يسجّل استغرابه الشديد من سلّم بوجود "وقال الكوفي" في كتاب سيبويه من قدامى ومحدثين.

ويقرُّر البحث أنه وقف على نسبة بعض مبهمات سيبويه للكسائي والفراء، ومن ذلك ما تقدّم في نصوص العلماء في الكلام عن سيّد؛ وهو لا يستقيم مع ما هو مسطور في تراجمهم، وما هو معروف في تأريخ هذا العلم.

والبحث يقرُّر أيضاً أنه وقف على تعيين المبهم في مسألة وزن "سيّد" عند المعري؛ وأنه الرؤاسي ممّا يدلُّ على أن سيبويه نقل رأيه دون تصريح.

ويمكن القول: إن نسبة القول للكوفيّين تشمل جميع علماء الكوفة الذين عاصروهم سيبويه؛ وهم الذين يمكن التسليم بأن سيبويه نقل عنهم؛ وذلك يشمل: الرؤاسي (ت ١٩٣ هـ ظناً)، وعمّه معاذ بن مسلم الهراء (ت ١٨٧ هـ)، والقاسم بن معن المسعودي (ت ١٧٥ هـ)؛ وكلُّهم من شيوخ الكسائي والفراء.

ويعضد هذا ما أورده ابن قتيبة^(١٦٣) نقلا عن الفراء - وهو مما تخلو منه المصادر^(١٦٤) - في مسألة قريبة من مسألة البحث؛ وهي: وزن "قضاة" من نسبه له: "بعض النحويين" دون تعيينهم أن وزنها عندهم: "فَعَلَةٌ" إلا أنهم خصّوا الياء والواو بضمّ أوله، وهو موافق لمذهب غير الخليل الذي حكاه سيبويه في التغيير؛ مما يدلّ على أن قائل هذين القولين يسير على نهج تصريفي واحد؛ وردّ الفراء عليهم يؤيد أن يكون هذا القول قولاً كوفياً لقدمائهم، ولكن الفراء لا يوافقهم؛ ولأجل هذا ونحوه كان اعتماد جلّ المصادر النحويّة في نقل آراء الكوفيّين على قول الفراء.

واعتماد قول الفراء قولاً للكوفيّين يظهر بجلاء عند ثعلب؛ وكذا ابن الأنباري كما في نصّه السابق، وكذا عند غيرهما ممن نقل أقوال الكوفيّين كالسيرافي فمن بعده.

وأما جواب التساؤل الثاني؛ فهو أنه يظهر من تصريح سيبويه بالكوفيّين أن هناك أقوالاً أخرى لهم، ولكن سيبويه لم يصرّح بنسبتها لهم وإنما أدرجها تحت مبهمات، ومنها: "وقال غيره".

ولتفصيل الكلام حول هذه القضية برمتها موضع آخر يُستقصى فيه (بمشيئة الكريم المنان).

ومما أبهمه سيبويه في غير مسألة: "وقال غيره؛ وهو قول الكوفيّين: قوله في حديثه عن نون التوكيد الخفيفة في فعل الاثنين وجماعة النساء: «وأما يونس وناس من النحويّين»^(١٦٥)، وقد ورد النصُّ هكذا عند ابن السّراج^(١٦٦).

وناس من النحويّين المقصود بهم: الكوفيّون؛ حيث تُسب لهم موافقة يونس^(١٦٧)، وقيل^(١٦٨): يستثنى الكسائي منهم، وفي بعض المصادر^(١٦٩) أن قائله هو الفراء؛ ومن المعلوم أن كثيراً من الأقوال المنسوبة للكوفيّين إنما هي قول الفراء.

وعوداً على نصِّ سيبويه في نون التوكيد الخفيفة فقد تعرَّض إلى محاولة إخفاء جزء منه في بعض المصادر؛ فها هو المبرد يقول: «وكان يونس بن حبيب يرى إثباتهما في فعل الاثنين وجماعة النسوة...؛ فإذا وقف يونس ومن يقول بقوله...»^(١٧٠)؛ وفرق بينه وبين نصِّ سيبويه.

ثم يأتي الفارسي^(١٧١)، وتلميذه ابن جني^(١٧٢)؛ ويقصران نسبة هذا القول على يونس.

ومَّا هو رأي الكوفيِّين وقد ورد في كتاب سيبويه غير مصرَّح بقائله؛ مناقشة سيبويه^(١٧٣) لمن وصفهم بـ"من زعم" في قولهم بأن في جعفر حرفاً مزيداً، وهو إمَّا الفاء أو الراء؛ وهو ما نسبته السيرافي للكسائي والفاء على اختلاف بينهم^(١٧٤)؛ وهو ما تُسبب للكوفيِّين^(١٧٥).

والبحث يستظهر أن سيبويه يناقش شيوخ الكسائي والفاء؛ وإمَّا قال الكسائي والفاء بقولهم فنسبته المصادر لهما لشهرتهما، ولعدم الوقوف على رأي هؤلاء الشيوخ.

وأما جواب التساؤل الثالث؛ فالذي يظهر أن سيبويه لم يجد بُدأً من الوفاء بذمام العلم في نسبة القول لقائله؛ فصرَّح باسمهم هنا، مع ما تقدّم له من الانتصار لقول شيخه الخليل وتقويته في كلامه عند إيراد القولين.

وأما جواب التساؤل الرابع: فلا أجد ما يمكن القطع به، أو الاعتماد عليه في تعليل هذا السكوت والتجاهل؛ فقد يكون علّة ذلك: رغبة دفيئة في نفوس هؤلاء العلماء في عدم إعلاء شأن الكوفيِّين، وجعلهم قرناء للبصريِّين؛ بحيث ينقل عنهم سيبويه ويصرح برأيهم.

ويدلُّ عليه قول السيرافي: «ولا نعلم أحداً من علماء البصريِّين بالنحو واللغة أخذ عن أهل الكوفة شيئاً من علم العرب إلا أبا زيد فإنه روى عن المفضل الضبي»^(١٧٦)، وقد سلّمه بعض الباحثين^(١٧٧).

ويُشكّل على هذا التعليل أن ابن الأنباري الكوفي لم ينسب القول إلا للفراء. وقد يكون لذلك علة أخرى؛ وهي: عدم وصول أقوال الرؤاسي لهم، وإعراضهم عن البحث في أقوال قدماء الكوفيّين انشغالا منهم بأقوال الكسائي والفراء.

وقد يكون علة ذلك هو مجموع الأمرين؛ ويعضده أمران:

١ / تفسير الزّجاج لقول سيبويه: "وقال غيره"، بأن القائل هو سيبويه، وقد ورد هذا التفسير منسوباً له في صدر النسخة الرباحية من كتاب سيبويه^(١٧٨)؛ ففيها: «قال أبو جعفر: وسمعت أبا إسحاق يقول: إذا قال سيبويه بعد قول الخليل: وقال غيره؛ فإنّما يعني نفسه؛ لأنه أجلّ الخليل عن أن يذكر نفسه معه»^(١٧٩).

وقد نصّ النّحاس (أبو جعفر) في كتابه: إعراب القرآن^(١٨٠) على تلقّيه هذا الرأي من شيخه الزّجاج.

وهو تفسير يصرف الذهن عن البحث عن أيّ قائل لهذا القول؛ وبخاصة أنه صادر من علّمٍ معنيٍّ بكتاب سيبويه.

٢ / ندرة ما في المصادر من أقاويل منسوبة لشيخ الكسائي والفراء؛ اللذين شاركا في ذلك بعدم التصريح بأقوال شيخهما؛ ومن ذلك صنيع الفراء في غير موضع من المعاني بعزّو آراء لشيخه تحت مصطلح: "المشيخة"^(١٨١) من دون تعيين القائل مطلقاً، أو بعض المشيخة^(١٨٢) من غير تعيين القائل في أغلب المواضع^(١٨٣).

وكذا ما وقف عليه البحث من إيراد آراء ليست بصريّة نقلها الفراء عن نحويين غير معيّنين^(١٨٤).

وفيما تقدّم من عرض نصوص سيبويه التصريفية دليل قاطع على وجود أقوال كوفية وصلت إلى سيبويه ودوّنها في كتابه، وهو ما لم يتناوله الباحثون والدارسون.

وهذا الأمر يجعل من الواجب إعادة تدوين العلاقة العلميّة بين البصرة والكوفة؛ ليس على ضوء الروايات التاريخيّة عن كتاب الرّوآسي فحسب؛ وإنما على ضوء نصوص كتاب سيبويه من خلال ثلاثة طرق:

١ / هذا الموضوع الوحيد الذي صرّح فيه سيبويه بالكوفيّين؛ وقد ربطه البحث بالمسألة التي أبهم فيها سيبويه القائل تحت مسمّى: "وقال غيره".

٢ / مسائل "وقال غيره" التي يمكن من خلال البحث المتعمّق إسناد القول فيها، أو في جلّها للكوفيّين؛ والذي أمل أن يرى النور قريباً (بمشية الملك الوهاب).

٣ / ما يوجد من نصوص نادرة في ثنايا المصادر فيها عزو القول لشيوخ الكسائي والفراء، ومقارنتها بنصوص سيبويه التي فيها نسبة أقوال لغير معيّنين.

نتائج البحث

توصّل البحث إلى نتائج عدّة؛ وقد كان من أبرزها:

- ١/ لم يقصد سيبويه بالكوفيّين في القراءات القرآنيّة من السبعة أو العشرة.
- ٢/ لم يقصد سيبويه بالكوفيّين في القراءات الإمام الكسائي؛ لوجود المعاصرة التي ليس من دليل يدلّ معها على الأخذ أو الرواية؛ ولما يلزم عليه من المناقضة والمعارضة بين إطلاق سيبويه نسبة القراءة للكوفيّين وعدم موافقة قراءة الكسائي لهم.
- ٣/ قصد سيبويه بالكوفيّين في القراءات قرآنيّة الكوفة بدءاً بأبي عبد الرحمن السلمي (ت ١٧٤هـ) "مقرئ الكوفة" شيخ عاصم بن أبي النجود إلى حمزة بن حبيب الزيات (ت ١٥٦هـ) شيخ الكسائي.
- ٤/ أثبت سيبويه رأياً للكوفيّين في مسألة تصريفية سبق له أن أبهم قائله.
- ٥/ لم يفصح كثير من النحاة عن قائل القول في المسألة التي أبهم فيها سيبويه المخالف للخليل، ونسبوا القول لمعاصري سيبويه؛ مع وجود النصّ من سيبويه على تعيينه في موضع آخر من كتابه.
- ٦/ يمكن القول: إن سيبويه قصد بالكوفيّين في التصريف الرؤاسي ومن في طبقتهم من الكوفيّين.
- ٧/ يستظهر البحث وجود أقوال كوفيّة في الكتاب طوى سيبويه نسبتها للكوفيّين، ممّا يدلّ على نقض ما هو سائد عند الباحثين والدارسين من أن البصريّين لم يأخذوا عن الكوفيّين.

الهوامش والتعليقات:

- (١) في الأصل: «يقراءونها».
- (٢) كذا بضم الأول، وكذا في طبعة باريس ١ / ٣٥٠، وبولاق ١ / ٣٩٧، وكذا في الكتاب نسخة ابن خروف ل ٥٥ أ، والذي قرأ بضم الأول من الكوفيين هو: أبو بكر شعبة عن عاصم، وقرأ بالكسر منهم: يحيى بن وثاب، وعبد الرحمن بن أبي ليلى، وطلحة بن مصرف، والأعمش، وحفص عن عاصم، وحمزة، والكسائي.
- ينظر: ابن مجاهد، السبعة، ص ٤٠٧، والهذلي، الكامل، ص ٥٩٥، والزخشي، الكشاف ٤ / ٨، وأبو حيان، البحر المحيط ٦ / ١٦٦، والخطيب، معجم القراءات، ٥ / ٣٤٣.
- (٣) تنمة من نسخة ابن خروف ل ٥٥ أ.
- (٤) سيبويه، الكتاب، ٢ / ٣٩٩.
- (٥) سيبويه، الكتاب، ٣ / ٥٤.
- (٦) سيبويه، الكتاب، ٤ / ٤٧٧.
- (٧) الحاشية ٢ من الكتاب، ٢ / ٣٩٩؛ وفي الأصل: «يقراءونها».
- (٨) الحاشية ١ من الكتاب، ٣ / ٥٤؛ وفي الأصل: «قرءوا».
- (٩) الأنصاري، أحمد مكي، سيبويه في الميزان، مجلة مجمع اللغة، ج ٣٤، ١٣٩٤ هـ، ص ١٠٦.
- (١٠) سيبويه، الكتاب، ١ / ١٤٨؛ وينظر: ابن مجاهد، السبعة ص ٤٩ - ٥٢؛ فقد أورد ابن مجاهد من عدة طرق عن زيد بن ثابت (رضي الله عنه)، وبعض التابعين: «القراءة سُنَّةٌ»؛ وكذا وردت في إحدى النسخ عند ابن خروف ل ١٣ أ.
- (١١) عضيمة، محمد عبدالحالقي، دراسات لأسلوب القرآن، ١ / ١٣.
- (١٢) سيبويه، الكتاب، ٥ / ١٣.
- (١٣) عمر، أحمد مختار، ومكرم، عبدالعال سالم، معجم القراءات القرآنية، ٤ / ٥٤.

- (١٤) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٣ / ٣٣٩.
- (١٥) النحاس، إعراب القرآن، ٣ / ٢٣.
- (١٦) أبو علي الفارسي، الإغفال، ٢ / ٣٩٧.
- (١٧) الطوسي، التبيان، ٧ / ١٤١.
- (١٨) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ١٣ / ٤٨٨.
- (١٩) مكّي، مشكل إعراب القرآن، ٢ / ١٣.
- (٢٠) ابن يعيش، شرح المفصل، ٣ / ١٤٦؛ وفيه: «يقراءونها».
- (٢١) العكبري، التبيان، ٢ / ٨٧٨، ولم ينسبها في إعراب القراءات الشواذ، ٢ / ٥٤.
- (٢٢) أبو حيان، البحر المحيط، ٦ / ١٩٦.
- (٢٣) الخطيب، عبداللطيف، معجم القراءات، ٥ / ٣٨٣.
- (٢٤) الأنباري، الإنصاف، ٢ / ٧١١.
- (٢٥) ينظر: الداني، مفردة يعقوب، ص ٦٨، والأهوازي، مفردة يعقوب، ص ١٢٩ و ١٣٠، وابن الفحام الصقلي، مفردة يعقوب، ص ٢٠٢ - ٢٠٤، ولم يذكر الرعيّني هذه القراءة في الجمع والتوجيه، ص ٦٠ و ٦١.
- (٢٦) ابن عطية، المحرر الوجيز، ٦ / ٥٤.
- (٢٧) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٣ / ١٦٧.
- (٢٨) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص ٨٩.
- (٢٩) أبو علي الفارسي، التعليقة، ٢ / ١٠٦.
- (٣٠) الهذلي، الكامل، ص ٥٩٦.
- (٣١) الكرمانى، شواذ القراءات، ص ٣٠٣.
- (٣٢) الزخشري، الكشف، ٤ / ٤٣.

- (٣٣) ابن مالك، شرح التسهيل، ١ / ٢٠٨.
- (٣٤) الطوسي، التبيان، ٧ / ١٤١.
- (٣٥) ينظر: سبط ابن الخياط، المبهج، ص ٦٢٧، والقباقبي، إيضاح الرموز، ص ٥١٦ و ٥١٧، والدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، ٢ / ٢٣٨.
- (٣٦) ينظر: سبط ابن الخياط، المبهج، ص ٣٨٩، وأبو حيان، البحر المحيط، ٢ / ٣٦٥، والقباقبي، إيضاح الرموز، ص ٣١٢، والدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، ١ / ٤٥٩.
- (٣٧) عمر، أحمد مختار، ومكرم، عبدالعال سالم، معجم القراءات القرآنية، ١ / ٢٢٣.
- (٣٨) النحاس، إعراب القرآن، ١ / ٣٤٥.
- (٣٩) الخطيب، عبداللطيف، معجم القراءات، ١ / ٤١٨.
- (٤٠) ينظر: الهذلي، الكامل، ص ٥١٢.
- (٤١) ينظر: ابن مجاهد، السبعة، ص ١٩٣، وسبط ابن الخياط، المبهج، ص ٣٨٩، وابن الجزري، النشر، ص ٢٣٦، والقاضي، عبدالفتاح، البدور الزاهرة، ص ٥٧.
- (٤٢) الهذلي، الكامل، ص ٥١٢.
- (٤٣) ابن الجزري، غاية النهاية، ١ / ٥٤٠.
- (٤٤) ينظر: ابن مجاهد، السبعة، ص ٢٧٢، وسبط ابن الخياط، المبهج، ص ٤٧٩، والقباقبي، إيضاح الرموز، ص ٣٨٩، والدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، ٢ / ٣٨، والخطيب، عبداللطيف، معجم القراءات، ٢ / ٥٨٣ و ٥٨٤. ووقع في عمر، أحمد مختار، ومكرم، عبدالعال سالم، معجم القراءات القرآنية، (٢ / ٣٣٢)؛ خلط عجيب.
- (٤٥) ينظر: الهذلي، الكامل، ص ٥٤٩، و ٥٥٠، والمصادر السابقة.
- (٤٦) سيبويه، الكتاب، ١ / ٢٧٩، و ٣ / ١٦.
- (٤٧) سيبويه، الكتاب، ٣ / ٦٨، و ٨٦؛ ويقارن بالسيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٣ / ٢٥٧، و ٢٨٦.

- (٤٨) ينظر: السيراقي، أخبار النحويين البصريين، ص ٧٥.
- (٤٩) ينظر: الزيبي، طبقات النحويين، ص ٧٥، والبغدادي، خزانة الأدب، ١ / ١٧، وعبّاد التواب، رمضان، أسطورة الأبيات الخمسين، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج ٢٤، ١٣٩٤هـ، ص ٢٠٥.
- (٥٠) سيبويه، الكتاب، ٣ / ٣٦٣؛ وينظر: السيراقي، شرح كتاب سيبويه، ٤ / ٣٨٠.
- (٥١) ناصف، علي النجدي، سيبويه إمام النحاة، ص ١٥٦ و ١٥٧.
- (٥٢) عضيمة، محمد عبد الخالق، فهارس كتاب سيبويه، ص ٢٣.
- (٥٣) سيبويه، الكتاب، نسخة ابن خروف ل ١٠٣ ب.
- (٥٤) سيبويه، الكتاب، ٤ / ٢٢٦؛ وينظر تعليق محققه، ويقارن بالسيراقي، شرح كتاب سيبويه، ٥ / ١٠٣ و ١٠٤.
- (٥٥) هذا النص من زيادات النسخة الشرقية؛ وقد أثبت ابن خروف حاشية في نسخته من كتاب سيبويه ل ١٤١ أ؛ والنص فيه: «ش: قال أبو عمر سمعت أبا زيد...». و"ش" رمز النسخة الشرقية من كتاب سيبويه، ونسخة ابن خروف فيها مقارنات بين النسخة الرباحية التي أثبتتها متنا، والنسخة الشرقية التي أثبت فروقاتها في الحاشية.
- وبناء عليه يحذف البيت الوارد في هذا النص من شواهد سيبويه الذي صنعه أ. هارون (سيبويه، الكتاب، ٥ / ٩٦).
- وحق هذا النص أن يذكر حاشية كما في طبعة باريس ٢ / ٣٣٥ - وفيها: قال أبو عثمان (من إحدى النسخ) -، والنص برمته غير وارد في طبعة بولاق ٢ / ٣٠٨؛ وينظر أيضا: ابن خروف، تنقيح الألباب (قسم الدراسة)، ص ١١٢.
- (٥٦) ابن الجزري، غاية النهاية، ١ / ٣٧٠.
- (٥٧) الحديثي، خديجة، الشاهد وأصول النحو، ص ٥٣، وموقف سيبويه من القراءات والحديث، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد ١٤، المجلد ١، ١٩٧٠م، ص ٢١٥ و ٢١٦.

- (٥٨) سيبويه، الكتاب، ١ / ٥١.
- (٥٩) ينظر: ابن مجاهد، السبعة، ص ٢٥٥، والخطيب، معجم القراءات، ٢ / ٤٠٥.
- (٦٠) سيبويه، الكتاب، ٢ / ٤٣ - وتخريج المحقق للآية خطأ، وقوله بعدم عثوره على قراءة أبي عمرو تابع للخطأ في تخريج الآية، والقراءة لأبي عمرو في السبعة (ص ٦١٨)، وغيره؛ وسيبويه يستشهد بالآية ٧ من سورة القمر -، و٢١٠، و٣ / ٥٣، و٢٥٣، و٥٤٩، و٥٥١، و٤ / ١٨٦، و٢٠٢، و٣٣٨، و٤٥٩.
- (٦١) ينظر: أبو حيان، البحر المحيط، ٥ / ٢٨٥، والخطيب، معجم القراءات، ٤ / ١٨٨.
- (٦٢) سيبويه، الكتاب، ١ / ١٧٢، و٤ / ٤٤٤ (قول الحسن).
- (٦٣) ينظر مثلاً: سيبويه، الكتاب، ١ / ٥٨، و٣ / ٢٥٨؛ ولم يوثق محقق الكتاب القراءتين هنا، وهما قراءة عيسى وغيره. ينظر: أبو حيان، البحر المحيط، ٧ / ٣١٠، و٨ / ١٢٠، والخطيب، معجم القراءات، ٧ / ٤٥٦، و٩ / ٩٧.
- (٦٤) سيبويه، الكتاب، ٣ / ١٤٣؛ وفي ٣ / ٥٤٥ نقل سيبويه برواية عيسى قراءة غير منسوبة؛ ولم يوثقها محقق الكتاب، وهي قراءة أبي (رضي الله عنه) وغيره. ينظر: أبو حيان، البحر المحيط، ٧ / ٦٧، والخطيب، معجم القراءات، ٦ / ٥٠٧.
- (٦٥) سيبويه، الكتاب، ٣ / ٢٥.
- (٦٦) ينظر: ابن مجاهد، السبعة، ص ١٨١، وابن الجزري، النشر، ٢ / ٢٢٧.
- (٦٧) مكّي، الكشف، ١ / ٢٩٠ و٢٩١؛ وينظر: الخطيب، معجم القراءات، ١ / ٢٩٥.
- (٦٨) الحاشية ٢ من الكتاب، ٣ / ٢٥.
- (٦٩) قال السيرافي (شرح كتاب سيبويه، ٣ / ١٦٢): «محمد بن مروان؛ وهو بعض قراء أهل المدينة»؛ وأما تعليقه أ. هارون في حاشية الكتاب (٢ / ٣٩٦) التي نقلها عن البحر المحيط؛ فيفهم منها أن القارئ هو: محمد بن مروان السدي الكوفي؛ وهو لا يستقيم مع نص سيبويه واستشهاده، وفي غاية النهاية (٢ / ٢٢٩) تجوز أن يكون محمد بن مروان بن الحكم [ت ١٠١هـ]؛ وإلا فهو غير معروف.

- (٧٠) سيويه، الكتاب، ٢ / ٣٩٦ و٣٩٧.
- (٧١) سيويه، الكتاب، ٣ / ١٦٦.
- (٧٢) سيويه، الكتاب، ٣ / ٢٥.
- (٧٣) سيويه، الكتاب، ٢ / ١٨٧، و٣ / ١٣٤، و٤ / ١٩٦؛ وفي هذا الموضوع نقل سيويه النسبة عن هارون؛ ونقل عنه: أنها «قراءة أهل مكة اليوم».
- (٧٤) سيويه، الكتاب، ٣ / ٥١٩ و٥٢٠.
- (٧٥) سيويه، الكتاب، ٣ / ٢٦.
- (٧٦) عند اتباع الرسم المثبت في المصاحف المطبوعة توضع واو صغيرة بعد الهاء مباشرة، كما رسمت واو الوصل في قراءة حفص في: ﴿مَا حَوْلَهُ﴾ [البقرة: ١٧]، وغيرها، والأصل أن تكتب هذه الواو بالحمزة بقدر الحروف الأخرى.
- (٧٧) سيويه، الكتاب، ٤ / ١٩٥؛ وفيه: «يقراءون».
- (٧٨) ينظر: القاضي، عبد الفتاح، البدور الزاهرة، ص ١٦.
- (٧٩) ينظر: الدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، ١ / ١٤٩.
- (٨٠) ينظر: ابن مجاهد، السبعة، ص ١٣١ و١٣٢.
- (٨١) الخطيب، معجم القراءات، ٧ / ٧٥ و٧٦.
- (٨٢) القاضي، عبد الفتاح، البدور الزاهرة، ص ١٦.
- (٨٣) ينظر: الدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، ١ / ١٥٠.
- (٨٤) ابن مجاهد، السبعة، ص ٢٠٧.
- (٨٥) القاضي، عبد الفتاح، البدور الزاهرة، ص ١٦؛ وينظر: الدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، ١ / ١٤٩.
- (٨٦) نسب الكرمانى (شواذ القراءات، ص ٣٧٠) للزهري وحده الضم في «بَدْرَاهُ الْأَرْضِ»، ونسب ابن خالويه (إعراب القراءات السبع وعللها، ١ / ٧٣) لشيبة ضم الهاء في الموضعين، ثم عاد ونسب له أنه يضم الموضع الأول!

- (٨٧) نص ابن خالويه (إعراب القراءات السبع وعللها، ١ / ٧٣) على أن مسلم بن جندب يضمها في جميع القرآن.
- (٨٨) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٥ / ٦٦.
- (٨٩) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ١ / ٥٠.
- (٩٠) ينظر: أبو علي الفارسي، الحجة، ١ / ٦١ و٦٢، و٧٠، و١٠٢، و٢ / ١٠.
- (٩١) ابن جني، المحتسب، ١ / ٦٧، و٢ / ٦٢، و٢٤٩.
- (٩٢) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص ١١٣ - ١١٥، وإعراب القراءات السبع وعللها ٢ / ١٧٩.
- (٩٣) العكبري، إعراب القراءات الشواذ، ٢ / ٢٥٠ - ٢٦٩.
- (٩٤) أبو حيان، البحر المحيط، ٧ / ١٣٠ و١٣١، والتذليل والتكميل، ٢ / ١٦٤.
- (٩٥) قرأ الزهري وحيد الأعرج ومجاهد (وكلهم حجازي)، وقتادة: «يُؤدُّهُو» [آل عمران: ٧٥]؛ بالوصل بواو في الدرج. ينظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٥ / ١٧٧، وأبو حيان، البحر المحيط، ٢ / ٥٢٤، والخطيب، معجم القراءات، ١ / ٥٢٤؛ وفيه: «وأبو جعفر!»؛ وفي ابن الجزري، النشر، (١ / ٣٠٦): «الأبي جعفر وجهان؛ وهما: الإسكان والاختلاس»؛ وفي الدمياطي، إتحاف فضلاء البشر، (١ / ١٥٠): «الإسكان والقصر»، فلم يُنقل عنه الوصل عند القراء!؛ والتنبيه متعين.
- ويضاف لهؤلاء القراء: مسلم بن جندب؛ بناء على ما سبق نقله عن ابن خالويه. والله أعلم.
- (٩٦) يقول سيبويه (٣ / ٦٢٢): «لأن التثنية جمع»، ويقول (٤ / ٢٠١): «لأن الاثنين جمع».
- (٩٧) ينظر مثلاً: سيبويه، الكتاب، ٤ / ١٨٩.
- (٩٨) أبو علي الفارسي، الحجة، ١ / ١٦٤.
- (٩٩) ينظر تفصيل ذلك في: ابن مجاهد، السبعة، ص ٦٦ - ٧١؛ ومصادر تراجم القراء الكوفيين الوارد ذكرهم.
- (١٠٠) سيبويه، الكتاب، ٣ / ١٤٣، و٤ / ٨٢.

- (١٠١) سيبويه، الكتاب، ٢ / ٨٣؛ ولم يوثق المحقق القراءة، وهي أيضا قراءة الأعمش وغيره. ينظر: أبو حيان، البحر المحيط، ٥ / ٢٤٤، والخطيب، معجم القراءات، ٤ / ١٠٥.
- (١٠٢) سيبويه، الكتاب، ٣ / ١٦٦.
- (١٠٣) كذا؛ وسيأتي عدم صحته، ولعل الصواب: أو من قرأ عليه بصري!
- (١٠٤) أبو علي الفارسي، الحجة، ١ / ١٦٤.
- (١٠٥) ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية، ١ / ٣٤٣ و ٣٤٤.
- (١٠٦) ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية، ١ / ٢٣٩. وينظر: التعليق السابق على نص د. شلي.
- (١٠٧) ابن السراج، الأصول، ١ / ٣٣٦.
- (١٠٨) ينظر: الحديثي، خديجة، الشاهد وأصول النحو، ص ٥٢ و ٥٣.
- (١٠٩) سقط ما وضع تحته خط من نسخة ابن خروف، ووضعه أ. هارون بين معقوفين.
- ولم يضبط أ. هارون الياء، وضبطت في طبعتي باريس وبولاق بالتنونين مع الكسر؛ والضبط المثبت أليق بما قبله، وهو يتناسب مع قول سيبويه (٤ / ٤٠٩): «فإذا قلت فَيَعْلُ قلت: حيٌّ وشيٌّ وقيٌّ؛ تحذف منها ما تحذف من تصغير أُحْوَى...، إلا أنك لا تصرف أُحْيٍ».
- (١١٠) تتمة من نسخة ابن خروف ل ١٥٤ ب؛ ووردت حاشية في طبعة باريس (٢ / ٣٣٨) لا في المتن؛ وهي غير واردة في طبعة بولاق (٢ / ٣٩٣؛ اتباعاً لمتن طبعة باريس)، وتبعها أ. هارون (فيما يبدو).
- (١١١) تتمة من نسخة ابن خروف.
- (١١٢) في الأصل وباريس وبولاق: «عاقبت فَيَعْلُ فَيَعْلًا»، والنص في نسخة ابن خروف هكذا: «عاقبت فَيَعْلًا»؛ وهو الصواب؛ وعليه يُعكس الضبط الذي وضعه أ. هارون؛ ومستندي أربعة أدلة: دلالة المعنى، ونص سيبويه السابق عليها، وتنظيره الآتي، ونص ابن جني عليه في المنصف ٢ / ١٦.
- (١١٣) في نسخة ابن خروف: «للجميع».

- (١١٤) في الأصل: «كما عاقبت فُعْلَةٌ للجمع فُعْلَةٌ»، وكذا في طبعة بولاق؛ وهو خطأ في الضبط، والتصويب من نسخة ابن خروف، وهي على الصواب في طبعة باريس؛ وقد نص عليه ابن جني في المنصف (٢ / ١٦)؛ ومثالها: كُتِبَتْ، ولا معنى لـ فُعْلَةٌ هنا.
- (١١٥) سيبويه، الكتاب، ٤ / ٤٠٨ و ٤٠٩.
- (١١٦) ينظر: ناصف، علي النجدي، سيبويه إمام النحاة، ص ١٠٠، و١٠٢، وينظر: عزيمة، محمد عبد الخالق، فهارس كتاب سيبويه، ص ٨٨٧.
- (١١٧) سيبويه، الكتاب، نسخة ابن خروف ل ١٥٤ ب.
- (١١٨) ورد في نسخة ابن خروف تعليقان: ش ألسنهم، ش: جميعاً.
- (١١٩) في نسخة ابن خروف: ش فيها؛ ونقله أ. هارون عن النسختين أ وب، وقال: «تحريف»، وليس الأمر كما ذهب إليه الأستاذ، بل فيها يكون المراد به تحرك الواو؛ فتمتنع من القلب كما في: طَوِيل.
- (١٢٠) سقط ما وضع تحته خط من نسخة ابن خروف، ووضعه أ. هارون بين معقوفين؛ ويدل على سقوطه قول سيبويه في آخر النص: «وقول الخليل أعجب إلي».
- (١٢١) في نسخة ابن خروف: ش فأصلها.
- (١٢٢) كذا؛ والإعراب يقتضي نصبه مفعولاً به؛ ولكنه على حكاية الرفع.
- (١٢٣) في نسخة ابن خروف: ش قوم عند ب.
- وب" رمز لابن السراج؛ أي: نسخة ابن السراج من كتاب سيبويه. ينظر: الكتاب (باريس) مقدمة المحقق ج ١ ص viii، والنص منقول في مقدمة أ. هارون، الكتاب، ١ / ٤٧.
- (١٢٤) في نسخة ابن خروف: ش البناء عند ب.
- (١٢٥) لم ترد في نسخة ابن خروف.
- (١٢٦) في متن نسخة ابن خروف بالياء؛ وفي الحاشية ش: ت. (أي: في الشرقية بالتاء تحمله، وهو ما أثبتته أ. هارون).

- (١٢٧) في متن نسخة ابن خروف: «وقد»؛ ولم يشر إلى اختلاف النسخ.
- (١٢٨) في نسخة ابن خروف: ش وجدت. ويبدو أن الرباحية بدون التاء.
- (١٢٩) سيبويه، الكتاب، ٤ / ٣٦٥ و٣٦٦، ونسخة ابن خروف ل ١٤٩ ب.
- (١٣٠) أي: سيبويه.
- (١٣١) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص ٥٩٩.
- (١٣٢) ابن الأنباري، الزاهر، ١ / ١٨٦ و١٨٧.
- (١٣٣) النحاس، إعراب القرآن، ١ / ١٩٤؛ ويبدو أن الرد لابن كيسان، وسيأتي نقله في النص التالي.
- (١٣٤) النحاس، إعراب القرآن، ١ / ٣٥٤؛ وينظر: ٢ / ١٥٩.
- (١٣٥) في الأصل: «سيد وميت».
- (١٣٦) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٥ / ٢٧٣.
- (١٣٧) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٤ / ٣٨٩؛ وفيه: «ميت»؛ تطبيع.
- (١٣٨) في الأصل: «شكر»؛ تحريف.
- (١٣٩) في الأصل: «فيعل».
- (١٤٠) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٥ / ٢٧٤.
- (١٤١) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٥ / ٢٧٥.
- (١٤٢) ابن جني، المنصف، ٢ / ١٦.
- (١٤٣) الجوهري، الصحاح، ٢ / ٤٩٠ (سود).
- (١٤٤) ابن السيد، الاقتضاب، ٢ / ٣٤٠.
- (١٤٥) في الأصل: «فَيَعْل».
- (١٤٦) الأنباري، الإنصاف، ٢ / ٧٩٥ و٧٩٦.

- (١٤٧) العكبري، التبيان، ١ / ٣٥.
- (١٤٨) ابن عطية، المحرر الوجيز، ١ / ٣٠٨.
- (١٤٩) ابن يعيش، شرح الملوكي، ص ٤٦٤.
- (١٥٠) ابن يعيش، شرح المفصل، ١٠ / ٧٠.
- (١٥١) ابن يعيش، شرح المفصل، ١٠ / ٩٥.
- (١٥٢) ابن عصفور، الممتع، ٢ / ٤٩٩ - ٥٠١.
- (١٥٣) الرضي، شرح الشافية، ٣ / ١٥٢ - ١٥٤.
- (١٥٤) أبو حيان، التذليل والتكميل، ج ٦ / ٢ / ل ١٦٧ ب.
- (١٥٥) أبو حيان، البحر المحيط، ١ / ٢١٨.
- (١٥٦) كذا؛ ويُخرَج على جعل قول البصريين والرؤاسي القول الأول، وقول الفراء هو الثاني.
- (١٥٧) المعري، رسالة الملائكة، ص ١٦٩ و ١٧٠.
- (١٥٨) المؤدب، دقائق التصريف، ص ٢٦٣.
- (١٥٩) ينظر: النديم، الفهرست، ١ / ٢ / ١٩٢، والمرزباني واليغموري، نور القبس، ص ٢٧٩، والحموي، ياقوت، معجم الأدباء، ٦ / ٢٤٨٦، والقفطي، إنباه الرواة، ٤ / ١٠٦ و ١٠٧، والسيوطي، بغية الوعاة، ١ / ٨٣، وسلمه البغدادي في شرح أبيات المغني، ١ / ١٣٢.
- (١٦٠) ينظر مثلاً: الطنطاوي، محمد، نشأة النحو، ص ٣٢، ومكرم، عبدالعال سالم، الحلقة المفقودة، ص ٤٢١، والأسعد، عبدالكريم محمد، الوسيط في تاريخ النحو العربي، ص ٥٥؛ وغيرها كثير.
- (١٦١) الحديثي، خديجة، كتاب سيبويه وشروحه، ص ٤٠، وهارون، عبد السلام محمد، مقدمة تحقيق الكتاب، ١ / ١٤.

- (١٦٢) ناصف، علي النجدي، سبويه إمام النحاة، ص ١٠١.
- (١٦٣) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص ٦١٥.
- (١٦٤) ينظر مثلاً: ابن يعيش، شرح المفصل، ٥ / ٥٤، وابن عصفور، المتع، ٢ / ٥٠٠ و ٥٠١، والرضي، شرح الشافية، ٢ / ١٧٦، وأبو حيان، ارتشاف الضرب، ١ / ٤٤١، والسيوطي، همع الهوامع، ٦ / ١٠٣.
- (١٦٥) سبويه، الكتاب، ٣ / ٥٢٧.
- (١٦٦) ابن السراج، الأصول ٢ / ٢٠٣؛ وينظر: ابن يعيش، شرح المفصل، ٩ / ٣٨.
- (١٦٧) ينظر: السيرافي، شرح كتاب سبويه، ٤ / ٢٥٩، والأعلم الشتمري، النكت، ٢ / ٩٦٥، والأنباري، الإنصاف ٢ / ٦٥٠، والعكبري، اللباب ٢ / ٦٨، وابن مالك، التسهيل ص ٢١٧، والرضي، شرح الكافية ٤ / ٤٩٢، وأبو حيان، ارتشاف الضرب ٢ / ٦٦٤، والمرادي، الجنى الداني ص ١٤٣، واليميني، اثتلاف النصره، ص ١٣١، والسيوطي، همع الهوامع، ٤ / ٤٠٣.
- (١٦٨) ينظر: أبو حيان، البحر المحيط، ٥ / ١٨٧.
- (١٦٩) ينظر: أبو حيان، البحر المحيط ٥ / ١٨٧؛ وكذا نسب له في الإقناع للسيرافي. تنظر: حاشية الإيضاح العضدي، ص ٣٣٥.
- (١٧٠) المبرد، المقتضب، ٣ / ٢٤.
- (١٧١) ينظر: أبو علي الفارسي، الحجة، ١ / ٩٠، و ٣ / ٤٤١، و ٤ / ٤١٣.
- (١٧٢) ابن جني، الخصائص، ١ / ٩٢.
- (١٧٣) سبويه، الكتاب، ٤ / ٣٢٨ و ٣٢٩.
- (١٧٤) السيرافي، شرح كتاب سبويه، ٥ / ٢١٩.

- (١٧٥) ينظر: ابن بابشاذ، شرح الجمل، ص ٧٥١، والأنباري، الإنصاف، ٢ / ٣٩٧، وابن عصفور، الممتع ١ / ٣١١ و ٣١٢، وأبو حيان، ارتشاف الضرب ١ / ٢٨، والسيوطي، همع الهوامع، ٦ / ٢٣٣.
- (١٧٦) السيرافي، أخبار النحويين البصريين، ص ٧١ و ٧٢؛ وينظر: النديم، الفهرست، ج ١ / ١ / ١٥٤، والأنباري، نزهة الألباء، ص ١٠٢، والقفطي، إنباه الرواة، ٢ / ٣٤.
- (١٧٧) ينظر: المخزومي، مهدي، مدرسة الكوفة، ص ٣٩، والسيد، عبدالرحمن، مدرسة البصرة، ص ١٥٠؛ ونص في الحاشية على نقل سيبويه عن الكوفيين!.
- (١٧٨) يستفاد مما تقدم من تعليقات على نصوص سيبويه أن مطبوعات الكتاب الثلاث هي مزيج من النسختين الرباحية والشرقية؛ على الرغم من إثبات سند الرواية للنسخة الرباحية في مقدمة هذه الطبعات!.
- (١٧٩) سيبويه، الكتاب، ١ / ٦ و ٧.
- (١٨٠) النحاس، إعراب القرآن، ١ / ٢٠٣.
- (١٨١) ينظر: الفراء، معاني القرآن، ١ / ٤٢، و ٢١٢، و ٣ / ٨٧.
- (١٨٢) ينظر: الفراء، معاني القرآن، ١ / ٤٦٣، و ٢ / ٦٥، و ١٨، و ٣ / ٥٢، و ٩٧، و ٢٤٤.
- (١٨٣) ورد تعيينه بأنه الكسائي في قوله (٢ / ٢٨٥): «بعض المشيخة - وهو الكسائي -»، وقوله (٣ / ٨٥): «وقد أخبرني بعض المشيخة - أظنه الكسائي -».
- (١٨٤) ينظر مثلاً: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص ٦١٥: «وحكى الفراء عن بعض النحويين»، و ص ٦١٦: «وقال الفراء: قال الكسائي وغيره من أصحابنا»، وابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ٢ / ٢٠٣: «قال الفراء: وقال غير الكسائي».

المصادر والمراجع

- ابن الأنباري، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، دار الشؤون الثقافية العامة، ط ٢، ١٩٨٧م.
- ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، لجنة إحياء التراث، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، القاهرة.
- ابن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، بعناية: ج. برجستراسر، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، بيروت.
- ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، تعليق: علي محمد الضباع. مصورة.
- ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط ٣، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، بيروت.
- ابن السيد، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، تحقيق: مصطفى السقا ود. حامد عبد المجيد، دار الكتب المصرية، ١٩٩٦م، القاهرة.
- ابن الفحام الصقلي، مفردة يعقوب، تحقيق: إيهاب أحمد فكري وخالد حسن أبو الجود، أضواء السلف، ط ١، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م، الرياض.
- ابن بابشاذ، شرح كتاب الجمل للزجاجي، تحقيق: حسين علي السعدي، رسالة دكتوراه - جامعة بغداد، ٢٠٠٣ م.
- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، ط ٣، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، بيروت.
- ابن جني، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصف وآخرين، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٨٦هـ، مصر.
- ابن جني، المنصف بشرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، وزارة المعارف العمومية - إدارة إحياء التراث القديم، ط ١، ١٣٧٣هـ - ١٩٥٤م.

الكوفيُّون في كتاب سيبويه

- ابن خالويه، إعراب القراءات السبع وعللها، تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة الخانجي، ط ١، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، القاهرة.
- ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، تحقيق: برجستراسر، مكتبة المتنبّي - القاهرة. مصورة.
- ابن خروف، تنقيح الألباب = شرح كتاب سيبويه المسمى: تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب، تحقيق: خليفة محمد بديري، منشورات كلية الدعوة ولجنة الحفاظ على التراث الإسلامي، ١٤٢٥ من مولد الرسول (صلى الله عليه وسلم)، طرابلس، ليبيا.
- ابن عصفور، الممتع في التصريف، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، دار المعرفة، ط ١، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م، بيروت.
- ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: الرحالة الفاروق وآخرين، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م، قطر، ط ٢.
- ابن قتيبة، أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م، بيروت.
- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م.
- ابن مالك، شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد ود. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة، ط ١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- ابن مجاهد، السبعة في القراءات، تحقيق: د. شوقي ضيف، دار المعارف، ط ٢، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، القاهرة.
- ابن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب - بيروت ومكتبة المتنبّي - القاهرة.
- ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، المكتبة العربية - حلب، ط ١، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م.

- أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: د. رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، ط ١، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م، القاهرة.
- أبو حيان، البحر المحيط = تفسير البحر المحيط، تحقيق: الشيخ: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م، بيروت.
- أبو حيان، التذييل والتكميل، ج ٢، تحقيق: د. حسن هندراوي، دار القلم، ط ١، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م، دمشق.
- أبو حيان، التذييل والتكميل، مصورة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أبو علي الفارسي، الإغفال، تحقيق: د. عبد الله بن عمر إبراهيم، المجمع الثقافي، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م، أبو ظبي.
- أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تحقيق: د. حسن شاذلي فرهود، دار العلوم، ط ٢، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- أبو علي الفارسي، التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق: د. عوض بن حمد القوزي، مطبعة الأمانة، ط ١، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م، القاهرة.
- أبو علي الفارسي، الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير حويجاتي، دار المأمون للتراث، ط ١، ١٤٠٧ هـ، دمشق.
- الأسعد، عبد الكريم محمد، الوسيط في تاريخ النحو العربي، دار الشواف، ط ١، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م، الرياض.
- الأعلام الشتمري، النكت في تفسير كتاب سيبويه، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، معهد المخطوطات العربية، ط ١، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م، الكويت.
- الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: د. إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، ط ٣، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م، الزرقاء.

الكوفيون في كتاب سيبويه

- الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، ومعه كتاب: «الانتصاف من الانصاف» لمحمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، بيروت - صيدا.
- الأنصاري، أحمد مكي، سيبويه في الميزان، مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٣٤، شوال ١٣٩٤هـ - نوفمبر ١٩٧٤م.
- الأهوازي، مفردة يعقوب بن إسحاق الحضرمي، تحقيق: د. عمار أمين الددو، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط ١، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.
- البغدادى، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، ط ٤، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، القاهرة.
- البغدادى، شرح أبيات مغني اللبيب، تحقيق: عبد العزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٨م، دمشق.
- الجوهري، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط ٤، ١٩٩٠م، بيروت.
- الحديثي، خديجة، الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، طبع جامعة الكويت، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م.
- الحديثي، خديجة، كتاب سيبويه وشروحه، مصورة.
- الحديثي، خديجة، موقف سيبويه من القراءات والحديث، مجلة كلية الآداب - جامعة بغداد، العدد ١٤، المجلد الأول، العام ١٩٧٠ - ١٩٧١م.
- الحموي، ياقوت، معجم الأدباء إرشاد الأديب إلى معرفة الأريب، تحقيق: د. إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط ١، ١٩٩٣م بيروت، ط ١.
- الخطيب، عبد اللطيف، معجم القراءات، دار سعد الدين، ط ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م، دمشق.
- الداني، مفردة يعقوب بن إسحاق الحضرمي، تحقيق: أ. د. حاتم الضامن، دار ابن الجوزي، ط ١، ١٤٢٩هـ.

- الدميّاطي، إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، تحقيق: د. شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب - بيروت ومكتبة الكليات الأزهرية، ط ١، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، القاهرة.
- الرضي، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، بيروت.
- الرضي، شرح الكافية = شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، مطابع الشروق - بيروت.
- الرعيني، الجمع والتوجيه لما انفرد به يعقوب بن إسحاق الحضرمي البصري، تحقيق: د. غانم قدوري الحمد، دار عمار، ط ١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م، عمان.
- الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط ٢، ١٩٨٤م، مصر.
- الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: د. عبد الجليل عبده شلي، عالم الكتب، ط ١، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.
- الزمخشري، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، مكتبة العبيكان، ط ١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.
- سبط ابن الخياط (عبد الله بن علي)، المبهج في القراءات الثمان وقراءة الأعمش وابن محيصن واختيار خلف واليزيدي، رسالة دكتوراه، إعداد: وفاء عبد الله قرماز، جامعة أم القرى، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- سيبويه، الكتاب (نسخة ابن خروف)، المكتبة الوطنية بباريس، برقم: ARABE 6499.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط ٣، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، القاهرة.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق: هرتيوغ درنبرغ، المطبع العامي ١٨٨١م، باريس.
- سيبويه، الكتاب، طبع بولاق، ١٣١٦هـ.

الكوفيُّون في كتاب سيبويه

- السيد، عبد الرحمن، مدرسة البصرة النحوية نشأتها وتطورها، دار المعارف، ط ١، ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨ م، مصر.
- السيرافي، أخبار النحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم عن بعض، تحقيق: د. محمد إبراهيم البناء، دار الاعتصام، ط ١، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م.
- السيرافي، شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م، بيروت.
- السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط ١، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م.
- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ود. عبد العال سالم مكرم، في الجزء الأول، وانفرد الأخير بتحقيق بقية الأجزاء، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط ٢، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.
- شلبي، عبد الفتاح، أبو علي الفارسي حياته ومكانته بين أئمة التفسير والعربية وآثاره في القراءات والنحو، دار المطبوعات الحديثة، ط ٣، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م، جدة.
- الطنطاوي، محمد، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المنار، ط ٥، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧ م.
- الطوسي، التبيان = تفسير التبيان، تحقيق: أحمد حبيب العاملي، مطبعة النعمان، ١٣٨١ هـ - ١٩٦٢ م، النجف.
- عبد التواب، رمضان، أسطورة الأبيات الخمسين في كتاب سيبويه، مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد ٢٤، ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م.
- عضيمة، محمد عبد الخالق، دراسات لأسلوب القرآن، دار الحديث، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م، القاهرة.
- عضيمة، محمد عبد الخالق، فهارس كتاب سيبويه ودراسة له، مطبعة السعادة، ط ١، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م.
- العكبري، إعراب القراءات الشواذ، تحقيق: محمد السيد عزوز، عالم الكتب، ط ١، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م، بيروت.

- العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي البجاوي، طبع عيسى البابي الحلبي.
- العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليحات و د. عبد الإله نبهان، دار الفكر - دمشق ودار الفكر المعاصر - بيروت، ط ١، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م. من مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث بدبي.
- عمر، أحمد مختار، ومكرم، عبد العال سالم، معجم القراءات القرآنية، طبع جامعة الكويت، ط ٢، ١٤٠٨هـ - ١٩٩٨م.
- الفراء، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، دار السرور.
- القاضي، عبد الفتاح، البذور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرّة، دار الكتاب العربي - بيروت.
- القباقبي، إيضاح الرموز ومفتاح الكنوز في القراءات الأربع عشرة، تحقيق: د. أحمد خالد شكري، دار عمار، ط ١، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م، عمان.
- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، بيروت.
- القفطي، إنباه الرواة عن أنباء النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة ومؤسسة الكتب الثقافية، ط ١، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، بيروت.
- الكرماني، شواذ القراءات، تحقيق: د. شمران العجلي، مؤسسة البلاغ - بيروت.
- المبرد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب - بيروت.
- المخزومي، مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مطبعة البابي الحلبي، ط ٢، ١٣٧٧هـ - ١٩٥٨م.
- المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: د. فخر الدين قباوة والأستاذ: محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، بيروت.

الكوفيون في كتاب سيبويه

- المرزباني واليغموري، نور القبس المختصر من المقتبس في أخبار النحاة والأدباء والشعراء والعلماء، للمرزباني، اختصار: الحافظ اليغموري، تحقيق: رودلف زلهاميم، نشر: دار فرانتس شتاينر - فيسبادن، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م.
- المعري، رسالة الملائكة، تحقيق: محمد سليم الجندي، دار صادر، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، بيروت.
- مكرم، عبد العال سالم، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، بيروت.
- مكّي، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحقيق: د. محيي الدين رمضان، طبع مجمع اللغة العربية، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م، دمشق.
- مكّي، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، دار البشائر، ط١، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م، دمشق.
- المؤدّب، دقائق التصريف، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، دار البشائر، ط١، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م، دمشق.
- ناصف، علي النجدي، سيبويه إمام النحاة، عالم الكتب، ط٢، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، القاهرة.
- النحاس، إعراب القرآن، تحقيق: د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب ومكتبة النهضة العربية، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ط٢.
- النديم، الفهرست، قابله على أصوله: أيمن فؤاد سيد، مؤسسة الفرقان - لندن، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.
- الهذلي، الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة عليها، تحقيق: جمال بن السيد الشايب، مؤسسة سما للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.
- اليمني، اتلاف النصر في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، تحقيق: د. طارق الجنابي، عالم الكتب ومكتبة النهضة، ط١، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، بيروت.

الخطاب الحجاجي في شعر بشار بن برد مُقاربة في تحولات الهوية الثقافية

د. هيثم سرحان

أستاذ مشارك في الأدب العربي وتحليل الخطاب - قسم اللغة العربية
كلية الآداب والعلوم - جامعة قطر.

الخطاب الحجاجي في شعر بشار بن برد مُقاربة في تحولات الهوية الثقافية

د. هيثم سرحان

ملخص البحث

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن تحولات الهوية الثقافية في شعر بشار بن برد من خلال دراسة نصّ شعريّ برزت فيه هوية الشاعر الثقافية بوصفها هوية متميزة ومتمايزة. ويكشف البحث عن حجم الصراع المتشكّل في عالم الشاعر الذي واجهه محنة الهوية وأسئلتها المتنوعة وتداعياتها المختلفة المتمثلة في الأزمة الوجودية الناتجة عن إحساس الشاعر الفادح باضطراب الهوية وقلق الانتماء؛ ذلك أنه أقام بين هويتين متصارعتين يحكمهما منطق المغالبة والظفر والتفوق؛ هوية الجذر الحضاري والعريقيّ التي تُمثّلها الهوية الفارسية، وهوية الولادة والنشأة واللغة والدين التي تُمثّلها الهوية العربية. وبين هاتين الهويةتين ظلّت كينونة الشاعر تواجه حالة من الاغتراب والنفسي نتيجة ما تواجهه من إكراهات وما يُحيط بها من تحديات.

وتتجلّى في النصّ الشعريّ المُتّخَب الهوية بوصفها سلسلة من العلامات المُتحوّلة وغير القابلة للتماهي والتماثل مع الهوية السائدة ثقافياً وحضارياً، ويتضح فيه إعلان الشاعر موقفه الحاسم والجليّ من الهوية الثقافية التي ينتمي لها.

غير أنّ خروج الشاعر من حالة الالتباس قاده إلى حالة من المواجهة ودفعته إلى إظهار الخصومة مع الهوية العربية، يتضح ذلك في ما وظّفه من أدوات لغوية وبلاغية وحجاجية وسمت هذا النصّ الشعريّ بوسوم خطابية تشيع فيها التعبيرات الدالة على عنف الخطاب الحجاجي الذي يتساقق، بالضرورة، مع إحساسه العميق بما كان يسكنه من إحساس بالاستلاب وما يتوق إلى إحرازه من تمرّد وحرية.

Abstract in English Language

Argumentative Discourse in the Poetry of Bashar Ibn Burd:

A Study in the Transformations of Cultural Identity

Dr. Haitham Sarhan

Associate Professor, Department of Arabic Language, Faculty of Arts and Sciences, Qatar University

This study examines the transformations of cultural identity in the poetry of Bashar Ibn Burd through an analysis of a poem where the poet's identity emerges as both distinct and different. It captures the poet as he struggles in a world of identity questions and dilemmas, culminating in an existentialist crisis that results from an anxiety of belonging. While ethnically Persian, Ibn Burd embraced the Arabs' culture, language, and religion. Within these two rival and competing identities, the poet experienced an incessant state of challenge, alienation, and self-exile.

As the study will show, Ibn Burd's identity in the poem appears as a series of altering signs, which refuse to identify with, or to conform to, the dominant culture. Throughout the poem, Ibn Burd's unwavering and unambiguous stance toward his "cultural" identity is constantly underscored. This demystification of Ibn Burd's feelings toward Arabic identity, however, drives him to resort to rhetorical and argumentative discourse through which to argue, contend, and attack Arabic culture. The fierce argumentative style of the poem, I argue, resonates with the unsettling sense of alienation Ibn Burd was experiencing, along with his invariable yearning toward rebellion and liberation.

◆ ١ - ١: المدخل

تسعى هذه المقالة إلى مقارنة تجربة بشار بن برد الشعرية؛ للكشف عن بناء الخطاب الحجاجي ومكوناته وآلياته عبر مقارنة سيميائية تحاور النصوص وتستنطق دلالاتها وتكشف عن جدلها مع العالم الموضوعي الذي تنتمي إليه، بالقوة، وتقيم، فيه، بالفعل.

والناظر في تجربة بشار بن برد الشعرية يجد أنها تجربة ذات خصوصية إبداعية كبيرة ومميزة؛ إذ إنها جسدت الصراع البنيوي الذي عاشته الثقافة العربية في حقبة تاريخية مشحونة عقائدياً، وسياسياً، واجتماعياً، حيث ظهرت، ولأول مرة، الانقسامات الكبرى وتفاقت الإشكاليات والاثنيات الثقافية.

لقد عاش بشار بن برد في الفترة الواقعة بين سنة ٩٥ هـ، وبين ١٦٧ هـ، حيث قيض له أن يعاصر دولتين مختلفتين إيديولوجياً، ويُعايش منظومتين متباينتين ثقافياً؛ فالدولة العباسية تبنت برامج سياسية وثقافية تختلف عن الدولة الأموية؛ فهي قامت على أساس ديني يهدف إلى استرداد الخلافة وجعلها في آل البيت (الطالبين والعباسيين)، كما أنها قامت بإبلاء الموالي (= المسلمون غير العرب) أهمية خاصة بعد أن كان الأمويون قد مارسوا بحقهم إقصاء شاملاً. بيد أن مسيرة الخلفاء العباسيين أثبتت أنهم تنكروا للوعود التي كانوا قد قطعوها على أنفسهم لضمان الأمن والاستقرار الثقافي والاجتماعي والعقائدي؛ فقد أداروا لأبناء عموماتهم الطالبين ظهر المجن، علاوة على تنكيلهم بالخراسانيين والموالي الذين كانوا قد نهضوا بمشروع الثورة العباسية ضد الأمويين رغبةً في الحصول على فرص تعايش سلمي يقوم على المساواة مع العرب.

أما بشار برد فقد عانى من أزمة جوهرية تمثلت في مسألة هويته الثقافية التي تحدد مواقفه الكاملة، إذ نشأ في "بني عُقيل" وتعلّم العربية ولقنها كأصحابها، بيد أنّ هذه التنشئة والولاء العُقيلي لم يمكّنه من الانخراط في الثقافة العربية التي أقامت تمايزات عرقية وثقافية بحقّ الموالي.

لقد حاول بشار بن برد الاتصال بالعباسيين لنيل إعطياتهم وقد نجح في ذلك في بعض الأحيان وأخفق في أحيان كثيرة جعلته يلجأ إلى خصوم العباسيين التقليديين وينخرط في صفوف الثورة العلوية في البصرة؛ تلك الثورة التي كانت تتبنى برامج سياعقائدية تهدف إلى الإطاحة بالخلافة العباسية تمهيداً لإقامة الإمامة العلوية. يقول بشار يخاطب الخليفة العباسيّ أبا جعفر المنصور:

أبا جعفرٍ ما طولُ عيشِ بدائمٍ ولا سالمٌ عمّا قليلٍ بسالمٍ
وتأسيساً على ما سبق فإنّ هذه المداخله تطمح إلى مقارنة الخطاب الحجاجيّ في تجربة بشار بن برد، والكشف عن تمثيلات الهوية (Identity Representations)، واستخراج البنى والتقنيّات الحجاجية التي وظّفها بشار بن برد في التعبير عن سؤال الهوية بُغية تأسيس كينونته وحضوره.

◆ ١ - ٢: مفهوم الهوية ودلالاتها:

يُعدّ مفهوم الهوية أحد المفاهيم الجدليّة التي تُحيلُ على حقول متنوّعة ودلالات مُتشابكة. وإذا كان التصرّو الأقرب إلى مفهوم الهوية يقترن بمجموعة الخصائص التي تكوّن ماهيّة الإنسان أو الشيء فإنّ هناك ما هو أبعد من ماهية الهوية لا سيّما إذا اشتبكت الهوية مع غيرها من الهويّات وانفتحت على العالم المتعدد والمُختلف والمُتنوّع، وتعرّضت إلى مجموعة من المؤثّرات والتوجيهات والإكراهات. إذ ذاك تكون خاضعة لاختبار مكوّناتها وفحص قدرتها على التعايش والمجابهة.

وتتحدد طبيعة الهوية ونوعيتها بما تتضمنه من مواضيع متجانسة ومكونات مُتشابهة وأهداف مُتماثلة يكتسبها مجموعة أشخاص ينتمون إلى أمة واحدة بهدف الحصول على كينونات ذات عناصر مُميّزة ومُتطابقة ومُتجانسة بهدف تحقيق هدفين؛ الأول: الحفاظ على الهوية والكينونة من الاختفاء من الوجود، والآخر: تعيين الهوية والكينونة بوصفهما تمثيلاً مختلفاً ومتمائزاً عن الهويات الأخرى. إنّ معيار جودة الهوية يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمماثلة الدقيقة لمجموعة من الأشخاص الذي يحملون أهدافاً مشتركة ويكونون هويّة صارمة^(١).

وحسب الدراسات النفسية فإنّ الهوية تمنح الإنسان فرصة بناء استمراريّ لكنيونة تجعله متميّزاً عن الآخرين. ذلك أنّ الأسباب العميقة لتطور "الأنّ"، كما يرى المعالج النفسي الألماني إريك إيركسون Erik H. Erikson "ترجع إلى نمو معنى الهوية". ذلك أنّ قدرة الإنسان على بناء هويته وإدراك كينونته تؤمّن له حماية نفسية، وتقلل من إصابته بالاضطرابات السلوكية والمعرفية والتعرّض إلى أمراض الفصام والوقوع في أوهام العظمة^(٢).

وعلاوة على ذلك فإنّ الهوية تُعدُّ عاملاً مهماً من عوامل اندغام الفرد مع الجماعة وتعزز فاعليته الوظيفية وتعاضم من إحساسه بالعطاء واكتساب الخبرات ومواصلة التجارب، وتعمل على تعميق ولاءه وانتمائه إلى المُشترك الثقافي والديني والعرقي واللغوي وتوقير مُدّخرات الجماعة واحترامها وحمايتها^(٣). وحسب موسوعة لالاند الفلسفيّة يُشير مفهوم الهوية (Identity) إلى دلالة التماهي (Identique) ويشتبك مع إحالاتها الفلسفيّة، فالهوية هي العلامة التي تُظهر ما يجعل الشيء متماهياً مع غيره ومتماثلاً معه^(٤).

أما مكنم الالتباس الذي ينطوي عليه مفهوم الهوية فيتمثل في إحالته على مبادئ العقل التي تشكل جملة من العلامات الدالة على كينونة متميزة بنيويًا. فالهوية مكونة من مجموعة من العلامات المرتبطة بكينونة كائن معين. إن المحددات والروابط التي تُلتَمَسُ لتحديد ماهية ما هي ما يشكل الهوية ويميز حضورها وانتماءها الوجوديين^(٥). وتتوسل الهوية المعبرة عن الكينونة باللغة التي تُعدُّ مجالاً معرفياً مشتركاً لجميع الهويات المتجانسة ثقافياً داخل جماعة واحدة، فالكائن يعبر عن هويته بلغة تُميز انتماءه، وتحدد موجوديته في العالم. لذلك تنزع الكائنات كلها إلى تعيين هويتها؛ توكيداً لوجودها، والتماساً لتميزها وخصوصيتها^(٦).

ويرى الفيلسوف الفرنسي بول ريكور Paul Ricoeur أن تعقّد مفهوم الهوية والتباسه يعود إلى كونه يحيل إلى بُعدين؛ "الهوية عينه"، و"الهوية ذاته". ويرتبط مفهوم الهوية عينه بالتجربة اللغوية التي أنتجت الكينونة لتعبر عن مواقفها، ومن ثمّ فإنّ تحليل البنية اللغوية النصية يستند إلى الذات المنصّصة لغوياً بصرف النظر عن تحولات الذات. إنّ دراسة الهوية من خلال النموذج اللغوي يعني أنّ الهوية عينه بنية لغوية جامدة محددة زمنياً ومكانياً وثبتت الذات في نقطة واحدة، في حين أنّ اللغة ليست بنية جامدة وإنما بنية متحوّلة يتكلّمها شخصٌ حيٌّ متطورٌ يملك فاعلية من خلال ممارسة اللغة والقدرة التأثير في العالم والمحيط، الأمر الذي يعني أنّ صاحب التجربة يملك ذاتاً متميزة عن الهوية العينية المختزلة لغوياً؛ إنها الهوية الذاتية الفاعلة التي تعيش الزمن ولا تتجمّد فيه.

لذلك فإنّ دراسة الهوية ينبغي لها، إذا ما أرادت أن تبحث في التمثيلات الفاعلة، أن تتجاوز مقارنة الذات المختزلة تلفظياً إلى مقارنة الهوية بوصفها ذاتاً فاعلةً قادرةً على تسمية نفسها وهي تمنح العالم دلالاته عبر العلامات التي تنتجها^(٧).

وللتخلّص من الالتباس القائم بين بُعدي الهوية: الهوية العينية، والهوية الذاتية يقترح بول ريكور مصطلح الهوية السردية (Narrative Identity) وهو مفهوم إجرائيّ يسعى إلى تجاوز الهوية العينية من خلال دمج التّوَع والتّغير وعدم الاستقرار، وكشف التعارضات الكائنة في مسيرة الذات بحثاً عن الهوية في أبعادها الديناميّة. وبعبارة أخرى، فإنّ الهوية السردية تبحث في حضور الكائن بوصفه ذاتاً متحوّلة معرفياً وثقافياً، وتسعى إلى تحديد العوامل والمواقف المؤدّية إلى إنتاج تمثيلات الهوية وعلاماتها اللغوية. وبذلك تكون الهوية السردية قد حسمت انقسام الهوية في إطارها الفلسفيّ المتمثّل في البعدين؛ الهوية الذاتية والهوية العينية وهيمنة إحداهما على الأخرى^(٨).

إن الهوية تتشكّل استناداً إلى عوامل وظروف ثقافية عامّة تصوغ وعي الكائن وتدفعه إلى تحديد مواقفه وبرامجه الكلية، بيد أنّ خصوصية الكائن وحساسيته تؤدّيان دوراً بارزاً في تحديد هويّته. وبعبارة أخرى فإنّه من الممكن أن يعيش مجموعة من الأفراد ظروفًا وعواملَ متماثلةً ويخضعون لمؤثرات وتجارب متشابهة إلا أنّ مفعول ذلك كلّه لا يؤثر فيهم بالدرجة نفسها، بل إنّ هذه الظروف والعوامل لا تخلف أثراً في نفوس بعضهم، ومن ثمّ فإنّ استجابات الأفراد وردود أفعالهم من التجارب والعوامل والظروف الموضوعيّة هي التي تصوغ ملامح هويّاتهم، وتُشكّل وعيهم بكيّنوناتهم، ويمنحها تميّزاً وتمايزاً^(٩).

◆ ٢: فضاء الحجاج: المفاهيم والشائج

◆ ٢-١: المقرب المنهجيّ

يُمثّل الحجاجُ (Argumentation) مجالاً معرفياً تدّعي علوم الخطابة والبلاغة والمنطق امتلاكه ووقوعه في صلب مشاغلها وصميم مقولاتها، وأنّ كل علم منها

ينازع العلوم الأخرى في وصايته على الحجاج^(١٠). ولهذا الجدل جذورٌ فلسفية عميقة تمتدُّ إلى أرسطو طاليس (Aristotle) الذي صمم كتابه "الخطابة" في ثلاث مقالات هي: الخطابة والجدل، والخطابة والتأثير في نفوس الحكّام، وأقسام فن الخطابة^(١١).

ولعل مفهوم الحجاج الأنسب إلى المقترَب المنهجيّ الذي تصدر عنه هذه الدراسة هو: "توجيه خطاب من مُتلقٍّ لأجل تعديل رأيه أو سلوكه أو هما معاً. وهو لا يقوم إلا بالكلام المتألف من المعجم أو اللغة الطبيعيّة"^(١٢). ويقوم الخطاب الحجاجيُّ على عنصرين مُتجذرين هما: الباث والمتلقي اللذين يمتلكان مرجعيات مُمكنهما من إنجاز فعل التواصل الحجاجيِّ. وهذان الطرفان ينخرطان في التواصل الحجاجيِّ مُحمّلين بكلّ انفعالاتهما ونوازعهما واعتقاداتهما وإيديولوجيتهما وثقافتهما وكفاءتهما العلميّة وغير العلميّة. إنّ الطرفين مُتأهّبان بشكل دائم لاستنفار كلّ هذه المكونات لأجل تشغيلها جزئياً أو كلياً في العمليّة التواصلية الحجاجية^(١٣).

يلتقي الحجاج بالتواصل والسميائيّات في منطقة شديدة الحساسيّة والتعقيد هي الخطاب. فمن وجهة التقاء الحجاج بالتواصل يرى طه عبد الرحمن أنه يُنظرُ إلى الحجاج بوصفه فعلاً تواصلياً ينهض على توجيه المتكلم وتقويم المُخاطب وذلك بالاستناد على الوظائف الحجاجية التي تعتمد عليها عملية التواصل اعتماداً جوهرياً^(١٤). وبهذه المعنى فإنّ الحُجَج التي يتأسس عليها التواصل متواليّة من الدّوال المُصوّرة والمرتّبة التي لا يقوم الخطاب التواصلية إلاّ بها وعليها. وإذا كان المتكلم مُنشئ الخطاب التواصلية والمُخاطبُ مؤوّلَه فإنّ الحُجّة هي الدليل الذي يلتسمه المتكلم في إنتاج الفعالية الخطابية والقصدية المتصلتين باللغة التي تنطوي على أقوى مظاهر القصدية، فضلاً عن أنّ للحُجّة بنيةً تداوليةً تتمثّل في قيامها على بنية دلالية توفّر للمتكلم والمُخاطب مجالاً دلاليّاً للإنتاج والتأويل^(١٥).

وأما التقاء السيميائيات بالحجاج فإنهما يلتقيان في "فقه الخطاب" انطلاقاً من كونهما يتفقان على أنّ موضوع دراستهما ومقاربتهما تنحصر في البحث عن طرائق تكوين الخطاب وتحققاته وأساليب عمله^(١٦). لقد قامت السيميائيات بتطويع "صرامة مبدأ المحايثة" التي كوّنتها اللسانيات البنوية التي تعاملت مع العلامات بوصفها بنية مغلقة ومعزولة عن السياق انطلاقاً من هيمنة المنطق الصوري، وأخذت السيميائيات تبحث في القوانين التي تُنتج العلامات داخل الخطاب رافضةً مبدأي المحايثة والنسقية اللذين أسستهما اللسانيات البنوية، واستبدلت بهما السياق. وقد أدّى انفتاح السيميائيات على السياق بالمقاربات السيميائية إلى استثمار النشاط الحجاجي داخل السيميائيات الداخلية التي تتسم بلغة واصفة والسعي إلى الإمساك بالمعنى ووصفها وصفاً علمياً؛ وإبراز آليات الحجاج في التحليل السيميائي^(١٧).

إنّ السيميائيات والحجاج ينظران إلى الخطاب بوصفه سلسلة من الدلالات المفتوحة على العالم؛ ذلك أنّ للثقافة المشتركة والذاكرة الجماعية دوراً في تفعيل النشاط الحجاجي، وتثبيته داخل المضامين الدلالية والإجراءات التركيبية قصد توفير الشروط المناسبة لانخراط المتلفظ له، وتحسين طرائق استقباله وتفاعله حتى في حالة المناورة التي يقتضيها التحريك؛ لأنه يتضمّن بنيتين تعاقديّة وجهيّة تتمظهران تمظهرًا خطابياً^(١٨).

يتميز المنهج السيميائي بتشديده على التواصل اللسانيّ المفتوح على دلالات النصّ التي تحيل بدورها إلى مرجعها في الثقافة والعالم عن طريق السيرورة الدلالية الكامنة في الدلائل اللسانية الأمر الذي يتيح انفتاح النصّ على أبعاده التركيبية والتأويلية والتداوليّة ضمن علاقات تفاعلية^(١٩). ذلك أنّ العمل الفني من المنظور السيميائي لا يُبعدُ مكوناته النفسيّة والاجتماعيّة والفلسفية؛ كما أنّ الشّعْر بوصفه أثراً فنياً يجمع في عالمه العدم والسلب والنفي^(٢٠).

وتسير المقاربة السيميائية، في مخططها الإجرائي، على نواظم مفاهيمية تتمثل في العوامل، والمورفولوجية (=المربع السيميائي)، ثمّ المقصدية (= الأيدولوجيا والخلفيات)، والزمن^(٢١).

ولعلّ للسيميائية الثقافية^(٢٢) فاعلية نقدية تسوّغ اختيارها في هذه المقاربة، إذ إنّ منظريها (=جماعة موسكو) ذهبوا إلى أنّ العوامل الثقافية هي التي تولّد الأنظمة السيميائية وتُسهّم في تشكيلها. والثقافة ليست مجموع نصوص ثابتة ولكنها أيضاً مجموع الوظائف التي تؤدّيها هذه النصوص في الحياة الاجتماعية، أي أنّ الثقافة ليست مجموع النصوص الموجودة بالفعل ولكنها الآلية التي تُمكن من توليد هذه النصوص وغيرها من النصوص المُستقبلة^(٢٣).

يُقصدُ بالحجاج النظام التعبيري الذي يستند إلى جملة من المبادئ والآليات الناظمة للدفاع عن قضية ما، وتجليتها، وإثباتها، والبرهنة عليها. وتقوم بنية الحجاج النظرية على عدّة أركان هي:

١. طرفا الحجاج.
٢. القضية المُتنازع عليها.
٣. خطاب الحجاج.
٤. الإقناع.
٥. جمهور الحجاج: المخاطبون والمتلقون.

وتسود الخطابات الحجاجية في الحقول والميادين التي يحكمها النزاع وتطغى عليها المجادلة وتسيطر عليها الخصومة^(٢٤)، وهي تهدف إلى تحقيق الإقناع العلميّ اتكاءً على البراهين المؤيدة، والقصد المُعلن، والاستدلال الواضح، والأفكار المترابطة الخالية من المغالطات والأكاذيب. وبعبارة أخرى فإنّ الحجاج محكومٌ بغاية أخلاقية متمثلة

بالصحة أو الخطأ الأمر الذي يعني أنّ هناك مرجعيةً علميةً للحجاج تكمن في أربعة أحكام لا بُدّ من توافرها في العملية الحجاجية وهي: **حُكْم الإحاطة**؛ أي أنّ يُقدم طرفا الحجاج معلومات دقيقة وصحيحة و**حُججًا** وأدلةً وأنّ يعرضاً براهينَ واستدلالات تُحيط بالقضية المُتنازع والمُختَلَف عليها، و**حُكْم الصّدق** الذي يعني أنّ يسعى طرفا الحجاج إلى الوصول إلى إقناع صحيح يرتبطُ بالحقيقة الموضوعية؛ و**حُكْم الوضوح**؛ بمعنى ضرورة تقديم حُجج واضحة لا تقبل التأويل ولا تحتملُ الغموض، و**حُكْم السّداد** الذي يكفل للعملية الحجاجية تحقيق نتائج سليمة وصائبة^(٢٥).

إنّ خطاب الحجاج وهو يسعى إلى تغيير وضع مُعيّن، أو تدعيم آخر، أو اتّخاذ موقف تجاه قضية ما^(٢٦)، فإنه يدفع المُخاطبين إلى تبني موقف واضح وخيار وحيد. مما يعني أنّ إحداث الإقناع يستوجب بالضرورة تغييراً يستند إلى مُسوّغات وأدلة، كما أنه يسعى إلى تحقيق استجابات في نفوس المُخاطبين؛ لتوليد قوّة داعمة لمضمون الخطاب الحجاجي.

إنّ المتكلم، في خطاب الحجاج، يصدر عن رغبة في الظفر والعُلبة؛ لذلك فإنه يُحصّن خطابه بعلاقات وروابط وآليات وعناصر دلالية تؤمّن نفاذ خطابه وفاعليته بما يتوافق مع فعل الخطاب المتوافق مع مقاصد المتكلم. وبعبارة أخرى فإنّ المتكلم قد يلجأ إلى توظيف آليات متنوعة، ومفاهيم كثيرة مستمدة من حقول مختلفة بغية استدراج المُخاطبين إلى تأييد الموقف الذي يصدر عنه والفرضية التي يتبناها^(٢٧).

ويتجلّى عنف الخطاب الحجاجي في استثماره جميع الأدلة، وتوظيف البراهين والوسائل كلّها من أجل إيجاد روابط خطابية قادرة على إنجاز الإقناع، وتحقيق الاستجابة. إنّ إقناع المُخاطب أو إغراءه أو حمله على الإقناع دون اقتناع حقيقيّ قد

يدفع المتكلم إلى ممارسة نوع من الاستدلالات المضلّلة، لهذا كله قد يعتمد المتكلم، في خطاب الحجاج، إلى مفاجأة المخاطب بأدلة منطقية ذات أثر نفسي، أو براهين قادرة على إثارة نزعاته العرقية، أو المذهبية، أو الوطنية، أو الدينية وقد يزاوج الخطاب بين عدّة أشكال حجاجية للحصول على وظائف الإقناع والتأثير. ليس هذا فحسب بل إنّ المتكلم قد يخرق قواعد الحجاج وأنظّمته، ويتجاوزُ مُحددات السياق الموضوعية التي تدرجُ فيها القضية المتنازع عليها.

فالهدف النهائي، في عملية الحجاج، ليس توأصلياً من جهة أنه لا يقوم على مجرد التبليغ الذي يقتضي من المتلقي مجرد فك الرموز بواسطة اللغة ليكون الفهم^(٢٨)، بل إنّ كلّ خطاب حجاجي يتضمّن، بالضرورة، إكراهاً يقع على المتلقي ويقتضي منه تأويلاً مُحدداً للخطاب وبهذا يكون الحجاج ناجحاً والخطاب ناجعاً؛ لأنه تمكّن من تغيير وضعية سابقة له^(٢٩).

إنّ تلقي الخطاب الحجاجي يُحيلُ على نوعين من المتلقين؛ المتلقي الخاصّ المستهدف بضمون الخطاب، والمتلقي الكوني الذي يتلقى الخطاب دون أن يكون مندرجاً في سياقاته أو أن يكون لديه مواقف خاصّة. وإذا كان المتلقي الخاص يتلقى خطاب الحجاج على نحو إقناع إذعاني فإنّ المخاطب المتلقي الكوني يتلقى الخطاب من خلال الإقناع الفكريّ دون إذعان أو إكراهات^(٣٠).

وبالجملة فإنّ المقاربة النصّية الحجاجية تسعى إلى اكتشاف منطق اللغة ومنطق الخطاب، وتحديد قوانين الخطاب وقواعده الداخلية التي تتحكّم في تسلسل الأقوال والجمل وتتابعها بشكل مُتنامٍ وتدرجي^(٣١).

◆ ٣ - ١ : النص^{٣٢}

- ١- هَلْ مِنْ رَسُولٍ مُخْبِرٍ
- ٢- مَنْ كَانَ حَيًّا مِنْهُمْ
- ٣- يَا أَيُّ ذِي حَسَبٍ
- ٤- جَدِّي الَّذِي أَسْمُو بِهِ
- ٥- وَقِيصَرٌ خَالِي إِذَا
- ٦- كَمَ لِي وَكَمَ لِي مِنْ أَبِي
- ٧- أَشْوَسَ فِي مَجْلِسِهِ
- ٨- يَغْدُو إِلَى مَجْلِسِهِ
- ٩- مُسْتَفْضِلٌ فِي فَتْكَ
- ١٠- يَسْعَى الْمَبَانِيقُ لَهُ
- ١١- لَمْ يُسَقِّ أَقْطَابَ سِيقِي
- ١٢- وَلَا حَادًا قَطُّ أَبِي
- ١٣- وَلَا أَتَى حَنْظَلَةَ
- ١٤- وَلَا أَتَى عُرْفُطَةَ
- ١٥- وَلَا شَوِينَا وَرَلًا
- ١٦- وَلَا تَقَصَّعْتُ وَلَا
- ١٧- وَلَا إِصْطَلَى قَطُّ أَبِي
- ١٨- وَلَمْ بَايِدْ نَسِيًّا
- ١٩- كَلًّا وَلَا كَانَ أَبِي
- ٢٠- إِذَا مُلُوكٌ لَمْ نَزَلْ
- ٢١- نَحْنُ جَلِينَا الْخَيْلَ مِنْ
- عَنِّي جَمِيعَ الْعَرَبِ
- وَمَنْ تَوَى فِي الثُّرُبِ
- عَالَ عَلَى ذِي الْحَسَبِ
- كِسْرَى، وَسَاسَانُ أَبِي
- عَدَدْتُ يَوْمًا نَسَبِي
- يَتَاجِرُ بِهِ مُعْتَصِرًا
- يُجِثِي لَهُ بِالرُّكْبِ
- فِي الْجَوْهَرِ الْمُلْتَهَبِ
- وَقَائِمٌ فِي الْحُجُبِ
- يَأْتِيَاتِ الذَّهَبِ
- يَشْرُبُهَا فِي الْعَلَبِ
- خَلْفَ بَعِيرٍ جَرِبِ
- يَتَقَبُّهَا مِنْ سَعَبِ
- يَخِيطُهَا بِالْحَشْبِ
- مُنْضَاً بِالذَّبِ
- أَكَلْتُ ضَبَّ الْجَزْبِ
- مُفْحَجًا لِلْهَبِ
- وَلَا هَوَى لِلنُّصَبِ
- يَرْكَبُ شَرْجِي قَتَبِ
- فِي سَالِفَاتِ الْحَقَبِ
- بَلُخٍ بَغِيرِ الْكَذْبِ

- ٢٢- حتى سقيناها وما
 ٢٣- حتى إذا ما دوخت
 ٢٤- سرنا إلى مصر بها
 ٢٥- حتى استلمنا ملكها
 ٢٦- وجادت الخيل بنا
 ٢٧- حتى رددنا المملك في
 ٢٨- يهز أبا الفضل بها
 ٢٩- من ذا الذي عادى الهدى
 ٣٠- ومن ومن عانده
 ٣١- نغضبُ لله وللـ
 ٣٢- أنا ابنُ فرعي فارسٍ
 ٣٣- نحن ذوو التيجان والـ
- بُبدَه نهري حلب
 بالشَّام أرض الصُّلب
 في جحفل ذي لجب
 بملكنا المُستلب
 طنجة ذات العجب
 أهل النبي العربي
 أولى قريش بالتبي
 والدين لم يُستلب؟
 أو جاز لم يُتهب؟
 إسلام أسرى الغضب
 عنها المحامي العصب
 ملك الأشم الأغلب

◆ ٣ - ٢: تمثيلات الهوية الثقافية

تُحيل القصيدة المتقدمة على خطاب يتضمّن اعتدادًا بالهوية الثقافية - الحضارية^(٣٣). ويتأسس هذا الخطاب على ثلاثة دعاوى حجاجية^(٣٤)؛ الدعوى الأولى: الافتخار بالهوية الفارسية، والدعوى الثانية: التعريض بالهوية العربية الجاهلية، والدعوى الثالثة: الاعتداد بدور الفرس في الإسلام من خلال دورهم في إنجاح الدعوة العباسية وترسيخ دعائم الدولة الإسلامية ونشر الإسلام.

ويتشكّل بناء القصيدة المتقدمة من ثلاثة مقاطع حجاجية؛ يشتمل المقطع الأول على الأبيات العشرة الأولى، ويشتمل المقطع الثاني على الأبيات الثمانية (١١ - ١٨)، ويشتمل المقطع الثالث على الأبيات الأخيرة (١٩ - ٣٢).

ويتناول المقطع الأول افتخار الشاعر بأصوله الفارسية التي تُمثّلُ موقفًا من الهوية الأصليّة المتميزة ثقافيًا وعرقياً عن الهوية العربية. في حين يمثل المقطع الثاني طعنًا في الهوية العربية الأصليّة. أمّا المقطع الثالث فينطوي على اعتداد بدور الموالي الفرس ومنزلتهم في الإسلام.

إنّ نظرة فاحصة لبناء المقاطع الثلاثة يكشف عن مكونات تركيبية ذات دلالات مهمة؛ فالمقطعان الأول والثالث يتأسسان على الجملة الاسمية، في حين أنّ المقطع الثاني المخصص للطعن في الهوية العربية يقوم على الجملة الفعلية. ولعلّ توزيع بناء الجمل في المقاطع الثلاثة يكشف عن موقف الشاعر من الهويات الثلاث؛ فالجملة الاسمية تتضمن الثبات والاستمرارية، أمّا الجملة الفعلية فتتضمّن الحركة والسلب؛ ذلك أنّ المقطع الثاني المتعلق بالهوية العربية يعرضُ أفعالاً تنتمي إلى الماضي الذي يفتح على الحاضر والمستقبل. وبعبارة أخرى فإنّ أفعال العرب وممارساتهم وأنماط عيشتهم في الجاهلية عنوانُ هوية متشكلة تشكلاً مُغرَقاً في البداوة والتخلّف، فالهويّة العربية بدائيّة وهشة من حيث إنها هويّة سكونيّة وماضويّة.

◆ ٣ - ٣: مكونات بناء الخطاب الحجاجي

◆ ٣ - ٣ - ١: الافتخار بالأصول الفارسيّة:

يكشف هذا المكوّن عن افتخار الشاعر بهويته الفارسيّة التي تعرّضت لمحو وانتقاص من قبل العرب والمسلمين في معركة ذي قار سنة (٦٠٩ م)، ومعركة القادسية في السنة الخامسة عشرة للهجرة. حيث امتدّ نفوذ العرب المسلمين في كامل البلاد الفارسية، وشعروا بنشوة النصر على الفرس، وأخضعوهم لسلطتهم وثقافتهم^(٣٥).

إنّ بشّار بن برد، في قصيدته السابقة، ينطلق من مبدأ حوارِي مُتقدّم يقوم على المواجهة الحجاجية^(٣٦)؛ إذ يسعى إلى التمرد على هوية الموالي النمطية التي تظهر ضعفهم ودونيتهم وتبعيتهم المطلقة للعرب الذين مارسوا بحقّ الموالي اضطهاداً، وإقصاءً شاملين^(٣٧). وقد لجأ الشاعر إلى جملة من الدفاعات والحجج التي تكشف عن موقفه المتمرد^(٣٨):

أ. حُجّة التحدّي: حيث لجأ الشاعر إلى المجاهرة بالتفاخر بأصوله الفارسية من خلال حُجّة التحدّي التي تُعلنُ إصراراً على الخروج من إطار صورة الموالي النمطية، ورفض منطق الوصاية الاجتماعية المتمثلة في الولاء العربيّ. فالشاعر يصدر عن رغبة حادة في رفض التبعية الثقافية، وإعلان انفصاله عن الرموز العربية، واتصاله بالرموز الفارسية. إنّ رغبة الشاعر في إسماع صوته جميع العرب، وإخبارهم بموقفه الثقافيّ يكشف عن موقف طافح بالتمرد من جهة وعن إحساس مرير بالاضطهاد من جهة أخرى؛ ذلك أنّ الإنسان المتمرد يحمل إرثاً كبيراً من القمع الذي يُحرّضه على تجاوز الاستبعاد الذي لحق به. كما أنّ حركة التمرد في التعبير عن النفي الذي تعرّض له تتجاوز مقدار الضيم والقهر اللذين لحقا به. ويمثل الاستفهام بالحرف (هل) مطلعاً حجاجياً دالاً على عمق التحدّي ومقدار السخرية من العرب الذي يصرون على مركزيتهم وتفوقهم الحضاري والعربيّ.

ولعلّ توظيف الشاعر بنية الإخبار بعناصرها الثلاثة تنطوي على دلالة مهمة؛ فالشاعر لا يُريدُ توكيد شعوبيته وانفصاله عن العرب ثقافياً فحسب بل إنه يسعى إلى إخبار العرب آحاداً وجماعاتٍ أمواتاً وأحياءً بهذا الانفصال، وكأنّ الشاعر بصدد إعلان براءته من الثقافة العربية براءة تامة وتنصُّله من الانتماء لها تنصُّلاً كاملاً بعد أن كان يفاخرُ بولائه العربيّ إذ قال:

إنني من بني عُقيلِ بن كعبِ موضعَ السيفِ من طُلَى الأعناقِ^(٣٩)

إنّ حجة التحدّي تضمن للشاعر إبرازاً للموقف المناوئ وإشهاراً له. وبعبارة أخرى فإنّ المتكلم قد يستعين بعناصر يعلمها المخاطبون لكنّهم لا يتوقّعون حضورها في مقامهم الخاص. من هنا كان نفاذ الخطاب مرتبطاً بتوصّل المتكلم إلى إقامة علاقات عميقة ورهيفة بين آليات وعناصر لم يكن من المتوقّع حصول تلك العلاقات بينها، ومن ثمّ فعناصر المفاجأة الطريفة تُعدّ من أبرز الخطط الحجاجية في مجالي الملفوظ والمكتوب على السواء. فالحدق في توظيف الآليات التواصلية واستغلالها بالطرق التي لم تكن معهودة يُعدّ أمراً مهمّاً به تتجلّى براعة مرسل الخطاب^(٤٠).

ولعلّ تفكيك البنية الإخبارية في مطلع القصيدة يكشف عن موقف الشاعر وإحساسه بهويته الثقافية، فالبنية الإخبارية تتكون من أربعة عناصر:

١. المُخَبِّر عنه: (الشاعر).
٢. الخبر: (موقف الشاعر = الافتخار بالهوية الفارسية).
٣. المُخَبِّر: (القصيدة).
٤. المُخَبَّر: (جميع العرب أحياء وأموات).

ولعلّ المتأمل في ترتيب عناصر الإخبار في الخطاب يلاحظ أنها لم ترد على هذا النحو بل طرأ على بنائها تغييرٌ حيث ورد عنصرُ المُخَبِّر أولاً، ثمّ المُخَبِّر عنه ثانياً، ثمّ المُخَبِّر ثالثاً، والخبر رابعاً. ويكشف هذا التركيب الائتلافي عن بنية دلالية عميقة مفادها أنّ المجاهرة بالافتخار تعزز في نفس الشاعر تفوقه وتمرّده. فالشاعر يُحرّضُ المخبرين على الإخبار والإبلاغ، ليس هذا فحسب بل إنّه يشجعهم على إعلان الخبر (= التمرد والافتخار)، ونشره وعدم الخوف من مضمونه.

أمّا المخاطبون والمقصودون بالإخبار فهم العرب الموتى منهم والأحياء، وسوف تكشف بنية الضمائر عن تطلّع الشاعر إلى مواجهة مُعلنة مع المُخَبِّرين (=العرب)، ومنازلتهم ثقافياً لدرجة أنّ الشاعر لا يتورّع عن إظهار موقفه في حضرة الخليفة

العباسي الذي يُعدُّ أعلى مرجع في السلطة والدين بيان ذلك ما جاء في الأخبار من أنَّ بشاراً قال: "لَمَّا دخلت على المهديِّ قال لي: فيمن تعتدُّ يا بشار؟ فقلت: أمَّا اللسان والزِّيَّ فعربيان، وأمَّا الأصل فعجمي، كما قلت في شعري يا أمير المؤمنين:

| | |
|----------------------------|--|
| ويُبيِّتُ قومًا بهم جنَّةٌ | يقولون من ذا وكنت العلم |
| ألا أيها السائلي جاهداً | ليعرفني أنا أنف الكرم |
| نمت في الكرام بني عامر | فروعِي وأصلي قريش العجم |
| فإني لأغني مقام الفتى | وأصبي الفتاة فما تعصم. ^(٤١) |

كما يكشف هذا التوزيع عن علاقة تأزم بين المخبر عنه والمخبرين؛ فإذا كان المخبر عنه ذاتاً مفردة فإنَّ المخبرين ذاتٌ جمعيةٌ مما يعني أنَّ الشاعر يسعى إلى تقويض مبدأ غلبة الجماعة وسيطرتهم على الأقليات واضطهادهم^(٤٢). ومن ناحية ثانية فإنَّ ذات الشاعر، وإنَّ كانت ذاتاً واحدة، إلاَّ أنها تستبطنُ سيرة جماعة لها حضارةٌ متقدمةٌ في التاريخ والثقافة. فالأنا في عنصر "المخبر عنه" مفرد بصيغة الجمع؛ إنه لسان حال الفرس كلَّهم^(٤٣). وبعبارة أخرى، فإنَّ الشاعر لا يسعى إلى مساجلة العرب مُساجلةً فرديةً فحسب؛ بل إنه يسعى إلى تحريض العناصر الفارسية على التمرد، وتأليبها على مواجهة الهوية العربية المتعالية عن طريق دفعها إلى الانحياز إلى الهوية الفارسية المتميزة حضارياً. كما أنَّ بنية حجة التحدي تمارس قلباً لقانون السلم الحجاجي، وبعبارة أخرى فإنَّ بنية الإخبار التي يتضمنها البيت الثالث تتضمن توكيداً لحقيقة سمو العرق الفارسي التي عمل العرب على إنكارها والتقليل من شأنها؛ أي أنَّ الشاعر يستهدف إعادة تشكيل القوانين والسلام الحجاجية لإبطال مفعول الحجاج العربي الاستعلائي من جهة ولإعادة تشكيله بما ينسجم مع خطابه الحجاجي الجديد الذي يتضمن انقلاباً على الخطاب المؤسس^(٤٤).

ب. الحجاج البرهاني: تتضمن صيغة الاستفهام بـ"هل" رابطاً حجاجياً بنيوياً يضيف على دلالات النصّ التماسك والترابط، ذلك أنّ صيغة الاستفهام أداة حجاجية ناجعة تحفز المتلقي على استيعاب جوهر خطاب الحجاج والإصغاء له انطلاقاً من افتراض ضمنيّ مفاده أنّ ما يؤسسه الخطاب حقيقةً مطلقة لا يُمكن التشكيك بها^(٤٥). ليس هذا فحسب بل إنّ توظيف صيغة الاستفهام، في هذا المقام، يُحيلُ على حجاج برهانيّ يتكوّن من فرضية (= أنني ذو حسب أسمو على ذي الحسب)، وبرهان يتمثّل في بقية القصيدة، كأنّ الشاعر يستدرج المخاطب إلى سلسلة من البراهين المؤكدة لصحة فرضيته، وبذلك فإنّ حضور بنية الاستفهام في مُفتتح القصيدة يشكّلُ موجّهاً تأويلياً لا يُمكن للمُخاطب الإفلات منه والتخلّص من مفعوله. وبصرف النظر عن صحة الفرضية ووجاهة البراهين فإنّ العقد الحجاجيّ الذي توصلُ به الشاعر لا يُمكن مقاومة سلطانه فصيغة الاستفهام لا تفتح مخيلة المخاطب على الاحتمالات بقدر ما تدفعه إلى تحيين الخيارات.

ت. حُجة التهكم: يصدر الشاعر في موقفه المُعلن عن تهكم عميق، فهو يضاعف من مفعول تمرّده بالتهكم من المُخبرين (جميع العرب أحياء وأموات)؛ ذلك أنّ استهداف الجماعة يكشف عن استهانة بهم، واستخفاف بدورهم، وانتقاص من هيبته. وعندما يسأل الشاعر عن مُخبر يُبلُغُ موقفه المُعلن فإنه يُظهر عدم اكتراث بردود فعل المُخبرين، ففعل التمرد الساخر يُعبّر عن امتلاء المتمرد وروحه المفعمة بالرفض والاحتجاج.

ث. حُجة الدحض: وتتمثّل في لبّ الخبر الذي تنطوي عليه الأبيات (٤ - ١٠)، ففي هذه الأبيات يدفع الشاعر عن نفسه الدونية الحضارية والثقافية التي جوبه

بها في الثقافة العربية التي لم تُفلح في تجاوز النزعة العرقية بل إنها غالت فيها حتى مارست ضرباً من التفاخر بالأحساب، والتعالي العرقي على الموالي. إنّ بشاراً يدحض التمرکز الثقافي العربي من جهة وينفي عن نفسه الدونية الثقافية المُتمثلة في دونية الحَسَب من خلال إثبات تفوّق حَسَبِ أجداده وآبائه على حَسَبِ العرب، يتضح ذلك من خلال بنية التوكيد في مفتتح البيت الثالث:

بأنني ذو حَسَب عالٍ على ذي الحَسَبِ

فبشارٌ لا يُثبتُ لنفسه حَسَبًا فحسب بل إنه يؤكد رفعة شرف آبائه، وسمو مفاخر أجداده في إطار مُفاضلة مع الأحساب العربية. وبذلك تحيل حجة الدحض إلى حُجة التقويض؛ حيث رغبة الشاعر في إظهار تفوق حَسَبه وتقويض أحساب العرب ومفاخرهم. بيد أنّ الشاعر يمارس الإرجاء؛ إذ إنّ حديثه عن أحساب الفرس والخراسانيين يردُّ في المقطع الأخير في الأبيات (١٩ - ٣٢).

ج. حُجة الاعتداد: لا يكتفي الشاعر بالتهكم من العرب وتحديه لهم والزراية عليهم بل إنه يجعل من ذلك كلّ مَهَّداتٍ للإعلاء من شأن أحسابه وأنسابه مجاهرًا بعلو حَسبه على ذوي الأحساب الرفيعة، وبعبارة أخرى فإنّ بشاراً لا يدفع عن نفسه الصَّعَار والاحتقار بل إنه يُعرِّض بمحتقريه من جهة ويعلن سموه عليهم. وكأنّ هذا الفعل يمنح بشاراً تطهيراً نفسياً حيث شفاء النفس وبرأؤها من العلل والآلام^(٤٦). وعندما يذكر الشاعر جدّه وآباه وخاله معتدّاً بهم، ومعتزّاً بالانتماء إلى سلالتهم فلأنه يسعى إلى النيل من الثقافة العربية التي صغرت الموالي وحقّرت من شأنهم بحكم أنهم مغموروا الأنساب مجهولو الأحساب. فالشاعر يُثبتُ لنفسه نسباً لمجابهة الضيم الاجتماعي الذي يتعرّضُ له، كما أنّه يفاخر بأصوله ويُعلي من شأنها ليتمكن من مقارعة خصومه

والبرهنة على سموّ منزلته ورفعة نسبه، ومن أجل إقناع المخاطب بتميّزه عن
العنصر العربيّ ثقافيًا وعرقياً^(٤٧).

وإذا كان كسرى وساسان حاضرين من جهة الأب فإنّ قيصر يحضر من جهة
الأم^(٤٨)؛ ولهذا الحضور دلالتان مهمتان:

١. أنّ بشاراً يستعير أدواته الحجاجية من المحددات الثقافية العربية^(٤٩)، بمعنى أنّ
مفاهيم النسب العربية قد مارست إكراهاً معرفياً على هوية بشار بن برد وولدت
في نفسه البحث عن نسب يحتمي به في خضم الاقتلاع والنفي اللذين يتعرّض لهما.

٢. أنّ مبدأ النسب مبدأ جوهريّ في الثقافة العربية؛ إذ إنّ اعتداد الأفراد بأنسابهم
ومفاخرتهم بأحسابهم يضمن لهم فاعلية اجتماعية وثقافية. لذلك أراد بشار،
تقويض هذا المبدأ من خلال اعتداده بهويته الثقافية ونسبه المتميز عن الثقافة
العربية. ليس هذا فحسب بل إنّ بشاراً يهجو الموالي الذين يدعون النسب
العربيّ لنفي صفة الموالي اللاحقة بهم، يقول بشار:

| | |
|--|--|
| هُم قَعَدُوا، فانتَقُوا لَهُمْ حَسَبًا | يدخل بعد العشاء في العرب |
| حَتَّى إِذَا مَا الصَّبَاحُ لَاحَ لَهُمْ | بَيْنَ سَتْوَقَهُمْ مِنَ الدَّهَبِ |
| وَالنَّاسُ قَدِ أَصْبَحُوا صَيَارِفَةً | أَعْلَمَ شَيْءٍ بِزَائِفِ الحَسَبِ ^(٥٠) |

فبشار لا يستعيرُ نسباً و لا يتخذ لنفسه حسباً زائفاً. وعلى العكس من ذلك
تماماً؛ إنه يسعى إلى تفكيك مرجعيات الثقافة العربية التي تمايز بين الأفراد على أساس
عرقى.

ح. الحُجّة البراغماتية: يعتمدُ هذا النوع من الحُجج على التجربة الحية، والعلاقات
الحاضرة، والأنساق الماثلة، بمعنى أنّ توظيف هذه الحُجج يردُّ لتوكيد ما سبق

من حُجج. فنسبة صحتها وصدقها تؤهلها لتكون برهاناً واقعياً. فكلما اعتمد الخطاب الحجاجي على هذا النوع من الحجج كان أقدر على تحقيق الإقناع في المتلقي^(٥١).

ومن ذلك ما أورده بشار في سياق مفاخرته بنسبه الأبوي، فهو يأتي على

وصف تيجانهم، ومجالسهم، وتقاليد ملكهم، يقول بشار:

| | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| كَم لِي وَكَم لِي مِنْ أَبٍ | بِتَاجِهِ مُعْتَصِرِبٍ |
| أَشْوَسَ فِي مَجْلِسِهِ | يُجْثِي لَهُ بِالرُّكْبِ |
| يَغْدُو إِلَى مَجْلِسِهِ | فِي الْجَوْهَرِ الْمُتَهَبِ |
| مُسْتَفْضِلٌ فِي فَنَّاكَ | وَقَائِمٌ فِي الْحُجْبِ |
| يَسْعَى الْهَبَانِيْقُ لَهُ | بِأَيِّاتِ الدَّهَبِ |

إنّ تكرار "كم لي" في شطر بيت واحد يتضمّن التهويل والتعظيم والتكثير، فالشاعر لا يثبت الحجة البراغمية المستمدة من الواقع للبرهنة على سمو نسبه الأبوي وإنما من أجل توكيد عراقية هذا النسب ورسوخه في التاريخ والحضارة. كما أنّ وصف المجلس الذي يضم الأباء يُحيل بالضرورة على سياق ثقافي مغاير للسياق الثقافي العربي؛ إنّ حضور التيجان، وآيات الذهب، وفراء الحيوانات، وجثو الأشاوس في حضرة ملوك فارس يدلّ على رفعة نسب بشار وعراقته، مما يعني أنّ بشار يثبت لنفسه نسباً تليداً مستمداً من ملوك الفرس العظماء.

◆ ٣ - ٣ - ٢: التعريض بالهوية العربية

يوظف بشار بن برد مبدأ الاستدلال العكسي للتعريض بالهوية العربية، ويقصد بالاستدلال العكسي إيجاب الشيء بإقامة الدليل على أنّ خلافه أمرٌ مُحال. ويقوم

مستوى الاستدلال العكسيّ على عرض صورتين ثقافيتين مُتناقضتين؛ هما: صورة الأب الفارسيّ، وصورة الأب العربيّ. إذ يعتمد بشار بن برد إلى نفي شظف العيش عن أبيه الفارسيّ ويُثبت شظف العيش وخشونته إلى الأب العربيّ الذي كان يشرب اللبن في أكواب مصنوعة من جلود الإبل، في حين أنّ أباه الفارسيّ كان يشرب الخمر في آنيات الذهب وسط مجلس بهيّ. وعندما يقابل الشاعر بين هاتين الصورتين الثقافيتين فإنه يهدف إلى النيل من صورة العربيّ البدائيّ الذي عاش في قفر وجذب شديدين منحا وعيه خشونة وطبعه جدّة خلافاً للفارسيّ الذي عاش في رخاء ودعة منحا طبعه ليناً وحيويّة. ومرةً أخرى يعتمد بشار على الحجة البراغماتية المستمدة من التجربة والمحيّلة على الواقع، وهي أقوى الحجج وأنفذها للمقارنة بين الصورتين والهويتين التمايزتين.

إنّ بشار لا يسعى إلى توكيد حضارة الفرس وتخلّف العرب في إطار علاقة تفاضلية فحسب^(٥٢) وإنما يهدف إلى حشد الأدلة الواقعية التي تُثبتُ تخلّف الحياة العربية وتأثيرها على العرب، كما أنه يسعى إلى قلب معيار المفاضلة ليجعل الفرس أكثر تفوقاً على العرب أحساباً وأنساباً وثقافةً مستنداً في ذلك إلى حجة براغماتية تتأسس على علاقة الاقتضاء، يقول بشار مخاطباً واحداً من العرب:

| | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| سأخبرُ فاخِرَ الأعرابِ عني | وعنه حين تَأذن بالفَخَّارِ |
| أ حين كُسيَت بعد العُري خِزّاً | ونادمت الكرامَ على العُقارِ |
| تُفاخرُ يا ابن راعيّةٍ وراعٍ | بني الأحرارِ حسبك من خَسارِ |
| وكنت إذا ظممت إلى قَراحٍ | شَرَكَت الكلبِ في ولغ الإطارِ |
| تُريغُ بخرُبة كَسَرَ الموالِي | ويُنسيك المكارمَ صيدُ فارِ |
| مُقامُك بيننا دَنَسٌ علينا | فليتك غائبٌ في حَرِّ نارِ |

وفخرُك بين خنزيرٍ وكلبٍ على مثلي من الحدّثِ الكُبارِ^(٥٣)

إنّ حضور الكلب مع العربيّ، في شعر بشار، يكشف عن رغبة عارمة في تحقير الذات العربية وتشويه صورتها، وتجريدها من إنسانيتها. يقول بشار مخاطباً عربياً:

أتذكُرُ إذ ترعى على الحيّ شاءهُم وأنتَ شريكُ الكلبِ في كلِّ مَطْعَمِ
وتلحسُ ما في القَعْبِ من فضْلِ سُؤْرِهِ وقد عاثَ فيه باليدينِ وبالْفَمِ^(٥٤)

◆ ٣- ٣- ٣: الاعتداد بدور الفرس في صناعة الحضارة والإسلام

يفرّق بشار بن برد بين العرب والإسلام، فالإسلام دين للجميع ولا يملك أحداً الحق في الاستحواذ عليه أو امتلاكه. لذلك قام بشار بحسم مسألة الولاء حين قال:

أصبحتُ مولى ذي الجلالِ وبعضُهُم مولى العُريبِ فخذ بفضلِكَ فافخر
مولاك أكرمُ من تميمِ كلّها أهلُ الفَعَالِ ومن قُريشِ المعشرِ^(٥٥)

ويستند بشار إلى جوهر الإسلام الذي يفاضل بين الناس على أساس التقوى، في حين أنّ العرب يعتمدون العرق والنسب معياراً للمفاضلة مُستنديين في مفاضلتهم إلى قيم جاهلية تُعلي من شأن القبيلة والجماعة. ورغبةً في الانحياز إلى مبدأ التقوى والتمسك بما يتمخض عنه من العمل ووجوب طاعة الإمام فإنّ بشاراً يُفاخر بأنّ الفرس والخرسانيين هم الذي صنعوا الدولة العباسية ونهضوا بها وقهروا الدولة الأموية التي اغتصبت حقّ أهل بيت النبي في الخلافة. ثم يأتي بشار على إيراد مآثر الفرس في استرداد دولة بيت النبي، فهم الذين سيّروا قوافل المقاتلين لتقويض الدولة الأموية، ثم نشر الدعوة في مصر وبلاد المغرب.

يظهر لنا أنّ بشار بن برد يستمدّ أدواته الحجاجية من اللغة الطبيعية التي تمثّل الوسيلة الوحيدة القدرة على توجيه الخطاب للمتلقّي والتأثير فيه وإقناعه بوجاهة

موضوع خطابه الساعي إلى دفع التحقير عن أنا الشاعر ورفع الصغار عن هويته الثقافية وكيونته الحضارية التي تملك جذوراً ضاربة في التاريخ والحضارة، ومن ثمّ فإنّ محاولة النيل منها ستكون عملية مخوفة بالمكاره ومحاطة بالصراع. ولهذا كله فقد صدرت الذات المتكلّمة في هذا الخطاب من موقع الشعور بالاضطهاد مما دفعها إلى ممارسة ضروب من التعالي الذي لا يقلّ عنفاً عن التعالي الممارس بحقّها. لقد سار الخطاب الحجاجي في النصّ الشعريّ المتقدّم وفق مسار يحكمها التشابك والتفاعل؛ فالخطاب بُدئ بصيغة مزدوجة تتمثل في التهكم والتحديّ اللذين يُشكّلان سلاحاً تلوذ به هوية الشاعر للدفاع عن كينونتها. وإذا كانت صيغة الحجاج تحيل إلى الذات المفردة إلا أنّ بناء السلام الحجاجية التي شغلها المبدع مكنّ الذات المفردة من التعبير عن هواجس الجماعة التي تمثّل الحاضنة الفعلية للذات.

الهوامش والتعليقات:

- (1) See: A. Pablo Iannone, Dictionary of World Philosophy. Routledge, London & New York, 2001, P: 254.
- (2) عبد المنعم الحنفي، موسوعة على النفس والتحليل النفسي، ج ٢، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٣٧٩.
- (3) Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, Edited by: Alan Barnard and Jonathan Spencer, Routledge. London & New York, 1996, p: 292.
- (4) أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية: معجم مصطلحات الفلسفة النقدية والتقنية، المجلد الثاني، تعريب: خليل أحمد خليل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، ٢٠١٢، ص ٦٠٦ - ٦٠٧.
- (5) مارتن هيدغر، مبدأ الهوية، ترجمة: أمان أبي صالح، مجلة العرب والفكر العالمي، ع ٤، مركز الإنماء القومي، بيروت، ١٩٨٨، ص ٣٤ - ٣٦.
- (6) نفسه، ص ٤١.
- (7) انظر: بول ريكور، الذات عينها كآخر، ط ١، ترجمة: جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٥، ص ٢٤٩ - ٢٥١.
- (8) نفسه، ص ٢٩٤ - ٢٩٧.
- (9) انظر: أبو يعرب المرزوقي، مفهوم الهوية في مدلوله الفلسفي والديني، مجلة الحياة الثقافية، ع ١٢٥، تصدرها وزارة الثقافة التونسية، تونس، ٢٠٠١، ص ٥.
- (10) تمثل قضية جدل الخطابة والبلاغة والمنطق حول الحجاج مثارَ نقاشٍ مطوّلٍ ومعمّقٍ لا يمكن بسطه في هذا المقام. وللاستزادة يُنظر: محمد العمري، الحجاج مبحثٌ بلاغيٌّ فما البلاغة؟، وعبد الرزاق بنّور، تقديم الطبعة الثانية، ضمن كتاب: الحجاج: مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في الخطابة الجديدة)، (مجموعة من المؤلفين)، الجزء الأول، ابن النديم للنشر والتوزيع، ودار الروافد الثقافية - ناشرون، وهران، بيروت، ط ١، ٢٠١٣، ص ٢١ - ٣٥. و ص ١١٣ - ١٢٥.

- (١١) ارسطوطاليس، الخطابة، (الترجمة العربية القديمة)، حققه وعلّق عليه: عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، ودار القلم، الكويت، وبيروت، ١٩٧٩، ص ٣، ٨٠، ١٨١.
- (١٢) محمد الولي، الحجاج: مدخل نظري، ضمن كتاب: الحجاج: مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في الخطابة الجديدة)، (مجموعة من المؤلفين)، الجزء الأول، ص ٦٢.
- (١٣) محمد الولي، الحجاج: مدخل نظري، ص ٦٣.
- (١٤) طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أكادير - المملكة المغربية، ١٩٩٣ - ١٩٩٤، ص ٦.
- (١٥) نفسه، ص ٨ - ١٠.
- (١٦) أحمد يوسف، السيميائيات والحجاج، مقارنة في المرتكزات الإبتيمية، ضمن كتاب: الحجاج: مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في الخطابة الجديدة)، (مجموعة من المؤلفين)، الجزء الثاني، ص ٤٤ - ٤٥.
- (١٧) نفسه، ص ٥٣.
- (١٨) نفسه، ص ٥٤.
- (١٩) انظر: عامر الحلواني، في القراءة السيميائية، ط ١، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، مطبعة التسفير الفني، صفاقس، ٢٠٠٥، ص ٣٥.
- (٢٠) أحمد يوسف: السيميائيات الواصفة: المنطق السيميائي وجبر العلامات، ط ١، الدار العربية للعلوم والمركز الثقافي العربي ومنشورات الاختلاف، بيروت - الدار البيضاء - الجزائر، ٢٠٠٥، ص ١٣٧.
- (٢١) انظر: محمد مفتاح، التحليل السيميائي؛ أبعاده وأدواته، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع ١، فاس، ١٩٨٧، ص ١١.
- (٢٢) تجدر الإشارة إلى إمكانية إعداد نظريات سيميائية متعددة. فللسيميائية اتجاهات عديدة بيد أنّ المشترك فيها يكمن في أنها تتقدم بوصفها نظرية للدلالة. انظر: رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، ط ١، دار الحكمة، الجزائر، ٢٠٠٠، ص ١٨٣، و: عادل فاخوري، حول إشكالية السيميولوجيا (السيمياء)، مجلة عالم الفكر، ع ٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٦، ص ١٧٩.

- (٢٣) يزا قاسم، السيميوطيقا: حول بعض المفاهيم والأبعاد، ضمن: "مدخل إلى السيميوطيقا: أنظمة العلامات في اللغة والأدب والثقافة"، ط١، دار إلياس العصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٤٢.
- (٢٤) انظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، ط١، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، ٢٠٠٨، ص ٢٤.
- (٢٥) انظر: كورنيليا فون راد - صكوجي، الحجاج في المقام المدرسي، ط١، وحدة البحث في تحليل الخطاب، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، ٢٠٠٣، ص ١٤ - ١٥.
- (٢٦) انظر محمد سالم ولد محمد الأمين، مفهوم الحجاج عند "بيرلمان" وتطوره في البلاغة المعاصرة، مجلة عالم الفكر، ع ٣، م ٢٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاب، الكويت، ٢٠٠٠، ص ٥٧.
- (٢٧) انظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، ص ٢٦ - ٢٧.
- (٢٨) انظر: محمد سالم ولد محمد الأمين، مفهوم الحجاج عند "بيرلمان" وتطوره في البلاغة المعاصرة، ص ٣٢.
- (٢٩) نفسه، ص ٣٢.
- (٣٠) انظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، ص ٣٣.
- (٣١) أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، ط١، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠١٠، ص ١٢-١٣.
- (٣٢) ديوان بشّار بن برد، ج١، تحقيق: محمد الطاهر بن عاشور، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٠، ص ٣٧٧ - ٣٨٠.

(٣٣) ترى الباحثة أحلام الزعيم أنّ أفراد بشار هذه القصيدة كاملة للتعبير عن موقفه من العرب بوصفهم أمة، واعتماده فيها على الخطاب المباشر يؤكد أنه يريد منها أن تكون "بيئاً قومياً" ورسالة مفتوحة إلى جموع الموالي والعرب. قراءات في الأدب العباسي: الحركة الشعرية، ط١، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٢، ص ٢١٣.

(٣٤) يذهب طه عبد الرحمن إلى أنّ بنية كلّ خطاب حجاجي تقوم على ثلاثة عناصر هي: الدعوى، وجملة القضايا الصادقة التي تتضمنها الدعوى، والعلاقة الدالة على الصلة الحجاجية بين الدعوى والقضايا والتي تُعيّن وظيفتهما وموقعيهما. التواصل والحجاج، ص ٢٢.

(٣٥) انظر: زاهية قدوره، الشعبية وأثرها الاجتماعي والسياسي في الحياة الإسلامية في العصر العباسي الأول، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٢، ص ٣٤ - ٣٨.

(٣٦) للوقوف على أقسام الحوار الحجاجي ومراتبه يُنظر: طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، ص ٢١ - ٢٢.

(٣٧) انظر: عبد العزيز الدوري، الجذور التاريخية للشعبوية، ط٤، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٦، ص ١٤ - ١٩.

٣٨ يرى يوسف خليف أنّ بشار بن برد أجاد السفسطة؛ لآتصاله بالمعتزلة وتأثره بطريقتهم في الجدل والحجاج. انظر: في الشعر العباسي: نحو منهج جديد، دار غريب، القاهرة، د.ت. ط١، ص ٣٧. كما أنه لا يمكن إغفال أثر نقائض جرير والفرزدق في شعر بشار، فالنقائض من أبرز النصيات القائمة على الحجاج.

(٣٩) أبو الفرج عليّ بن الحسين الأصفهاني (ت ٣٥٦ هـ)، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وإبراهيم السعافين وبكر عباس، م٣، ط١، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٢، ص ٩٧.

(٤٠) محمد سالم ولد محمد الأمين، مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، ص ٥٩.

(٤١) كتاب الأغاني، م٣، ص ٩٥.

- (٤٢) يرى حسين عطوان أنّ تمرّد بشار ومجاهرته بهويته وطعنه في العرب نتج عن تعاضم نفوذ الفرس وتصاعد منزلتهم في العصر العباسي في حين أنه كان يفاخر بولائه العربي في العصر الأموي عندما كانت العصبية عربية. انظر: الزندقة والشعوبية في العصر العباسي الأول، دار الجيل، بيروت، ص ١٦٩-١٧٢.
- (٤٣) انظر: عبد الله التطاوي، القصيدة العباسية: قضايا واتجاهات، ط ٢، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٦٨.
- (٤٤) انظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ط ١، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ٢٠٠٦، ص ٢٢.
- (٤٥) انظر: الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، ص ١٤٠ - ١٤٦.
- (٤٦) انظر: طه الحاجري، بشار بن برد، ط ٤، دار المعارف، سلسلة نوابع الفكر العربي، مصر، ١٩٧٦، ص ٣٦. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأستاذ طه الحاجري من أبرز الدارسين الذين أنصفوا تجربة بشار بن برد ومجثوا مواقفه الشعبوية مجثًا متوازنًا موضوعيًا.
- ٤٧ للسخيرية موقع بارز في الخطاب الحجاجي الذي يوظف جميع الأدوات لتحقيق التأثير والإقناع. انظر: أمينة الدهري، الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، ط ١، شركة النشر والتوزيع (المدارس)، الدار البيضاء، ٢٠١٠، ص ٣٠ - ٣٣.
- (٤٨) يرى يوسف خليف أنّ أمّ بشار كانت من رقيق خيرة القشيرية كأبيه، وأنّ اسمها غزالة. في الشعر العباسي: نحو منهج جديد، ص ٣٢.
- (٤٩) لا بدّ من الإشارة إلى أنّ خطاب الحجاج يستعير أدواته ويستمد دلالاته ومُعنائه وحدوده ووظائفه من مرجعية خطابية محددة ومن خصوصية الحقل التواصلّي الذي يندمج في استراتيجياته الفردية والجماعية. حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي: عناصر استقصاء نظري، مجلة عالم الفكر، المجلد الثلاثون، العدد الأول، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠١، ص ٩٨.

- (٥٠) طه الحاجري، بشار بن برد، ص ٥٥. والسّوق: الدرهم الزائف.
- (٥١) انظر: الحجاج في الشعر العربيّ القديم من الجاهليّة إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، ص ٢١٤، ٢١٦.
- (٥٢) انظر: في الشّعْر العبّاسيّ: نحو منهج جديد، ص ٣٥.
- (٥٣) ديوان شعر بشار بن بُرد، تحقيق: محمد بدر الدين العلوي، دار الثقافة، بيروت، د.ت.ط، ص ١٢٣.
- (٥٤) الجاحظ، الحيوان، ج ١، تحقيق: عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص ٢٥٤.
- (٥٥) الأغاني، م ٣، ص ٩٦.

مصادر البحث ومراجعته

أولاً: بالعربية

- أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، ط ١، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠١٠.
- _____، اللغة والحجاج، ط ١، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ٢٠٠٦.
- أبو الفرج علي بن الحسين الأصفهاني (ت ٣٥٦ هـ)، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وإبراهيم السعافين وبكر عباس، م ٣، ط ١، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٢.
- أبو يعرب المرزوقي، مفهوم الهوية في مدلوله الفلسفي والديني، مجلة الحياة الثقافية، ع ١٢٥، تصدرها وزارة الثقافة التونسية، تونس، ٢٠٠١.
- أحلام الزعيم، قراءات في الأدب العباسي: الحركة الشعرية، ط ١، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٢.
- أحمد يوسف: السيميائيات الواصفة: المنطق السيميائي وجبر العلامات، ط ١، الدار العربية للعلوم والمركز الثقافي العربي ومنشورات الاختلاف، بيروت - الدار البيضاء - الجزائر، ٢٠٠٥.
- ارسطوطاليس، الخطابة، (الترجمة العربية القديمة)، حققه وعلّق عليه: عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، ودار القلم، الكويت، وبيروت، ١٩٧٩.
- أمينة الدهري، الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، ط ١، شركة النشر والتوزيع (المدارس)، الدار البيضاء، ٢٠١٠.
- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية: معجم مصطلحات الفلسفة النقدية والتقنية، المجلد الثاني، تعريب: خليل أحمد خليل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، ٢٠١٢.
- بشار بن برد (ت ١٦٨ هـ)، ديوانه، ج ١، تحقيق: محمد الطاهر بن عاشور، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٠.
- _____، ديوان شعر بشار بن برد، تحقيق: محمد بدر الدين العلوي، دار الثقافة، بيروت، د.ت.ط.

-
- بول ريكور، **الذات عينها كآخر**، ط ١، ترجمة: جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٥.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥ هـ)، **الحيوان**، ج ١، تحقيق: عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- حبيب أعراب، **الحجاج والاستدلال الحجاجي: عناصر استقصاء نظري**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثلاثون، العدد الأول، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- حافظ إسماعيلي العلوي وآخرون، **الحجاج: مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في الخطابة الجديدة)**، (مجموعة من المؤلفين)، الجزء الأول، ابن النديم للنشر والتوزيع، ودار الروافد الثقافية - ناشرون، وهران، بيروت، ط ١، ٢٠١٣.
- حسين عطوان، **الزندقة والشعوبية في العصر العباسي الأول**، دار الجيل، بيروت.
- رشيد بن مالك، **قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص**، ط ١، دار الحكمة، الجزائر، ٢٠٠٠.
- زاهية قُدوره، **الشعوبية وأثرها الاجتماعي والسياسي في الحياة الإسلامية في العصر العباسي الأول**، ط ١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٢.
- عبد العزيز الدوري، **الجدور التاريخية للشعوبية**، ط ٤، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٦.
- عبد الله التطاوي، **القصيدة العباسية: قضايا واتجاهات**، ط ٢، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبد المنعم الحنفي، **موسوعة على النفس والتحليل النفسي**، ج ٢، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٧٨.
- عادل فاخوري، **حول إشكالية السيميولوجيا (السيمياء)**، مجلة عالم الفكر، ع ٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٦.
- عامر الحلواني، **في القراءة السيميائية**، ط ١، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس، مطبعة التسفير الفني، صفافس، ٢٠٠٥.

- سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، ط ١، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، ٢٠٠٨.
- سيزا قاسم وآخرون، مدخل إلى السيميوطيقا: أنظمة العلامات في اللغة والأدب والثقافة، ط ١، دار إلياس العصرية، القاهرة، ١٩٨٦.
- طه الحاجري، بشّار بن برد، ط ٤، دار المعارف، سلسلة نوابع الفكر العربي، مصر، ١٩٧٦.
- طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أكادير - المملكة المغربية، ١٩٩٣ - ١٩٩٤.
- كورنيليا فون راد - صكوجي، الحجاج في المقام المدرسي، ط ١، وحدة البحث في تحليل الخطاب، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، ٢٠٠٣.
- مارتن هيدغر، مبدأ الهوية، ترجمة: أمان أبي صالح، مجلة العرب والفكر العالمي، ع ٤، مركز الإنماء القومي، بيروت، ١٩٨٨.
- محمد سالم ولد محمد الأمين، مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، مجلة عالم الفكر، ع ٣، م ٢٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٠.
- محمد مفتاح، التحليل السيميائي؛ أبعاده وأدواته، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع ١، فاس، ١٩٨٧.
- يوسف خليف، في الشعر العباسي: نحو منهج جديد، دار غريب، القاهرة، د.ت.ط.

ثانياً: بالإنجليزية

- Pablo Iannone, **Dictionary of World Philosophy**. Routledge, London & New York, 2001.
- Alan Barnard and Jonathan Spencer (Editors) **Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology**, Routledge. London & New York, 1996.

**صناعة اللفظ المنظوم
في الأدب العربي القديم
قراءة جديدة**

د. إلهام عبدالوهاب المفتي

أستاذ مشارك - قسم اللغة العربية وآدابها

كلية التربية الأساسية - الكويت

صناعة اللغز المنظوم في الأدب العربي القديم

قراءة جديدة

د. إلهام عبدالوهاب المفتي

ملخص البحث

يقوم هذا البحث بدراسة لصناعة اللغز المنظوم في مصادر الأدب العربي القديم، وتقديم قراءة جديدة لهذا الفن تبرز أهميته في بيان قوانين التلبس المقصود بوصفه وظيفة تواصلية تسير في الاتجاه المعاكس لوظيفة أمن اللبس، كما أنها الوظيفة التي لم تلقَ ما هي جديرة به من الاهتمام في الدراسات العربية. ويتمثل إسهام هذا البحث في:

(١) تحرير المصطلح الأساسي "لغز".

(٢) اقتراح تصنيف جديد للغز خلافاً للتصنيف المقترح عند المتقدمين.

(٣) الكشف عن التجليات اللسانية والبلاغية لصناعة اللغز المنظوم.

وقد أولى البحث جانباً كبيراً من اهتمامه للجوانب المعرفية في اللغز، مستعيناً بمنجزات علم النفس المعرفي لإضاءة الكيفيات المستخدمة في صناعة اللغز، وأنواعه، وتحديد مواقعها على مدارج الصعوبة، وطرق التهدي إلى حلّها. ويمكن إيجاز الهدف الأساسي من البحث في أنه إعادة نظر في اللغز المنظوم بوصفه نوعاً أدبياً ذا أهمية بالغة لعلوم اللسان والعلوم المعرفية وليس مجرد وسيلة للتسلية وإزجاء الفراغ.

**the making of verse riddles in classical arabic literature:
a new reading**

Elham A. al- Mufti
Associate Prof – Depart. Of Arabic
The College of Basic Education - Kuwait

Abstract

The present study investigates the making of a verse riddle in classical Arabic sources of literature. It revisits the riddle as a realization of intended ambiguity. This function has been disregarded in the Arabic literary studies. The study contributes to the following issues:

- (1) redefinining the key term “*lughz*”,
- (2) suggesting a new classification of the riddles which is different from the classical one,
- (3) demonstrating the linguistic and rhetoric manifestations of the process of making a verse riddle.

A considerable attention is paid to the cognitive aspects of making and solving a riddle. To sum up, the main object of the study is to reconsider the verse riddle as a literary genre of great importance to linguistics and cognitive sciences, not merely a mean used for fun and entertainment.

تمهيد

صناعة اللغز والاجتهاد في طلب حلّه فن قديم متجدد، شاع في جميع الثقافات المعروفة قديمها وحديثها، وتعددت سياقاته ومستوياته ، واتخذت ألوانه صيغاً مختلفة من الشعر، والنثر، وأدب المجالس، والمكاتبات. غير أن الملاحظ أن هذه الممارسة الواسعة لهذا الفن على امتداد الأزمنة والثقافات يقابلها في الدراسات ندرة من حيث الكم، وشحّ ظاهر من حيث التنوع. وربما أعان على ذلك أن "فن الإلغاز" قد جرت محاصرته في إطار ضيق من التسلية وإزجاء أوقات الفراغ، وطلب المعايمة والمعاجزة^(١).

وتعود هذه الدراسة بالنظر إلى هذا الفن في محاولة لتجلية جوانب من الدرس لما يتح لها أن تلقى من العناية ما هي جديرة به، ولتوسعة مجال التناول والمعالجة، والانتقال به من ضيق التسلية والتحدي واختبارات الذكاء إلى عدد من القضايا اللسانية والمعرفية ذات الأهمية، تكشف عن دور جديد لهذا الفن ينبغي التوقف عنده بالكثير من التأمل والبحث.

١/ تحرير المصطلح

١/١ المدونة المصطلحية

يجد الباحث في مصنفات المتقدمين مدونة مصطلحية تزدهم بالمفردات التي يصعب نعتها بالمصطلح؛ إذ يفوتها كثير من قواعد الضبط المفهومي التي تتحدد بها مواصفات المصطلح العلمي وشروطه. وتنصرف هذه التسميات إلى الصيغة التي يراد بها الاختبار والمساءلة؛ ومنها: اللغز، والمُعَمَّى، والأُحجِّيَّة، والمرموس، والأُلقيَّة، والأُدعيَّة، والأُغلوطة، والمترجم، والمؤوّل، والعويص، والملاحن، وأبيات المعاني.

ويتفرع من أوصاف العبارة ما ينصرف إلى الفعل المنتج للصيغة المطلوبة: كالإلغاز، والتعمية، والمعاية، والمغالطة، والملاحنة، والتعريض، والتكنية، والتورية، والرمز، والإشارة، والتلميح، والتمثيل، والإيماء؛ وما إلى ذلك. وكثير من هذه المفردات يتخذ صيغة المفاعلة الدالة على اشتراك المَلغِز والمَلغُز له في صناعة الحدث اللغزي على جهة التحدي والتعجيز من أحدهما، والمعانة وكذا الاستجابة من الآخر. وقد ذهب بعض أهل العلم إلى تخصيص بعض هذه التسميات بأنواع بعينها؛ ومن ذلك أن الملاحن والمعاريض والكنيات جُعِلت عند بعضهم عَلَمًا على تغطية المقاصد تخلصاً من المآزق، ورفعاً للحرص. والقصد من هذا الضرب - بعبارة ابن دريد في كتاب "الملاحن":

" لِيَفْزَعَ إِلَيْهِ الْمَجْبُرُ الْمُضْطَهَدُ عَلَى الْيَمِينِ، الْمَكْرَهُ عَلَيْهَا، فَيُعَارِضَ بِمَا رَسَمْنَاهُ، وَيُضْمِرَ خِلَافَ مَا يُظْهَرُ؛ لِيَسْلَمَ مِنْ عَادِيَةِ الظَّالِمِ، وَيَتَخَلَّصَ مِنْ حَيْفِ الْعَاشِمِ" (٢).

وربط الشيخ طاهر الجزائري صاحب كتاب "تسهيل المجاز إلى فن المعنى والألغاز" بين المحاجة وطلب القافية (٣)، وخصّ النويري ((العويص)) بمسائل الفروض والمواريث (٤). أما مصطفى صادق الرافعي فقد ذهب إلى أن "المعنى" هو الأصل من حيث الصنعة، وأن الملاحن والألغاز والأحاجي هي منه، بعضها أعان عليه، وبعضها أعان عليها (٥).

والذي يبدو أنه أولى بالاتباع ما نقله عبدالقادر البغدادي في "خزانة الأدب" (٦) عن أبي المعالي سعد الوراق الحظيري (٧) في كتابه "الإعجاز في الأحاجي والألغاز؛ فبعد إيراده ما أطلق على هذا الفن وأشباهه من أسماء بلغت خمس عشرة مفردة، قال الحظيري:

"المعنى في الجميع واحد، وإنما اختلفت أسماؤه بحسب اختلاف وجوه اعتباراته"^(٨). ومقصود الحظيري أنه "معمى" باعتبار احتجابه عن إدراك العقل، و"مرموس" باعتبار استتاره؛ كأنه قُبِرَ ودُفِنَ ليخفى مكانه على الملتَمِس. وباعتبار أيلولة معناه إلى طالب الحل سُمي "مؤولاً". و"عويص" باعتبار صعوبته واعتياص فهمه، وسُمي بالأُحجية باعتبار مُحاجة غيرك إياك؛ كأنه يستخرج مقدار حجّاك؛ وهو عقلك. وقس على ذلك بقية الأسماء. وربما كان بعض التسميات أشيع في سياقات بعينها كالمرموس مع العامي الركيك، والعويص مع مسائل العلوم؛ كالنحو والفقه والفرائض.

٢ / ١ . المصطلح المختار وعلّة الاختيار

على الرغم مما تقدم تحظى تسمية الألغاز والأحاجي بالنصيب الوافر في عناوين التصانيف والمدونة المصطلحية إجمالاً، وهو ما يرشح أياً منهما ليكون عنواناً لهذا البحث. بيد أن الاختيار وقع على مصطلح "اللغز" دون الأحجية والمعنى لأمر:

أولها: أن الاشتقاق اللغوي لمادة "لغز" يكاد يكون أدلّ المصطلحات على المراد؛ فقد جاء في "مقاييس اللغة" لابن فارس: "اللام والغين والزاء أصل يدل على معنى التواء في شيء وميل، يقولون: اللُّغز: ميلك بالشيء عن وجهه، ويقولون: اللُّغِزَاء ممدود: أن يحفر اليربوع ثم يميل في حفره لِيُعْمَى على طالبه. والألغاز: طرق تلتوي على سالكها، الواحد: لَغَزٌ ولُغَزٌ وألغز فلان في كلامه. وفي حديث عمر: نهى عن اللُّغِزَاء في اليمين." ^(٩).

والثاني: أن لقطب الدين المكي تفريقاً لطيفاً بين اللغز والمعنى جاء فيه: إن الكلام إذا دل على اسم شيء من الأشياء بذكر صفات له تميزه عما عداه كان لغزاً، وإذا دلّ على اسم خاص بملاحظة كونه لفظاً بدلالة مرموزه سُمي ذلك معمى.

فالكلام الدال على بعض الأسماء يكون معمى من حيث إن مدلوله ذات من الذوات بملاحظة أو صافها^(١٠).

وخلاصة التمييز بينهما أن المعمى سؤال عن الاسم بالتعمية في حروفه، وأن اللغز سؤال عن الذات بالإلغاز في ما يذكر لها من صفات. وقد يجتمع النوعان في الكلام فيكون لغزاً باعتبار ومعمى باعتبار آخر. وهذه الدراسة تُعنى أصالة بالقسم الثاني؛ أي ما يتضمن سؤالاً عن الذوات بذكر أو صافها ومن ثم وقع الاختيار على عبارة "صناعة اللغز" لتكون عنواناً للبحث.

١ / ٣. تعريف بالمصطلح

أما وقد وقع الاختيار على مصطلح "اللغز" ليكون من مكونات عنوان هذا البحث فقد آن أن نقدم له تعريفاً نعتمده أساساً لما يأتي من مناقشة. والمشكل في ذلك أن كثافة المصطلحات المستخدمة وتداخل مفاهيمها يجعل من استخلاص التعريف المرتضى أمراً ليس باليسير^(١١). يقول صاحب "تسهيل المجاز": "الإلغاز بالكسر هو أن يأتي المتكلم بعبارات يدل ظاهرها على غير ما أضمر وأشار إليه، ويدل باطنها بعد إمعان النظر عليه؛ وتسمى تلك العبارات لغزاً. وقد يطلق اللغز على كل ما فيه إغراب يعسر بسببه على غير اللبيب الإفصاح عنه والإعراب"^(١٢).

كذلك يذكر أن اللغز: "قد يطلق على كل ما فيه إغراب، وهو المعنى الأعم، فإنه يدخل فيه أشياء لا تدخل تحت حصر"^(١٣). لذلك لم يكن بدّ من اعتماد تعريف إجرائي يكون موضوعاً للتوافق ومنطلقاً للبحث.

لوحظ على القالب اللغزي أنه يتخذ في الغالب صورة السؤال والجواب، وهي صورة ممعنة في القدم؛ إذ تعود بها مصادر الأدب إلى ما يروى من لقاء كان بين

عبيد بن الأبرص وامرئ القيس، وأن عبيداً قال لصاحبه: كيف معرفتك بالأوابد؟ فقال: ألق ما أحببت. فَلَغَزَهُ عبيد بطائفة من الأسئلة صيغت شعراً، وتلقى من امرئ القيس إجابات على الأسئلة توافق صيغتها وزناً وقافية^(١٤). ويتفق ذلك مع ما عزاه الرافعي إلى ابن أبي الأصبع في "تحرير التحبير" من أنه سمي المناحي التي يقول فيها الشعراء بباب "السؤال والجواب"^(١٥).

كما يلتقي من جهة أخرى بتعريف بول دي بالما Paul De Palma وزميلته^(١٦)؛ وخلاصة التعريف المقصود أن اللغز "هو جملة تتألف من سؤال مُلغَز (RQ؛ أي: Riddle Question)، يتبعها جواب اللغز (RA؛ أي: Riddle Answer). وتحوي جملة السؤال طائفة من الصفات التي يمكن أن تنطبق على أكثر من مسمى، ومن ثم تسمح بأكثر من جواب، ومن هذه الجوابات ما هو جواب ملغز، ومنها ما هو جواب مباشر. ويصاغ سؤال اللغز على نحو يؤدي بمتلقي اللغز إلى ترجيح الجواب المباشر على الجواب الملغز. ومن ثم يكون اللغز ضرباً من التعبير عماده اللقانة والفهم وحسن التأتّي والفطنة من القائل والمستمع جميعاً^(١٧). وعلى أساس من هذا التعريف الإجرائي يمضي البحث إلى استعراض للجهود السابقة في هذا المجال لاستكشاف ما عسى أن يضاف من جديد إليها.

٢. تراث الألفاظ العربية

يصنف محمد رجب النجار الألفاظ ابتداءً إلى ألفاظ للخاصة وأخرى للعامّة^(١٨)، ويطلق على الأول مصطلح الألفاظ الأدبية، وعلى الآخر مصطلح الألفاظ الشعبية. وإذا أخذنا بهذا التصنيف فإن موضوع هذا البحث بطبيعة الحال سيكون هو

الألغاز الأدبية؛ ويقصد بها الألغاز التي أبدعها شعراء وأدباء معروفون بمستوى اللغة الأدبية، وكانت موضوعاً للمنافسة والمطارحات في ما بينهم.

٢ / ١ . الألغاز عند المتقدمين

ليس المقام هنا مقام العرض الجامع المفصل لتراث الألغاز الأدبية؛ فقد نهضت جهود عدد من الباحثين المعاصرين بهذه المهمة. وحسبنا هنا أن نورد عدداً من الملاحظات على المعالجات السابقة للألغاز لدى المتقدمين، نوجزها في ما يأتي:

(١) استأثر الجمع والتسجيل لدى المتقدمين بالجانب الأكبر من هذه الجهود، ولم يكن حظ الدرس والتحليل ملحوظاً، ولعل الغاية الظاهرة من هذا الجمع كانت أقرب إلى إطراف القراء وتوفير المتعة الذهنية منها إلى الفحص والتحليل، والكشف عن خوافي هذا الفن وأسراره.

(٢) تمثل المحاولة التصنيفية - التي قدمها قطب الدين المكي النهروالي (ت ٩٩٠) في كتابه "كنز الأسماء في فن المعنى"^(١٩) - أول محاولة معروفة ذات طابع علمي لتقنين صناعة اللغز، ويلاحظ أن علاقة الكتاب بفن التعمية - كما يبدو من عنوانه ومحتواه - أوثق من علاقته بالإلغاز. وقد عرضها صاحب "تسهيل المجاز إلى فن المعنى والألغاز" عرضاً مشبعاً بالأمثلة المؤلفة والمجموعة، وسنعود لذلك - إن شاء الله - بشيء من التفصيل في موضعه من هذا البحث.

(٣) كانت المعالجة البلاغية (مبحث البيان بصفة عامة، والبديع خاصة) هي المهيمنة على الدرس القديم. وظهر أثر ذلك واضحاً في التصنيف البيولوجرافي لمخطوطات هذا الفن؛ إذ جاء جميعها تحت علمي البيان والبديع. ويلاحظ أن الألغاز قد وجدت لها مكاناً متواضعاً في كثير من مصنفات المتقدمين تحت مباحث

التورية والكناية والتعريض والإشارة والتلميح والادعاء وغير ذلك من فنون البلاغة^(٢٠). ولم تُعدّ المقاربة البلاغية نطاق التعريف بالفن البلاغي وضرب المثل على ما هو معهود في هذه المصنفات.

٤) أثر بعض المصنفين إيراد أَلغاز شعرية مصحوبة محلولها شعراً على طريقة المعارضات، ويُعدّ هذا ضرباً من التأليف قائماً بذاته يتطلب إفراده ببحث مستقل^(٢١).
٥) انحاز نفر من أهل العلم بالفقه والفرائض والنحو والحساب إلى صيغة الإلغاز؛ فطوعوا لها مسائل العلم، واستخدموها للتعليم والتدريب والمعاية^(٢٢).

ودراستنا هذه ليست معنية بهذا الضرب من الأَلغاز التعليمية، أو ما يسمى أحياناً بالأَلغاز الفنية^(٢٣)، فهي بضاعة ترد إلى أهلها من المشتغلين بتلك العلوم.

٢ / ٢. أدبيات الأَلغاز عند المحدثين

لعل من أهم الأعمال التي عاجلت الأَلغاز الأدبية عند المحدثين:

١. مقال في مجلة "الرسالة" التي كان يصدرها أحمد حسن الزيات (١٩٣٣ - ١٩٥٣)، - كتبه محمود عزت عرفة بعنوان "الأَلغاز في الأدب العربي"، ونشر على أربعة من أعداد المجلة على التوالي^(٢٤). وفي هذه المقالة ألمّ الكاتب بعدد من المسائل المتعلقة بالموضوع؛ مثل اللغز ومرادفاته، ومقاصد الإلغاز، وآراء بعض البلاغيين مثل ابن الأثير في تقسيم أنواع اللغز، ثم تناول ملاحن العرب وما سُمي بفتيا فقيه العرب، وإسهام الحريري صاحب "المقامات" في هذا الفن، وألغاز الفقهاء والنحاة، وأمثلة من الأَلغاز في اللفظ والتركيب والإعراب، وما جاء منشوراً منها، ثم ختم بإشارات سريعة إلى بعض مصنفات الملغزين. ومن الواضح أن هذه المقالة بأجزائها الأربعة كانت ذات طابع تعريفيّ عام، وإن لم تخل من بعض الآراء

والنظرات الجيدة، ويبقى لها فضل إثارة موضوع اللغز في الأدب العربي بما يشبه أن يكون بحثاً.

٢. أما المصنف الثاني فهو كتاب "الأحاجي والألغاز الأدبية" الذي ألفه عبدالحلي بن حسن بن عبدالحلي كمال من أدباء الطائف. ظهرت طبعته الأولى عام ١٣٨٢ للهجرة (١٩٦٢ للميلاد)، وأعيد طبعه مع زيادات مهمة عام ١٤٠١ للهجرة (١٩٨٠م). والكتاب مفيد جداً؛ إذ اقتفى فيه كاتبه أثر المتقدمين في جمع الألغاز، وفي تصنيفها تصنيفاً بحسب فنون البلاغة، وزوده بدليل لما حواه من الأحاجي والألغاز. ويصعب أن يصنف الكتاب في عداد الأبحاث العلمية، بيد أنه كان جامعاً جيداً أفاد من معظم جهود السابقين في هذا الفن.

٣. ثالث هذه التصانيف هو كتاب محمد رجب النجار "الألغاز الشعبية في الكويت والخليج العربي". ظهرت طبعته الثانية عن دار ذات السلاسل في الكويت عام ١٩٨٩. وقد نحا فيه صاحبه بحكم اختصاصه في دراسة المأثورات الشعبية منحى الجمع والتصنيف من منطلق فولكلوري معاصر لطائفة كبيرة من الألغاز الجارية في استعمال الكويتيين وأهل الخليج، واعتمد الجمع الشفاهي الحي. ومع أن الكتاب مختص بالألغاز الشعبية فقد قدم له مؤلفه بمقدمة جيدة في هذا الفن وتاريخ التصنيف فيه. ويبقى للكتاب أنه جاء فريداً في بابه من حيث الجمع والتصنيف، وإن التزم في تصنيفه المداخل الموضوعية باستخدام وسيلة الترميز المعتادة في علم الفولكلور.

٤. الرابع من هذه المصنفات كتاب "الممتاز من الأحاجي والألغاز من عربي فصيح وشعبي مليح"، ألفه الكاتب السعودي عبدالعزيز محمد الأحيدب. ويجوي الكتاب قرابة تسع مئة أحجية ولغز من مختلف الأنواع. وقد ألحق به مسرداً مجل الألغاز بحسب أرقام ورودها في الكتاب.

يتبين من العرض السابق استيلاء الجمع والتصنيف الموضوعي (والترتيب الهجائي أحياناً) على معظم ما ألفه المتقدمون والمحدثون في باب الألغاز، وأن التصنيف المعرفي الوحيد الذي كان له دور في مصنفات المتقدمين هو التصنيف بحسب فنون البلاغة. أما دراسة اللغز المنظوم من حيث بنيته وعمل الذهن في صناعته وحلّه فلم يكن له نصيب واضح من الجهود. وهو ما يفتح الباب لجديد من القول فيه.

٣ / دراسة اللغز المنظوم: عود على بدء

٣ / ١. دواعي إعادة النظر

لا يوجد محرض على إعادة النظر بالبحث في موضوع متداول منذ قديم إلا أن يكون ثمة آفاق جديدة لا تزال في حاجة إلى التعرف والكشف. وقد اتضح من العرض المتقدم أن قصارى ما توصل إليه أكثر الباحثين من مقاصد هي كما لخصه عرفة في بحثه الرائد، (وتلخيصه هو زبدة ما قيل في هذا الشأن)؛ إذ يقول: "استعمل الفصحاء من قديم هذا الضرب من التعبير الدقيق، ناظرين إلى فوائد فيه منها: رياضة الفكر على تصحيح المعاني واستنباط دقائقها من بطون الألفاظ. ومنها إظهار البراعة في التلبس والتمويه بتجلية الحق في معرض الباطل، وإلباس الممكن ثوب المستحيل. ومنها توليد المعاني الغريبة والتزويد وابتكار ما يستثير العجب منها في غموضه، والإعجاب بعد تجليته وإيضاحه. ومنها صون ما يراد صونه من معاني الكلام وحجبه إلا دون من يرغب في بذله إليه". ثم يرد بعد ذلك غرض آخر يضيفه عرفة "متعلق بالدين، هو ما يكون من تجنب الكذب الصراح أو اليمين الكاذبة"^(٢٥).

وأقول: إن هذا الاقتباس - مع ما فيه من بسط، ومن خلط بين اعتبارات وأنواع مختلفة من التعمية والألغاز - هو محاولة جواب عن السؤال: لماذا يلغزون؟

وقد ساقه كاتبه بالفعل تحت هذا العنوان، ولكن ذلك كله لا يمس السؤال الأهم، وهو: كيف يلغزون؟ فالأول جواب عن العلة القصدية وليس جواباً عن كيفية إنجاز الألغاز ولا عن الكيفية التي تعالج به في الذهن المتلقي لها، ولا عن الأبعاد اللسانية والمعرفية المرتبطة بهذا الفن الذي يعدّ من أدق تجليات الذهن البشري في تعامله مع اللغة في كل ثقافة. وهنا تفتح لنا طاقة للعمل؛ لعلنا نسلط نوراً كاشفاً على جوانب معتمة من هذه الظاهرة التي يتنافس فيها التعقيد والمتعة. ونخص من هذه الجوانب جانبين يمثلان غايتين من غايات هذه الدراسة، وهما: الغاية اللسانية linguistic task والغاية المعرفية cognitive task.

٢ / ٣ الغاية اللسانية

تتعامل الحقول المعرفية مع إشكال المعنى من جهات مختلفة وباعتبارات ودرجات متفاوتة، يستوي في ذلك علم النحو وعلم البيان؛ وهما رافدان يُجرّيان مسائلهما في مصب واحد يمكن تسميته بعلم اللسان. وتزدحم المكتبة العربية بمصنفات تُعجز الحصر في هذين العلمين. وإذا أردنا تلخيصاً لموقف كل منهما من جهة إشكال المعنى وجدنا الأصل الذي يعتدّ به في علم النحو هو "أمن اللبس"؛ بحيث إذا أمن اللبس جاز التسامح في استيفاء القرائن الأخرى. وهكذا قامت نظرية النحو العربي على أن اجتناب اللبس هو الغاية الواجب مراعاتها عند وضع القواعد وتعيين الواجب، والممتنع، والجائز من أنماط القول. ويصوغ تمام حسان هذه الغاية بأوضح عبارة فيقول: "إذا سلمنا بأن الإفادة هي المطلب الأول لاستعمال اللغة في أغراض الاتصال، أدركنا أن أمن اللبس هو أغلى ما تحرص عليه اللغة" (٢٦). أما علم البيان فيقول مؤسسُه أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت: ٢٥٥): "البيان اسمٌ جامعٌ لكلّ شيءٍ كَشَفَ لَكَ عن قِنَاعِ المعنى، وهَتَكَ الحجابِ دُونَ الضميرِ، حتى يُفْضِي السامعُ

إلى حقيقته، وَيَهْجُمَ على محموله كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أي جنسٍ كان الدليل؛ لأن مدار الأمر على الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضوع". ويقول أيضاً في هذا المقام: "كلما كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارةُ أبينَ وأنورَ، كان أنفع وأنجح" (٢٧).

هكذا يجتمع النحو والبيان على أن الغاية هو اجتناب اللبس وبلوغ الغاية من الفهم والإفهام. غير أن حصر الغاية من اللغة في الوضوح والبيان واجتناب اللبس كلام فيه نظر؛ فاللغة هي أيضاً أداة كثيراً ما يراد بها في مواقف الحياة المتباينة والمتصادمة تكريسُ الغموض واصطناعُ المراوغة والتليس. ومن ثم فهي نظام تواصلية قادر على احتمال تعدد الدلالة، بل على احتمال المعنى وضده.

لا ريب أن اللغة التي لم تُخلق إلا للبيان والوضوح واستقامة الفهم والإفهام إنما هي لغة لا تصلح إلا لمجتمع من الصديقين والأخيار والمخلصين من العباد، وأنى للبشرية بمجتمع خالص مصنوع على هذه الشاكلة؟! أما الحقيقة التي ينبغي تقريرها فهي أن اللغة خادمٌ وفيَّ بمراد الإنسان في كل أحواله. والذين قصرُوا وظيفة اللغة على الإفهام والإيضاح وإبلاغ المراد على وجه يتطابق فيه الباطن الخفي والظاهر المعلن إنما اقتصروا من الأمر على جانب واحد، وربما كان مظهر الوضوح والبيان والإفهام - إذا اعتبرنا تعقد العلاقات والمواقف وصراع الإرادات في حياة البشر - دون المظهر النقيض أهميةً وشيوعاً.

وإذا كان مبنى "الإلغاز" على المراوغة والتليس وستر مكنونات النفوس بوسائل تُطوِّع طاقات اللغة وإمكاناتها وفنون التعبير فيها لتحقيق هذه الغاية - كان علينا أن نعطي فن "الإلغاز" حقه من الدرس والتمحيص بحكم كونه ضرباً من الاستعمال يسير في الاتجاه المعاكس لعلمي النحو والبيان، وأن دراسته يمكن أن تكشف عن تلك الطاقات والإمكانات التي تيسر للإنسان المتكلم مراوغة سامعه،

والخروج من الأزمات والمضايق، وامتحان فطنته وقدراته. إن "الإلغاز" هو فن يكشف عن الجانب الآخر والمهم من طبيعة اللغة ووظيفتها. وبذلك يكون فحص "الإلغاز" من هذه الوجهة استكمالاً للغاية من العلم اللساني، وذلك هو ما دعونا الغاية اللسانية التي يهدف إليها هذا البحث من دراسة "اللغز المنظوم" في الأدب العربي القديم.

٣ / ٣. الغاية المعرفية

يرتبط اللغز صناعة وحلاً بعدد من الاختصاصات المتجاذبة والمتقاطعة، فدراسته لا تقف عند المعالجة البلاغية المدرسية كما أريد لها بمباحثها في الكناية والتورية والاستخدام والتعريض والجناس وغيرها من الفنون، وإنما يتجاوز ذلك إلى اللسانيات ومباحثها في الصرف والنحو والمعجم والدلالة، ثم إلى علم النفس المعرفي بمباحثه في استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها والربط بينها واسترجاعها، وبتجارب العلماء مع بنية الذاكرة وظاهرة النسيان والعمليات المصاحبة لحل المشكلات. كل أولئك مما يستثيره ويستدعيه فن اللغز - كما سبق ذكره - من حيث الصناعة والحل. ودراسة فن اللغز من هذه الوجهة تمثل الغاية المعرفية من هذا البحث.

ومن هنا فإننا باستشراف الغائتين: اللسانية والمعرفية وتجاوز مضيق التسلية وتزجية أوقات الفراغ نفتح لدراسة اللغز في الأدب العربي القديم أفقاً من البحث لانزال بحاجة معه إلى مزيد تعرف واستكشاف.

٣ / ٤. أنواع الألغاز ومادة البحث

من الألغاز ما جاء في الأدب العربي القديم نثراً وما جاء شعراً. ولن يعدم المتتبع لتاريخ هذا الفن بأطيافه المختلفة أمثلة دالة على بدايات هذا الفن وبواكيره، ومنها في الشعر أوابد عبيد بن الأبرص وامرئ القيس، تلك التي سبقت الإشارة

إليها^(٢٨)، ومن النثر ما سُمي فُتياً فقيه العرب^(٢٩). وقد استمر التلازم بين الشعر والنثر في صياغة الأحاجي والألغاز طوال مسيرة الإبداع العربي. ومن الباحثين من يذهب إلى أن مزاحمة النثر للشعر في هذا المضمار جاءت في العصور المتأخرة. ومن الطريف أن يجعل بعضهم من هذه المزاحمة ومن انصراف الشعراء والكتاب إلى صناعة الأحجية واللغز مظهراً من مظاهر الضعف والانحطاط الذي أصاب الشعر والنثر جميعاً في تلك العصور. ويخلص صاحب هذا الرأي إلى أن النثر اقتحم على الشعر حرمة وقد زيلته قداسته، وشاركه سائر فنونه وأغراضه، ولم يبق إلا أن يجوس معه خلال مجاهل الألغاز التي حلا لأكثر الشعراء المتأخرين أن يلتاثوا فيها^(٣٠). والذي نراه أن هذا القول - على حدّته واشتماله على تقويم غير منصف لفن الألغاز والأحاجي - يقرر حقيقة ظاهرة، وهي أن الشعر ذهب في هذا المقام بالنصيب الأوفى، كما أن قيود الفن الشعري من وزن وقافية تكلف أعباءً إضافية تزيد من متعة الكد الفني عند صناعة اللغز، ومن متعة الكد الذهني عند حلّه، ومتعة الكد التحليلي عند مقارنة هذا الضرب من العلاقات المعقدة بين عمل الطرفين من جهة، وعلاقتهم بالصنعة اللغوية من جهة أخرى. لذلك كان إخلاص هذا البحث لمقاربة اللغز المنظوم دون المشثور.

وبالإضافة إلى استبعاد اللغز الثري - للأسباب السابق ذكرها - التفت هذا البحث أيضاً عن ضروب من الألغاز لاشتمالها على خصائص تنأى بها عن الهدف المحدد والغاية المطلوبة منه، ونعني بها معالجة صناعة اللغز وحلّه من منظور لساني معرفي، ومن ذلك:

(١) الألغاز الفنية، وهو المصطلح الذي يطلق عادة على الألغاز المتعلقة بفن من الفنون؛ ومثال ذلك الألغاز النحوية والفقهية، والألغاز التي تتخذ من مسائل

الموارث وأحكام العبادات والمعاملات موضوعاً لها. ونحن واجدون في مقامات الحريري بدايات لهذه الألغاز التي اعتمدت في صياغتها على اشتراك الدلالة، مما هو أقرب في طبيعته إلى الملاحن^(٣١). وقد اتفق المصنفون في فن الألغاز على خصوصية هذه الأنواع، وفيها يقول صاحب "تسهيل المجاز": "لا ينبغي أن يُسأل عنها إلا من كان له وقوف تام على قضايا ذلك الفن، ولا ينبغي أن تُلقى على المبتدئ فإنها تشوش منه الذهن، وهي كثيرة لا تُحصى"^(٣٢). وألحق الرافعي بها ما يقع من هذا الفن في باب الحكمة والفلسفة، ويرى أن أكثرها مشهور، ولا حاجة إلى البحث فيها؛ لأن الفن أغلب عليها"^(٣٣). أما صاحب "تسهيل المجاز" فقد أطلق على هذا الصنف الآخر مصطلح "الألغاز الحِكْمِيَّة"، وجعله من المضمون به على غير أهله مما ينبغي أن يكون في أوفى حرز؛ خوفاً من وصوله إلى غير مستحقه ممن لا يرجى أن يرعاه ويقوم بحقه^(٣٤).

(٢) الألغاز الحسائية المنظومة؛ تلك التي يكون تحصيل الاسم أو بعض حروفه موقوفاً على ملاحظة العدد، ويقوم حساب الجُمَّل - أي القيم العددية للحروف - بدور أصيل في صناعة مثل هذه الألغاز وحلّها. وقد أورد الجزائري في "تسهيل المجاز" لها عدداً من الأمثلة الموضحة تحت عنوان "العمل الحسابي"^(٣٥).

وخلاصة القول؛ إن هذه الدراسة تستبعد من دائرة النظر الألغاز الثرية، والفنية أو التعليمية، والحسائية، ليكون موضوع النظر هو اللغز المنظوم الذي يتحقق الإلغاز فيه بذكر الصفات وطلب تسمية الموصوف، أو يكون إلغازاً خالصاً بطلب تسمية لشيء، أو جامعاً بين الإلغاز بذكر الصفات والتعمية في اسم الموصوف.

٤. سر صناعة الإنغاز

لدى المنشئ تبدأ صناعة اللغز، وإلى المتلقي تنتهي الرحلة لتبدأ معها معضلة الحل. واللغز في جوهره صناعة لغوية، أما الحل فعمليات ذهنية معرفية يعالج بها الذهن واردات الكلام. من هنا تأتي أهمية الكشف عن عمل اللغز في استكناه ما تنطوي عليه اللغة من إمكانات خفية ومعقدة يلتفت بها مستعمل اللغة عن غاية الإفصاح والبيان إلى المرواغة والتلبيس، كما تأتي كذلك أهميته في رصد العمليات المعرفية التي يقوم بها ذهن المتلقي في محاولة التوصل إلى الحل.

وينطلق هذا المبحث من تصنيف المتقدمين الألفاظ إلى قسمين: معنوية ولفظية، ومن ميلهم الظاهر إلى إثارة الأول على الثاني. يقول صاحب "تسهيل المجاز": "اعلم أن الألفاظ المعنوية أرقُّ وألطف، وأعزُّ وأشرف، وهي تدل على طول الباع، ورقة الطباع، وسعة الاطلاع، وعِظَم الاضطلاع، والمهارة في البيان، وحدة الجنان. وقد كانت مستعملة في زمان الجاهلية"^(٣٦).

غير أن اختصاص الألفاظ المعنوية برتبة الفضل لم يحرم اللغز اللفظي ما له من المزية؛ فالألفاظ اللفظية "أكثر استعمالاً، وأقرب منالاً، وأسهل صنعة على الصانع، وأحلى مطالع على المطالع. وهي وإن كانت منحطة عند ذوي الروية عن الألفاظ المعنوية، إلا إنَّ البارعين فيها والحدّاق جعلوها بسبب التورية وغيرها من أنواع البديع عالية الطباق"^(٣٧).

ويبدو لنا أن هذه القسمة الثنائية الحادة في حاجة إلى إعادة النظر؛ إذ هي لا تتمتع بالكفاية اللازمة لتكون أساساً للتصنيف. وعلة ذلك أن إدراج التورية تحت الاعتبار اللفظي المحض لا يجوز؛ فالنكتة في التورية تتأتى من جهة وحدة اللفظ

والاشتراك في المعنى، كما أن قدراً كبيراً من الألغاز يكون في العادة جامعاً بين الاعتبارين: المعنوي واللفظي مما لا يسوّغ الانحياز به إلى أحد الطرفين على نحو حاسم. لذلك تقترح هذه الدراسة اعتبار ثلاثة أضرب من الألغاز هي:

(١) ألغاز تورد أوصافاً ويكون المطلوب هو تسمية الموصوف؛ ويطلق عليه اللغز الساذج أو الوصفي.

(٢) ألغاز تطلب تسمية شيء بعد التعمية على اسمه، بحيث يكون الاسم هو مناط الإلغاز. وقد أطلق عليه في أدبياتهم اللغز الاسمي.

(٣) ألغاز جامعة بين الضربين السابقين؛ فهي تورد أوصافاً، ويأتي طلب التسمية فيها تصريحاً أو تلميحاً، ويصحب ذلك في العادة ألوان من التعمية على الاسم. وقد انحاز بعض المصنفين بهذا الضرب إلى اللغز الوصفي تارة وإلى اللفظي أخرى. ونؤثر أن نجعله ضرباً قائماً بذاته، ونقترح له مصطلح اللغز المركّب.

وحين نستعرض هذه الأضرب الثلاثة نجد أن جميعها - على تفاوت - كاشف عن طاقة اللغة في تأدية مهمة التلبس التي هي مقصد مناقض لنظرية النحو العربي وعلم البيان، الهادفين إلى تقييد التراكيب "بأمن اللبس" و"الفهم والإفهام"، وأن الطريق إلى تحقيق التلبس تمهده إمكانات من اللغة لا تحدّها حدود، وقدرات من مستعملها على تطويعها لذلك.

وقد لقي تعريف ابن جني للغة بقوله: "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"^(٣٨) إعجاباً من كثير من المحدثين بسبب تضمنه نصاً على أن "اللغة أصوات"، وأنه بذلك قد قدّم المظهر الصوتي على المظهر التدويني. وهي مقولة تتبناها أكثر الاتجاهات اللسانية المعاصرة. غير أن الإعجاب بتعريف ابن جني يجب أن يتجاوز هذا الأمر إلى ما يتضمنه التعريف من أن الغاية من اللغة هي التعبير عن أغراض المتكلمين

بها، فهو لا يجدها بالعرض التواصلي المبني على تبادل الأفكار والتعبير عن المشاعر والعواطف على مقتضى الوضوح والبيان، ورسوم الفهم والإفهام، ولكنه استبدل بذلك كله "الأغراض" التي تتسع لذلك كله، ولما وراء ذلك، بل لما هو نقيض ذلك. ونحاول الآن استكشاف سر صناعة الألغاز بفرز ما يؤول بطرق الإلغاز إلى الفرد المتكلم خالصاً له، وما يكون فيه العمل للغة بإمكاناتها. وفي ما يأتي بيان ذلك.

٤ / ١ . اللغز الوصفي

اللغز الوصفي يتحقق بإيراد أوصاف لشيء على سبيل الملاحظة والتمويه، ويتمثل حلّه في التوصل إلى تسمية الموصوف.

وإيضاحاً لخصائص هذا الضرب نورد قول أبي المظفر أسامة بن منقذ

(ت. ٥٨٤هـ) ملغزاً في "الضرس":

وَصَاحِبٍ لَا أَمَلُ الدَّهْرَ صُحْبَتُهُ يَشْتَقِي لِنَفْعِي وَيَسْعَى سَعْيِي مُجْتَهِدٍ
لَمْ أَلْقُهُ مُدَّ تَصَاحِبَتَنَا، فَمُدَّ وَقَعَتْ عَيْنِي عَلَيْهِ افْتَرَقْنَا فُرْقَةَ الأَبَدِ

يعلق علي بن حمزة العلوي في "الطراز" فيقول: "فما هذا حاله من الكلام ليس فيه دلالة على 'الضرس'؛ لا من جهة حقيقته ولا من جهة مجازه. وإنما هو شيء يُعرف بدقة الذكاء وجودة الفطنة. ومن أجل هذا تختلف القرائح في السرعة والإبطاء في فهمه^(٣٩).

ويؤخذ من كلام العلوي أن صياغة اللغز الوصفي أمرها آيل بالكلية إلى مُنشئ اللغز، والدور الذاتي في الصياغة أظهر من دور اللغة بإمكاناتها وطاقاتها، وهو يتشكل لغوياً بإيراد الأوصاف المحتمل صدقها ظاهراً على أكثر من شيء، وقد تكون مصحوبة بقرينة خفية تميل بها إلى واحد من الاحتمالات، وتكون مهمة المتلقي

تنزيل الأوصاف بهداية القرينة على الاحتمال المراد. ومن ثم فإن هذا الضرب من الألغاز لا يختص دون سائر أحداث الكلام المعتاد بما يميزه من جهة استخدام إمكانات اللغة، وهو مدين بما يتضمنه من الغرابة والطرافة والبراعة والبعد عن المباشرة لمهارة صائغيه، ومقيّد في التوصل إلى حلّه بذكاء المتلقي وما يتمتع به من لقانة وفطنة ودقة ملاحظة. لذلك ليس عجباً أن يختلف المتلقون من جهة سرعة الوقوع على الجواب، كما أنه ليس عجباً أن تتعدد الحلول الممكنة على اللغز الواحد. فاللغز الوصفي لا يقدم الصورة المثلى لما عليه اللغز، ومن ثم فلا وجه للقول بأنه أشرف ضروب الألغاز رتبة، ولا لإثاره على الألغاز اللفظية بحسب تصنيف صاحب "تسهيل المجاز"، بل إن الأولى إخراجها من باب الإلغاز جملة إلى باب الملاحن أو التعريض.

ولا عجب أن يحتل هذا الضرب أعلى مدارج الصعوبة عند طلب الحل. وسنعود إلى ذلك بمزيد من البيان في موضعه من البحث.

٢ / ٤ اللغز الاسمي

يمثل اللغز الاسمي جانباً كبيراً من تراث الألغاز المنظومة في الأدب القديم. ومعتمد هذا الضرب في الأساس على اللعبة اللفظية verbal game بأكثر من معتمده على المعنى.

ويجدر بنا الالتفات إلى ملاحظة مهمة خلاصتها أنّ اللغز الاسمي؛ أي الذي يستبعد المعنى تتحد ماهيته بفن التعمية. وقد تعددت مصنفات المتقدمين في هذا الفن، سواء ما يتعلق منها بصناعة التعمية أو ما ينصرف إلى طرق الكشف عن المعنى، وهما على أي حال جهتان متلازمتان. وخلاصة الأمر أن التعمية إذا وضعت في سياق السؤال والتعجيز والمعاينة بطلب الجواب عُدت من قبيل الإلغاز وإلا فهي

تعمية محضة. ولعل من أهم ما خلفه تراث التعمية في ارتباطه بالإلغاز ذلك الكتيب النفيس الذي صنفه أحد أعلام هذا الفن؛ وهو أحمد المكي النهروالي بعنوان "كنز الأسماء في كشف المعنى"، وقد سبقت الإشارة إليه. وينسب المصنف لنفسه أنه: "أول من نقل هذه الصناعة من لسان إلى لسان، وأفرغها في قالب اللسان العربي بديع البيان، وكساها بعد أسمال العُجْمَةِ حُلَّ براءة العرب. وقدم لأذواقهم أطباق الذهب، عليها من فواكه العَجَمِ كُلِّ باكورة مُتَّخَب." (٤٠). ومن ذلك يتبين أن جل ما تضمنه كتاب النهروالي داخل من هذا الباب في صناعة اللغز الاسمي، كما أنه يدخل أيضاً في صناعة ما سميناه اللغز المركب الجامع بين صفتي الاسم والوصفية، وهو موضوع البحث الآتي. ومن بعد النهروالي جاء الشيخ طاهر الجزائري فجعل من كتاب "تسهيل المجاز" شرحاً وتفصيلاً وتمثيلاً لما تضمنه كتاب سابقه، مع بعض المخالفة في ترتيب الأنواع وزيادة تنبيهات، وفصل في الألغاز المعنوية.

ولأن الجنوح إلى تفصيل القول في اللغز الاسمي ربما يفضي إلى الخوض في خضم طرق التعمية على اللفظ ووسائلها المعقدة، ومن ثم إلى استبعاد المكون المعنوي استبعاداً تاماً - لذلك نكتفي هنا بأن نشير إشارة إجمالية إلى تصنيف النهروالي لطرق التعمية؛ إذ جعلها على ثلاثة أضرب من العمل (٤١):

الأول - العمل التحصيلي: وهو ما تتحصل به حروف الكلمة المطلوبة، ويتنوع إلى ثمانية أقسام هي:

- | | | |
|-----------------------|--------------|------------------------|
| (١) التنقيص والتخصيص. | (٢) التسمية. | (٣) الترادف والاشتراك. |
| (٤) الكناية. | (٥) التصحيف. | (٦) التلميح. |
| (٧) التشبيه. | (٨) الحساب. | |

الثاني - العمل التكميلي: وهو ما تكتمل به الحروف الحاصلة وتترتب. ويتنوع إلى ثلاثة أقسام:

(١) القلب. (٢) الإسقاط. (٣) التأليف.

الثالث - العمل التسهيلي: وهو ما يسهل لأحد العاملين السابقين ويوضحه. قال صاحب "تسهيل الحجاز": "وهو أطف الأبواب الثلاثة، وأقسامه أربعة:

(١) الانتقاد. (٢) التحليل. (٣) التركيب. (٤) التبديل."

ويضاف إلى الأنواع الثلاثة نوع من العمل هو من كمالات الفن، وقد اصطلح عليه بالعمل "التذييلي". ويُعرفُ بأنه من محسنات هذا الفن لا من ضرورياته. وهو أن يؤتى بعبارة تدل على حركات الاسم المطلوب وسكناته وما تحتاج إليه من مدٍّ وتشديد ونحو ذلك" (٤٢).

وإذا كانت جميع هذه الأعمال تنصرف إلى التعمية وطرق تحقيقها فإنها في الوقت نفسه وسائل معتمدة في صناعة الألغاز من جهة المكوّن الاسمي في اللغز المركب. وسنعرض لبعضها بحسب ما يقتضيه المقام في موضعه من البحث. ويمكن القول إن الجانب الاسمي في صناعة الألغاز هو مجال حوار ومجادلة بين ملكة الشاعر والإمكانات التي تتيحها اللغة لفظاً ورسمياً مع استدعاء المعنى في كثير من الأحيان، والحق أن تجليات هذا الضرب يصعب حصرها. وهذه أمثلة دالة على عدد من الكيفيات التي يجري بها استدخال التعمية اللفظية في صناعة اللغز:

(١) التصحيف: ويقصد به تغيير صورة اللفظ. وحروف العربية كلها تقبل التصحيف إلا ثلاثة أحرف؛ وهي الألف والهاء والميم، ويجمعها كلمة (هام) (٤٣)، ومن ذلك قول من الغز في (بلبل) (٤٤):

وَمَا طَائِرٌ نِصْفُهُ كُلُّهُ لَهُ فِي دُرَى الدَّوْحِ سَيْرٌ وَلُبْتُ
رَأَيْنَا ثَلَاثَةَ أَرْبَاعِهِ إِذَا صَحَّفُوهَا غَدَّتْ وَهِيَ (ثُلُثٌ)

٢) الحذف: (ويقال له أيضاً: النقص)، ويكون بحذف حرف من حروف الاسم، بحيث ينشأ عن الحذف كلمة ذات معنى جديد يتحقق بها الإلغاز. ومنه قول ابن حراز ملغزاً في اسم (عثمان) ^(٤٥):

حُرُوفُهُ مَعْدُودَةٌ خَمْسَةٌ إِذَا مَضَى حَرْفٌ تَبَقَّى (تَمَانٌ)

وكذلك قول ابن نباتة ملغزاً في (القطائف) ^(٤٦):

أَحَاجِيكَ: مَا حُلُوُّ اللِّسَانِ وَإِنَّهُ لِأَبْكُمْ إِذْ تُعْزَى إِلَيْهِ المَعَارِفُ
يُرَى جَالِساً فِي الصَّدْرِ مَا دَامَ كَامِلاً فَإِنْ تَقْصُوه فَهُوَ فِي الخَلْقِ (طَائِفٌ)

٣) القلب: (ويقال له أيضاً: العكس): ويكون بقراءة الكلمة عكساً لإنتاج الاسم المراد الإلغاز فيه. ومثاله قول من ألغز في (ملح) ^(٤٧):

مَا اسْمٌ لَشَيْءٍ لَهُ نَفْعٌ وَقِيْمَةٌ حَقِيْرَةٌ، وَهُوَ مَعْدُودٌ مِنَ النِّعَمِ
تَرَاهُ فِي يَقْظَةٍ بِالعَيْنِ مِنْكَ، كَمَا تَرَاهُ بِالقَلْبِ إِنْ أَمْسَيْتَ فِي (حُلْمِ)

ونظيره قول علي بن الحباب ملغزاً في (جوز) ^(٤٨):

مَا اسْمٌ شَيْءٍ يُؤَلِّبُكَ نَفْعاً إِذَا مَا أَنْتَ أَوْلَيْتَهُ فِعَالاً عَسُوفاً
هُوَ فَرْدٌ الحُرُوفِ إِنْ جَاءَ طَرْداً وَهُوَ (زَوْجٌ) إِذَا عَكَسْتَ الحُرُوفَا

٤) التفريق: (ويقال له أيضاً: التحليل): ويكون بتجزئة اللفظ الملغز فيه إلى أجزاء، ولكل جزء معنى. وقد عدّه الجزائري "الطف أعمال هذا الفن، وبه تظهر مراتب الفكر الدقيق"، ومنه قول الملغز في (نور) ^(٤٩):

وَلَا تَجْزَعُ لِدهْرِكَ وَهُوَ قَاسٍ فَإِنَّ الدَّهْرَ عَقْبَاهُ تَلِيْنُ

وقد تُلطف المُلغزُ للتفريق بأكثر من حيلة؛ فتأويل اللغز هو أن: عُقبى لفظ (الدهر)؛ أي نهايته هي (الراء)، وهذه (الراء) تلي لفظ (ثو) من (تلين)، وحاصل ذلك كلمة (نور).

٣ / ٤ اللغز المركب

هذا الضرب الثالث من أضرب الإلغاز يمثل - في ما نذهب إليه - أعلى مراتب الصناعة، وهو ينتمي إلى اللغز الاسمي من جهة أنه يُبقي على طلب الاسم صراحة أو ضمناً، كما أنه يحتفي بإعمال وسائل التعمية على الاسم؛ تلك التي أسلفنا ذكرها من تصحيف وقلب وحذف وتجميع وتفريق، ومن إيراد اللفظ مع الإيهام بإرادة المعنى. أما انتماؤه إلى اللغز الوصفي فيأتي من جهة التوسع في سرد أوصاف الشيء. ويعمل هذا المزج بين الضربين على الجمع بين المزية فيهما؛ فهو من جهةٍ يخفف من غلواء اللغز الوصفي الذي يكاد يخرج من دائرة الألغاز إلى الملاحظة، كما أنه يتيح من جهة أخرى الفرصة لإظهار البراعة في طرق التعمية على الاسم من غير تورط في التلاعب اللفظي الصرف. ومن أبرز ميزات هذا الضرب أنه يمثل ملتقى البراعة الذاتية لصانع اللغز والإمكانات التعبيرية للغة جميعاً. والمثال الآتي يوضح هذه الخصائص، وهو قول الشريف فتح الدين علي بن محمد بن جعفر القنائي ملغزاً في (الكمون)^(٥٠):

يا أيها العطارُ أعرب لنا عن اسم شيءٍ قلَّ في سؤمك
تُبصرُهُ بالعَيْنِ في يَقْظَةٍ كما يُرى بالقلْبِ في نوميك

ففي اللغز سؤالٌ صريحٌ عن اسم شيءٍ، وتعيينٌ للموصوف بأنه من بضاعة العطار، وأنه زهيد الثمن. وتضمنين الاسم في الكلام مع التعمية عليه بالمقابلة بين

الرؤية البصرية والرؤية القلبية (تبصره العين/ يُرى بالقلب)، واستخدام (القلب) بمعنى الجارحة مع الترشيح لهذا المعنى بذكر (العين)، في حين أن المراد هو (القلب) بمعنى (عكس الكلام)، وإيراد (نومك) موهماً إرادة المعنى وهو يريد الملفوظ، والترشيح لذلك بقوله (في يقظة) على سبيل المقابلة بين (النوم) و (اليقظة)، ويفضي ذلك كله إلى مقلوب (نومك) وهو (كمون).

واللغز المركب جامع لمميزات الإلغاز الوصفي والاسمي، فهو بحق يمثل مجمع هذين البحرين، هذا ما يرشحه ليكون موضع العناية عندما نأتي إلى معالجة اللغز المنظور المعرفي.

ومما تقدم يتبين أن وسائل صناعة اللغز تتحصل من الوجهة اللسانية والبلاغية في أمور أهمها ما يأتي:

- ١) يمثل الجانب الوصفي في اللغز فرصة لظهور قدرة الشاعر على الابتكار والتفنن في التصوير، ومن ثم فإن الهيمنة فيه تكون للملكة الذاتية التي تطوع فنون الاستعارة والتشبيه والمجاز بما تتيحه له قدرته على إيراد الوصف الموهم بشيء والمقصود خلافه.
- ٢) يتيح المشترك اللفظي لصناع الألغاز إمكانات متميزة، يحتل بها موقعاً بينياً متميزاً بين جدلية اللفظ والمعنى، وبين الوصفي والاسمي من الألغاز. وقد جعله ابن حجة الحموي عمود الإلغاز، وأسند لواء الإجابة في هذا الفن لمن يجيدون فن التورية، ومنع غيرهم الإجابة؛ فقرر بعبارة حاسمة أن أحسن التعمية ما أسفر بعد الحلّ عن تورية بديعة في بابها^(٥١).

ويعلق ابن حجة على لغزين لأبي العلاء وللقاضي محيي الدين بن عبد الظاهر بقوله: إن اللغزين "لم تسفر فيهما الوجوه الحسان إلا من وراء ستور التورية"^(٥٢). وعلى التورية أقام الحريري قصيدته اللغزية المطولة في المقامة الشتوية^(٥٣)، كما أن

التورية معتمدة في عامة ما أورده ابن دريد في كتاب "الملاحن"، ومحمد بن الحسن الشيباني في كتاب "المخارج في الحيل".

ومرد التورية في الألغاز هو إلى الاشتراك اللفظي. غير أن ذلك أدى إلى وجود علاقة ملتبسة بين الإلغاز وما أطلق عليه المغالطة المعنوية؛ حيث يقع الاشتراك ولا يُقصد به إلى الإلغاز. ويمثلون له بقول المتنبي في وصف الرمح:

يُغَادِرُ كُلَّ مُلْتَفِتٍ إِلَيْهِ وَلَبَّئْتُهُ لِتُعْلِبِيهِ وَجَارُ

فالوجار هو بيت الوحش من الضبع والثعلب ونحوهما، والثعلب هنا هو ما دخل من الرمح في السنان. ويقول البرقوقي شارح الديوان: "ولقد أبدع في هذه التورية والاستعارة بذكر الوجار والثعلب"^(٥٤).

وجدير بالذكر أن هذه العلاقة قد أشكلت على ابن الأثير فخلط المغالطة المعنوية بالألغاز، وقسمها إلى مغالطة مثلية أو حقيقية ومغالطة نقيضية^(٥٥). أما يحيى ابن حمزة العلوي فقد ذهب في "الطراز" إلى التمييز بين الإلغاز والمغالطة المعنوية بالألفاظ المشتركة؛ فذكر أن المغالطة المعنوية إنما تكون بالألفاظ المشتركة، وهي دالة على أحدهما على جهة البدلية وضعاً، وقد يرادان جميعاً بالقصد والنية، بخلاف الإلغاز فإنه ليس دالاً على معنيين بطريق الاشتراك، ولكنه دال على معنى من جهة لفظه، وعلى المعنى الآخر من جهة الحدس لا بطريق اللفظ، فافترقا بما ذكرناه"^(٥٦).

والذي نميل إليه هو أن الألفاظ المشتركة مادة متاحة للمغالطة والإلغاز جميعاً، وأن الإلغاز منوط بالقصد إلى المغالطة ووضعها صراحةً وضمناً في سياق سؤال يطلب حلاً؛ ذلك لأن المعاينة والمحاكاة وإرادة الاختبار والتعجيز بالسؤال، وطلب الجواب هو جوهر هذا الفن، وإليه يرد الإلغاز بجميع أضره وتنوعاته.

٥/٠ اللغز المنظوم من منظور التلقي

في هذا المطلب من البحث نصل بالنظر في اللغز الشعري إلى طور التلقي وطلب الحل. ونعود الآن إلى التذكير بأضرب الألغاز التي اتخذت في هذه الدراسة موضوعاً للنظر، وهي:

(١) اللغز الوصفي

(٢) اللغز الاسمي

(٣) اللغز المركب

والهدف هنا توزيع هذه الأضرب على مدارج الصعوبة ومدى القابلية للحل، ونوع العمليات الذهنية المطلوبة لحل كل ضرب منها.

٥/١ الحل ومدارج الصعوبة

يوصي الخبراء بهذا الفن بضرورة سلوك طريق وسط من غير جنوح إلى المبالغة في الصعوبة والسهولة عند صياغة اللغز؛ فيقول الجزائري في "تسهيل المجاز": "لا ينبغي للأديب أن يبالغ في التعمية والإلغاز؛ بحيث لا يصير للوصول إلى حقيقة الأمر مجاز، فإن ذلك مما ينفر الطالب، ويُفترِّ همم الراغب، كما لا ينبغي أن يبالغ في الإيضاح، ويصير حِمَاه لكل من أراده مباح، بحيث يتساوى في استخراجهِ الذكي والبليد، والأخفش ومن بصره حديد" (٥٧).

وتحتل الألغاز سلماً متدرجاً بين الصعوبة والسهولة، ولا ترجع أسباب ذلك إلى اختلاف الصنعة عند الملغز فحسب، بل إلى طبيعة اللغز ومكانه من التقسيم الثلاثي السابق ذكره، وهو ما سيأتي بيانه.

٥ / ٢ اللغز الوصفي ومعضلة الحل:

سبق أن بينا طبيعة اللغز الوصفي من حيث إنه آيل بالكلية إلى براعة المُلغز في التماس الأوصاف المشتركة التي تقع على أكثر من شيء، كما أن دور اللغة بإمكاناتها وطاقاتها في صناعته يكاد يكون محصوراً في تقديم المادة العُقل المتاحة للتشكيل. ومن ثم ليس عجباً عند التعرض لمثل هذه الألغاز أن تتعدد الحلول الممكنة، وكلها صحيح مقبول.

"حكى محمد بن أحمد اليزيدي قال: كنت في ليلة مقمرة أتعشى على شاطئ دجلة، إذ لمحت قنفذاً، فألقيت إليه بعض الطعام فأكله، ثم قربت له بعض الشراب فشربه، وحضرتي الأبيات الآتية في وصفه. وفي اليوم التالي أنشدتها أحد الأدباء، وهي:

| | |
|--|---|
| وَطَارِقٌ لَيْلٍ جَاءَنَا بَعْدَ هَجْعَةٍ | مِنَ اللَّيْلِ إِلَّا مَا تَحَدَّثَ سَامِرُ |
| قَرِينَاهُ صَفْوُ الرَّاحِ إِذْ جَاءَ طَارِقًا | عَلَى الزَّادِ لَمْ يَشْعُرْ بِنَا وَهُوَ سَادِرُ |
| جَمِيلَ الْمُحْيَا فِي الرُّضَا فِإِذَا أَبِي | حَمْتُهُ مِنَ الضَّمِيمِ الرَّمَاحِ الشَّوَاوِرُ |
| وَلَسْتُ نَرَاهُ وَاضِعًا لِسِلَاحِهِ | مَدَى الدَّهْرِ مَوْثُورًا وَلَا هُوَ وَاتِرُ |

فقال له صاحبه: والله إنه ليعجبني الفتى جميلاً مبتسماً حذراً دائماً ومتسلحاً. فضحك اليزيدي وقال: إنما هي في وصف قنفذ" (٥٨).

هكذا أراد المُلغز شيئاً وأجاب المُلغز له بغيره، بجمل الكلام على الحقيقة لا على إرادة الإلغاز. فلا عجب أن يفوته مراد المُلغز، فإن السياق في هذه الحال ينبغي أن يتعين صراحة للإلغاز حتى تتحقق شروط الفن. لذلك يورد الجزائري في بعض تنبيهاته ما يفيد أنه "إذا كان اللغز ينطبق على شيئين فأكثر، فللمجيب أن يذكر جميع

ما ينطبق عليه اللغز على طريق التخيير، وليس للملغز حينئذ أن يقول: لم أقصد هذا، فإن ذلك تعنت بحت؛ إذ كل ما انطبق عليه اللغز يصح أن يكون جواباً، سواءً طابق مقصود الملغز أم لا." (٥٩).

لذلك صحّ مما تقدم أن قدراً كبيراً من مثل هذا الضرب ليس صريح النسبة إلى الألغاز. ويشهد لذلك أن ابن حجة الحموي يورد بعض أمثلة من هذا الضرب ويعزوها إلى الألغاز بصيغة التمريض، فيقول: "ومما ألحقوه بالألغاز...". كذا دون أن يقطع بنسبته إلى هذا الفن (٦٠).

٥ / ٣ اللغز الاسمي وعامل الانتباه البصري

يقع هذا الضرب بجملته خالصاً في باب المعنى، وهو أخصّ من اللغز؛ إذ يقوم على فنون من التعمية للاسم الملغز فيه بالتصحيح والتحريف، وبالقلب أو العكس، وبال حذف والزيادة، والتجميع والتفريق، وبالتلميح والإشارة، وبالتشبيه والكناية، كما يكون في أكثر الأحيان بالجمع بين أكثر من واحد من الوسائل السالف ذكرها. كذلك يكثر مع اللغز الاسمي توظيف تعدد معاني ما يقبل التعدد في بعض المصطلحات السابقة لمزيد من التعمية على ما سيظهر من تحليل بعض الأمثلة الدالة من منظور التلقي.

وحيث يكون الإلغاز خالصاً لطلب معرفة اسم شيء ما فإن منطوق اللغز بما يعكسه من تلاعب بأحرف الاسم ومعالجته بضروب من التعمية يستثير في المتلقي جهازه المعرفي المتصل اتصالاً قوياً بالانتباه البصري *visual attention*. وتذكر مصادر علم النفس المعرفي أن المجال البصري يمتاز بقدر محدد يمكن تسجيله؛ لأننا نوجه بصرنا إلى مكان بعينه من العالم المحيط بنا، ونحن في ذلك نكون في حالة اختيار نقوم من خلالها بتنقية وتصفية لبعض المعلومات الكامنة في ما نسدد نظرننا إليه.

والواقع إن الاسم المطلوب لا يتمثل أمام المتلقي في صورة وجود مادي، بل في حالة صورة عقلية *mental image*، ويقتضي ذلك أن يستخدم المخ جانباً من آلياته في تشغيل المعلومات المتصورة أو المتخيلة مع آلياته المستخدمة في تشغيل المعلومات المدركة، ويتحد هذا العمل بتوظيف استعارة بقعة الضوء *spotlight* *metaphor* في التوصل إلى المراد. يقول جون أندرسون أحد المختصين في علم النفس المعرفي في عرض هذا المفهوم: إن نظرية بقعة الضوء "ترى أننا نستطيع تحريك انتباهنا هنا وهناك للتركيز على أماكن متعددة من المجال البصري لدينا. وأن الشخص إذا أراد معالجة مادة بصرية في أجزاء أخرى من هذا المجال من الضروري أن يقوم بتحريك البقعة الضوئية، وهذا يستغرق وقتاً" (٦١).

وخلاصة عمل المخ طبقاً لهذه النظرية هي تركيز بقعة الضوء على الهدف المراد إدراكه باختيار مكان الثبت وإعطائه الحد الأقصى من موارد تشغيل الرؤية مع إضعاف المصادر الأخرى. ويكتمل عمل المخ في معالجة الهدف بتشغيل آلية الجمع والربط من ملامح ومعطيات مختلفة يتحدد به هوية المدرك.

ولنحاول الآن أن نفحص من قريب لغزاً لصفي الدين الحلبي؛ يقول (٦٢):

| | |
|------------------------------------|---|
| وما شيءٌ حَشَاهُ فِيهِ دَاءٌ | وَأَوْلَاهُ وَأَخْرَهُ سَاءٌ |
| إِذَا مَا زَالَ أَخْرَهُ فَجَمَعُ | يَكُونُ الْحَدُّ فِيهِ وَالْمَضَاءُ |
| وإنْ أَهْمَلْتَ أَوْلَاهُ فَفَعَلُ | لَهُ بِالرَّفْعِ وَالنَّصْبِ اعْتِنَاءُ |

يبدأ السؤال في اللغز بقوله: "وما شيء؟؟!؛ فهل هو استفهام عن "الشيء" أم عن "اسم الشيء؟". في الصيغة ما يمكن أن يُسمى: هاديات clues تشير إلى أن المسؤول عنه هو "الاسم". نفهم ذلك إذا ما انتقلنا ببقعة الضوء إلى البيت الثالث؛ فإهمال الأول مقصود به: الحرف الأول، وهذا الإهمال يجعل من المسؤول عنه لفظاً هو "فعل".

وبارتدادنا بهذه المعلومة إلى البيت الأول يرشح أن المقصود بقوله "حشاه" هو وسط الاسم، وأن الداء الذي في حشاه إما أن يكون "حرف علة"، وإما أن يكون منطوق كلمة "داء". والاحتمال الأول؛ أي قصد حرف العلة شائع في الألغاز العربية، ومثاله لغز صلاح الدين الصفدي الذي يحاجي في اسم (عيد)، فيقول^(٦٣):

مَا اسْمٌ عَلِيلٌ قَلْبُهُ وَفَضْلُهُ لَا يُجْحَدُ
لَيْسَ لَهُ جِسْمٌ يُرَى وَفِيهِ عَيْنٌ وَيَدُ

و(عليل قلبه) في هذا اللغز هو الصياغة المُلغزة لعبارة الصرفيين (معتل الوسط). غير أن استبعاد هذا الاحتمال من لغز الحلِّي يرجحه ما يتضمنه البيت الثالث الذي يفيد أن حذف أوله ينتج فعلاً رافعاً ناصباً. وإذن، فهو فعل ناسخ، والأفعال الناسخة تنصرف إلى قائمة مغلقة هي "كان وأخواتها". وعلى طالب الحل أن يبحث في هذه القائمة المغلقة عن فعل يقبل أن يزداد في أوله حرف من جنس آخره كما يقول البيت الأول: "وأوله وآخره سواء" لينتج اسماً لشيء. ولا ريب أن من يقوم بالتركيز البصري على أي من الأفعال الناسخة الثلاثة عشر (كان وأخواتها) لن يجد من بينها من يقبل ذلك إلا الفعل ((دام)) الذي يمكن بعد زيادة الميم أن ينتج ((مدام)). هنا يظهر معطى بصري متخيل هو ((دا)) وسطاً، وبحذف الآخر تنتج كلمة ((مدا)) [التي تتحد لفظاً لا خطأً مع "مدي"، بمعنى سكاكين]؛ ويكون ذلك تأويل البيت الثاني:

إِذَا مَا زَالَ آخِرُهُ فَجَمَعُ يَكُونُ الْحَدُّ فِيهِ وَالْمَضَاءُ

وحاصل ما تقدم أن الاسم المطلوب هو "مُدام"، وأن التوصل إليه ممكن باستخدام استعارة "بقعة الضوء" التي تقترحها نظرية الانتباه البصري.

٥ / ٤ . اللغز المركب من منظور معرفي:

بالنسبة للغز المركب يزودنا علم الدلالة semantics وعلم النفس المعرفي cognitive psychology بمنظومة من المفاهيم والإجراءات التي يمكن الاستعانة بها في تفسير العمليات الذهنية المتعلقة بطلب الحل وإنتاجه. وستوقف عند أربعة من المفاهيم ذات الصلة بمشكلة البحث، وهي:

- الشبكات الدلالية semantic networks
- السمات الدلالية semantic features
- العلاقات الدلالية semantic relations
- التنشيط المنتشر spreading activation

ذهب أصحاب نموذج "الشبكة الدلالية" إلى أن الذاكرة إنما تقوم بترميز المعرفة المفهومية عن المدركات في بناء تشكيلي ذي وظيفة هرمية في مستويات ثلاثة. وعلى ذلك يجري تنظيم الذاكرة على نحو تتخذ فيه الكلمة موقعا نسبيا لها بين منظومات الكلمات الأخرى ذات العلاقة بها في بناء افتراضي، يمكن أن يفسر لنا الطريقة التي تُسترجع بها الكلمة ومدى سرعة الاسترجاع. إن الاستدلال على الشيء من خواصه يتوقف على مكان اختزانها بين سلسلة الخواص الأخرى، وما إذا كان اتصالها بالشيء مباشراً أو غير مباشر. (٦٤)

فإذا افترضنا أن موضوع سؤال اللغز هو (البلبل)، وأن الإلغاز يتطلب التعرف إليه بذكر صفاته التي تميزه، فإن هذه الصفات تتخذ في علاقة بعضها ببعض بنية هرمية في تدرج الذاكرة، وبناءً على هذا التدرج تتفاوت درجة صعوبة اللغز، وتختلف تبعاً لذلك سرعة التوصل إلى الحل. إن الربط بين (البلبل) وصفة الغناء أسرع من الربط

بينه وبين صفة الطيران؛ لأن صفة الغناء تحتل المستوى الأول من التجريد، على حين تحتل صفة الطيران المستوى الثاني. كذلك فإن ارتباط هاتين الصفتين بالبلبل أسرع إلى التذكر من صفات أخرى كالحركة أو الأكل أو التنفس؛ إذ إن مثل هذه الصفات مشتركة بين البلبل وسائر جنس الحيوان فهي واقعة في مستويات ممعنة في التجريد. ويبدأ الإرهاص بدرجة الصعوبة في اللغز المركب^(٦٥) من السؤال الاستفتاحي، ثم تتوالى الصفات على التدرج السابق بحيث تزيد الصعوبة كلما ارتفعت الصفات في سلم التجريد.

وهذه أمثلة تمثل مراتب متفاوتة في صعوبة الحل على المتلقي تتضح بها القاعدة.

المستوى الأول: ويمثله لغز في "البجع"^(٦٦):

مَا طَائِرٌ فِي قَلْبِهِ يَلُوحُ لِلنَّاسِ عَجَبٌ
مَنْقَارُهُ فِي بَطْنِهِ وَالْعَيْنُ مِنْهُ فِي الدَّئِبِ

وسؤال الاستفتاح في اللغز: ما طائر؟، فهو سؤال بالجنس القريب. ثم يستبين المتمرس بلعبة الألفاظ أن كلمة (قلب) كثيراً ما تعني عكس الكلمة، ومن ثم قد يتوصل إلى أن مقلوب (عجب) هو (يجع). وكون العين ذنباً يشير إلى أن (العين) هو آخر أحرف الاسم، كما إن وصف الطائر بأن منقاره في بطنه يُقرب الحل؛ فهذه هيئة خاصة ومعروفة عن طائر البجع.

المستوى الثاني: يمثله لغز لابن عُينٍ الدمشقي في (العقرب)^(٦٧):

وَمَا حَيَوَانٌ يَحْدَرُ النَّاسُ شَرَّهُ عَلَى أَنَّهُ وَاهِي الْقُوَى وَاهِنُ الْبَطْشِ
إِذَا ضَعَفُوا نِصْفَ اسْمِهِ كَانَ طَائِرًا وَإِنْ ضَعَفُوا بَاقِيَهُ كَانَ مِنَ الْوَحْشِ

يمثل هذا اللغز درجة أعلى في سلم الصعوبة؛ فالسؤال الاستفتاحي: ما حيوان؟! وهو وصف بالجنس البعيد، ثم إن وصفه بأن الناس يحدرون شره يذهب بالمتلقي في التصور بعيداً إلى أن يستعيد بعض قدراته في تضيق الدائرة حين يصادف وصفه بأنه "واهي القوى واهن البطش"؛ إذ يُستبعد بهذا الوصف كل ما هو واقع تحت نوع الوحش المفترس، والزواحف القاتلة. ويقترَب بموضوع اللغز من نوع الحشرات. وفي تركيب الاسم إيجاء بأنه اسم رباعي يقبل كل نصف منه التضعيف. وهكذا يمكن مقارنة الحل، والتوصل إلى المطلوب وهو (عقرب)؛ فتضعيف نصفه يُنتج لفظ (عقّعق)، وهو طائر، وتضعيف الثاني يُنتج لفظ (ربرب) وهو من جنس الوحش النافر.

المستوى الثالث: يمثله لغز ابن هريرة أحمد بن عبدالله في (الأسد) ^(٦٨):

أَيُّ شَيْءٍ لَدَى السَّمَوَاتِ يُلْفَى وَهُوَ فِي الْأَرْضِ بِالْجَرَاءِ يَسْعَى
ذُو ثَلَاثٍ وَأَرْبَعٍ إِنْ عَدَدْنَا وَتَرَاهُ إِذَا تَحَقَّقَتْ سَبْعَا

يزيد من صعوبة هذا اللغز أن السؤال الاستفتاحي عن (شيء؟!)، وهو ما يعم الجمادات والحيوان بأنواعه، ثم الإتيان بالصفات البعيدة؛ فهو من أبراج السماء وهو يسعى جريئاً على الأرض، ثم إنه ذو ثلاثٍ من حيث عدّة أحرف الاسم، وذو أربع يدبّ عليها، وأخيراً تأتي التورية بـ (سبع) في سياق الأعداد.

هكذا يتوالى تدرج الألغاز في سلم الصعوبة من سؤال عن الطائر، إلى السؤال عن الحيوان، إلى السؤال عن الشيء، مع أن الموضوعات الثلاثة تنتمي في النهاية إلى فصيلة الحيوان. وبانتقال السؤال من الخاص إلى العام إلى الأعم تتصعد درجات الصعوبة بما يتوقع معه زيادة زمن الاسترجاع والربط للتوصل إلى الحل. غير أن

الصعوبة - مقرونة بالمتعة غالباً - تبلغ مدى بعيداً عندما تتعزز براعة الإلغاز بتوظيف السمات الدلالية لاسم المُلغز فيه semantic features، والعلاقات الدلالية semantic relations التي تربطه بغيره من الكلمات ذوات الصلة؛ ذلك أن صناعة اللغز تنزع بتوظيف السمات الدلالية إلى الإيهام بغير ما هو ظاهر، والتحول إلى المجاز والتشبيه والكنائية، ثم يأتي إلى ذلك دور العلاقات الدلالية المتنوعة، وتشمل: المشترك اللفظي homonymy، والمعنى المتعدد polysemey، والحقل الدلالي semantic field^(٦٩).

وبتفعيل دور العلاقات الدلالية يتولد الجناس والتورية والاستخدام وغيرها من محسنات الكلام. ويتداخل السدى واللحمة في نسيج اللغز تداخلاً محكماً. وإيضاحاً لذلك نحاول أن نقارب بالتحليل لغزاً لابن عبد الظاهر في (الكوز)، يمثل - فيما نرى - نموذجاً لاستثمار ألوان التورية والمجاز في توليفة طريفة، تقوم دليلاً ناطقاً على ما تتمتع به اللغة من طاقات واسعة على المراوغة والخداع الفني الجميل، وذلك قوله^(٧٠):

وذي أذن بلا سَمْعٍ لَهُ قَلْبٌ بِلا قَلْبٍ
إذا اسْتَوَى عَلَى حَبٍّ فَقُلْ ما شَأْنُكَ فِي الصَّبِّ

صُدِّر اللغز السابق بسؤال ضمني عن المُلغز فيه، وهو موصوف محذوف جرى نعته بعبارة (ذي أذن) مسبوقه بواو (رُبِّ)، وبأنه (له قلب). ويرشح هذان الوصفان أن يكون المُلغز فيه كائناً حياً. غير أن المُلغز يشفع ذلك بوصفين ينفيان عن الموصوف صفة الحياة، ويقربانه من حقل الجمادات؛ إذ إنه (ذو أذن بلا سَمْع) و (له قلب بلا قلب)، وبهذين الهاديين clues تبرز إرادة المجاز باستعمال الأذن والقلب في غير معانيهما المباشرة. وإذا صحَّ لطالب الحل أنه جماد يستولي على (حَبِّ)، استدعى للحب معنيين في اللغة هما: المحبوب، والجرّة الضخمة^(٧١)، ولما كان لكلمة (الصَّبِّ)،

بدورها معنيان: المتيم المشتاق، ومصدر الفعل (صَبَّ) بمعنى (سكب)، فإننا نفترض أن الربط بين الجماد (ذي الأذن)، والصب بمعنى السكب و (الجرة)، أسرع تبادراً إلى الذهن من استدعاء الحب والمتيم المشتاق.

ويزداد أمد الاسترجاع عن طلب الحل بإرهاف الصنعة، وتعقيد الشبكة الدلالية بين دلالات الكلمات. وذلك ما نراه واضحاً في قول أبي العلاء، وهو قول في حكم اللغز وإن لم يصرح بذلك^(٧٢):

وَحَرْفٍ كُنُونٌ تَحْتَ رَأْيٍ وَلَمْ يَكُنْ
بِدَالٍ يَوْمَ الرَّسْمِ غَيْرُهُ النَّقْطُ

والذي يبدو من توالي الحرف والنون والراء والدال والرسم والنقط أن جميعها ألفاظ تنتمي إلى حقل دلالي واحد، هو الخط والكتابة. غير أن المتلقي إذا أدرك أن ثمة قصداً إلى الإلغاز كان عليه مع طلب الحل أن يهدر علاقة الحقل الواحد، وأن يفرق بين الألفاظ في الانتماء الدلالي فيظهر لكل منها معنى غير المعنى المتبادر والمستمد من وحدة الحقل. حينئذ سيظهر أن المراد بالحرف: الناقة المهزولة الضامرة، والنون: الحوت، والرائي: راكب يستحثها بضرب رثيها، والدالي: الرفيق بها في السير، والرسم: أثر الديار، والنقط: المطر.

وهكذا يمر طلب الحل بمنظومة معقدة من العمليات التي تلتبس إضاءتها من إسهامات علم النفس المعرفي؛ فبالإضافة إلى الانتقال التدريجي الاستدلالي أو الحدسي بين مستويات التجريد يقوم التنشيط المنتشر spreading activation خلال الذاكرة بتحفيز عمل الشبكات الدلالية في ما يسميه أندرسون بتأثير المروحة the fan effect^(٧٣)، ويحدث ذلك حين تقوم إحدى الكلمات المفاتيح أو الهاديات بدور المنبه أو المثير stimulus، فينتشر التنشيط فيها إلى ما يرتبط بها من كلمات وتداعيات، مع ضرورة

د. إلهام عبدالوهاب المفتي

التنبية إلى أن ثمة حدًا لكمية التنشيط التي يمكن أن تنتشر من هذا المصدر. وهنا يبرز الترابط الحادث بين المفردات، وتفعيل التداخل والاستدعاء بين العلاقات الدلالية الحاكمة على مجموعة الكلمات؛ وكل ذلك مما يعين على تسريع القدرة على الاسترجاع والتذكر، ومن ثم التوصل إلى الحل المطلوب.

٦/ خاتمة البحث

في خاتمة البحث يمكن إيجاز إسهاماته بما نبّه إلى أهميته من مسائل، وما انتهى إليه من نتائج فيما يأتي:

- ١- إن فن الإلغاز صناعةً وحلاً من أقدم المنتجات الإبداعية وأكثرها انتشاراً في جميع الثقافات المعروفة قديمها وحديثها، ومع ذلك تعاني دراسة هذا الفن ندرة في الكم وشحاً ظاهراً في التنوع.
- ٢- جاء البحث إسهاماً في إبراز ما يتمتع به فن الإلغاز من أهمية علمية ومعرفية لم تقدر حق قدرها حين جرى حصاره وتحجيمه في إطار التسلية وإزجاء أوقات الفراغ.
- ٣- أبرز البحث أهمية دراسة فن الألغاز بوصفه مجعاً يلتقي فيه كثير من علوم العربية على تنوعها من نحو وبلاغة وصرف وثرثرة معجمية.
- ٤- كشف البحث عن أهمية اللغز، من حيث كونه تحقيقاً للتلبيس؛ الذي هو الوظيفة المقابلة لأمن اللبس، وبهما جميعاً تتحقق فاعلية اللغة بوصفها الوسيلة الأولى للتواصل بين البشر بجميع درجاته وألوانه. فلا يستقيم الفهم الأمثل للغة بنية ووظيفة بمحصر مقاصد التواصل في أمن اللبس، وفي ضمان الفهم والإفهام، وتنحية جميع أنواع الغموض والإبهام؛ إذ إن أمن اللبس والتلبيس وظيفتان متكاملتان ومتفاعلتان في مواقف التواصل اللغوي الحي.
- ٥- تضمن البحث تقويماً لجهود المتقدمين والمحدثين في مجال دراسة الألغاز. وتبين من ذلك التقويم هيمنة الجمع والتصنيف الموضوعي على تلك الجهود، على حساب التشخيص والتحليل.
- ٦- أبرز البحث أهمية التحول بالفحص من السؤال: لماذا يلغزون؟ إلى التماس جواب للسؤال: كيف يلغزون؟ وجعل من السؤال الثاني محوراً للدرس والمقارنة.

- ٧- قدّم البحث تصوراً لتصنيف الألغاز مختلفاً عما جاء به المتقدمون، وذلك باقتراح تصنيفها إلى وصفية واسمية ومركبة، وقام بتطويع التصنيف المقترح لدراسة الألغاز لسانياً ومعرفياً.
- ٨- اشتمل البحث على تحليل لآليات التليس التي تتمتع بها اللغة كشفاً عن سر صناعة الإلغاز على مستوى التركيب النحوي والاحتمال الدلالي والرسم الكتابي.
- ٩- اتجه البحث إلى البعد التأويلي في تلقي اللغز ومحاولات الحل من منظور معرفي يعالج آليات تلقي الألغاز بأنواعها، ويجدد موقعها من سلم مدارج الصعوبة بحسب المعطيات الواصفة، ومكانها من تراتبية التجريد.
- ١٠- ربط البحث بين حل اللغز الاسمي وخاصة الانتباه البصري باستخدام استعارة بقعة الضوء التي اقترحها المشتغلون بعلم النفس المعرفي.
- ١١- كشف البحث عن الصلة بين اللغز المركب وما يجري تحفيزه من وظائف ذهنية عند طلب حله، ومنها الشبكات والسّمات والعلاقات الدلالية، والتنشيط المنتشر الذي تمارسه هذه الوظائف، وأثر ذلك في تحديد زمن الاسترجاع والتوصل إلى الحل.
- ولعل هذه الدراسة - حين تسلط الضوء على هذا الفن الذي يكاد يكون مستبعداً من دائرة الاهتمام البحثي - أن تكون فاتحة لمزيد من التأمل لمجالات من الإبداع ذات صلة وثيقة بخصائص اللغة ووظائفها من جهة، وبالمخ البشري ووظائفه الذهنية والمعرفية من جهة أخرى.

الهوامش والتعليقات:

- (١) بلغ هذا الأمر غايته في ما يشهده الإعلام المعاصر من انطلاق بفن اللغز ومسابقاته إلى موجات الإرسال الإذاعي والفضائيات في المواسم والأعياد الدينية والوطنية، وما صحب ذلك من تداخل مستويات الاستعمال اللغوي وفنون التمثيل، ورصد للجوائز والمكافآت المالية المعتبرة.
- (٢) ابن دريد، الملاحن، ٢. وقريب من ذلك ما ورد في كتاب: الشيباني، محمد بن الحسن، المخارج في الخيل، لبيسيك ١٩٣٠، أعاد طبعه قاسم رجب - بغداد، واعتنى بتصحيحه: يوسف شخت، [ب. ت.].
- (٣) الجزائري، ص ١٢٠ - ١٢١.
- (٤) النويري، ٣ / ١٧١.
- (٥) الرافعي، ٣ / ٤٠٩.
- (٦) البغدادي، ٦ / ٤٥٢-٤٥٣. وانظر أيضاً: الرافعي، تاريخ آداب العرب: ٣ / ٤١٢.
- (٧) الحظيري هو: أبو المعالي سعد بن علي بن القاسم الأنصاري الخزرجي الحظيري (ت. ٥٦٨)، من أهل بغداد، نسبته إلى "حظيرة" من قراها، وكان وراقاً يُعرف بدلاً الكتب. انظر ترجمته في: الزركلي، ٣ / ٨٦.
- (٨) قال البغدادي في: خزانة الأدب، ٦ / ٤٥٤، في تعريف المعنى: "هو فن استباحه أدباء العجم، وأسسوا له قواعد، وعقدوا له معاهد حتى صار فناً متميزاً من سائر الفنون". ونسب البغدادي تدوينه باللغة الفارسية إلى المولى شرف الدين اليزدي المتوفى عام ٣٨٠ للهجرة. وانظر لمزيد من التعريف بهذا العلم: الطيّان، محمد حسن، "اكتشاف مخطوطات التعمية والجهود المبذولة فيها" (النت: موقع أرض الحضارات)، وانظر أيضاً: مراياتي، ومير علم والطيان، علم التعمية واستخراج المعنى عند العرب (٢ج).
- (٩) ابن فارس، مقاييس اللغة، (٢٠١٢)، مادة "لغز". وانظر أيضاً: الفراهيدي، باب "الغين والزاي واللام معها"، ٤ / ٣٨٣.

- (١٠) البغدادي، ٦ / ٤٥٣. وانظر: الرافي، ٣ / ٤١٢.
- (١١) انظر: مطلوب، مادة: اللغز، ص ٣٢٩-٣٤٠، و"الأحاجي" ص ٤٥.
- (١٢) الجزائري، تسهيل المجاز، ص ٥٧.
- (١٣) كمال، ٢٨٠.
- (١٤) ديوان عبيد بن الأبرص، ٧٢. الأزدي، ص ١٣-١٥.
- (١٥) الرافي، ٣ / ٤٠٦.
- (١٦) De Palma, & Weiner, "Riddle Accessibility..", Nantes 23 – 28, 1992.
- (١٧) عرفة، "الألغاز (١)"، ص ٣٨٩.
- (١٨) النجار، ص ١١.
- (١٩) قطب الدين النهروالي، محمد بن علاء الدين بن أحمد بن محمد بن محمود، كنز الأسماء في كشف المعنى (مخطوطة/ الرقم: ١١٦٥)، مصورة من: مكتبة جامعة الملك سعود - السعودية.
- (٢٠) يرجع في ذلك إلى: ابن أبي الإصبع المصري، تحرير التحبير، ص ٥٦٧. ابن وهب الكاتب، البرهان، ص ١٤٧-١٤٩. وانظر أيضاً: كمال، الأحاجي و الألغاز الأدبية، ص ٥-٦. النجار، الألغاز الشعبية، ص ٥-٦.
- (٢١) من أمثلة ذلك: كتاب "حُسن الجهاز في جمع الألغاز" الذي صنفه حسين بن محمد المحلي (ت. ١١٧٠ هـ).؛ وانظر ترجمته في: الزركلي، ٢ / ٢٨١.
- (٢٢) أسهم في ذلك غير قليل من الأعلام منهم: الزمخشري (ت ٥٣٨)، والحريري (ت ٦٢٠)، والسخاوي (ت ٦٤٣)، وأبو بكر الأربلي (ت ٦٧٩)، وابن هشام الأنصاري (ت ٧٦١)، وبدر الدين بن الدماميني (ت ٧٦٣) والسيوطي (ت ٩١١). وانظر قائمة من النحاة الذين أتقنوا التصنيف في هذا الفن في: سفر، عبدالعزيز: الإلغاز النحوي وأمن اللبس، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الحولية العشرون، ١٩٩٩ - ٢٠٠٠.

- (٢٣) تسهيل المجاز، ٧٣.
- (٢٤) عرفة، محمود، "الألغاز في الأدب العربي"، نشر مسلسلاً (١-٤) في: مجلة الرسالة، الأعداد من: ٥٦٦ - ٥٧٠، أسبوعياً من تاريخ: ٨ / ٥ / ١٩٤٤ - ٦ / ٥ / ١٩٤٤.
- (٢٥) عرفة، "الألغاز (٢)"، الرسالة، ص ٤١٣
- (٢٦) حسان، ٢ / ٧٢. ويصدق باحث آخر مقولة حسان بقوله: إن النحويين درجوا "على أن تكون قواعدهم على نحو من الوضوح والشمول بحيث يُنسج بالتعويل عليها كلام عربي مبین، مفهوم المراد، لا يخل بمعنى ولا يفضي إلى وهم وإبهام. من أجل هذا المرام قَيّدوا قواعدهم بأمن اللبس، واشترطوه لصحتها. انظر: عبدالله، ص ٢٠٧. وانظر أيضاً عدداً من الدراسات والرسائل العلمية، من بينها: خورشيد، ص ١١٨ وما بعدها. عرار، في الفصل الثاني من "المطلب الثالث" ص ٣٦٧ وما بعدها؛ حيث: "يعرّج الباحث على هذا المطلب تمثلاً لتجليات اللبس في مظان متنوعة؛ وهو يوردها ذكراً إياها من غير معالجة لها بالتحليل.
- (٢٧) الجاحظ، ١ / ٧٦.
- (٢٨) ديوان عبيد / تحقيق نصار، ٧٢ - ٧٤. بدائع البدائ، ١٣ - ١٥.
- (٢٩) السيوطي، ١ / ٦٢٢ - ٦٣٧؛ وبه إحالة إلى المقامة الثانية والثلاثين من مقامات أبي القاسم الحريري.
- (٣٠) عرفة، "الألغاز.. (٤)"، مجلة الرسالة، ٤٧٥.
- (٣١) الشريشي، وهذه المقامات هي: ٨ / المعرية، ١٥ / الفرضية، ١٩، النصيبية، ٢٤ / النحوية، ٣٥ / الشيرازية، ٣٦ / الملطية، ٤٢ / النجرانية، ٤٤ / الشتوية أو اللغزية.
- (٣٢) الجزائري، ٧٣.
- (٣٣) الرافعي، ٣ / ٤٠٦ - ٤٠٧.
- (٣٤) تسهيل المجاز، ١٠٧.

- (٣٥) السابق، ٣٠ - ٣٤.
- (٣٦) السابق، ٥٨.
- (٣٧) السابق، ٨٣.
- (٣٨) ابن جني، ١ / ٣٣.
- (٣٩) العلوي اليميني، ص ٤٣٠.
- (٤٠) النهروالي، كنز الأسماء، ورقة ١ / لوحة ٢.
- (٤١) تسهيل المجاز، ٣، ١١، ٣٤، ٤٤.
- (٤٢) تسهيل المجاز، ص ٤٤.
- (٤٣) تسهيل المجاز، ص ٢٠.
- (٤٤) عرفة، الألغاز.. (٣)، مجلة الرسالة، ص ٤٣١. وانظر أيضاً: الدميري، حياة الحيوان، ١ / ٢٢٥.
- (٤٥) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٤٢.
- (٤٦) عرفة، الألغاز.. (٣)، مجلة الرسالة، ٤٣١. وانظر أيضاً: ابن نباتة المصري، الديوان، ٣٣٠. ونظير ذلك لغز شائع في الإنجليزية وهو قولهم: what makes oil boil? وجوابه: الحرف: (b).
- (٤٧) كمال، الأحاجي والألغاز، ص ١٧٨. [يلاحظ في هذا اللغز اعتماده التورية بلفظ (القلب) ليشمل به الدلالة على الجارحة، وعلى عكس اللفظ (حلم)، ليصير إلى (ملح) I.] وانظر أيضاً: تسهيل المجاز، ٨٤.
- (٤٨) كمال، ص ١٧٨. تسهيل المجاز، ٨٤.
- (٤٩) تسهيل المجاز، ٣٨.
- (٥٠) الإدفوي، ٣٩٨.

- (٥١) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٦١.
- (٥٢) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٤٢.
- (٥٣) شرح مقامات الحريري، ٣ / ٣١٤ - ٣٤٦.
- (٥٤) البرقوقي، شرح ديوان المتنبي، ٢ / ٢٠٨.
- (٥٥) ابن الأثير، المثل السائر، ٢ / ٢٢٤ - ٢٢٥.
- (٥٦) العلوي، الطراز، ٤٢٨.
- (٥٧) تسهيل المجاز، ٤٥.
- (٥٨) كمال، الأحاجي والألغاز، ص ١٦٨. ومن ذلك قول ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٥٩: "ومما ألحقوه بالألغاز..؟" وذلك في معرض استشهاده بيتين لابن بائع باجلاء، وهما:
- أنا ابنُ الذي لا تُنزلُ الأرضَ قِدرُهُ وإنْ نزلتْ يوماً فسوفَ تُعودُ
تُرى النَّاسَ أفواجاً على بابِ دارِهِ ومِنْهُمْ قيامٌ حَوْلَهُ وقُعودُ
- وانظر نص الأبيات في: النويري، نهاية الأرب، ١٠ / ١٦٥.
- (٥٩) تسهيل المجاز، ٧١.
- (٦٠) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٥٩.
- (٦١) أندرسون، جون ر.، ص ١١٩.
- (٦٢) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٤٨.
- (٦٣) تسهيل المجاز، ٨٨.
- (٦٤) انظر عرضاً وافياً لنظرية كولينز Collins وكويليان Cuillian في استخدام فرضية الشبكات الدلالية لتفسير التمثيلات المعرفية في: أندرسون، ٢٠٨ - ٢١١. سولسو، ص ٣٣٢ - ٣٣٤. الزغول، و الزغول، ص ٢٠٢ - ٢٠٥.

- (٦٥) أندرسون، ص ٢٠٩ - ٢١١. سولسو، ص ٣٣٢ - ٣٣٤. الزغول و الزغول، ٢٠٩ - ٢١١.
- (٦٦) كمال، الأحاجي والألغاز، ص ٢٤٦. وانظر أيضاً: الدميري، حياة الحيوان، ١ / ١٦٦.
- (٦٧) كمال، ص ١٨٢ - ١٨٣.
- (٦٨) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٤٣. كمال، الأحاجي والألغاز، ص ١٨٤ - ١٨٥.
- (٦٩) انظر تفصيل أقوال العلماء في معايير التمييز بين هذه المصطلحات في: عمر، ص ١٦٨ - ١٧٧.
- (٧٠) ابن حجة الحموي، ٢ / ٣٤٣.
- (٧١) انظر: الفيروزآبادي، مادة "حب". تنطق (الحب) على معنى الجرّة الضخمة بكسر الحاء عند العامة، والصواب أن تُنطق بضم الحاء. وقد غلب ابن عبدالظاهر النطق العامي لإحداث مزيد من التلبيس بتوحيد صورة الكلمة على المعنيين.
- (٧٢) المعري، ص ٦٩٦.
- (٧٣) أندرسون، ص ٢٨٢ - ٢٨٤.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن الأثير، ضياء الدين أبو الفتح نصر الله بن محمد، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح. محمد محيي الدين عبد الحميد، مصطفى البابي الحلبي - مصر، ١٩٣٩.
- الإحيدب، عبد العزيز محمد، الممتاز من الأحاجي والألغاز من عربي فصيح وشعبي مليح، مطبعة الإنصاف - بيروت، ١٩٦٨.
- الإدفوي، أبو الفضل جعفر بن ثعلب، الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء الصعيد، تح. سعد محمد حسن، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب - مصر، ٢٠٠١.
- الأزدي، علي بن ظافر، بدائع البدائه، تح. محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية - بيروت، ١٩٩٢.
- ابن أبي الإصبع المصري، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تح. حفي شرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - مصر، ١٩٦٣.
- أندرسون، جون ر.، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، تر. محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، دار الفكر - عمان، ٢٠٠٧.
- البغدادي، عبدالقادر بن عمر، خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، تح. عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي - مصر، ١٩٨٦.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح. عبدالسلام هارون، (طبعة مصورة) دار الجليل - بيروت، [ب.ت.].
- الجزائري، طاهر، تسهيل المجاز إلى فن المعنى والألغاز، مطبعة ولاية سورية الجليلية، ١٣٠٣هـ.
- جمال الدين ابن نباتة المصري، ديوان ابن نباتة المصري، دار إحياء التراث العربي - بيروت، [ب.ت.].

- ابن جنبي، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح. محمد علي النجار، دار الهدى - بيروت، [ب. ت.].
- ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر علي، خزانة الأدب وغاية الأرب، شرح: عصام شعيتو، ط ٢، دار ومكتبة الهلال - بيروت، ١٩٩١.
- حسان، تمام، البيان في روائع القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب - مصر، ٢٠٠٢.
- خورشيد، بكر عبد الله، أمن اللبس في النحو العربي: دراسة في القرائن، أطروحة دكتوراه، جامعة الموصل، ٢٠٠٦.
- ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن، كتاب الملاحن، تح. هوينرخ ثوربيكه، هيلديبيرغ - ألمانيا، ١٨٨٢.
- الدميري، كمال الدين محمد بن موسى بن عيسى (٨٠٨ هـ)، حياة الحيوان الكبرى، أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٩٩٤.
- الرافعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب، ط. ٤، دار الكتاب العربي - بيروت، ١٩٧٤.
- الزركلي، خير الدين، الأعلام، ط. ٤، دار العلم للملايين - بيروت، ١٩٧٩.
- الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبدالرحيم، علم النفس المعرفي، دار الشروق - عمان، ٢٠٠٣.
- سفر، عبدالعزيز: الإلغاز النحوي وأمن اللبس، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الحولية العشرون، ١٩٩٩ - ٢٠٠٠.
- سولسو، روبرت، علم النفس المعرفي، تر: محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق، دار الفكر الحديث - الكويت، ١٩٩٦.
- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر، المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، تح. محمد أحمد جاد المولى.. وآخرين، دار الفكر - بيروت، [ب. ت.].

- الشريشي، أبو العباس أحمد بن عبدالمؤمن بن موسى القيسي، شرح مقامات الحريري، تح. إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤١٩ هـ / ١٩٩٨ م.
- الشيباني، محمد بن الحسن، المخارج في الحيل، ليسيك ١٩٣٠، أعاد طبعه قاسم رجب - بغداد، واعتنى بتصحيحه: يوسف شخت، [ب. ت.].
- الطيّان، محمد حسن، اكتشاف مخطوطات التعمية والجهود المبذولة فيها، (الشبكة العالمية - موقع أرض الحضارات).
- عبد الله، إبراهيم محمد، "القاعدة النحوية في ضوء تفسيرها بأمن اللبس أو خشية الوقوع فيه"، مجلة التراث العربي العدد ١٠١، السنة ٢٦، كانون الثاني ٢٠٠٦.
- عبيد بن الأبرص، الديوان، تح: حسين نصار، مصطفى البابي الحلبي - مصر، ١٩٥٧.
- عرار، مهدي أسعد، ظاهرة اللبس في العربية: جدل التواصل والتفصل، دار وائل - عمان، ٢٠٠٣.
- عرفة، محمود عزت، "الألغاز في الأدب العربي (١)"، مجلة الرسالة، العدد: ٥٦٦، ٨ / ٥ / ١٩٤٤، ص ٣٨٩ - ٣٩١.
- عرفة، محمود عزت، "الألغاز في الأدب العربي (٢)"، مجلة الرسالة، العدد: ٥٦٧، ١٥ / ٥ / ١٩٤٤، ص ٤١٣ - ٤١٤.
- عرفة، محمود عزت، "الألغاز في الأدب العربي (٣)"، مجلة الرسالة، العدد: ٥٦٨، ٢٢ / ٥ / ١٩٤٤، ص ٤٢٩ - ٤٣١.
- عرفة، محمود عزت، "الألغاز في الأدب العربي (٤)"، مجلة الرسالة، العدد: ٥٧٠، ٥ / ٦ / ١٩٤٤، ص ٤٧٥ - ٤٧٦.
- العلوي اليمني، يحيى بن حمزة، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز مراجعة: محمد عبدالسلام شاهين، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٩٩٥.

- عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ط ٥، عالم الكتب - مصر، ١٩٩٨.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، اعتناء: محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ٢٠١٢.
- الفراهيدي، أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح. مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي - بيروت، ١٩٨٨.
- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ١٩٩١.
- كمال، عبدالحى بن حسن، الأحاجي والألغاز الأدبية، ط. ٢، نادي الطائف الأدبي - الطائف، ١٤٠١هـ.
- المنتبي، أبو الطيب أحمد بن الحسين، شرح ديوان المنتبي، وضعه: عبدالرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي - بيروت [ب. ت.].
- المحلي، حسين بن محمد (ت. ١١٧٠ هـ)، كتاب "حُسن الجهاز في جمع الألغاز" (مخطوط / ٣٥ ق)، جامعة الملك سعود / رقم ٧٩٣،٧ / ح.م، نسخة مصورة من المكتبة الأزهرية - مصر.
- مراياتي، محمد و يحيى مير علم و محمد حسن الطيّان، علم التعمية واستخراج المعنى عند العرب (٢ج)، مطبوعات مجمع اللغة العربية - دمشق، ١٩٨٧ و ١٩٩٧.
- مطلوب، أحمد، معجم مصطلحات النقد القديم (عربي - عربي)، مكتبة لبنان - ناشرون، بيروت، ٢٠٠١.
- المعري، أبو العلاء أحمد بن سليمان، سقط الزند وضوؤه، تح. السعيد السيد عبادة، معهد المخطوطات العربية - القاهرة، ٢٠٠٣.
- النجار، محمد رجب، الألغاز الشعبية في الكويت والخليج العربي، ط ٢، ذات السلاسل - الكويت، ١٩٨٩.

- النهروالي، قطب الدين محمد بن علاء الدين بن أحمد بن محمد بن محمود، كنز الأسماء في كشف المعنى (مخطوطة/ الرقم: ١١٦٥)، مصورة من: مكتبة جامعة الملك سعود - السعودية.
- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب، نهاية الأرب في فنون الأدب، (نسخة مصورة عن طبعة دار الكتب)، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، [ب. ت.].
- ابن وهب الكاتب، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن سليمان، البرهان في وجوه البيان، تح. أحمد مطلوب وخديجة الخديثي، جامعة بغداد، ١٩٦٧.
- Jasnowski, Antoni Tadeusz, A Rhetoric of Riddles: Riddle Solving as an Analogy for Rhetorical Invention, Digital commons @University of Nebraskan-Lincoln (<http://digital commons. Unl.edu>).
- De Palma, Paul & Weiner, E. Judith, "Riddle Accessibility and Knowledge Representation", Act De Coling - 92, Nantes 23 - 28, Aout, 1992.

التحليل اللغوي للخطاب الإعلاني دراسة في آليات اشتغاله وأثره

د. عيسى عودة برهومة

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

والجامعة الهاشمية / الأردن

التحليل اللغوي للخطاب الإعلاني - دراسة في آليات اشتغاله وأثره

د. عيسى عودة برهومة

ملخص البحث

الإعلان صناعة العصر، وثمرتها التقدم في الخطاب الإعلامي، وُلد من رحم الحاجة الإنسانية إلى التواصل، وتحقيق التأثير والإقناع، وتلبية حاجات الجمهور، ونظراً لحساسية هذا الموضوع وخطورته، وأهميته في الوقت نفسه، ارتأت هذه الدراسة أن تلقي الضوء على هذا الجانب من حضور الإعلان، وذلك بدراسة الخطاب الإعلاني بوصفه خطاباً إعلامياً مؤثراً وفق منهج الدراسات اللغوية الاجتماعية، دراسة تطبيقية على أمثلة من الإعلانات المرئية والمسموعة والمقروءة؛ لتجلية جوانب التأثير والتأثير بين اللغة والإعلان، وانعكاسات ذلك على حياة المتلقي وفكره ولغته.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنّ الخطاب الإعلاني موجه بهدف رئيسي لترويج السلعة بأكثر الوسائل تأثيراً، وتحقيقاً للأرباح المادية، واستغل المعلن اللغة العربية لتحقيق أهدافه، وصيغت الإعلانات - على وجه الإجمال - بلغة ضعيفة، مليئة بالأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية، وهذا من شأنه أن يتركه أثره السيئ على اللغة ومقوماتها.

**Linguistic analysis of advertising discourse. The study of
the methods works and its impact**

Dr. Essa O Barhouma

ABSTRACT

Advertising result of progress in the media discourse, emerged of the human need to communicate, and to achieve influence and persuasion, and meet the needs of the public, due to the importance of this issue felt this study that sheds light on this aspect of the presence of advertising, and by studying the discourse advertising discourse media and influential according to linguistic social studies method, the study of practical examples of audio - visual ads and print ; to clarify aspects of vulnerability and influence between language and advertising, and the implications on the lives of the receiver, thought and language.

The findings of this study suggest that the speech advertising prompt with the main objective to promote Item more means influential, and profitable material, and took advantage of advertiser Arabic language to achieve its objectives, and wrote ads _ on the whole _ the language is weak, full of errors of grammar and spelling, stylistic, and this would leave its impact bad on language and its components.

المقدمة

يقول لو دوكا: «أفرغوا المدن والمحطات والطرق والقطارات من ملصقاتها، فستجدون أنفسكم أمام عالم مختلف، وقد يؤدي ذلك إلى تغير في سلوك الناس»^(١).

ويقول روبر لودوك: «إن الهواء الذي نستشقه مكون من الأكسجين والنيروجين والإشهار»^(٢).

تتناول هذه الدراسة الخطاب الإعلاني من وجهة نظر الدراسات اللغوية الاجتماعية بوصفه خطاباً إعلامياً جماهيرياً. ويرجع سبب اختياري هذا الموضوع؛ لما له من أهمية، وحيوية، ولما بين اللغة العربية والخطاب الإعلاني من أواصر الاتصال، وتبادل التأثير والتأثير، ولأهمية الإعلان التجاري الذي يمثل أداة الاتصال بين التاجر - إن صحَّ القول - والمستهلك، حيث يعرض عن طريقه منتجه، ليتعرف عليه المستهلكون، وليعرفوا ميزاته، وفوائده، ونقاط بيعه، وكل ما يتعلَّق به من معلومات، ولأنَّه مصدرٌ لغويٌّ مهمٌ يكتسب منه الإنسان - والناشئة خاصة - اللغة العربية، إمَّا اكتساباً سلبياً أو إيجابياً. كما أنَّه مَعْبَرٌ للغة الأجنبية تستطيع منه الولوج إلى ثقافة العربي، والتأثير في لغته، فتضعف وتنحسر، وفي المقابل تبسط اللغات الأجنبية نفوذها شيئاً فشيئاً في واقعنا اللغوي والاجتماعي.

وفي سبيل دراسة أثر لغة الإعلان في واقعنا ولغتنا، ارتأيت أن أتناول لغة الخطاب الإعلاني بالوصف والتحليل متكئاً على منهج التحليل اللغوي الاجتماعي، للوقوف على خصائص اللغة في الخطاب الإعلاني الإيجابية والسلبية، ودورها في ترويج المنتج، وأثر الإعلان في اللغة العربية، وأثر اللغة في الإعلان، ودور الإعلان الإيجابي أو السلبي في المستهلك، وسأقف على مدى استفادة الإعلان من التطور التقني في وسائل الاتصالات، والعلاقة بين التطور التقني في عالم الاتصالات ولغة الإعلان وخصائصه.

وستعتمد الدراسة على الإعلان المرئي والمقروء والمسموع في الساحة السعودية، في الصحف، مثل: صحيفة الرياض، والجزيرة وعكاظ والمدينة، والفضائيات، مثل: مجموعة mbc، والعربية، والإذاعة، مثل إذاعة: mbc Fm، وروتانا، مبيّنًا نوع الإعلان إذا كان مقروءًا أو مسموعًا أو مرئيًا.

وتهدفُ هذه الدراسة إلى:

- إبراز دور اللغة في الإعلان والترويج للمنتج.
 - وصف واقع اللغة في الإعلان وتشخيصه.
 - أثر استخدام اللغة الأجنبية واللهجة العامية في الإعلان، وانعكاس ذلك على اللغة العربية/ لغة المستهلك.
 - مدى استفادة الإعلان من التطور التقني في وسائل الاتصالات.
 - العلاقة بين التطور التقني في عالم الاتصالات ولغة الإعلان وخصائصه.
- ولأنّ المراد هو تحليل لغة الإعلانات وبيان خصائصها وتأثيرها، قصدتُ اختيار عدد من الإعلانات وتحليل لغتها بالاعتماد على المنهج الوصفي، مع الاستفادة من التحليل اللغوي الاجتماعي.

ثمة دراسات كثيرة اهتمت بلغة الإعلان، وتأثيره في المتلقين من النواحي الثقافية والفكرية، ومن الدراسات التي اهتمت بموضوع التحليل اللغوي للإعلان:

- ١ - اللغة والتواصل الإعلاني، للباحث عيسى برهومة^(٣). اهتمت هذه الدراسة برصد العلاقة بين اللغة والتواصل الإعلان باختبار نماذج من إعلانات باللغة الإنجليزية وتحليل أسمائها ومعانيها لمعرفة سبب استخدام الأسماء الأجنبية في الإعلان التجاري من وجهة نظر التجار، والزبائن، وذلك بتصميم استبانة تشتمل

على ٢٩ فقرة تقيس أسباب انتشار الأسماء الأجنبية في الحقل التجاري. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج التي تفسر سبب شيوع الأسماء الأجنبية في الحقل التجاري منها: أن الاسم الأجنبي أسهل من حيث النطق، وهو عنوان الرقي والمعاصرة، ويتناسب مع زمن الإنترنت والاستاليت، وغيرها.

ويتشابه موضوع هذه الدراسة مع موضوع دراستي من حيث إلقاء الضوء على أبعاد استخدام اللغة الأجنبية في الإعلان في أحد جوانب البحث، لمعرفة أثرها في الزبون، ولغته، وأثرها في الترويج للمنتج.

٢- لغة الإعلان التجاري 'اللافتات التجارية في مدينة نابلس'، لمحمد دوابشة^(٤).
اختارت الدراسة مجموعة من التجار الذين وضعوا على أبواب محلاتهم التجارية لافتات مكتوبة بلغات أجنبية، وكذلك مجموعة من الأشخاص الذين يرتادون مثل هذه المحلات دون غيرها، مع استبانة خاصة لكل مجموعة لمعرفة أسباب استخدام اللغة الأجنبية في اللافتات التجارية، وانتهت الدراسة إلى جملة من النتائج تتشابه مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة السابقة، مثل: أن الاسم الأجنبي أسهل عند النطق، وهو عنوان الرقي والمعاصرة، وأن الاسم العربي يدل على أن المنتجات داخل المحل محلية الصنع، وغير ذلك.

ويبدو أن الدراستين تتشابهان بالموضوع والنتائج لكنهما تختلفان في طريقة البحث من حيث تصميم الاستبانة، والأسئلة التي تحاول أن تجيب عنها الاستبانة، وعينة البحث.

٣- اللغة العربية في وسائل الإعلام المرئية، للباحث: أيمن محمد عبد القادر الشيخ^(٥)،
هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام المرئية في

العالم الإسلامي، ثم الوصول إلى رؤية مستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه اللغة العربية في هذه الوسائل. وقد توصلت إلى مجموعة من التوصيات مثل: التأكيد على أن اللغة العربية من الثوابت العربية والإسلامية، والدفع بالعربية لتكون في مصاف اللغات الدولية، والاهتمام بالبحوث العلمية في وسائل إعلامنا، وغيرها.

جاءت هذه التوصيات بعد أن قدم الباحث وصفاً تحليلياً لحال العربية، وما تعانيه من معوقات وصعوبات تقدمها، والحفاظ عليها. فهذه الدراسة تختلف عن دراستنا في أنها جاءت وصفية تشخيصية لواقع اللغة العربية على وجه العموم في الإعلام المرئي، أما دراستي فكانت أكثر تخصيصاً حيث اهتمت بالعربية في الواقع الإعلاني بأنواعه المرئي والمسموع والمقروء، وبمنهج البحث.

استوت هذه الدراسة على مبحثين، كان المبحث الأول نظرياً اهتمً ببيكولوجية الإعلان، وخصائصه، واهتم بالتأثير المتبادل بين الإعلان واللغة، وخصائص اللغة في الإعلان.

وتضمن المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية، حيث حُللت مجموعة من الإعلانات المقروءة من صحيفة الرياض، والجزيرة وعكاظ والمدينة، وإعلانات مرئية من الفضائيات، مثل: مجموعة mbc، والعربية، وأخرى مسموعة من الإذاعة، مثل إذاعة: mbc Fm، وروتانا، مع بيان نوع الإعلان إذا كان مقروءاً أو مسموعاً أو مرئياً. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأفادت من التحليل اللغوي الاجتماعي في التطبيق. وألحق بالمبحث جدول بأمثلة أخرى على الإعلانات مصنفة حسب النوع، مقروءة أو مرئية أو مسموعة، وحسب الأخطاء فيها فهي أخطاء إملائية أم نحوية أم نطقية، وتصويب هذه الأخطاء.

المبحث الأول: اللغة والإعلان

اللغة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال، يعبر بها المتكلم عن خلجات نفسه، وخواطره، ومقاصده إلى الآخرين؛ ليحقق عن طريقها ما يصبو إليه. واللغة ظاهرة اجتماعية تكوّنت في أحضان المجتمع؛ لتلبية حاجة الأفراد من التفاهم، وهي نظام من العلامات يستعملها المتكلمون للتعبير عن حاجاتهم بالإشارة إذا أعوزتهم الكلمة، والنظرة إذا لم تكف الإشارة^(٦).

وتشكّل اللغة في الإعلان «وحدة قائمة بذاتها: لها أصولها وموادها وفنّها وأسسها، وهي مرتبطة باللغة ككل، وبالعوادات، والمفاهيم الاجتماعية والاقتصادية»^(٧)، ويوظّف المعلن في إعلانه اللغة للتواصل مع المستهلكين، وإخبارهم عن منتجه، وميزاته.

ويحرص المعلن على استثمار طاقات اللغة في تحريك ميول المستهلكين ورغباتهم باتجاه المنتج في إعلان موسوم بالإغراءات والإثارة والافتتان، حتى ينجح في إقناع المستهلك بشرائه، فاللغة في الإعلان تتميز بأنها أداة للاتصال أولاً، ونظام من الدلائل (العلامات) يعبر عمّا للإنسان من أفكار ثانياً^(٨). والعلامة تحتوي على دال ومدلول، ومجال دراستها هو السيميائية أي علم العلامات. والسيميائيات نوعان^(٩):

١ - سيميائيات لغوية: تنقسم العلامة اللغوية فيها قسمين كبيرين: علامات الكلام ووحدها الدنيا وتسمى الفونيم، والثانية علامات الكتابة ووحدها الدنيا وتسمى حروفاً، فسيميائيات اللغة قد اقتصرت على الأصوات والكتابات اللغوية الصادرة عن الإنسان، وأدى الدال والمدلول فيها دوراً بارزاً، واهتمت بتأويل

الرموز اللغوية في النصوص الأدبية والعادية واللغات حسب العرف والتواضع وحسب السياق الثقافي والأنثروبولوجي.

٢- سيميائيات غير لغوية: ونعني بها ذلك الكم الهائل من أنظمة التواصل التي تحمل من الدلالات ما تساهم في توضيح اللغة أو مساندها أو قول ما لا يمكننا قوله بواسطتها.

وأنواع السيميائيات غير اللغوية كثيرة منها العلامة الشميّة، والعلامة الذوقية، والعلامة السمعية - البصرية، والعلامة البصرية (الأيقونة)، وغيرها.

وما يهّمنا من هذه العلامات غير اللغوية: العلامة البصرية (الأيقونة)؛ لما لها من علاقة مباشرة بالخطاب الإعلاني؛ الذي يعتمد فيه المعلنون على الأيقونات ليروّجوا بها منتجاتهم، والأيقونات هي وليدة التطور التقني في العصر الحديث، وهي الصورة التي يعمل فيها المعلن على المحاكاة بينها وبين منتجاتهم وفق عمليات فنية وتقنية، فترد هذه الصور على شكل أيقونات مقحمة في تركيب الدوال، ويُعرف هذا الإجراء بتلفيز الأيقوني، لأنّ اسم المنتج قد كتب بطريقة أيقونية تحاكي المنتج وتجسده^(١٠)، فيتعد الخطاب الإعلاني عن تعدد المعنى، ويقلص تعدد التأويلات، حتى لا يعترى المنتج غموض.

ويشترك النسق الأيقوني مع النسق اللساني في تشكيل الخطاب الإعلاني، وهما مرتبطان مع بعضهما لا ينفصلان؛ فأى علامة غير لسانية تحمل في مضمونها علامة لسانية، ومن ثمّ لا تُعد العلامات غير اللسانية مكملًا للعلامات اللسانية وحسب، بل هي جزء لا يتجزأ منها^(١١)، ويقدم النسق اللساني تفسيراً للأيقونات، ويبين دلالاتها، ولا يسير تفسيرها إلا وفق معطيات لسانية تبحث فيها عن الدال

والمدلول، والإيحاء، والوظيفة، وغيرها، وتتم إعادة تفكيك الإرساليات البصرية بنفس المفاهيم والأدوات التي تفكك بها النصوص الشفهية والمكتوبة^(١٢).

والاهتمام بالجانب الأيقوني في الإعلان نابغ من سيطرة الصورة على الخطاب الإعلاني، وأهميتها في إنشاء المعنى للدوال اللسانية حتى يدركها المستهلك، ولتأثيرها فيه، ولما تضمنه كذلك «من أبعاد إيحائية عديدة ومتشعبة غالباً ما تتجاوز نطاق التماثل المادي للموضوع»^(١٣)؛ فالأيقونة لا تنقل المنتج لكنّها تصفه وتبيّن ميزاته، وهي بهذا تتجاوز الحدود المرئية للمنتج، كما تؤدي الأيقونة وظيفتها في التواصل شأنها شأن الكلمات، فالمعلن (المرسل) يرسل صورة (الرسالة) إلى الزبون (المستهلك) عبر قناة اتصال مثل التلفاز، أو الصحف، أو غيرها من قنوات الاتصال المرئية. كما أنّها تحاكي مشاهد واقعية من حياة المستهلكين مغلفة بمشاعر من الفرح والحزن والأمل، والقيم الراسخة في التخيل المجتمعي، مما يُضفي عليها واقعيةً وحيويةً ويزيد من نسبة حضورها في حياة المستهلك، وخطر الإعلان على سلوكه وفكره ولغته.

ويعكس استخدام الأيقونة حضور الثورة الأيقونية في كل المحافل الثقافية، مع كل ما تشهده من تطور وتقدم في تقانة صناعة الصورة، حيث نجد أنفسنا أمام وفرة الصورة التي تُغرّينا باستمرار، وحضور الصورة في عالم الإعلان جعلها أكثر رسوخاً في ذهن المستهلك باعتبارها الممثلة للمنتج الذي يرغبون في شرائه.

ويحرص المعلنون - غالباً - على اختيار أيقونة مثيرة للحواس وتكون جذّابة ومؤثرة، تمتلك ميزة الإقناع حتى تنجح في إقناع المستهلك بشراء المنتج، مثل اختيار شخصية كرتونيةً محبوبة من برامج الأطفال لتكون علامة على منتج خاص بهم مثل

استخدام إحدى الشخصيات الكرتونية المحبوبة: الدب (winny) لتكون أيقونة ممثلة لأحد أنواع العصير، وترفع قيمة المنتج، وتقرب أفق التواصل بين المعلن والزبون (الطفل).

وحضور شخصية الدب (winny) في حياة الأطفال له تأثير خاص فيهم، فهو مرتبط بأحد البرامج التلفزيونية المحببة لهم، وهم يحبونه ويميلون إلى محاكاته، وبالتأكيد سيرغبون باقتناء أي شيء يتعلق به، وشراء العصير الذي يحمل صورته هو مصدر للفرح وإنجاز عظيم.

وفي ظل التقدم التقني في صناعة الأيقونة، أصبحت الأيقونة تحاكي الحواس، حيث لم تعد صورة ثابتة فحسب، بل أصبحت متحركة تنبض بالحياة؛ فقد صاحبها الحركة والموسيقى، مما يساعد في زيادة فاعليتها وتأثيرها في الزبون.

ومن الأمثلة على ذلك ما جاء في إعلان للشوكولاتة، حيث استُخدم في الإعلان أيقونة فريدة من نوعها تشبه سريراً على شكل حبة شوكولاتة، هي المنتج الذي يريد أن يروِّج له، ثم تظهر امرأة تحمل حبة الشوكولاتة، وعندما تذوقها تُلقِي بنفسها على سرير يشبه حبة الشوكولاتة التي أكلت منها، وقد جمع الإعلان بين الأيقونة صورة السرير، وحركة المرأة عندما تلقي نفسها على السرير، مع الموسيقى الهادئة، لتقدم لنا مجتمعةً مشهداً إعلانياً مغرياً يحتل فيه السرير بما يحمله من دلالة سيكولوجية مؤثرة مركز الإعلان، فهو يخاطب شهوة المستهلك وغريزته لتذوق كل شيءٍ لذيذ، ثمَّ حب التنعم بالراحة على فراشٍ من نعام، وقد اندرج تحت هذه الأيقونة العلامة الذوقية، والعلامة الإيمائية باعتبارهما علامتان غير لسانية مكملتان للعلامة الصورية الأيقونة، ولتشكل معاً نسقاً أيقونياً يحاكي الحواس ويغريها.

وفي إعلان مبيد حشري تمثّل صورة الصاعقة أو الشرارة الموجودة على العلبة هذا المبيد الحشري، لتظهر المبيد كأنه في قوّته يشبه الصعقة الكهربائية أو الشرارة التي تفتك بالحشرة، وقد ظهرت هذه الأيقونة ثابتة على العلبة، أمّا في الإعلان المتلفز فقد ظهرت متحرّكةً قوية فتّاحة، تقتل الحشرات. فهذه الأيقونات هي صور ثابتة أو متحركة، تعتمد على التطور التقني، والتأثير الصوتي واللوني، وعلى مدى فاعليتها، وقدرتها في التأثير، والإقناع. ومن هذه الأيقونات الثابتة المتحركة في الوقت عينه تظهر في إعلان تلفزيوني لمشروب غازي شخصية كاريكاتورية تشرب العصير، وتؤدي حركات فكاهية، وتخرج صوتًا مثيرًا، ثمّ يحيلها المعلن بعد ذلك صورة ثابتة مميزة للعصير على علبته.

وهذه الأيقونات التي تكون إشارة مميزة تحدّد المنتج مثل صورة الدب (winny) للعصير، وصورة الشرارة أو الصاعقة لمبيد الحشرات يُطلق عليها في عالم الإعلانات اسم: العلامة التجارية.

والعلامة التجارية هي أيقونة تُستخدم لتحديد المنتج، وتميّزه، ولتحفظ حق المعلن الاستثماري، لئلا يسطو عليه أحد المستثمرين وينسبه لنفسه، فيستفيد مادياً من ورائه، لذلك لا تظهر العلامة التجارية إلا على منتج واحد.

وفي الجانب اللساني من علم العلامات تؤدي اللغة عامة عدّة وظائف لسانية مختلفة، وفي الوقت عينه تتعلّق كل وظيفة منها بالأخرى، فلا يمكن أن نفصل بينها، ونستدل على هذه الوظائف عن طريق بيان عناصر الاتصال التي تتكوّن منها العملية الاتصالية، وهذه العناصر هي^(١٤):

١- المرسل وهو القطب الأول في العملية الاتصالية.

٢- المرسل إليه القطب الثاني في العملية الاتصالية.

- ٣- السياق: ويُقصد به الجو العام المحيط بالكلام وما يكتنفه من قرائن وعلامات.
- ٤- الاتصال: أي عملية التواصل بين المرسل والمرسل إليه.
- ٥- الرسالة: وهي مقاصد المتكلم وحاجاته التي يريد تحقيقها.
- ٦- الشفرة: أي الرمز ويشترك في جزء منها أو في كلها المرسل والمرسل إليه.

وبالاعتماد على هذه العناصر ذكر ياكوبسون ((Jakobson)) ست وظائف

لسانية للغة، هي:

١- الوظيفة المرجعية:

نحن نتحدث لنخبر بشيء، ولنفكر، ونفسر، وندقق، وهذه هي الوظيفة الرئيسية في اللغة، والمعيار الذي تُعرف به صحة السؤال من عدمه في مثل: هل شرب؟ ولأنّ هذه الوظيفة تتعلق بالمرجع أي موضوع الخطاب سُمّيت بالوظيفة المرجعية^(١٥). وتتجلى الوظيفة المرجعية في الإعلان بالمنتج المراد تسويقه، وما يتصف به من ميزات.

٢- الوظيفة التعبيرية:

نحن لا نستخدم اللغة لنخبر بها عن حاجاتنا حسب، لكننا نستخدمها أيضاً لنعبّر بها عن ذاتنا، وتظهر هذه الوظيفة جليّة في عبارات التعجب والسخرية، وما يصحبها من تغير النبر والتنغيم^(١٦). وبما أنّ إثارة عاطفة المستهلك، والتأثير فيه لشراء المنتج من أولويات الإعلان، فإنّ الوظيفة التعبيرية للغة تظهر جليّة في إعلانات كثيرة مثل إعلان رقائق الذرة (فلة)، حيث تظهر الأم استغرابها وتعجبها المبالغ فيه من سرعة طفلتها في تحضير الفطور الذي يتكوّن من رقائق الذرة والحليب، وذلك عن طريق لغة الجسد، حيث تقف فاغرة فاهها، وتظهر على وجهها أمارات التعجب.

وتحضير هذه الوجبة بسيط جداً ولا يحتاج وقتاً، لكنّ المعلن استغلّ وظيفة اللغة التعبيرية ليخاطب عاطفة المستهلك، ويثيره، ويقنعه بشراء منتجه، وخاصةً أنّ الإعلان موجّه للطفل الذي سيتأثر به، ويرغبُ في شراء رقائق الذرة.

٣- الوظيفة الإيعازية:

تشير إلى أنّ المتكلم يستخدم اللغة ليحثّ المستهلك على إنشاء فعل، على نحو ما نجد في أساليب الأمر، والمنع، والرجاء، والرفض، وغيرها من الأفعال اللغوية^(١٧)، وحتى تؤدّي اللغة وظيفتها بصورة صحيحة ينبغي أن تطابق العبارات مقتضى الحال. وأن يكون المتكلم في موضع يسمح له أن يستخدم اللغة في دفع المستهلك على إنشاء فعل ما. مثل ما نقرأ في بعض الإعلانات؛ إذ إنّ غاية المعلن من إعلانه حث المستهلك على شراء منتجه والانتفاع من الخدمات التي يقدمها مقابل دفع المال، فعلى سبيل المثال جاء أسلوب الأمر في إعلان افتتاح أحد المطاعم: "شاركونا الاحتفال"، لحث المستهلكين على حضور حفل افتتاح المطعم، والشراء من الوجبات التي يقدمها.

٤- الوظيفة الشعرية:

ويُقصد بها الوظيفة البلاغية للغة التي تبحث عن الخصائص الجمالية والأدبية، والفنون البلاغية مثل الاستعارة والتشبيه وغيرها من الفنون البلاغية، فهي تهتمُّ بالرسالة بحد ذاتها، وتظهر هذه الوظيفة «بمجرد أن يكون للدال أهمية معادلة للمدلول، أو بمجرد أن يكون للدال أهمية أكبر من أهمية المدلول»^(١٨). ولا تهتمُّ لغة الإعلان بالوظيفة الشعرية للغة؛ فالقصد منها هو الترويج للمنتج، والتأثير في المستهلك، وإقناعه بشرائه، ولكنّ قد يعتمد المعلن إلى توظيف بعض الفنون البلاغية لتكون وسيلة تأثير وإقناع للمستهلك، ولإضفاء سمة جمالية على الإعلان تجذب المستهلك، وفي الإعلانات المغنّاة خاصة التي تصحبها الموسيقى الصاخبة، ومن هذه

الإعلانات الصاخبة إعلان لمشروب غازي ورد فيه المقطع: "شغل مزيكاً بكل مكان غنّ من قلبك غنّ بإحساس عيش للناس"، حيث برز فيه الجناس في حرف السين بين الكلمتين: إحساس وللناس، والجناس أحد المحسنات البديعية، التي يستخدمها المتكلم لإضفاء الحسن والجمال على النص الموظف، وفي إعلان المشروب الغازي اختلفت وظيفة الجناس؛ حيث استخدمه المعلن للتأثير في المستهلكين، وتحريك مشاعرهم، وإقناعهم بشراء المنتج، كما أنّ استخدام الجناس جاء في سياق أغنيةٍ ضعيفة ركيكة تفتقر إلى التناسب بين أجزائها، حيث لا معنى للجناس، ولا فائدة أدبية ترجى منه.

٥- الوظيفة القولية:

تؤدي اللغة هذه الوظيفة عندما يستخدمها المرسل بهدف إقامة الاتصال أو الحفاظ عليه أو قطعه، فنحن لا نتحدّث لنقول شيئاً؛ بل نتحدّث لكي نتحدّث، ومن الأمثلة عليها: "ألو هل تسمعي؟"، "واسكت"^(١٩). ولغة الإعلان ليست ليتحدّث المعلن فقط، إنّما هي للتأثير والإقناع كما ذكرت سابقاً، فالوظيفة القولية تفتقد إليها لغة الإعلان لتستبدلها بلغة فاعلة مؤثرة.

٦- الوظيفة فوق اللغوية (الميتالغوية):

تشير هذه الوظيفة إلى عملية تفسير اللغة وتحليلها من اللغة نفسها، فاللغة عبارة عن نسق يتضمن مجموعة من العناصر اللغوية التي يرتبط بعضها مع بعض، وتنتظم وفق قواعد وسنن معينة، وعندما نقوم بتفسيرها فإننا نقوم من خلال اللغة نفسها. فاللغة تتولى مهمة وصف نفسها بنفسها؛ لذلك سميت هذه الوظيفة بالفوق لغوية أو الميتالغوية. ولغة الإعلان لا يهتمها تحليل اللغة وتفسيرها.

مفهوم الإعلان

كي ينجحَ التاجر في ترويج مُنتجه، ويضمن إقبال الناس عليه، وشراءه، لابدً أن يستخدم أداة للتواصل بينه وبين المستهلك، تقدّم لهم معلوماتٍ مهمّة عن المنتج، وتخلقُ عندهم إدراكًا لطبيعته وميزاته؛ قصد توجيههم نحو شرائه. ويستخدم التاجر الإعلان بأنواعه: الإعلان المكتوب، والإعلان المرئي والمسموع، باعتباره أداة للتواصل بينه وبين المستهلكين.

والإعلانات تجسيدٌ لفكر الإنسان وانعكاس له، ولخيالاته، وهي تنسق أفكاره وتجعلها قادرة على الوصول إلى ذهن الآخر عبر نظره، وتنتقل منها إلى فكره واستيعابه^(٢٠).

وهو ثقافة تراعي المستهلك بالدرجة الأولى طالما أنه هو المستهدف لترويج المنتج وبيعه، والإعلان شكل من أشكال الاتصال الجماهيري يهدف إلى بثّ رسائل واقعيّة موحّدة إلى أعداد كبيرة من الناس، يختلفون فيما بينهم في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ويتشرون في مناطق متفرقة^(٢١). ويُقصد بالرسائل الواقعية التي يبثها المعلومات التي يوفّرها عن المنتج المراد بيعه، بقصد تحقيق عدة أغراض، وهي: جذب انتباه المستهلك، وإثارة اهتمامه نحو المنتج المراد بيعه، وإقناعه بشرائه، وتوفير معلومات كافية عن مكان توفّره؛ فهو خطابٌ دالٌّ له خصوصيّته وأهميّته البالغة في الاستثمار الاقتصادي؛ وذلك بوصفه وسيلةً مهمّة من وسائل الاتصال التي تضمن للتاجر بيع المنتج وتحقيق الأرباح.

وحتى ينجح الإعلان في التأثير في المتلقي وإقناعه بشراء المنتج ينبغي أن تتوافر فيه العوامل التالية^(٢٢):

١- التكرار: لا يكفي أن يُعرض الإعلان مرة واحدة حتى نضمن تأثيره على المتلقي، واقتناعه بشراء المنتج، ويعمل التكرار على تثبيت الإعلان في ذهن المتلقي، فيخزن الإشهارات الواردة في الإعلان في ذاكرته، وتبرز هذه المعلومات المناسبة للشراء، وتقبّل المنتج المعلن عنه شيئاً فشيئاً، ويتيح لعدد جديد من المتلقين للاطلاع على الإعلانات التي يتكرر عرضها.

٢- الاستمرار: ويُقصد به ألا تنقطع الصلة بين المعلن والمعلن إليه لأنّ هذا الانقطاع يؤدي إلى نسيان السلعة من قبل المستهلك. بالإضافة إلى أنه يكون عند المتلقي عادة شراء المنتج.

٣- الوقت: يُقصد به الوقت اللازم حتى يؤدي الإعلان ثماره، فلا يجب على المعلن أن يتعجل نتيجة ما ينشره من إعلانات بل يصبر حتى يستوي الإعلان على سوقه.

ويصل الإعلان إلى المستهلك عن طريق أشكال متعددة من وسائل الاتصالات، مثل: الصحف اليومية، والتلفاز، والمذياع، واللافتات المعروضة على واجهات المحلات والمؤسسات التجارية.

ويتيح الإعلان للناس الفرصة لشراء المنتج المعلن عنه، وحضهم على الشراء وتوسيع دائرة من يرغب فيه، وفي المقابل يقاوم عزوف الناس عن الشراء أو تراخيهم فيه، ويُمكنّ التاجر من تسويق منتجه وبيعه مع وجود إنتاج آخر يزاحمه، ممّا يحقق له الكسب المادي، وزيادة الإنتاج^(٢٣).

وتتميّز لغة الإعلان بالجمع بين مكوناتها اللغوية ومكونات أخرى صوتية وتصويرية ولونية تتضافر معاً لتقديم إعلان يحرص المعلن عند تصميمه اختيار تصميم

يثير عاطفة المستهلك، ويدفعه لشرائه، وخاصة أنه يعيش في عصر التطور الاقتصادي والتقني الذي يتميز بتنوع المنتجات وكثرتها، وتنوع الإعلانات المروجة للسلعة الواحدة، فهو سيكون في مواجهة تحديّين اثنين، هما: التطور الصناعي، والتطور التقني في عالم الاتصالات، وما يتبعه من تطور في مجال الإعلان وتسخير تلك التقنية في إنتاج إعلانات أكثر قدرة في التأثير المادي والجمالي والسيكولوجي في المستهلك من أجل تحقيق غاياتهم التجارية.

ومن أنماط استفادة المعلنين في الاستفادة من التقنية والتطور في مجال الاتصال استخدام شبكة الإنترنت في الترويج لمنتجاتهم وخدماتهم، مستفيدين من أعداد الأفراد الهائلة التي تلج مواقع الإنترنت يومياً، وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك، والتويتر، وغيرها، حيث تظهر الإعلانات في أماكن مخصصة أعلى الشاشة أو أسفلها، وتسمى هذه الأماكن: الأشرطة الإعلانية. وأحياناً قد يصمم المعلن موقعاً إلكترونياً خاصاً بمنتجاته أو خدماته التي يقدمها، ويحرص على تصميم موقع متميز مليء بالصور المدهشة والمشاهد الحية التي تصف ميزات هذا المنتج، ويقدم امتيازات معينة يشجع الناس عن طريقها دخول موقعه وتفحص معروضاته فالإقبال عليها وشرائها.

وتتجلى التقنية في الإعلانات في القدرة على التحكم بالصوت والصورة، والمزج بينها بآلات التصوير، وأجهزة ضبط الصوت، برفع الصوت أو تخفيضه أو مزجه بعدة أنواع من الأصوات وإحداث مزيج ضخم من الأصوات تختلف حدتها حسب المشاهد في الإعلان نفسه، فقد قدّم إعلان عرض على قناة (mbc) عنوانه: إحساسك إيه مزيجاً من الأصوات مثل الموسيقى وأصوات صراخ، وأصوات المشجعين، وحوار بين ثلاثة أفراد، وغناء أحد المطربين، تتخلل هذا المزيج موسيقى

تصويرية ملائمة لموضوع الإعلان. ورافق مزيج الأصوات مزيج آخر لمشاهدة تصورية تنطق بهذه الأصوات، وبمظاهر التطور التقني في عالم الاتصال والإعلام على حد سواء.

والإعلانات المرئية على شاشات التلفزة هي أكثر الأمثلة ملائمة للتقانة، التي لا تظهر في الإعلانات المكتوبة إلا نادراً، وفي الإذاعات يعتمد المعلن على التقانة في مزج الأصوات وتطويرها، وإضافة لمسات جمالية عليها لتجعله أكثر إثارة وإقناعاً. ويهدف المعلن من توظيف التقانة في إعلاناته لعدة أسباب منها:

أولاً: مجارة التطور التقني في عالم الاتصالات والإعلام.

ثانياً: لما يضيفه التطور التقني في الإعلان من جدة وحيوية عليه، تجعله أكثر تأثيراً وفاعلية في الترويج للمنتج وجذب المستهلكين إليه وزيادة إقبالهم عليه.

ثالثاً: تجعل الإعلان أكثر حضوراً وسيرورة في حياة المستهلك، وتمنحه شعوراً بالفرح والسعادة عندما يراه وسيرغب بتربيده دائماً.

رابعاً: تجعل المعلن أكثر قرباً من المستهلك مما يساعد في نجاح الإعلان وتحقيق غرضه من الترويج للمنتج.

ومجال الإعلان هو أهمُّ حقلٍ خصبٍ ترعرع فيه الحجاج في حياتنا المعاصرة، فحيث يقف العلم مكتوف الأيدي، وينعدم توجيه الناس بالعنف يتدخل الحجاج^(٢٤)، إذ أهمُّ ما يجب أن يتصف به الإعلان هو أن يكون ذا قوة في إقناع المستهلك.

وحتى يكون الإعلان مُقنعاً ومؤثراً فإنَّ المعلن يتحرَّى في لغة الإعلان الإيجاز؛ لأنَّ الغاية من الإعلان هي كسب ثقة المستهلك بأبسط السبل وأكثرها اختصاراً، ومن

مظاهر الإيجاز: وضوح العبارة وسهولتها، وقصرها؛ مخافة الوقوع في الالتباس الذي قد تحدّثه التراكيب المطوّلة، واستخدام المعاني الجاهزة، الموضوعة في صيغ لا يتسرب إليها الشك أو الظن^(٢٥).

ويلجأ المعلن إلى التكرار من أجل إقناع المستهلك بمنتجه، والهيمنة على فكره وسلوكه، حيث يرد الإعلان الواحد على شاشات التلفزة، أو الإذاعات - على سبيل المثال - عشرات المرات في اليوم؛ من أجل ترسيخ صورته عند المستهلك، ويختار المعلن أحياناً البرامج التلفزيونية أو الإذاعية المشهورة والمتداولة بين الناس، ونشرات الأخبار، لترويج منتجه وذلك برعاية هذا البرنامج أو نشرة الأخبار، على نحو ما نجد في بعض البرامج: يُنقل لكم برعاية...، وفي كل فاصل إعلاني يظهر هذا الإعلان في بداية الفاصل وفي نهايته. ولا يتوقّف على تكرار الإعلان في إذاعة واحدة أو قناة تلفزيونية واحدة بل يمتدّ أحياناً ليظهر في أكثر من قناة تلفزيونية أو إذاعية. كإعلان شوكلاتة (جالكسي) يظهر غير مرة في الفضائيات، والإذاعات.

ويجب أن تراعي البنية اللغوية للإعلان المستوى الاجتماعي للمتلقّي؛ لئلا يجد صعوبةً في إدراك أهمية المنتج، كما أنّه يركّز على العناصر الجمالية فيه، وتوظيف الأشكال والألوان وإضافة عناصر الصوت والحركة بطريقة مبدعة مؤثرة، مستفيداً من التطوّر التقني في مجال الاتصال، فيعمل على المزج بين الألوان المتقاربة والمتضادة، والمزج بين عناصر الصوت والحركة والأيقونات، ممّا يحيل الإعلان إلى مشهدٍ تمثيليٍّ جميل ومبدع بكل ما فيه، يجذب المستهلك، ويثير في نفسه الرغبة في الحصول على المنتج.

والعلاقة بين تصميم الإعلان وبيع المنتج علاقةٌ طردية، إذ كلما كان تصميم الإعلان متميّزاً مراعيّاً للجوانب الفنية والاجتماعية والسيكولوجية فيه ازداد إقبال

الناس عليه وشرائه، والعكس صحيح إذ قد يكون الإعلان سبباً في خسارة التاجر إذا لم يكن تصميمه كما يجب، فقد يمرُّ عليه المستهلك ولا يعيره أي انتباه، أو اهتمام، ولا يشتري المنتج طبعاً.

خصائص الإعلان ولغته.

يُعتبر الإعلان خطاباً مركباً تتقاطع في فضائه جميع العلوم والمعارف وفق رؤية تحليلية تركيبية تستدعي استحضار علم الاقتصاد وعلم النفس والفرد، والمجتمع، وكذلك اللسانيات، إضافة إلى الرسم والموسيقى والمسرح^(٢٦)؛ فكل هذه العوامل مجتمعة تشكل الإعلان بوصفه خطاباً تواصلياً معقداً ينطلق من المرسل (المعلن) إلى المستقبل (المستهلك) بقصد التأثير فيه، ودفعه إلى الإقبال على المنتج وشرائه.

ومن أهم خصائص الإعلان حضوره القوي وسيورته على شاشات التلفزة والفضائيات وفي الإذاعات والصحف، حتى الشوارع بدت كلوحة بانورامية محتشدة بالإعلانات المتنوعة، التي تخاطب المستهلك وتثيره ليتفاعل معها.

والخطاب الإعلاني يعدُّ إنتاجاً سوسيو ثقافياً يُصاغ في سياقات اجتماعية وثقافية وأعراف لغوية استقرَّ عليها المجتمع الذي تحدث فيه عملية التواصل، وفعاليتته تتوقف على اختيار المحور النفسي؛ إذ إنَّ الإعلان يعتمد على الأحاسيس ويشغل القيم التي تتفق عليها الجماعة رغم تعدد حاجاتها وأذواقها فيحصرها ويربطها بالمنتج المراد بيعه لتلعب دوراً في اللاشعور الجمعي^(٢٧)، وقد يوجّه المعلن خطابه الإعلاني نحو فئة أو شريحة من المجتمع لترويج منتج معين، ببيان محاسنه ميزاته، واستخدام الوسائل التي تناسب هذه الشريحة وتؤثر فيها، وبالتالي تزيد من درجة الاقتناع بالمنتج، وفي هذا الجانب بالذات الذي يشغل فيه الإعلان دوره في اللاشعور الجمعي يتجلى البعد الاقتصادي الاجتماعي للإعلان.

غير أن كثيراً من الإعلانات تركّز على جسد المرأة، لإظهار مفاتها، وإثارة المستهلك بسلوكياتها وحركاتها المثيرة، وخاصة في إعلانات العطور وأدوات الزينة والشوكولاتة وأجهزة الرياضة، ففي إعلان متلفز لجهاز رياضي تظهر فتيات يرتدين ملابس ضيقة تُبدي مفاتهنّ ويؤدين حركات مغرية ولافتة للنظر، للترويج لهذا الجهاز. وفي إعلان شوكولاتة تظهر فتاة أخرى مستلقية على أرجوحة بيدها حبة الشوكولاتة، والمثير في هذا الإعلان هو طريقتها في أكلها، وما يصدر عنها من أصوات مثل: (مممم) تصحبها تعابير الوجه والحركات التي تغري المستهلك وتثير شهوته ورغبته في شرائها وأكلها. فالإعلان يعلي من شأن الحاجة الجنسية وشهوة المستهلك، ويخاطبها، دون أن يلتفت إلى الأثر السلبي الذي ستركه في فكر المستهلك وعلى سلوكه.

إن تقديم الإعلان في هذه الصورة المثيرة المؤثرة التي تخاطب الحواس والشهوات يعكس البعد النفسي للإعلان الذي يتشكل من خلال التحكم بالعقل الباطن للمستهلك ودفعه إلى القيام بسلوكيات استهلاكية غير سليمة في بعض الأحيان، مثل الإقبال على شراء منتجات باهظة التكاليف ولا تملك ميزات هذه التكلفة، باستخدام الوسائل الخداعة، والتقانة التي تثير انفعالات المستهلك، واستخدام عناصر الصوت والحركة، والاعتماد على تحريك الحواس وإثارتها؛ فالإعلان يسعى بواسطة «إثارة انفعالات لدى الفرد، وإلى إكساب رغباته الخفية قوة لا تُقاوم بحيث تدفعه إلى الفعل لأجل إشباعها»^(٢٨)، وبما أن إشباع الحاجات الأساسية هو الموجّه للسلوك الإنساني يحاول المعلنون أن يشبعوا أكبر عدد من الحاجات الإنسانية. فتبدو العلاقة بين الإعلان وبين الحاجات الإنسانية شبيهة بعلاقة المثير والاستجابة في نظرية الإشراف الكلاسيكي لبافلوف^(٢٩)، وتعدّ الإعلانات من أهم

المثيرات التي يعتمد عليها المعلنون للترويج عن منتجاتهم، وتصمم هذه الإعلانات بتصاميم تزيد من قدرتها على التأثير في المستهلك وإقناعه بالإقبال عليها وشرائها.

وتتكون اللغة في الإعلانات من ثلاثة مستويات، هي:

١- اللغة العربية الفصيحة: يلجأ بعض المعلنين إلى استخدام اللغة العربية الفصيحة لترويج منتجاتهم، التي تظهر بنسبة كبيرة في الصحف والمجلات أكثر من شاشات التلفزة، التي تُستخدم فيها اللهجة العامية، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أنّ الإعلان في الصحف والمجلات هو إعلان مقروء، أمّا الإعلانات المتلفزة فتعتمد على الحركة والصورة والموسيقى المصاحبة، فيظن المعلن أنّ استخدام اللهجة العامية فيها يكون أكثر تناسباً مع الموسيقى، وجاذبية للمستهلك، ومن الأمثلة على الإعلانات التي تكون بالعربية الفصيحة: إعلان مقروء حول شراء الأجهزة الكهربائية المستعملة، ورد فيه: "نحن على استعداد لشراء الأجهزة الكهربائية المستعملة". وفي آخر: "مجموعة طوابع أوروبية قديمة للبيع"، وفي أحد الإعلانات المسموعة: "عباءة إماراتية جديدة من أجمل التصاميم وأرقى الأقمشة"، نلاحظ أنّ اللغة كانت عربية فصيحة خالية من الأخطاء، أدت مهمتها في الترويج للمنتج بأسلوب جميل مقنع يخدم المعلن، ومنتجه، والأهم من ذلك أنّ مثل هذه الإعلانات تساعد في تعميم اللغة العربية الفصيحة وانتشارها على ألسنة الناس، ومحو الفكرة السائدة في عقول الناس الغامزة أنّ اللغة العربية قاصرة عن مجارة التقدم الصناعي والثقافي في حقل التجارة والإشهار.

وشابت لغة بعض الإعلانات الفصيحة مظاهر الضعف والركاكة؛ إذ ورد في بعضها أخطاء تتعلق بالنطق الصحيح للكلمات وقراءتها، فتكون قراءة المعلن

- أحياناً - ضعيفة ولا يلتزم فيها بالضبط الصحيح للكلمات، ويلفظها - أحياناً - كما تُلفظ في اللهجة العامية، ففي أحد الإعلانات المتلفزة يقول المعلن: "عناية وحماية طوال اليوم"، فلفظ كلمة طوال بكسر الطاء والأصل فتحها، فكسر الطاء هو الدارج في اللهجة العامية. كذلك لا يلتزم المعلن بضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً في الإعلان، بل يميل إلى تسكين أواخر الكلمات، وأحياناً لا تُنطق الأعداد بالحروف بل بالأرقام التي لا يُراعى فيها المعدود في الإعلان.

ويظهر الأثر السلبي للإعلان عند استخدام اللغة العربية استخداماً خاطئاً ضعيفاً في أمثلة كثيرة، ومنها: النطق السيئ للكلمات نطق حرف القاف في إعلان عصير يقول فيه المعلن في إحدى الإذاعات: "ألدّ لقاء بين الفاكهة والفؤار"، فعند نطق حرف القاف بدا صوته شبيهاً بصوت حرف الكاف. وفي إعلان آخر بالعربية الفصيحة يظهر أسلوب المعلن ضعيفاً ركيكاً حين يقول: "ما الذي تحب؟"، وذلك في أحد الإعلانات التلفزيونية، ويتبع سؤاله هذا مجموعة من الإجابات التي تبين خطأ وضعفه مثل: أحب العائلة، أحب الضحك، وغيرها، والأفصح أن تكون صيغة السؤال: ما الذي تحبه؟

وفي إعلان آخر نسمع المعلن يقول: "استمتع بإجازتك في جدة"، فقد نُطقت كلمة بإجازتك بفتح التاء والأصل كسرهما؛ لأن المعلن نطقها حسب ما درج على لسانه من اللهجة العامية. فاستخدام اللهجة العامية في الكلام يؤثر في نطق اللغة العربية الفصيحة، وتزداد المشكلة تفاقماً إذا لم تنتبه إليها، ولم نتصد لها في الإعلانات، إذ سيؤدي هذا إلى شيوع الخطأ وترسيخه.

ووردت في بعض الإعلانات المكتوبة أخطاء إملائية ونحوية وتعبيرية، مثل: "استخراج تأشيرته خدم وسائقين"، فقد رسمت التاء المربوطة دون نقاط فشابهت الهاء في كتابتها، وفي الإعلان: "دهانات بانواعها"، فكلمة أنواع همزتها همزة قطع. ومن

الأخطاء النحوية ما ورد في إحدى الصحف: "لبيع قطعتين أرض"، فالتركيب الصحيح: قطعنا أرض للبيع. ومنها أيضاً: "أحصل على التسهيلات الأكبر، فصيغة التفضيل: أكبر، يجب أن تطابق المفضل بالتعريف والتأنيث، فتصبح: التسهيلات الكبرى.

٢- **اللهجة العامية:** كنت قد ذكرت أن نسبة الإعلانات التي تعرض باللهجة العامية كبيرة جداً، فالمعلن لا يهتم لغة الإعلان أفصحها هي أم عامية بل يهتم أن ينجح في تأدية الغرض الأساسي، وينجح في الترويج لمنتجه، ولعل شيوخ العامية بين الناس، ورغبة المعلن في التقرب من المستهلكين قدر الإمكان، واستخدام اللغة الدارجة على ألسنتهم من أهم الذرائع التي يتوسل بها للتأثير فيهم، وينجح في إقناعهم بميزات منتجه. وجاء في إعلان لجنة على إحدى الإذاعات: "أفطور بخليق جاهز لكل شيء"، فقد وردت هذه العبارة باللهجة العامية في الإعلان، وقد قصد منها المعلن التقرب من المستهلك عندما حاكى لهجته في إعلان حول منتج طيب لا غنى عنه.

ومن الإعلانات المتلفزة إعلان لنوع شوكولاتة تتكوّن من قطعتين، يقول فيها المعلن: "لواحد مش لاثنين"، إشارة إلى طعمها اللذيذ الذي لا يُقاوم، وفي إعلان تلفزيوني لأحد المنظفات نسمع العبارة: "نظافة ريجة توفير"، وقد جمعت هذه العبارة خصائص المنتج وميزاته باللهجة العامية.

٣- **اللغة الأجنبية:** وردت بعض الإعلانات باللغة الأجنبية، مثل: الإنجليزية أو الفرنسية، أو عربية تشوبها بعض الكلمات الأجنبية، ففي إعلان لبيع أجهزة التصوير الإلكترونية ومستلزماتها، ورد اسم الإعلان باللغة الإنجليزية وبجروف إنجليزية، ووردت أسماء الأجهزة والأدوات باللغة الإنجليزية ولكن بجروف

عربية مثل كلمة (ديفيدي)، وفي إعلان آخر عن معرض سيُقام في مصر كان باللغة الإنجليزية (zero II now in Egypt). وفي إحدى الإذاعات ورد إعلان لأحد المطاعم يعرض فيه المعلن المنتج باللغة العربية الفصحى، وفي الوقت نفسه يستخدم كلمات أجنبية مثل: (coffee, sandwiches, hotdogs)، وقد كان باستطاعته أن يقول: قهوة، سندويشات، نقانق، على الترتيب، لكنّه فضّل استخدام الكلمات الأجنبية والتلفُّظ بها ليضفي على إعلانه شيئاً من التشويق ومجارة الحضارة.

وفي بعض الإعلانات المتلفزة الخاصة بالأزياء وأدوات الزينة يميل المعلن إلى اقتراض كلمات أجنبية إلى جانب الكلمات العربية مثل الألوان غير الشائعة: كالرمادي، والبنفسجي، حيث يلفظ كلمة: (grey)، للرمادي، و كلمة: (purple) للبنفسجي، و (pink) للوردي. كما يلفظون أدوات الزينة بأسمائها الأجنبية، والسبب في ذلك أنّ هذه الإعلانات - في غالبها - موجّهة إلى الإناث، فالمعلن يخاطب أنوثة المرأة ودلالها عندما يستخدم الأسماء الأجنبية، وبذلك فهو يرفع قيمة المنتج، ويقنعها بشرائه، فاقتراض الأسماء الأجنبية في المجال التجاري يكون بانتقال اللفظ والمنتج معاً^(٣٠)، وخاصّة أنّه عند النطق بالاسم الأجنبي يميل إلى ترقيق الأصوات؛ لأنّ المرأة تميل إلى ترقيق الأصوات - غالباً - رغبةً في التميّز^(٣١)، وحتى عند استخدام الاسم الأجنبي، هو يستخدمه رغبة في إضفاء شيءٍ من التميّز والغرابة على منتجِه، وليكون مظهرًا من مظاهر الرقي الاجتماعي، إذ يُعد اقتراض الكلمات الأجنبية واستخدامها في الكلام دليلاً على التحضُّر والرقي الاجتماعي، ولو أدى حشد الكلمات الأجنبية الغامضة في الإعلان إلى صعوبة فهمه، لكنّ المستهلكة تتجاوز مشكلة صعوبة الفهم لأنّ الصورة ترافق الكلمة في الإعلان، بل إنّها سترغب في

استخدام هذه الكلمات الأجنبية في حياتها، بما أنها ستكتسب عن طريقها خصوصية وتفرداً، ونوعاً من المعرفة والثقافة.

ومن الأمثلة على الاقتراض اللغوي في الإعلان اقتراض كلمة كاميرا، وكافيتريا للمطعم الذي يقدم المشروبات والأطعمة الخفيفة، وكوفي شوب للمطعم الذي يقدم المشروبات الساخنة مثل القهوة والشاي، والموبايل للجوال، والبارفام لزجاجة العطر، وغيرها من الكلمات الأجنبية التي نراها ونسمعها في الإعلانات، ويُفضل التجار استخدامها لأنها الأسماء الدارجة على ألسنة الناس، ولأنها الأسهل في الاستخدام.

واستخدام الكلمات العامية والكلمات الأجنبية في الإعلانات من السلبيات التي جعلتها موضع انتقاد مستمر؛ فهي تحدرُ نقاء اللغة، وتؤثر في لغة المستهلكين تأثيراً سلبياً، إذ سينتقل الخطأ من الإعلان إلى ألسنتهم وكتابتهم، وشيوع الخطأ في اللغة على ألسنة الناس يؤدي إلى تجذر الخطأ في أذهانهم، وإلى ضعف اللغة وفسادها. كما أن شيوع الأسماء الأجنبية على ألسنة الناس، سيسهم في اختفاء الاسم العربي شيئاً فشيئاً، علاوة على أثره السلبي في ثقافة الأمة وهويتها. وإن كانت حجة مصممي الإعلان بساطة اللغة، وإيجازها، فهذا لا يعني ركاكتها، ولا وقوعهم في الأخطاء على هذا النحو المتحقق.

ولم يتوقف فساد الإعلان على اللغة؛ ففي بعض الإعلانات المتلفزة التي يستخدم فيها مصممو الإعلان تقانة: (الفيديو كليب) حيث يظهر الإعلان مزيجاً من الصور المتحركة والموسيقى الغربية الصاخبة في مشهدٍ تمثيلي مثير، لا يتجاوز في مدته نصف دقيقة، يتبدى فيه الإغراء وإثارة الغرائز، فالقيمة الوحيدة الحاضرة في الإعلان

هي قيمة المنتج وإقناع المستهلك وتوجيهه نحو شرائه، فالمعلن لا يُخاطب فكر المستهلك، ولا يهتمُّ طبيعة الرسائل التي يبثُّها ومخاطرها عليه، بل يخاطب غرائزه وحاجاته، ويصوِّر له المنتج على نحوٍ يشعره بضرورة شرائه حتى يتمتع بمزاياه، وفوائده، ويشبع حاجاته منه.

والغالبية العظمى للإعلانات هي إعلانات لمنتجات غربية مثل العطور وأدوات الزينة على سبيل المثال، لذا فقد يكون الإعلان غريباً لكثته تُرجم، أو تُقل إلى العربية عن طريق عملية (الدوبلاج)، عندها يحافظ على مكوناته وعناصره كلّها، إلاّ اللغة التي غالباً ما تكون باللهجة العامية؛ لأنّ الإعلان إذا انتقل من مجتمع إلى آخر وجب نقل لغته وإلاّ فقد قيمته وأهدافه، والنقل لا يكون ترجمة حرفية بل هو نقلٌ من لغةٍ إعلانيّةٍ إلى لغةٍ إعلانيّةٍ ثانية واضحة مفهومة. ففي إعلان لعطر نسائي غربي تُقل إلى العربية، أول ما يحظر على بالنا أنّ الإعلان ترجم إلى العربية الفصحى، ولكننا نُفاجأ أنّهُ نقل من لغته الأجنبية إلى العربية العامية، باعتبارها لغة إعلانية، ويُقصد من نقل أي إعلان غربي إلى العربية ترويج المنتج وإقناع المستهلك به، ولنقل الإعلان من لغته إلى لغةٍ أخرى إيجابيات كثيرة؛ منها أنّه يوفر علينا تصميم إعلان جديد باللغة العربية للمنتج المراد بيعه، فيوفر المال والجهد والوقت، ومن ناحية أخرى يكون أكثر إقناعاً للمستهلك، فالعربي_ عامة_ يثق بالمنتج الغربي، ويحرص على شرائه أكثر من المنتج العربي، واستخدام الإعلان نفسه سيكون وسيلة إقناع إضافية للمستهلك تدفعه ليقبلي المنتج.

أمّا سلبياته فهي أنّ الإعلان الغربي يُخاطب مجتمعاً آخر بطبيعته وثقافته وقيمه واتجاهاته تختلف اختلافاً تاماً عن المجتمع الغربي الذي صُمِّم فيه، ونقل الإعلان الغربي من لغته الإعلانية إلى لغةٍ إعلانيةٍ أخرى في المجتمع العربي، يعني نقل ثقافة وقيم واتجاهات بعيدة كل البعد عن ثقافتنا وقيمتنا واتجاهاتنا، مثل اللغة، والعادات،

وثقافة الجسد، وتأصيل سَوْرَة الاستهلاك، وغيرها، فيكون الإعلان وسيلة من وسائل خلق الحاجة للمنتج والتضليل الرغائبي، إذ إنّ المستهلك سيتأثر بالإعلان ورسائله المضمرّة، وسيظهر أثرها في تصرفاته وتعامله مع الآخرين، بل وفي سائر معاشه.

ويميل أصحاب الإعلانات إلى استخدام الأطفال للترويج لبضائعهم، في الإعلانات الخاصة بمحاجات الأطفال، مثل: الألعاب، والأغذية المصنّعة، والحليب، وغيرها، وفي بعض الإعلانات الخاصة بالنظافة الشخصية، والمواد المطهرة، وغيرها من الإعلانات المتعلقة بمحاجات العائلة. ويركّز المعلنون في هذه الإعلانات على براءة الأطفال وطبيعتهم التي تميل إلى اللعب، وإثارة المتاعب في إعلانات مساحيق الغسيل خاصة، حيث يظهر فيها أطفالاً يلعبون بالتراب، والطين، فتتسخ ملابسهم البيضاء، ويركّز المعلن على قوة مسحوقه عن طريق المقارنة بين أمين إحداهما تستعمل المسحوق موضوع الإعلان والأخرى تستخدم مسحوقاً آخر، وتظهر بطلّة الإعلان - إن صحّ القول - هادئة، غير مبالية باتساخ ملابس طفلها، فمسحوقها قويٌّ جدّاً، ومهما كانت درجة اتّساخ الملابس فإن المسحوق كفيل بالقضاء على البقع، أمّا الأم الأخرى فيظهر عليها الغضب لأنّ مسحوقها ضعيف، ولا يزيل البقع نهائياً، ويستغلّ المعلن قيمة حق الطفل باللعب بحرية، ويحاول أن يعلي من شأنها، ويظهر مسحوق الغسيل كأنّه الكفيل بضمان هذا الحق للطفل، طالما أنّ البقع واتّساخ الملابس مسألة هيّنة، فلا حائل يقف دون أن يلعب الطفل بحرية.

وفي إعلانات الحليب والمواد الغذائية يستغل المعلن برامج الأطفال مثل برنامج (بوبي) الشخصية الكرتونية، الذي كان إذا أكل (السبانخ) أصبح قوياً جدّاً، وبرزت عضلاته، وقد استوحى المعلن من برنامج الأطفال الفكرة وطبّقها في إعلانه، إذ ظهر

في أحد الإعلانات طفل شرب الحليب ثم تفاجأ بأن جسمه يكبر بسرعة وأنه أصبح أطول بعد وقت قصير.

ومع أن للطفل حضوره في هذه الإعلانات، مشاركاً، أو مستهدفاً، ترد نسبة كبيرة منها باللهجة العامية، وأحياناً تُستخدم فيها بعض الكلمات الأجنبية، التي تكون أسماء للمنتجات المراد بيعها، مثل: حليب نيدو، بيبى فاين، نسكويك، عصير داناو، شوكولاتة كندر، وتوفي لك، وغيرها. وهذه المنتجات بعضها غربي الصنع، وبعضها عربي، إلا أنها تحمل أسماءً أجنبية.

ويبدو أن اللغة الأجنبية هي المسيطرة في الكثير من هذه الإعلانات، إذ إن بعضها يرد باللغة العربية الفصيحة، غير أن هذا لم يمنع المعلن في بعض الإعلانات المتلفزة من استخدام بعض الكلمات الأجنبية مثل استخدام (corn flakes) بدلاً من رقائق الذرة في إعلانات الأطفال، و (baby habibi) بدلاً من طفلي حبيبي في إعلان دمية الأطفال، ويظهر عندنا في الإعلان أن كلمة (حبيبي) وردت بحروف أجنبية على الرغم من أنها عربية؛ لأنها اقترنت مع كلمة (baby) الأجنبية.

ولا شك أن استخدام الكلمات الأجنبية واللهجة العامية بدلاً من العربية الفصيحة له أثره السلبي على الطفل الذي يتعلم هذه الكلمات، فالطفل يكتسب لغته من البيئة المحيطة، أي من والديه، والمدرسة، وأقرانه، والتلفاز، وغيرها من وسائل الاتصال، والإعلان بوصفه خطاباً موجّهاً للطفل ومؤثراً فيه من أهم الوسائل التي يكتسب منها الطفل لغته، فالإعلان يتضمن ترويجاً لأشياء محببة للأطفال مثل الحليب والعصائر والحلوى بأنواعها والألعاب، مما يسهل من تأثير لغة الإعلان السلبية في اكتساب الطفل اللغة العربية السليمة، ورسوخها في ذهنه؛ إذ سيضعف اللغة العربية

الفصيحة لديه لمصلحة اللهجة العامية، فيجد صعوبة بالغة في نطقها، وتداولها، وفي الوقت نفسه سيؤدي استخدام الكلمات الأجنبية إلى اكتساب الطفل مفردات أجنبية يميل إلى تردادها، ويستمتع بنطقها إذا كانت أجنبية صعبة، لأنها تولد عنده الشعور بالثقة والفخر بنفسه، بدلاً من التكلم بلغته العربية الفصيحة والفخر بذلك.

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية

يُعنى هذا المبحث بتحليل بعض الإعلانات التجارية المقروءة والمرئية والمسموعة تحليلاً لغوياً، مبيّناً خصائص اللغة، ونوعها إذا كانت فصيحة أو عامية، وما فيها من أخطاء إملائية أو نحوية، وإذا كان نطقها صحيحاً أم لا، ومعرفة سبب استخدام اللهجة العامية دون الفصحى، ووجود أخطاء إملائية أو نحوية، وتأثير ذلك في اللغة العربية، ونطقها عند المستهلكين.

وقد تحرّيت في هذه الإعلانات التنوع في المضمون، أو بأنواع الأخطاء الموجودة فيها، ونوع اللغة المستخدمة هل هي العربية الفصيحة أم العامية، أم هي عربية تشوبها بعض المفردات الأجنبية. وسأختم المبحث بقائمة من الإعلانات مبيّناً الأخطاء فيها، وتصويبها، ولعل مقصدي الأساس هو إظهار أن العربية الفصيحة قادرة على الأداء بعذوبة ودقة، فلو أسعد المعلنون أنظارهم في البدائل الفصيحة لوجدوها أقدر على تحقيق الغايات التجارية مع الحفاظ على اللغة نقية دون خدش.

ذكرتُ في المبحث السابق أنَّ نسبة كبيرة من الإعلانات تُعرض باللهجة العامية، لا بالعربية الفصيحة؛ وذلك لما استقر لدى المعلنين من بساطة هذه اللغة وسهولتها، ولأنها الدارجة بين الناس، ومن هذه الإعلانات، ما ورد في إحدى الصحف:

"التحويل من بنك لبنك"، ففي هذا الإعلان التجاري ترد عبارة تشجيعية لتسهيل الشراء عن طريق التحويل المالي من مصرف إلى مصرف، وقد استخدم المعلن التركيب اللغوي استخدامًا غير فصيح حيث إن قوله: التحويل من بنك لبنك هو نقل للاستعمال الدارج بين الناس في اللهجة العامية، وفي العربية الفصيحة نقول: التحويل من إلى، وكلمة بنك هي كلمة أجنبية ويقابلها بالعربية كلمة: مصرف، وبالاعتماد على ما سبق يكون التركيب الفصيح للإعلان هو: التحويل من مصرف إلى مصرف.

وفي إعلان مكتوب آخر: "لبيع قطعتين أرض"، فهذا التركيب اللغوي من التراكيب العامية الدارجة على ألسنة الناس، حيث إن التركيب الفصيح هو: قطعنا أرض للبيع، ومن الأمثلة الأخرى: للبيع فلتين عظم، والفيلا تعني البيت الكبير، أمّا (عظم) فتعني: البناء غير المكتمل، فهذا إعلان لبيع بيت غير مكتمل البناء، وعبارة (فيلا عظم) هي عبارة باللهجة العامية ويقابلها بالفصحى: بيت بناؤه غير مكتمل، ولو ورد الإعلان في صيغة: بيت غير مكتمل البناء الفصيحة بدلاً من اللهجة العامية، كان سيؤدي المعنى نفسه، ولكن الفرق هو أن المستهلك سيكتسب لغةً سليمة، وسيتعلم استخدام الكلمات والتراكيب الفصيحة في كلامه. وفي إعلان لمشروب غازي في إحدى الإذاعات: ترد عبارة (بدك تكون فطيع خليك على طبيعتك)، وقصد منها المعلن التأثير في المستهلك، وإقناعه بشرائه، مستفيداً من الجناس في حرف الكاف بين الكلمتين: (خليك وطبيعتك) الذي منح العبارة إيقاعاً موسيقياً ظهرت به الجملة كأغنية قصيرة تكون بمثابة وسيلة إقناع المستهلك.

وتنتشر في بعض الإعلانات الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية والنطقية، مثل ما ورد في أحد الإعلانات المسموعة: "التمويل العقاري من بنك الرياض"، حيث أخطأ المعلن في نطق حرف الضاد، عندما نطقه: ظاءً، وهذا الخطأ سببه شيوع اللهجة

العامية على لسانه، وضعفه في اللغة العربية؛ ولأنه مهتمٌ بالدرجة الأولى بتسويق منتجه، اهتمَّ باستخدام اللهجة العامية الدارجة على ألسنة المستهلكين.

ومن هذه الأخطاء النطقية نطق حرف القاف في الإعلان المسموع: ثلاث مرات أسمك من ذي قبل، حيث نُطق القاف بصوت قريب من صوت الكاف، وهذا الخطأ في النطق يرجع إلى تأثير اللهجة العامية الكبير على اللسان، الذي يمتدُّ أثره إلى اللغة العربية الفصحى على الألسنة حتى عند النطق بها.

وتحتوي الإعلانات المقروءة على أخطاء إملائية ولغوية تتعلق بكتابة الهمزات، والتمييز بين التاء المربوطة والهاء، مثل: "دهانات بانواعها، فرصة استثمارية، إستدعاء مركبات، سيقوم الوكيل بالاتصال"، نلمح في هذه الإعلانات بعض الأخطاء الإملائية في التمييز بين كتابة همزة الوصل وهمزة القطع، فكلمة: انواعها، همزتها قطع، فالأصل أن تكتب: بأنواعها، أمَّا الكلمات: استثمارية، وإستدعاء، وإتصال، فهمزتها همزة وصل، فيجب حذف الهمزة فيها، والخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع هو من الأخطاء الشائعة بين الناس، ويمكن أن يسهم الإعلان في الحد من انتشار هذا الخطأ، ولكن يبدو أنَّ إهمال المعلنين لأمر اللغة، واهتمامهم بمنفعتهم الخاصة سيؤدي إلى تفاقم هذه المشكلة لا حلها. وأحياناً ترد في الإعلان كلمات تنتهي بالتاء المربوطة لكن المعلن لا يثبت النقاط عليها، وهذا يُعدُّ من الأخطاء الإملائية الشائعة، مثلما جاء في الإعلانات المقروءة التالية: "أثاث وأجهزه كهربائيه للبيع"، وردت كلمة (أجهزه) وكلمة (كهربائيه)، التاء المربوطة في الكلمتين غير منقوطة لكنها شبيهة بالهاء، كذلك هناك خطأ في كتابة همزة اثاث والصحيح أن همزتها همزة قطع لا وصل.

ومن الأخطاء النحوية الشائعة الخطأ في كتابة الياء في الأسماء المنقوصة، إذ إن الكثيرين يثبتونها في مواضع حذفها، مثلما جاء في الإعلان المقروء: "مطلوب أراضي للبيع"، يجب حذف الياء من آخر كلمة أراضي لأنها اسم منقوص وجاء نكرة مجروراً، لكنّها هنا جاءت مثبتة على نحو ما نقرأ في كثير من الإعلانات. وتظهر بعض الأخطاء النحوية في بعض الإعلانات المسموعة التي تكون بالعربية الفصيحة، فلا تكون قراءة بعض العبارات صحيحة، بل تميل إلى العامية في نطق بعض الكلمات، ففي أحد الإعلانات المتلفزة ذكرت عبارة: "بتجد فيها كل ما يناسبك"، فهذا الإعلان في ظاهره باللغة العربية الفصيحة لكنّ وردت فيه كلمة: بتجد، بإضافة حرف الباء إلى الفعل أخرجها من مرتبة الفصاحة إلى اللهجة العامية، فالأصل أن يقول: "تجد".

ومن الأخطاء اللغوية في الإعلان استخدام بعض المفردات والرموز الأجنبية، فعلى سبيل المثال جاء في إعلان مقروء لوظيفة الرمز (CV)، وذلك في قول المعلن: "يرسل المتقدم إلى الوظيفة (CV)" وهو اختصار للتركيب الإنجليزي (curriculum vitae)، ويعني: السيرة الذاتية، وكان بإمكان المعلن أن يقول: يرسل المتقدم إلى الوظيفة سيرته الذاتية، واستخدام المصطلح الأجنبي في الإعلان سيؤدي إلى تأثر الناس به وتداوله أكثر من المصطلح العربي، وخاصة أن المتقدم للوظيفة يظن أنه إن استخدم المصطلح نفسه (CV) سيزيد من فرص حصوله على العمل، وفي أحد الإعلانات المتلفزة لأحد المحال التجارية استخدم المعلن كلمة (stores) التي تعني أسواق؛ ظناً منه أنه يُكسب محله تميّزاً فيقبل المستهلك عليه ليشترى من منتجاته، والأمثلة على هذه الإعلانات التي تستخدم فيها الكلمات الأجنبية إلى جانب العربية كثيرة، منها الإعلان المقروء: (حمام سباحة فيبر جلاس)، فقد جاء في الإعلان التركيب الأجنبي

(Fiberglass) بحروف عربية وهو يعني الألياف الزجاجية، ولأنّ هذا المنتج غربي الصنع يحمل اسماً أجنبيّاً، ومع أنّ له مقابلاً في العربية إلا أنّ المتداول هو المصطلح الأجنبي، وكان بإمكان المعلن أن يستخدم المصطلح العربي في إعلانه بدلاً من أن يستخدم المصطلح الغربي، فيصبح العربي هم المتداول بين الناس بدل الأجنبي، والمحافظة على الأسماء الأجنبية وتداولها يشكل خطورة على اللّغة العربية؛ إذ سيضعفها ويقوي من اللّغة الأجنبية عندما يحل المصطلح الأجنبي مكان العربي.

ومن الكلمات الأجنبية المتداولة في الإعلانات: السوبرماركت (Supermarket) للدلالة على الدكان أو البقالة، وكاونتر (counter) للدلالة على مكتب الاستقبال، وبرودباند (broadband) لجهاز الشبكة اللاسلكي، وكلمة (academy) للمدرسة النموذجية، الرمز (p) لمصفّ السيارات، وكلمة (sale) التي تمتلئُ بها واجهات المحلات في مواسم التنزيلات، والإعلانات التجارية في التلفاز والإذاعات وغيرها من الأسماء.

كذلك يميل المعلنون إلى استخدام الأعداد في الإعلانات كتابة بالأرقام لا بالحروف، دون الاعتناء بالقاعدة النحوية الصحيحة في كتابة العدد والمعدود، ربما يرجع ذلك إلى رغبتهم بالإيجاز قليلاً لتكلفة الإعلان، إذ كلما زاد حجم الإعلان زادت تكلفته. ففي أحد الإعلانات: "للبيع مكيف مركزي أمريكي ١٢ طن"، الأصل أن تميز الأعداد المركبة منصوب، لكنه في الإعلان ورد ساكناً دون ضبط، وهذا خطأ وعلامة ضعف في الاستعمال اللغوي.

ومن الأمثلة على هذه الإعلانات: "للبيع تلفزيون توشيبا ٣٢ بوصة"، حيث لم يضبط المعلن المعدود الذي يجب أن يكون منصوباً، ومنها أيضاً: "سيارة كاديلاك

موديل ٢٠٠٩، تبدو لنا لغة الإعلان ضعيفة ركيكة، فقد تضمن كلمة موديل وهي كلمة أجنبية تبعها الرقم ٢٠٠٩، وهي كلمة أجنبية معناها: طراز أو نوع، فتركيب الإعلان الفصيح هو: سيارة كاديلاك طراز عام ٢٠٠٩، وغيرها الكثير من الإعلانات.

وفي الإعلانات المتلفزة والإعلانات التي تعرضها الإذاعة يُلفظ الرقم بلهجة المتحدث ففي إعلان متلفز لمادة معطرة قال المعلن: "أحصلني على انتعاش لمدة واحدٍ وعشرين يوماً"، نطق المعلن كلمة واحدٍ ساكنة، وظهرت على الشاشة بالأرقام، والصواب أن يقول: واحدٍ وعشرين يوماً، ومثلها في إعلان متلفز لنوع عصير، قال المعلن: "يقدم لك تانج سبعة نكهات لكل المناسبات"، حيث تلفظ المعلن بالرقم سبعة كما هو باللهجة اللبنانية وعندما ظهرت مكتوبة كانت بالتاء المربوطة كما لفظها، والأصل أن تخالف المعدود.

ذكرت سابقاً أنّ المعلنين يكتبون الأعداد بالأرقام لأنهم يميلون إلى الإيجاز في الإعلان، وكتابة الأعداد بالحروف قد تؤثر في إيجازه، ويظهر في الإعلانات أنّ كتابة الرقم بالحروف لا يخلُ بهذا الشرط، ولكن يبدو أنّ ضعف المعلن بالعربية - غالباً - واستخدامه اللُّغة الإعلانيّة النفعيّة سببان في استخدام الأرقام بدلاً من الحروف، ممّا سيكون له أثر سلبي على المستهلك؛ إذ إنّ ثمة ضعفاً في هذا الجانب عند الكثيرين، واستخدام الأرقام سيزيد المشكلة تعقيداً، أمّا استخدام الحروف في الإعلانات فسيساعد المستهلك في تغلُّبه على ضعفه فيها، حيث إنّ الخطاب الإعلاني مصدرٌ لغويٌّ يتخذ مساحةً كبيرة في الخطاب الإعلامي المرئي والمسموع والمقروء. وهي مساحةٌ لغويّةٌ خصبةٌ يكتسب الإنسان منها اللغة إمّا إيجاباً أو سلباً.

وأخيراً فهذه جملة من الإعلانات التي تتضمن بعض الأخطاء، سواء بتفضيل اللهجة العامية على العربية الفصيحة، أو بوجود بعض الأخطاء الإملائية أو اللغوية أو النحوية أو الصوتية، أو بوجود بعض المفردات الأجنبية التي تشوب لغة الإعلان العربية، أو استخدام اللغة الإنجليزية كلياً في الإعلان بدلاً من العربية. نستدلُّ منها على الخطر الذي يجيق بالعربية وأهلها، حيث يؤدي إلى ضعف العربية وانحسارها، وتقوية اللغة الأجنبية وانتشارها، كما يؤدي إلى انتشار الخطأ اللغوي بين الناس وتفاقمه.

وهنا يبرز دور الأفراد والمؤسسات اللغوية والاجتماعية في الحفاظ على هوية اللغة العربية، وحمايتها من الضعف والانحسار، وانتشار اللغة الأجنبية وسيطرتها على ألسنتنا؛ وذلك بتوجيه مؤسسات الإعلان وتشجيعهم على استخدام العربية الفصيحة في إعلاناتهم، وتدريبهم تدريباً لغوياً ومتابعتهم حتى يتفادوا الوقوع في الأخطاء. وتعيين مدققين لغويين لمتابعة الإعلانات التي تنشر في الصحف والمجلات، قبل طباعتها للتأكد من خلوها من الأخطاء.

كذلك الابتعاد عن استخدام اللغات الأجنبية ومفرداتها في الإعلانات؛ لحماية اللغة العربية من تأثير اللغة الأجنبية.

ولا شكَّ إنَّ استخدام العربية الفصيحة له تأثير إيجابي في الإعلان والمستهلك، من تقوية العربية والحفاظ عليها من جهة، وحماية هويتنا من جهة أخرى، وخاصة في الإعلانات الموجهة إلى الأطفال، إذ تعد وسائل الاتصال أهمَّ المصادر اللغوية التي يكتسب الأطفال منها اللغة.

وفيما يلي جدول ببعض الإعلانات مع بيان الأخطاء فيها وتصويبها.

| أولاً: الإعلان المرئي | | |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------|
| الصواب | الخطأ النحوي | الإعلان |
| ماذا تحب؟ | تركيب السؤال | ما الذي تحب؟ |
| طوال | طوال | عناية وحماية طوال اليوم |
| انعم | إنعم | إنعم بالحلاقة المثالية |
| انتخب | إنْتَخب | إنْتَخب مطهر العام |
| عالم | عالم | عالم التسوق لضمان راحتك |
| حياتي أحلى | دنيتي أحلى | فاين بيبي |
| تنزيلات | Sale | sale ابتداءً من ٥٠ - ٧٠% |
| ثلاثة في واحد | (in 1 ٣) | نسكافيه (in 1 ٣) |
| يقضي على تسع وتسعين وتسعة بالمئة | ٩٩, ٩ | يقضي على ٩٩٩ و٩ من الجراثيم |
| الصواب | الخطأ النطقي | الإعلان |
| نحن | نحننا | نحننا نلتزم دائماً بمساعدتك |
| الجنادرية | الجنادرية/ الجنادريي | حفلة افتتاح الجنادرية |
| نطق حرف القاف نطقاً سليماً | الصدقات | لكل الصدقات المنتهية |
| عشرَ | عشرُ | يدوم عشر مرات أكثر |

| ثانياً: الإعلان المسموع | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|--|
| الصواب | الخطأ النحوي | الإعلان |
| أربعة | أربع | الجائزة لأول أربع فائزين بعد السحب |
| اثنا عشر طناً | ١٢ | للبيع مكيف أمريكي ١٢ طن |
| موظفي | موظفين | الفرصة مهيأة لجميع موظفين وموظفات الرياض |
| وحده | وحده | فهو وحده قادرٌ أن يجعل قهوتك سلسلة |
| يستعملونها | يستعملوها | يستعملوها أكثر من أي فرشاة أخرى |
| مجاًناً | ببلاش | تكلم ببلاش |
| الفظور يزودك بالطاقة لتعمل ما تريد | استخدام العامية | الفظور يخليك تعمل كل شي |
| قهوة، سندويشات، نقائق | coffee, sandwiches,) (hotdogs | استمتعوا بتذوق أشهى المأكولات و (coffee, (sandwiches, hotdogs |
| كافية | كافية (نطقها شبيهه العامية) | ملعقة واحدة كافية |
| التنفيذ | الإجراء | تقنية متطورة تتميز بسهولة الإجراء |

| ثالثاً: الإعلان المكتوب | | |
|--------------------------------|----------------------|---|
| الإعلان | الخطأ النحوي | الصواب |
| للبيع قطعتين أرض | قطعتين | قطعتا |
| مازال التسجيل مستمر | مستمر | مستمراً |
| مطلوب من المال أراضي بالشمال | أراضي | أراضٍ |
| أرض تجارية بمساحة ٧٥٠م | بمساحة | مساحتها |
| للبيع شقة ٦, ١٣٣م ^٢ | ٦, ١٣٣م ^٢ | شقة مساحتها مئة وثلاثة وثلاثون متراً مربعاً |
| شاليهات درر الماسية | شاليهات | منتجعات سياحية |
| للبيع فلتين عظم | فلتين عظم | بيتان غير مكتملي البناء |
| التحويل من بنك لبنك | من بنك لبنك | من مصرف إلى مصرف |
| نقل العفش مع الفك والتركيب | العفش | الأثاث |
| الإعلان | الخطأ الإملائي | الصواب |
| دهانات بانواعها | انواعها | أنواعها |
| فرصة استثمارية بلوك للبيع | إستثمارية | استثمارية |
| إستدعاء مركبات | إستدعاء | استدعاء |
| مؤسسة الأتحاد | الأتحاد | الاتحاد |
| صيانة وادارة شبكات | ادارة | إدارة |

يُظهر الجدول السابق جزءاً من الأخطاء والتجاوزات اللغوية في الإعلانات المرئية والمسموعة والمكتوبة، وقد تنوعت هذه الأخطاء بين أخطاء إملائية تتعلق بكتابة الهمزة سواء فوق الألف في همزة القطع، أو كتابتها في وسط الكلمة، وهناك أخطاء إملائية تكمن في كتابة التاء المربوطة دون نقاط، وتعدُّ من الأخطاء الشائعة بين المتكلمين، وشيوع هذه الأخطاء في الإعلانات - المصدر الخصب لاكتساب اللغة - يساعد في ترسيخ هذه الأخطاء على ألسنة الناس بدلاً من تجاوزها. ومن الأخطاء التي تنتشر في الإعلانات: الأخطاء النحوية الناتجة عن ضعف اللغة العربية عند المعلمين، واستخدامهم لغة إعلانية نفعية موجَّهة نحو المستهلك لشراء المنتج.

وثمة أخطاء لغوية ناتجة عن استخدام اللهجة في الإعلان بدلاً من العربية الفصيحة، بالإضافة إلى استخدام اللغة الأجنبية في الإعلان، إذ يرد الإعلان - أحياناً - باللغة الأجنبية، لكنَّه قد يرد بالعربية ويتضمن بعض المفردات الأجنبية، ولاحظنا أيضاً أنَّ نسبة الإعلانات المعروضة باللهجة العامية كبيرة جداً.

ومن الأخطاء التي ارتكبتها المعلمون بحق اللغة العربية الفصحى أخطاء نطقية، فقد ذكرت - على سبيل المثال - أنَّ في بعض الإعلانات تُلفظ القاف بطريقة تجعله قريباً من الكاف، وهناك أخطاء نطقية أخرى تتعلق بنطق بعض الكلمات بسبب تأثر المعلمن باللهجة العامية.

وتصويب الأخطاء في الجدول يكشف لنا عن أهمية العربية من جهة، وخطورة ما يحيط بها من جهة أخرى، كما أنه بيَّن لنا سهولة العربية الفصحى ورونقها في الإعلان، وقدرتها البالغة على الترويج للمنتج وإقناع المستهلك به لا كما يظن المعلمون من أنَّ اللهجة العامية واللغة الإنجليزية تمتلكان القدرة على الإعلان والإقناع.

الخلاصة والنتائج

قدّمت في هذه الدراسة تحليلاً لغوياً تطبيقياً على الإعلانات بأنواعها المقروءة والمرئية والمسموعة، في عينة من القنوات الفضائية والإذاعية والصحف السعودية، وبعد تحليل هذه الإعلانات وتطبيق أدوات الدراسة عليها انتهت إلى النتائج التالية:

١. غلب على لغة الإعلانات اتصافها بالسلبية، حيث استخدمت استخداماً سيئاً كان له أثره السيئ على اللغة العربية؛ إذ إن لغة الإعلانات الراهنة - في أغلبها - لغة مليئة بالأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والنطقية، وهي أخطاء شائعة تؤدي الإعلانات إلى ترسيخها في أذهان المتكلمين، كذلك اختلطت مفرداتها مع مفردات من اللغات الأجنبية، مما يؤدي إلى شيوع المفردات الأجنبية وانتشارها، وفي المقابل ضعف اللغة العربية وانحسارها.

٢. تتكون لغة الإعلان من نسقين: النسق اللساني والنسق الأيقوني وهما مرتبطان ببعضهما، فالنسق اللساني هو الذي يفسر الأيقونة بما تمثله من دال على مدلول لساني معيّن.

٣. الإعلان أحد المصادر اللغوية التي يكتسب منها الإنسان اللغة إما اكتساباً إيجابياً أو سلبياً.

٤. لغة الإعلان لغة نفعية موجّهة لأغراض تسويقية حسب، فلا تلتفت إلى النواحي الجمالية والبلاغية في لغة الإعلان، وإن وجد بعضها كان لأغراض ترويج المنتج؛ لذلك فلا يهتم المعلن أن تكون لغة الإعلان باللغة العربية الفصيحة بقدر ما يهتم أن تؤدي وظيفتها في الترويج للمنتج بنجاح.

٥. نسبة الإعلانات التي باللهجة العامية عالية بالمقارنة مع تلك التي بالعربية الفصيحة التي لم تخلُ في أغلبها من الأخطاء.

٦. استخدام اللغة العربية الفصيحة في الإعلان يؤدي إلى تعميمها، والحد من نسبة الأخطاء اللغوية والنطقية عند المتكلمين، ويضعف الاعتقاد القائل بضعف اللغة العربية وعدم قدرتها على مجاراة التقدم والتطور في حقل التجارة والإعلان والتطور التقني في مجال الإشهار واستخدام الأيقونات.
٧. استفاد المعلنون من التقانة في عالم الاتصالات ووظفوها بفاعلية في إعلاناتهم لترويج منتجاتهم بطريقة مميزة مثيرة تجاري التطور التقني في عالم الاتصالات.
٨. إن الإعلانات لا تنقل معلومة مجردة من محمولاتها النفسية والاجتماعية، بل تمرر رسائل ثقافية وترسيخ عوالم جديدة، وهنا يكمن خطرها على اللغة وثقافة الأمة، مما يتعين الانتباه إلى المرسلات الإعلانية لتتواءم وقيمنا وهويتنا، والحفاظ على أمننا اللغوي.
٩. يتشكل الإعلان من البعد الاقتصادي الاجتماعي الذي يهدف إلى ترويج المنتج ووصف ميزاته وتشجيع الجمهور على الإقبال عليه وشراؤه. ومن البعد النفسي الذي يهدف إلى التحكم بالعقل الباطن للفرد، والتأثير فيه باستخدام الوسائل والأدوات التي تثير وجدانه ومشاعره وأحاسيسه تجاه منتج معين، وتوليد الرغبة لديه باقتنائه.

الهوامش والتعليقات:

- (١) كاتولا، برنار، الإشهار والمجتمع، ترجمة سعيد بنكراد، منشورات علامات، ٢٠١٢م، المغرب، ط١، ص٧٣.
- (٢) خلاق، محمد، الخطاب الإقناعي الإشهار نموذجاً، مجلة دراسات أدبية لسانية، ع٥-٦، ١٠٨٦م، ص٣٢.
- (٣) برهومة، عيسى، اللغة والتواصل الإعلاني مثل من انتشار الأسماء الأجنبية في اللافتات التجارية في الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع٦٨، ٢٠٠٦م.
- (٤) دوابشة، محمد، لغة الإعلان التجاري اللافتات التجارية في مدينة نابلس، مؤتمر الواقع اللغوي في فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٦م.
- (٥) الشيخ، أيمن محمد عبد القادر، اللغة العربية في وسائل الإعلام المرئية، المؤتمر الدولي في تطوير تعليم اللغة العربية، اللغة العربية وجهاً لوجه، جامعة مالانج الحكومية، إندونيسيا، ٢٥ - ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٨.
- (٦) ينظر: فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٣٥.
- (٧) فستق، وليد، الإعلان في المجتمع الاستهلاكي، الفكر العربي المعاصر، ع٥٣٥، حزيران ١٩٨٥م، ص١٠٦.
- (٨) ينظر: دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي، وآخرين، الدار العربية للكتاب، ١٩٨٥م، ليبيا، ص٣٦.
- (٩) ينظر: الأحمر، فيصل، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم، ٢٠١٠م، لبنان، ط١، ص٧٠ - ٧٨.
- (١٠) ينظر: خاين، محمد، العلامة الأيقونية والتواصل الإشهاري، الملتقى الدولي الخامس السيميائية والنص والأدبي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٨م، ص٩.

- (١١) ينظر: مرتاض، عبد الجليل، المقاربة السيميائية لتحليل الخطاب الإشهاري، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ع٧، أيار، ٢٠٠٨م، ص٦.
- (١٢) ينظر: أعمار، محسن، الإشهار التلفزيوني قراءة في المعنى والدلالة، مجلة علامات، ع١٨، ٢٠٠٤م، ص١٠٢.
- (١٣) بوطيب، عبد العالي، آليات الخطاب الإشهاري (الصورة الثابتة نموذجًا)، مجلة علامات، ع١٨، ٢٠٠٢م، ص١٢٢.
- (١٤) ينظر: ياكسون، وظائف اللغة ضمن كتاب اللغة (دفاثر فلسفية)، إعداد وترجمة: سبيلا، محمد، بنعبد العالي، عبد السلام، دار توبقال للنشر، ٢٠٠٧م، الدار البيضاء، ص٦١ - ٦٢.
- (١٥) ينظر: المرجع السابق، ص٦٣.
- (١٦) ينظر: المرجع نفسه، ص٦٤.
- (١٧) ينظر: نفسه، ص٦٤.
- (١٨) ينظر: نفسه، ص٦٥.
- (١٩) ينظر: نفسه، ص٦٥.
- (٢٠) برهومة، عيسى، اللغة والتواصل الإعلاني مثل من انتشار الأسماء الأجنبية في اللافتات التجارية في الأردن، ص٨٩.
- (٢١) ينظر: كريشان، وليد دعديس، الاتصال واللغة، محاضرات الندوة الإعلامية المشتركة، مجمع اللغة العربية الأردني، ١-٣ نيسان، ١٩٨٠م، ص٤٦.
- (٢٢) بوطي، دراجي، وجنون، هدي، وفريح، سعيدة، تفاعل الجمهور مع الرسالة الإشهارية للمؤسسة العمومية دراسة ميدانية، مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علوم الإعلام والاتصال، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٩/٢٠١٠م، ص٤٨.
- (٢٣) ينظر: شريتح، ريم عمر، أسس علم النفس المستخدمة في الإعلان التجاري المتلفز في سوريا (دراسة ميدانية تحليلية)، رسالة ماجستير، الجامعة العربية المفتوحة، حزيران ٢٠١١م، ص٣٤.

- (٢٤) ينظر: الولي، محمد، بلاغة الإشهار، ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري)، بنكراد، سعيد، دار الحوار، ٢٠١٠م، سوريا، ط١، ص٣٧.
- (٢٥) ينظر: بن عتو، عبد الله أحمد، الإشهار بنية خطاب وطبيعة سلوك، ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري)، ص٢٥٣.
- (٢٦) جلال، خشاب، تجليات الموروث في الخطاب الإشهاري العربي، الملتقى الدولي الخامس ألسيمياء، والنص الأدبي، ص٨.
- (٢٧) ينظر: دلول، سليمة، الخطاب الإشهاري في المحيط العمراني لمدينة باتنة (دراسة لغوية اجتماعية)، رسالة ماجستير في اللسانيات العربية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، ص١٥.
- (٢٨) الولي، محمد، الإشهار أفيون الشعب، مجلة علامات، ع٢٧، ٢٠٠٧م، ص٧.
- (٢٩) الإشرط الكلاسيكي (Classical conditioning) إحدى نظريات التعلم التي وضعها الروسي بافلوف (Pavlov) الذي يرى أن التعلم يقوم على مبدأ المثير والاستجابة، فالمثير هو المحفز الذي يُقدّم للفرد وما ينتج عنه من ردة فعل هي الاستجابة، وقد أجرى اختباراته للتأكد من صحة النظرية حيث كان يدق جرساً ارتبط مسبقاً بمسحوق اللحم، وتمكن من إشرط الكلبة التي يسيل لعابها عندما تسمع دق الجرس، وفي غياب مسحوق اللحم. يُنظر: ناصف، مصطفى، نظريات التعلم، عالم المعرفة، ١٩٨٣م، الكويت، ص٦٣ - ٦٥.
- (٣٠) دلول، سليمة، الخطاب الإشهاري في المحيط العمراني لمدينة باتنة (دراسة لغوية اجتماعية)، ص٤٢.
- (٣١) برهومة، عيسى، اللغة والجنس (حفريات لغوية في الذكورة والأنوثة)، دار الشروق، ٢٠٠٢م، عمان، ط١، ص١٢٤.

قائمة المصادر والمراجع

- الأحرر، فيصل، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم، ٢٠١٠م، لبنان، ط ١.
- أعمار، محسن، الإشهار التلفزيوني قراءة في المعنى والدلالة، مجلة علامات، ع ١٨، ٢٠٠٤م.
- برهومة، عيسى، اللغة والتواصل الإعلاني، مثل من انتشار الأسماء الأجنبية في اللافتات التجارية في الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٦٨.
- _____، اللغة والجنس (حفريات لغوية في الذكورة والأنوثة)، دار الشروق، ٢٠٠٢م، عمان، ط ١.
- بوطي، دراجي، وجنون، هدي، وفريح، سعيدة، تفاعل الجمهور مع الرسالة الإشهارية للمؤسسة العمومية دراسة ميدانية، مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علوم الإعلام والاتصال، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٩/٢٠١٠م.
- بن عتو، عبد الله أحمد، الإشهار بنية خطاب وطبيعة سلوك، ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري)، بنكراد، سعيد، دار الحوار، ٢٠١٠م، سوريا، ط ١.
- بوطيب، عبد العالي، آليات الخطاب الإشهاري (الصورة الثابتة نموذجاً)، مجلة علامات، ع ١٨، ٢٠٠٢م.
- خاين، محمد، العلامة الأيقونية والتواصل الإشهاري، الملتقى الدولي الخامس السيميائية والنص الأدبي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٨م.
- جلال، خشاب، تجليات الموروث في الخطاب الإشهاري العربي، الملتقى الدولي الخامس السيميائية، والنص الأدبي.
- خلاق، محمد، الخطاب الإقناعي الإشهار نموذجاً، مجلة دراسات أدبية لسانية، ع ٥-٦، ١٠٨٦م.
- دلول، سليمة، الخطاب الإشهاري في المحيط العمراني لمدينة باتنة (دراسة لغوية اجتماعية)، رسالة ماجستير في اللسانيات العربية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.
- دوابشة، محمد، لغة الإعلان التجاري اللافتات التجارية في مدينة نابلس، مؤتمر الواقع اللغوي في فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٦م.

- دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي، وآخرين، الدار العربية للكتاب، ١٩٨٥م، تونس.
- شريتح، ريم عمر، أسس علم النفس المستخدمة في الإعلان التجاري المتلفز في سوريا (دراسة ميدانية تحليلية)، رسالة ماجستير، الجامعة العربية المفتوحة، حزيران ٢٠١١م.
- الشيخ، أيمن محمد عبد القادر، اللغة العربية في وسائل الإعلام المرئية، المؤتمر الدولي في تطوير تعليم اللغة العربية، اللغة العربية وجهاً لوجه، جامعة مالانج الحكومية، إندونيسيا، ٢٥ - ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٨.
- فسق، وليد، الإعلان في المجتمع الاستهلاكي، مجلة الفكر العربي المعاصر، ٥٣٥، حزيران ١٩٨٥م.
- فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- كاتولا، بيرنار، الإشهار والمجتمع، ترجمة سعيد بنكراد، منشورات علامات، ٢٠١٢م، المغرب، ط ١.
- كريشان، وليد دسيس، الاتصال واللغة، محاضرات الندوة الإعلامية المشتركة، مجمع اللغة العربية الأردني، ١-٣ نيسان ١٩٨٠م.
- مرتاض، عبد الجليل، المقاربة السيميائية لتحليل الخطاب الإشهاري، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ع٧، أيار، ٢٠٠٨م.
- ناصف، مصطفى، نظريات التعلم، عالم المعرفة، ١٩٨٣م، الكويت.
- الولي، محمد، بلاغة الإشهار، ضمن كتاب إستراتيجيات التواصل الإشهاري، سعيد بنكراد، دار الحوار، ٢٠١٠م، سوريا، ط ١.
- _____، الإشهار أفيون الشعب، مجلة علامات، ع٢٧، ٢٠٠٧م.
- ياكسون، وظائف اللغة ضمن كتاب اللغة (دفا تر فلسفية)، إعداد وترجمة: محمد سيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، ٢٠٠٧، الدار البيضاء.

Comments:

.....

.....

.....

.....

.....

Thank you

Appendix A: Students' Survey
Culture in the EFL Classroom in a Saudi University

The purpose of this survey is to understand more about whether and how culture is conveyed and used in your learning approaches and materials of EFL in King Khalid University. The Researcher sincerely appreciates your help in filling out this form. You may add more detail or comments in the comments space on any question below:

| Culture Content | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Do you think it is important for you as an EFL student to study the aspects of the target language's culture as part of your classroom language learning? | | | | | |
| 2. Do you see cultural information about your native country or English language culture in your classes? | | | | | |
| 3. If you do see cultural content, is cultural content planned by your teachers or is it introduced spontaneously in the materials and the methods of teaching of your teachers? | | | | | |
| 4. If you do see cultural content, is that information concerned with factual/overt culture, e.g. food, music, people, housing, etc. or covert aspects of culture such as beliefs, values and morals? | | | | | |
| Role of Language and Culture in TEFL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. If you do include cultural content, is that information concerned with covert culture, e.g. values, beliefs, attitudes, etc? | | | | | |
| 6. Do you teach cultural aspects of language where English differs from Arabic, e.g. greetings, shake-hands, use of first/last names, giving/responding to compliments, etc. as part of your class? | | | | | |
| 7. If you do, do you explain wider aspects of this behaviour, e.g. individualism/group-orientation, at the same time? | | | | | |
| 8. Do you see contrastive cultural examples in learning materials? | | | | | |

Integrating culture learning into foreign language education

| Role of Language and Culture in TEFL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 5. If you do include cultural content, is that information concerned with covert culture, e.g. values, beliefs, attitudes, etc? | | | | | |
| 6. Do you teach cultural aspects of language where English differs from Arabic, e.g. greetings, shake-hands, use of first/last names, giving/responding to compliments, etc. as part of your class? | | | | | |
| 7. If you do, do you explain wider aspects of this behaviour, e.g. individualism/group-orientation, at the same time? | | | | | |
| 8. Do you provide contrastive cultural examples? For example, 'In Arabic you say "Ahlan wa sahlan" where in English we say "Nice to meet you" in introductions. | | | | | |
| Inhibitors and impediments of teaching culture within literature: Adjustment of published materials | | | | | |
| 9. Are these cultural aspects found in the published texts that you use? | | | | | |
| 10. Have you adjusted your teaching style based on your knowledge of your students' culture since beginning teaching in Saudi Arabia? | | | | | |
| 11. Do you use textbooks in your classes? | | | | | |
| 12. If you do, do your textbooks include any cultural information? | | | | | |

Comments:

.....

.....

.....

.....

Thank you

Appendix A: Teachers' Survey
Culture in the EFL Classroom in a Saudi University

The purpose of this survey is to understand more about whether and how culture is conveyed and used as a teaching medium by teachers of EFL in King Khalid University. Researchers sincerely appreciate your help in filling out this form. You may add more detail or comments in the comments space on any question below:

Demographic information

Institution (circle one)

- University _____
- Junior college _____
- other _____

Number of years teaching at post-secondary level -----

Course information

- Average number of students in your English courses _____
- Main skill focus(es) of the courses you teach (circle a maximum of three)

- Speaking - Listening – Reading – Writing - Multi-skill

| Culture Content | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Do you think it is important for EFL teachers to include aspects of the target language's culture as part of their classroom teaching? | | | | | |
| 2. Do you include cultural information about your native country or English language culture in your classes? | | | | | |
| 3. If you do include cultural content, is your cultural content planned or or is it introduced spontaneously? | | | | | |
| 4. If you do include cultural content, is that information concerned with factual/overt culture, e.g. food, music, people, housing, etc? | | | | | |

Integrating culture learning into foreign language education

- Stephens, K. (1997). Cultural stereotyping and intercultural communication: working with students from the People's Republic of China in the UK. *Language and Education*, 11, 113–124.
- Street, B. (1993). Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. *British Studies in Applied Linguistics*, 7, 23-43.
- Tochon, F. (2009). The Key to Global Understanding: World Languages Education—Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*, 79 (2), 650 - 681.
- Tochon, F. V., Kasperbauer, K., & Potter, T. (2007). *Elementary foreign language for bilingual education*. Madison, WI: Madison Metropolitan School District.
- Tucker, G. R., and Lambert, W. E. (1972). Socio-cultural Aspects of Foreign Language Study. In J.W. Oller & J.C. Richards (eds). *Focus on the Learner*. Rowley: Newbury House (pp. 246-259).
- Tylor, E.B. (1974). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. New York: Gordon Press.
- Valdes, J. M. (1995). *Culture bound*. (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Valdes, J. M. (ed.). (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wee, L. (2002). When English is Not a Mother Tongue: Linguistic Ownership and the Eurasian Community in Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23:282-295.
- Widdowson, H. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-389.
- Willems, Gerard M. (1998). The European Dimension in Cross-Cultural Communication: The Negotiation of Social Knowledge. *Europe Plurilingue*, 7, 14, 9-26.
- Wilss, Wolfram (1995). Cultural Perspectives in Translation. *Grazer Linguistische Monographien*, 10, 451-45.
- Zaid, M. (2011). Caught between Scylla and Charybdis: Teaching English in a Plethora of Dialects and Cultures. *Paper scheduled for presentation at Rhizomes VI* (11-12 February 2011), the University of Queensland, Brisbane, Australia.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Prodromou, L. (1988). English as a cultural action. *ELT Journal* 42 (2), 73–8.
- Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Journal for Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266
- Roberts, C. Byram, M., Barro, A, Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture and truth: the remaking of social analysis*. 2nd ed. Boston: Beacon Press.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39 (1) 207–220.
- Seelye, H. (1984). *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*. Revised edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Shardakova, M.Pavlenkom A.(2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity and Education*, 3 (1), 25-46.
- Simons, J. (2010). Intercultural competence in professional contexts. *Proceedings of cAIR10, the first Conference on Applied Interculturality Research*, Graz, Austria, 7-10 April, 2010.
- Simpson, C. (1997). Culture and Foreign Language Teaching. *Language Learning Journal*, 15, 40-43.
- Soto, Lourdes Diaz; Smrekar, Jocelynn L.; Nekkovei, Deanna L. (1999). Preserving Home Languages and Cultures in the Classroom: Challenges and Opportunities. *Directions in Language and Education*; n13. ERIC No. ED436085.
- Spack, R. (1997). The rhetorical construction of multilingual students. *TESOL Quarterly* 31 (4), 765–74.

Integrating culture learning into foreign language education

- Lessard-Clouston, M. (1997). Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education. In Ronko, K.G. (ed.), *Studies in English*, 25, 131-150: Kwansei Gakuin University Press.
- Levine, D.R. and Adelman, M.B. (1993). *Beyond Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Liddicoat, Anthony, A. (2000). Static And Dynamic Views of Culture And Intercultural Language Acquisition. *Babel*, 36, 3, 4-11.
- Lipton, G. C. (2004). *Practical handbook to elementary FLES*. (4th ed.). Kensington, MD: Blueprints for Learning.
- Lytra, V. (2011). Negotiating language, culture and pupil agency in complementary school classrooms. *Linguistics and Education*, 3 (1)1-14.
- Lytra, V., & Barac, T. (2009). Multilingual practices and identity negotiations among Turkish-speaking young people in a diasporic context. In A.-B. Stedström, & A. Jørgensen (Eds.), *Young speaking a Multilingual Perspective* (pp. 55–78). Amsterdam/ Philadelphia: Benjamin.
- Mantle-Bromley, C.(1993). Preparing Teachers to Make a Global Difference. *Foreign Language Annals* 26.2: 208-16.
- McLeod, B. (1976). The Relevance of Anthropology to Language Teaching. *TESOL Quarterly* 10(2): 211-20.
- Mohammadzadeh, B. (2009). Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum. *Paper presented in the proceedings of the World Conference on Educational Sciences*, Nicosia, North Cyprus, 4-7 February 2009 - *New Trends and Issues in Educational Sciences*, published in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, issue 1, pp. 23-27.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Nostrand, H. L. (1967). A Second Culture: New Imperative for American Education. In Michel, J. (ed.), *Foreign Language Teaching. An Anthology*. London: Collier-MacMillan.
- Nostrand, H. L. (1974). Empathy for a second culture: Motivations and techniques. In Jarvis, G. A. (ed.). *Responding to New Realities. ACTFL Foreign Language Education Series*, vol. 5. Skokie, Illinois: National Textbook.

- Kachru, B. B. (2006a). Regional norms for English. In K. Bolton & B. B. Kachru (Eds.), *World Englishes: Critical concepts in linguistics* (Vol. 3, pp. 434-455). London and New York: Routledge.
- Kachru, B. B. (2006b). Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle. In K. Bolton & B. B. Kachru (Eds.), *World Englishes: Critical concepts in linguistics*, (Vol. 3, pp. 241-269). London and New York: Routledge. (Reprinted from *English in the world: teaching and learning the language and literatures*, pp.11-30, by R. Quirk & H. G. Widdowson, Eds., 1985, Cambridge: Cambridge University Press).
- Kahmi-Stein, L. (2004). *Learning and teaching from experiences: perspectives on nonnative English speaking professionals*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Kiyitsioglou-Vlachou, Catherine (1988). The Function of The Isolated Word in Teaching Foreign Languages and Cultures. *Europe Plurilingue*, 7, 14, 40-45.
- Kramersch, . (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8 (12): 83–92.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Toronto: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003, October). Language and culture revisited. *Paper presented within a series on Language, Culture, and Identity at the UBC Centre for Intercultural Language Studies*. Vancouver, Canada.
- Kubota, R. (2003, February). Critical perspectives of culture in second language education. *Paper presented within a series on Language, Culture, and Identity at the UBC Centre for Intercultural Language Studies*. Vancouver, Canada.
- Kugler-Euerle, Gabriele (1997). Intercultural Learning in English Instruction at The Beginner Level. *Fremdsprachenunterricht*, 41, 3, 165-169.
- Lessard-Clouston, M. (1996) Chinese teachers views of culture in their EFL learning and teaching. *Language, Culture and Curriculum* 9 (3), 197–224.

Integrating culture learning into foreign language education

- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1) 1571-1582.
- Guilherme, M. (2013). Intercultural competence. In Michael Byram (2013), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 2000. Third Edition, 2013, pp. New York, NY. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hadley, A.O. (1993). 'Teaching for Cultural Understanding', in A. Hadley (ed.), *Teaching Language in Context*, pp. 357-406, Boston: Heinle & Heinle.
- Hall, E. T. (1981). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- Harumi, I. (2002). A New Framework of Culture Teaching for Teaching English as a Global Language. *RELC Journal*, 33(2), 36-57.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphrey, D. (1997). Integrating Intercultural Training Material in the ELT Classroom. *Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University*, 15-16 December 1997.
- Ilieva, R. (2005). A story of texts, culture(s), cultural tool normalisation, and adult ESL learning and teaching. Unpublished Ph.D., Simon Fraser University.
- Issa, T.(2008). Multiculturalism and inter-group dynamics: Language, culture and the identity of Turkish-speaking youth in the UK. In V. Lytra & N. Jørgensen (Eds.), *Multilingualism and identities across contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe* (pp. 151–177). Copenhagen Studies in Bilingualism. University of Copenhagen.
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English*. Pergamon Press Ltd.
- Kachru, B. B. (1992). Meaning in deviation: Toward understanding non-native English texts. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd ed., pp. 301-326). Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

- Byrnes, H. (1991). Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom. In B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 205–218). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflection on Critical Issues*. Westport Conn.: Greenwood Press.
- Citron, J. (1995). Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity. *Hispania*, 78 (1), 105-113.
- Clancy, Patricia. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. In B. Schieffelin and E. Ochs (eds) *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conteh, J. Martin, P., & Helavaara Robertson ,L. (Eds.). (2008). *Multilingual learning: Stories from schools and communities in Britain*. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In Hinkel, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning* (pp.196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Courchene, R. (1996). Teaching Canadian culture: teacher preparation. *TESL Canada Journal*, 13 (2), 1-16.
- Cronjé, J. (2011). Using Hofstede’s cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. *Computers & Education* 56 (1) 596–603.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deters, F. (2009). Identity, agency, and the acquisition of professional language and culture: the case of internationally educated teachers and college professors in Ontario. Unpublished Ph.D. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Dirven, R., & Putz, M. (1993). Intercultural communication. *Language Teaching*, 26, 144–156.
- Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (1996). *Educational research: an introduction*. (6th ed.). New York, Longman.

References

- Amin, N. (1997). Race and the identity of the non-native ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31(4),580-583.
- Arries, J.F. (1994). Constructing Culture Study Units: A Blueprint and Practical Tools. *Foreign Language Annals*, 27.4: 523-34.
- Bessmertnyi, A. (1994). Teaching Cultural Literacy to Foreign-Language Students. *English Forum*, 32:1.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Blackledge A. and Creese, A. (2009) Meaning-making as dialogic process: Official and carnival lives in the language classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*. 8, 4, 236-253.
- Blackledge, A. and Creese, A. (2010) *Multilingualism. A Critical Perspective*. London, Continuum Books.
- Bragaw, D.H. (1991). The Global Imperative and its Metalanguage. *Foreign Language Annals*, 24.2: 115-23.
- Braine, G. (1999). *Nonnative educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, 204-217.
- Brooks, N. (1969). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals* 2.3: 304-09
- Brooks, N. (1975). The analysis of foreign and familiar cultures. In Lafayette, R. (ed.). *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Brown, J. D. (1997). Statistics Corner: Questions and answers about language testing statistics: Reliability of surveys. Shiken: *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 1 (2), 17-19.
- Brislin, R. & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: an introduction*. Thousand Oaks: Sage.

it is being used will lead EFL students to understand more effectively the representations of the different English cultures to be found in these varied literary texts, and will induce them to achieve higher levels of multicultural literacy, which makes them more effective intercultural communicators.

Further research is also required to verify whether there is a direct nexus between openness to cultural and linguistic patterns and the ability to learn a second or foreign language. Such a link could take on special significance at a time when the nature of intercultural competence is receiving widespread international attention.

Therefore, new evaluation and investigation methods will be necessary to collect data to investigate the effects of cultural learning on EFL learning and the overall ELT curriculum development. One approach would be to look for relationships between language learners' openness to different cultural perspectives and their progress in second/foreign language acquisition/learning.

absent these factors are, the more effective language learning becomes. This being the case, culture learning and language learning are integrally related, with culture teaching being not any longer viewed as an 'add-on' but rather as an 'integral part' of second/foreign language learning" (Courchene, 1996, p. 1). This finding is also compatible with prior research which has recognised a relationship between culture learning and language education (Roberts, et al., 2001; Kubota, 2003; Kramsch, 2003; Zaid, 2011). The present study, commensurate with earlier research (Damen, 1987; Cortazzi & Jin, 1999; Shardakova & Pavlenko, 2004; Zaid, 2011) has identified that "language learning materials and foreign language teachers are influential bearers of culture in the second/foreign language classroom" (Zaid, 2011, p. 1).

In the same vein, instructors also need to adapt their teaching style to commensurately accommodate to the cultural expectations of the students. In many ways, these adaptations should emphasise the importance of culture in EFL, at the cost of their own socio-cultural identity. They also need to address the inhibitors and barriers to culture teaching within literature courses with more facilitative and enabling alternatives or curricular adaptation or change that will help to activate culture learning for the students.

Further research

Suggested research in culture teaching requires that more adapted research on large-sized samples be conducted. Both non-native English-speaking instructors and ESL instructors may express different views about the teaching of culture which could prove useful for either model-building or textbook authors and publishers, which requires an orientation towards reconsidering the TEFL course-texts available in Saudi Arabia. Thus, teachers by using literature teaching derived from the different varieties of English (e.g., American, British, Australian, New Zealandish, South African, etc.) within language learning curriculum more than

introduced more randomly than other aspects of their teaching. The reason is that there are no overt, explicit courses in developing cultural awareness in the EFL programme in ELT colleges, except for a language awareness course, which taps into cultural technical terminology without delving deep beyond the introduction of cultural terms.

As elaborated in the literature review section, learning culture is often done through teaching literature (Harumi, 2002; Ilieva, 2005; Deters, 2009; Tay, 2010; Göbel & Helmke, 2010; Cronjé, 2011), but still cultural training requires more rigorous courses specifically geared towards culture teaching. These findings, too, are consistent with prior research which suggests that culture must be integrated with language learning programmes to develop cultural and linguistic competencies (Harumi, 2002; Ilieva, 2005; Deters, 2009; Göbel & Helmke, 2010). According to Dirven and Putz (1993), and many others (Byrnes, 1991; Hinkel, 1999; Kramsch, 1998; Valdes, 1995), language teachers should concern themselves with the teaching of cultural competence in addition to language, for it is now commonly believed that

"misunderstandings that can occur between people of different cultures may not be reducible exclusively to language difficulties, but may be also attributable to different sets of experiences, different expectations and even profoundly different ways of thinking" (Stephens, 1997, p. 123).

The less rigorous approach to culture teaching as embedded in language teaching material, the rigid socio-religious inhibitors, the lack of appropriate literary texts, and the lack of time and technology suggest that culture learning – all such factors play a secondary and less supportive role to language learning at large in current English language programme. In other words, the more

The implications of such responses suggest that the native culture of the students (Saudi culture) is more reserved and religiously hard-lined than the English language cultures. While there is plenty of evidence that this is true, postmodern beliefs suggest that such cultural constructs cannot encompass the diversity that exists, not only within an individual culture, but within individuals themselves (Spack, 1997a). Therefore, instructors leave themselves open to criticism of stereotyping with such statements.

Conclusions

The purpose of this study was to identify the perceptions of and attitudes towards the role of literature courses in the teaching of culture in the foreign language classrooms in a Saudi university, as perceived by teachers and students in the English department. This paper has stressed the importance of incorporating culture in language learning, especially within the literature curriculum, and the dynamic relationship between culture learning and ELT in Saudi Arabia.

It can be concluded that EFL instructors and students in Saudi Arabia already recognize the important role that literature can play in culture learning in EFL classes. Identifying the importance of literature in the conveyance of culture is commensurate with prior research which can be implicitly or directly used to acculturate EFL learners into the English language culture (Lessard-Clouston, Hall, 1981; Nostrand, 1974, Seelye, 1984; Brooks, 1968; 1975; Lessard-Clouston, 1997; Kramersch, 1993) in a more contextualised fashion. Recent research also recognises that literature can efficiently induce intercultural competence (Savignon, 2007; Blackledge & Creese, 2009; Deters, 2009; Mohammadzadeh, 2009; Tay, 2010; Göbel & Helmke, 2010; Cronjé, 2011).

Furthermore, EFL instructors need to integrate cultural information as part of their language teaching, since it appears to be

parts that include culture. The reasons also have to do with the cultural and religious composition of Saudi society. Most students responded negatively in the open-ended part of section three when they were asked about whether it is culturally and religiously appropriate for them to view dramatic video clips with music and female actresses. They think so because they tend to believe that drama in videos expose exhibits women in nudity, which is not culturally acceptable for them. This pattern, where culture is perceived as important, yet is taught less rigorously, also appeared in Lessard-Clouston's study of Chinese instructors of English (1996) in which 69% of the instructors seldom or never taught culture despite their belief in its importance.

In open-ended responses, teachers also believed it is difficult to teach the covert aspects of culture, while they can teach overt culture more readily. Overt culture refers to those surface elements of culture that are visible and apparent, while covert culture comprises those aspects which are not readily visible or understood. Levine and Adelman (1993) used an iceberg illustration to explain the concept with the visible portion representing elements such as language, food and appearance, while the larger, hidden part includes cultural aspects such as beliefs, attitudes and values (p. xviii). Participant instructors tended towards teaching overt elements of culture more often than covert ones, but not with a slight preference for overt rather than covert culture at times, depending on the material and cultural content of literary texts.

The question on whether instructors include covert culture brought out a remarkable variety of responses, although a full one-quarter of the instructors seldom or never include covert culture as part of their teaching. In open-ended responses, twelve instructors mentioned some discussion of religious beliefs, while others mentioned aspects of society, marriage, dating, social life, privacy, without explaining the values associated with these elements.

course instructors do not provide their students with supplementary material (e.g. texts, graphics, advance organisers, audio, video, etc.) that integrate culture and literature learning.

Table 6: Teachers' perceptions of the inhibitors and impediments of teaching culture within literature: Adjustment of published materials

| Items | Agree | | Neutral | | Disagree | | Weighted percentage | Chi ² |
|-------|-------|------|---------|-------|----------|-------|---------------------|------------------|
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % | | |
| 9 | 15 | 45.8 | 13 | 39.0 | 5 | 15.2 | 2.296407 | 47.32* |
| 10 | 8 | 24.0 | 16 | 49.00 | 16 | 49.48 | 1.973054 | 39.17** |
| 11 | 16 | 48.8 | 7 | 21.0 | 10 | 30.2 | 2.185629 | 40.28* |
| 12 | 9 | 27.2 | 11 | 35.7 | 12 | 37.00 | 1.898204 | 5.79* |

* significant at 0.01; ** significant at 0.05

In table (6) above, all Chi² values are significant at 0.01, except for item 11 which is significant at 0.05. This indicates that informants perceived the following factors as inhibitors and impediments to integrating culture within English literature teaching in KKU in the following order according to the perceptions of the informants as determined by Chi² and weighted percents:

1. lack of enough native-language speakers on the teaching staff;
2. lack of time and adequate material covering overt and covert cultural aspects within literary texts;
3. socio-cultural and religious factors;
4. lack of teaching technology enabling culture learning in classrooms.

The large difference in the mean scores between Section 1 and section 3 suggests that although participant instructors thought cultural content available within the current literature curriculum was important, and they did tend to teach it, it is actually planned only some of the time, due to time constraints and lack of literary texts rich in the culture of the English language. Presumably, instructors plan other parts of a lesson more rigorously than the

course titled 'Islam in World Literature', which cannot be claimed as teaching the English culture.

In section 3, which sought to recognise the inhibitors and impediments to EFL literature teaching in Saudi universities, the following tables show teacher and student informants' responses to the items of this section:

Table (5): Inhibitors and impediments of teaching culture within literature: Adjustment of published materials

| Items | Agree | | Neutral | | Disagree | | Weighted percentage | Chi ² |
|-------|-------|------|---------|------|----------|------|---------------------|------------------|
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % | | |
| 9 | 10 | 40.4 | 11 | 44.9 | 4 | 14.7 | 2.257485 | 53.36* |
| 10 | 12 | 50.0 | 6 | 24.4 | 7 | 25.6 | 2.248503 | 41.75** |
| 11 | 14 | 56.0 | 5 | 19.8 | 6 | 24.3 | 2.314371 | 78.44* |
| 12 | 18 | 71.6 | 5 | 21.0 | 2 | 7.5 | 2.640719 | 228.69* |

* significant at 0.01; ** significant at 0.05

With all Chi² values being significant at 0.01 as is shown in Table (5) above, the figures demonstrate that teachers were cognizant of their perceptions of the inhibitors and impediments of teaching culture within literature in the BA curriculum provisioned for EFL students in the College of Languages and Translation, at KKU.

Nearly half the informants do not agree that the barriers cited are deemed inhibitive impediments except for item 12, addressing availability of material and teaching technology, such as video and audio clips. They think so because (1) some courses do not give them the opportunity to use drama video clips for introducing the target culture to the students in attractive formats, (2) literary texts available cannot be integrated with audio-video material easily due to time constraints in the classroom as well as lack of lab facilities, (3) teachers do not incorporate video clips available with these courses due to native cultural barriers, mostly associated with religious or socio-religious factors; and, finally, (4) the literature

Integrating culture learning into foreign language education

| Items | Agree | | Neutral | | Disagree | | Weighted percentage | Chi ² |
|-------|-------|------|---------|------|----------|------|---------------------|------------------|
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % | | |
| 5 | 20 | 78.9 | 1 | 4.9 | 4 | 16.2 | 2.335329 | 58.07* |
| 6 | 21 | 82.9 | 2 | 8.1 | 2 | 9 | 2.392216 | 83.40* |
| 7 | 17 | 70.7 | 5 | 22.5 | 3 | 6.9 | 2.637725 | 221.54** |
| 8 | 21 | 83.1 | 1 | 4.8 | 3 | 12.1 | 2.323353 | 53.40* |

* significant at 0.01; ** significant at 0.05

In section 2, which tapped into the perceptions about culture in the current literature curriculum, most informant teachers – as shown in table 3 above – scored strongly towards the positive end with considerably less deviation. No instructors in this study claimed to never teach culture, but a few instructors circled ‘neutral’ indicating that their classes contained minimal cultural information.

Table 4: Students’ perceptions about culture in the current literature curriculum (Role of Language and Culture in TEFL)

| Items | Agree | | Neutral | | Disagree | | Weighted percentage | Chi ² |
|-------|-------|------|---------|------|----------|------|---------------------|------------------|
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % | | |
| 5 | 24 | 72.5 | 6 | 19.8 | 2 | 7.8 | 2.646707 | 237.22* |
| 6 | 18 | 54.8 | 8 | 25.7 | 6 | 19.5 | 2.353293 | 71.18* |
| 7 | 21 | 64.1 | 9 | 27.2 | 3 | 8.7 | 2.553892 | 159.28** |
| 8 | 24 | 72.5 | 6 | 19.8 | 2 | 7.8 | 2.646707 | 237.22* |

As shown in table (4) above, student informants were of the same opinion as their teachers: they positively agreed that the current curriculum provided culture teaching, and that their teachers also taught culture while they were teaching language, but a few (mean number of respondents = 7) were not convinced that enough culture was taught in the language curriculum. Those students explained, in the open-ended spaces, that the current literature curriculum is not adequate to provide an appropriately balanced quantity of culture learning; they indicated that even some of the literature courses have been tuned to address Islamic topics, such a

In open-ended responses, teachers indicated that novels, short stories, and drama are the major genres of creative writing that can best depict a particular culture in a given language; as such, informants, from amongst teachers, indicated that these genres have to be extensively included in the English literature component of the BA programme in the college.

Table 2: Weighted percentages, and Chi² for Students' Feelings about both the importance of teaching culture and literature in EFL classrooms (Culture Content)

| Items | Agree | | Neutral | | Disagree | | Weighted percentage | Chi ² |
|-------|-------|------|---------|------|----------|------|---------------------|------------------|
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % | | |
| 1 | 13 | 38.6 | 10 | 30.8 | 10 | 30.5 | 2.080692 | *4.36 |
| 2 | 28 | 86.7 | 4 | 11.8 | 1 | 2.9 | 2.853026 | 451.04* |
| 3 | 10 | 61.1 | 11 | 34.9 | 2 | 6.0 | 2.570605 | 169.84* |
| 4 | 16 | 44.4 | 11 | 35.1 | 6 | 19.6 | 2.239193 | 30.03* |

* Significant at 0.01

Table (2) above shows the Chi² values for the items from 1 to 4, all being significant at 0.01, which indicates that all informants agreed to the items of this section positively, suggesting that students, too, deemed it important to include aspects of culture in their language curriculum. While no teacher thought it was unimportant, a mean of 9 respondents circled 'a neutral response' suggesting that some EFL students remain dubious about the significance of incorporating culture as a component in the EFL curriculum. Students indicated that novels and stories are extensively loaded with culture, and they ought to study many of these courses across the language curriculum, in lieu of the intensive skills courses they are immersed in.

Table 3: Teachers' perceptions about culture in the current literature curriculum (Role of Language and Culture in TEFL)

score, in the range of 1–2, indicates a significant commitment on the part of the instructors to the views or the practices mentioned, and a high score, in the range of 3–4, indicates a lack of commitment.

As for the open-ended questions requiring written responses, approximately 95 % of the instructors answered some or all of the question items that allowed open-ended comments, while 85 % of the student sample filled out this section.

Perhaps unsurprisingly, these open-ended responses covered a remarkable range of examples and ideas. The first five questions dealt with informants’ attitudes towards the teaching/learning of culture as part of their language classes (See the questionnaire attached).

Table 1: Weighted percentages, and Chi² for Teachers’ Feelings about both the importance of teaching culture and literature in EFL classrooms (Culture Content)

| Items | Agree | | Neutral | | Disagree | | Weighted percentage | Chi ² |
|-------|-------|------|---------|------|----------|------|---------------------|------------------|
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % | | |
| 1 | 10 | 41.8 | 11 | 42.9 | 4 | 14.1 | 2.291066 | *67.33 |
| 2 | 12 | 48.1 | 9 | 37.8 | 4 | 14.1 | 2.340058 | 63.24* |
| 3 | 15 | 60.8 | 8 | 31.1 | 2 | 8.1 | 2.527378 | 145.52* |
| 4 | 18 | 72.3 | 6 | 25.1 | 1 | 2.6 | 2.697406 | **263.82 |

* significant at 0.01; ** significant at 0.05

Table (1) above shows the Chi² values for the items from 1 to 4, all being significant at 0.01, which indicates that all informants agreed to the items of this section positively, suggesting that instructors think that it is important to include aspects of culture in their teaching of English language.

While no teacher thought it was unimportant, a mean of 8.5 respondents circled ‘a neutral response’ suggesting that some instructors remain in doubt about the importance of culture in EFL classrooms, despite the wealth of research advocating a role for culture.

Reliability

The reliability of the questionnaire has been determined using the Kuder-Richardson formula (21) (Brown, 1997, p. 202). The reliability co-efficient computed for the 35 items was 0.76, which is fairly high.

The questionnaire was preliminarily administered to 7 faculty members and junior staff members to determine its reliability, employing a test-retest method. The reliability of the survey was determined using the Kuder-Richardson formula (21). The reliability co-efficient computed for the survey items was 0.87, which is high enough to make the survey reliable for administration.

Participants

English language instructors at the College of Languages and Translation, KKU, participated in this study. Twenty-five instructors had taught for more than ten years, and their teaching experiences ranged from 5–15 years; some had more than 15 years' experience in TEFL. Of them, 40 % were Ph.D. holders, and the remaining 60 % were MAs. Participant teachers, most of them, taught at universities, though some taught at junior colleges (two-year post-secondary institutions), and some spanned a wide spectrum of learning institutions ranging from high school to university, with a wide experience in ESL and EFL.

Participant students in the questionnaire study were 33 in number, enrolled in levels five and six of study (upper-intermediate level); their mean age was 20.3 years. The participant students' native language was Arabic. Although no identical proficiency test was given to the students, the researcher could assume that all student informants were equivalent in terms of proficiency, based on information provided from the academic advisor on their grade point averages (GPAs).

Results

Informants responded to the survey questions on a five-point scale, from 'Very Important' (scored 1) to 'Unimportant' (scored 5) or, in the case of questions referring to specific teaching/learning practices, from 'Always' (scored 1) to 'Never' (scored 5). In either case, a low group

two formats, one for teachers and the other adapted for students) was designed to elicit instructors and students' views on three major aspects identified in relevant literature: (1) feelings about both the importance of teaching culture and literature in EFL classrooms; (2) perceptions about culture in the current literature curriculum; and (3) inhibitors and impediments to EFL literature teaching in Saudi universities.

As the survey was intended to be exploratory for instructors' and students' views on the use of literature as a tool for culture teaching in EFL, independent variables, such as instructors' length of experience and nationality, although noted, were not critical factors. The lack of model-building, which usually includes independent variables and dependent variables, i.e. attitudes, may appear to be a major weakness in this study; however, given the general dearth of similar studies, the questionnaire serves as a source of information gathering. The questionnaire included both a Likert scale answer option as well as space for an open-ended response on most items.

In this way, participants with time and interest in the survey topic were able to expand on their answers, while those with little time or interest could simply circle numbers on the Likert scales. In this sense, the advantages of both close-ended responses, i.e. those readily quantified and easily analysed, and open-ended responses, i.e. those providing more useful and insightful data, could be maximised. The main disadvantage of open-ended questions, i.e. unmanageably large amounts of data, was minimal because of the small sample size.

Because several of the questions required more than an informal, superficial understanding of terminology, examples were provided as part of the question to ensure understanding where informants can add more details or comments in the comments spaces below.

Validity of the Instruments

Inter-rater validation indicated the instruments were valid enough to collect the data they were meant to gather.

aware of the assumptions and expectations that we hold (Kramersch, 1998). Therefore, it should be reiterated that language teaching is culture teaching, that is, 'by teaching a language...one is inevitably already teaching culture implicitly' unlimited by specific bounds (McLeod, 1976, p. 212); therefore, gaining insights into the foreign language should automatically presuppose immersion in the foreign culture, insofar as these two – language and culture – go hand in hand in the classroom. Literature will help in the cultural training process. Contrary to the notions of Brooks (1968), some researchers have recognized the significance of using literature to relay the culture of a given language in a more contextualized fashion. That is, using intercultural topics in the classroom so that learners may potentially acquire skills in eliciting meaning under the guidance of their foreign language teachers.

Methodology

The method of research contrived for this study was the descriptive method, using a questionnaire. The descriptive research design with qualitative data from the open-ended section of the questionnaire can provide useful information about the distribution of a wide range of characteristics and relationships between variables of the study, the purpose being to

"use questionnaires to collect data from participants in a sample about their characteristics, experiences, and opinions in order to generalize the findings to a population that the sample is intended to represent."
(Gall, et al., 1996, p. 289)

This approach of research can provide a basis for decisions that are significant for the evaluation of current educational practices (Patton, 2002).

Instrumentation

In order to explore the perceptions of and attitudes towards culture in the classroom and the teaching of English literature, as perceived by language instructors and students in the English department, College of Languages and Translation, King Khalid University, a questionnaire (in

and sense of achievement in school (Lipton, 2004; Rubio, 2007; Tochon, Kasperbauer, and Potter, 2007; Tochon, 2009).

In this vein, Lessard-Clouston (1997) has adeptly observed that in the past people used to learn a foreign language with the objective of studying its literature, and this was the main medium of culture. Across the second half of the past century, several researchers (Hall, 1981; Nostrand, 1974, Seelye, 1984; Brooks, 1975) made an endeavour to base foreign language learning on a universal ground of emotional and physical needs, so that ‘the foreign culture [would appear] less threatening and more accessible to the language learner’ (Kramersch, 1993, p. 224).

Intercultural communication is particularly important to EFL students because their academic success relies on their communicative competence (S. Zimmerman, 1995). EFL learners naturally face cultural differences which cause different communication patterns, especially in real life natural settings in which the language is practiced. Thus, the development of intercultural communicative competence (ICC) is important in order to minimize such conflicts and miscommunication (Gudykunst & Kim, 1997).

Therefore, it is necessary to foster cultural awareness by teaching culture incorporated in the learners’ consciousness of the hidden assumptions and premises underlying their belief and value systems (Humphrey, 1997, p. 242) and, most importantly, to show that our own culture predisposes us to a certain worldview by creating a

‘cognitive framework...[which] is made up of a number of unquantifiables, embracing assumptions about how the world is constructed’ (ibid.). But this cognitive framework is, to a great extent, maintained and sanctioned through the very use of language, which is arguably ‘the most visible and available expression of [a] culture’ (Brown, 1986, cited in Valdes, 1986, p. 33).

However, language and culture are so intricately related that their boundaries, if any, are extremely blurred and it is difficult to become

to which one can have recourse, if need be, but rather a process of developing intercultural competence. Intercultural competence is the ability of successful communication with people of other cultures in a way that enables a person to capture and understand other people's thinking, feeling and acting, without prejudices related to race, religion, class, etc. (Rathje, 2007). Fantini (2006) defined ICC as "the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" (p.1). This definition carries two perspectives. While effectiveness refers to one's own view of one's performance in a second language and culture, appropriateness refers to how one's own performance is perceived by one's host (Fantini, 2006). In line with this definition, the concept of "intercultural competence" calls forth a wide range of associations, such as intercultural communicative competence (Byram, 1997; Simons, 2010). Guilherme (2013) defines intercultural competence as "the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own."(p. 297) Interacting effectively across different cultures involves people with negotiating both culture-specific and culture-general features in a way that helps interlocutors to respect each other. In this way, too, the communicative competence, the power index of a language, renders one able to "cope with different cultures ... pay attention to differences in culture, detect them and react on them in an adequate way on the daily work floor" (Simons, 2010, p. 3).

Therefore, to learn a foreign language is not merely to learn how to communicate, but also to discover how much flexibility the target language (in Foreign Language Teaching, the language to be learned) allows learners to manipulate grammatical forms, sounds, and meanings, and to reflect upon, or even flout, socially accepted norms at work both in their own or the target culture, thus requiring some sort of intercultural awareness

Reviewing prior research of relevance in this respect demonstrates that language learning grounded in culture training can help foreign language learners to develop a sense of cultural pluralism (openness to and appreciation of other cultures) and have an improved self-concept

methodology is vast, and a great many techniques have been employed in order to strip away the layers of obfuscation blotting out the term 'culture' (Bessmertnyi, 1994).

A growing body of prior research in English language education and cultural training focuses on 'non-native English speaking' teachers of English (Amin, 1997; Braine, 1999; Kachru, 1992; Kahmi-Stein, 2004; Phillipson, 1992; Widdowson, 1994). Much of this research problematizes the ownership of English and the privileged position of the inner circle of English-speaking countries such as the U.K., the U.S., Canada, Australia and New Zealand (Wee, 2002; Kachru, 2006b). Harumi (2002), quoting Kachru (2006a, p.11), contends that the globalization of English naturally promotes not only the "Englishization" of other world languages but also the "nativization" of English. Harumi further maintains that the widespread dissemination of English as an international language, whatever the dialects it is spoken in, has stripped the English-speaking peoples off the sole ownership of the language because English today has "ceased to be a vehicle of Western culture; it only marginally carries the British and American way of life" (Kachru, 1986, p.92).

This study aims at recognizing teachers' and students' perceptions and practices of culture teaching and learning in a Saudi university from an intercultural perspective.. Therefore, the problem object of the study can be expressed in the following research question:

What are the perceptions of faculty and students in the English Department of the College of Languages and Translation, King Khalid University (KKU), Abha, towards culture-embedded EFL learning/teaching?

Literature Review

Teaching culture is not synonymous with the regular, formal "transmission of information regarding the people of the target community or country, even though this kind of knowledge is an important ingredient" through formal language curricula (Nostrand, 1967, p.118). Culture is not merely a repository of facts and experiences

delicate, are imparted to us from birth, and therefore, are deeply internalized and subconscious and are often noticed only in contrast with another culture. It is mainly these non-tangible cultural aspects that have an enormous influence on people's way of thinking and their linguistic/non-linguistic behavior and that, importantly, determine the expectations and interpretations of other people's linguistic/non-linguistic behavior. A person who encounters an unfamiliar culture will lack knowledge of such behaviors, which may lead to amusing situations, and even conflict, caused by miscommunication. This happens because these aspects of culture are unspoken rules created by a community. Because these cultural rules are full of meaning and "allow people to anticipate events, they often acquire a moral rigidity and righteousness that engender stereotypes and even prejudices" (Kramsch 1995, p. 2).

Indeed, incorporating target culture knowledge in EFL learning and teaching is essential in the second/foreign language classroom in general because language, as Willems (1998) pointed out, maintains culture and culture produces language. Researchers such as Liddicoat (2000), Willems (1998), Kugler-Euerle (1997), Wilss (1995) and Kiyitsioglou-Vlachou (1988) strongly support the integration of language and culture and the development of a culture-based conception of translation. Approaches for integrating language and culture and ways for enhancing culture oriented communicative language teaching were proposed by researchers like Liddicoat (2000), Soto, Smrekar and Nekkcovel (1999), Kiyitsioglou-Vlachou (1998), Simpson (1997) and others.

Integrating culture in the language classroom through teaching English literature can be understood as important and necessary. Practically, however, many problems arise when implementing culture-embedded literature teaching in the foreign language classroom in Saudi universities. For instance, teachers' limited foreign experiences, limited knowledge of the target culture, lack of methods and materials, lack of time, and fear of controversy over teaching values and attitudes have been globally recognised as impediments to culture/literature teaching in some communities (Arries, 1994; Bragaw, 1991; Damen, 1987; Hadley, 1993; Mantle-Bromley, 1993). An identified problem in relevant literature with regard to culture teaching is that culture awareness

culture," the survival of both aspects being interdependent. According to Kramersch (1993, p. 1), culture

“is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them.”

Sociologically, culture is a very broad and general concept, so to get to know a given culture means to gain extensive knowledge of a particular community of people living in a particular area of land. It seems useful to make a distinction between the so-called uppercase-C culture and lowercase-c culture (Kramersch, 1993; Bhabha, 1994). The big-C genre of culture is usually easy to explore, as it constitutes all the factual knowledge about fine arts in a particular human community such as literature, music, dance, painting, sculpture, theater, and film (Kramersch, 1993). The small-c culture, on the other hand, comprises a wide variety of aspects, many of which are inter-connected, including attitudes, assumptions, beliefs, perceptions, norms and values, social relationships, customs, celebrations, rituals, politeness conventions, patterns of interaction and discourse organization, the use of time in communication, and the use of physical space and body language (Kramersch, 1993; Byram, 2000).

A community's ways of speaking or signing are a part of the community's culture, just as other shared practices are. Language use is a way of establishing and displaying group identity. Ways of speaking function not only to facilitate communication, but also to identify the social position of the speaker. Linguists call different ways of speaking language varieties, a term that encompasses geographically or socio-culturally defined dialects as well as the jargons or styles of subcultures. Linguistic anthropologists and sociologists of language define communicative style as the ways that language is used and understood within a particular culture (Clancy, 1986).

Some such lowercase-c cultural aspects can be grasped and learned as they are observable, while other dimensions, hidden, intricate and

Introduction

The word *culture* can be defined as the full range of learned human behaviour patterns collectively acquired in a community of humans. The term was first used in this sense by the pioneer English Anthropologist Edward B. Tylor in his book *Primitive Culture*, published in 1871:

Culture or Civilisation, taken in its wide ethnographic sense is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. The condition of culture among the various societies of mankind, in so far as it is capable of being investigated on general principles, is a subject apt for the study of laws of human thought and action" (Tylor, 1871, p.1)

Of relevance, too, Newmark defines culture as "the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression" (1988, p. 94), thus acknowledging that each language group has its own culturally specific features. Indeed, cultures simultaneously share and differ in certain aspects such as beliefs, habits and values. These are the culture-general aspects that all cultures share while the aspects in which they differ are usually reckoned to be culture-specific (Brislin & Yoshida, 1994, p. 37). Guilherme (2013) thus aptly notes "The fewer culture-general aspects shared and the more culture-specifics identified, the more we perceive a culture as being different" (p. 297).

Newmark (1988) further alludes that he does "not regard language as a component or feature of culture" (p. 95) in consistency with the view taken by Vermeer who states that "language is part of a culture" (1989, p. 222). In this regard, this view is consolidated by Lotman's theory which states that "no language can exist unless it is steeped in the context of culture; and no culture can exist which does not have at its centre, the structure of natural language" (Lotman, 1978, pp. 211-32). Bassnett (1980, pp. 13-14) underlines the importance of this double consideration when translating by stating that language is "the heart within the body of

تكامل التعلم الثقافي مع تعليم اللغات الأجنبية

ملخص البحث

هذا التقرير البحثي قد تناول دراسة «إمبيريقية» تفحصت مدركات وممارسات المعلمين والطلاب حول تدريس الثقافة وتعلمها ضمن برامج تعليم اللغات الأجنبية بإحدى الجامعات السعودية. وقد قام البحث بتحليل المداخل والرؤى المتنوعة التي تحلل مفهوم التواصل الثقافي اعتماداً على مراجعة أدبيات علم الإنسانيات، وعلم النفس، ونظريات التواصل بين الثقافي. وقد قامت الدراسة الحالية على أساس أن التعلم الثقافي عملية نمو متواصل يصاحب التعلم اللغوي، ويتطلب تنمية مهارات التعلم الثقافي لعموميات الثقافة وخصوصياتها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة التي كشفت نتائجها عن أن التراث الثقافي والخلفية الثقافية للمتعلمين كان عاملاً ذا دلالة في تأثيره على أداء الدارسين من ناحية الكفاءة عبر الثقافية، وكذلك في مدركاتهم عن اللغة والثقافة. كما بينت النتائج أن تدريس الأدب قد يكون أداة فعالة في تحسين الكفاءة الثقافية لمتعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية. وقد أشارت التضمينات التربوية للنتائج إلى أن ثقافة الطلاب الأصلية قد تتداخل مع التدريس المباشر للثقافة الأجنبية للغة وبخاصة إذا كانت تلك الثقافة متشعبة بالأفكار الدينية المتعصبة، وملائة بالمحاذير الثقافية، الأمر الذي يؤدي إلى تدريس خفي للثقافة الأجنبية لتحاكي الاحتكاك بين اللغة الأجنبية المتعلمة وبين الثقافة الوطنية للطلاب الدارسين لها. وفي الختام، قدم الباحث استخلاصاته الختامية، وتضميناته التربوية التي تفيد في تدريس وتصميم مناهج تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية، ثم ساق مشكلات التضمين الثقافي ضمن مناهج التعلم، وقدم استخلاصاته ومقترحاته للبحوث المستقبلية.

Integrating culture learning into foreign language education

Hamad S. Aldosari, Ph.D.

Faculty of Languages & Translation

King Khalid University, Abha

ABSTRACT

This study reports on an empirical study into teachers' and students' perceptions and practices of culture teaching and learning in a Saudi university from an intercultural perspective. Various perspectives on culture from the fields of anthropology, psychology, and intercultural communication were analyzed, and three approaches to culture learning were devised based on an exhaustive review of pertinent literature. The present study is based on the assumption that culture learning is a developmental process that requires development of both culture-specific knowledge and culture-general skills. Utilising a descriptive research method, the researcher revealed that the students' background heritage was a significant factor that affected their performance in cross-cultural competence and their perceptions of the relationship between language and culture. Additionally, it was revealed that teaching literature can be an effective tool in improving cultural competence of EFL students learning English as a foreign language. Analyses further implied that the native culture of EFL students can counterfeit overt culture teaching, especially when it is religiously hard-lined and fraught with taboos, thus being conducive to covert culture teaching to avert friction between the target language and the native culture of EFL learners. In fine, the study concludes with a summary of the findings and their implications to the pedagogy of English. Finally, a discussion of the potential difficulties in incorporating culture learning into EFL curricula, conclusions from the present study and pertinent research, and suggestions for further research were forwarded.

Integrating culture learning into foreign language education

Hamad S. Aldosari, Ph.D.

Faculty of Languages & Translation
King Khalid University, Abha



Umm Al-Qura University Journal of Languages and Literatures

Aims and Scope

The journal is a referred scientific periodical, issued biannually by Umm Al-Qura University. It aims at publishing original academic works in the fields of languages & Literature. It accepts book reviews, funded research reports, recommendations of conferences, symposia and academic activities, and dissertation abstracts. Researches in both Arabic and English from Umm Al-Qura University and elsewhere are accepted, on condition that they have not been published or being presented to be published in another publication. All researches are to be reviewed by the editors and referred by specialists in the fields.

Board of General Supervision

Dr. Bakry bin Matuq Assas

Chancellor, Umm Al-Qura University

Dr. Hany A. Ghazi

Vice-Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor in Chief

Prof. Abdulrahman H. Al- Aref

Editorial Board:

Prof. Saad Alghamdi

Dr. Muhammad Alqurashi

Dr. Dhafer Alamri

Dr. Abdullah Alqarni

Dr. Fahad Alqurashi

Dr. Afaf Khoger

Dr. Mariam Alqahtani

In the Name of Allah
The Most Gracious The Most Beneficent

PUBLICATION NOTES

1- Materials submitted for Publication in *Umm Al-Qura University Journal for Languages & Literature* (UQUJLL) will be accepted according to the followings:

- a) Four paper copies of the manuscript, and a CD copy are required.
- b) The manuscript should be double-spaced, written in Microsoft Word, using Times New Roman Font, size 16 on A4 paper-size. Manuscript length should not exceed 40 pages, including tables, figures and references.
- c) Tables and Figures should be presented on separate sheets, with their proper text position indicated in the original manuscript.
- d) Abstracts in both Arabic and English within 200 words each should be submitted.
- e) Author's name and affiliation should be written on a separate sheet along with a brief CV. A signed consent from the author(s) that the manuscript has not been published or submitted to another publication.
- f) Original figures should be presented on a CD, using appropriate computer software.

2- All references within the text are to be cited according to the followings; Last name of the author, year of Publication, and page number(s) when quoting directly from the text. For example, (Abu Zaid, 1425, p.15). If there are two authors, last names of both authors should be provided for example, (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1428, p.50). In case there are more than two authors for the same reference, citation should be in the following form: (Al-Qurashi et al., 1418, p.120). Citations of two references for two authors should be as follows: (Al-Makki, 1425; Al-Madani, 1427) while citation of two references for one author having the same year of Publication should take the form (Al-Mohammady, 1424a, 1424b).

3- All references are to be listed sequentially at the end of the manuscript in an alphabetical order, according to the author(s) last name(s), followed by the first name(s) or their abbreviations; the book title (underlined), or the article title (between quotations). The number of the edition, name of the publisher (for books) or journal, place of publication (for books), and year of publication. For articles, the volume of the journal; or the year, number, and page numbers should be provided.

4- Authors will be provided with 20 reprints, along with a copy of the journal's volume in which the work appears. A free of charge copy will also be forwarded to book reviewers & report dissertation abstract writers.

Correspondence: All correspondences and subscription requests should be addressed to: *Umm Al-Qura University Journal for Languages & Literature* (UQUJLL). Umm Al-Qura University. P.O.Box 715 Makkah, Saudi Arabia.

E-mail: jl@uqu.edu.sa

Exchanges and Gifts: Requests should be directed to: Deanship of Libraries Affairs. Umm Al-Qura University. P.O. Box 715 Makkah, Saudi Arabia.

Copyrights: Materials published in UQUJLL solely express the views of their authors, and all rights are reserved to Umm Al-Qura University Press.

Subscriptions (Annual) fees: Seventy-five Saudi Riyals, or twenty US dollars (price per issue + shipping & handling).

Notification: The current Umm Al-Qura University Journal for Languages & Literature (UQUJLL) used to be part of Umm Al-Qura University Journal of Shariah & Islamic Studies.

| |
|--------------------------|
| ISSN: 1658 / 4694 |
|--------------------------|



Umm Al-Qura University
Journal of Languages and Literatures

Volume No. 11
Maharram 1435Ah. Nov. 2013