النّظريّة العامّـة للقراءة الأدبيّة في مرايا النقد
-وقفة مع رؤى علميّة للناقد عبد الملك مرتاض-

The general theory of literary reading in the mirrors of criticism
A pause with the scientific visions of the critic Abd al-Malik Murtada

د.محمد سيف الإسلام بـــوفـــلاقـــــة*
كلية الآداب واللُّغات، جامعة عنابة، الجزائر،saifalislamsaad@yahoo.fr

تاريخ الوصول:15-01-2023 تاريخ القبول 2023.03.20 تاريخ النشر2023.05.05

ملخص:

يجمع الدارسون–أو يكادون–على أن القراءة بمفهومها البسيط هي النظر في المكتوب، أو المطبوع، وتأمل النظر في الكلمات و فهمها، بصوت، أو من غير صوت، والقراءة تعدُّ من بين المهارات اللُّغويّة المهمة التي ينهض القارئ بوساطتها بإعادة تشكيل المعاني التي صاغها وأنشأها أحد الكُتّاب في صورة رموز مدبجة، كما يُفهم من دلالات القراءة أنها عملية استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، كما أنها أداة تسمح بالاتصال الفكري، وتوطيد العلاقة بين القارئ والكاتب، ويهدف هذا البحث إلى عرض الأسس الرئيسة للنّظريّة العامّـة للقراءة الأدبيّة؛ وذلك اعتماداً على منظور الباحث الجزائري والناقد المعروف عبد الملك مرتاض، في كتابه: « نظريّـة القراءة–تأسيس للنّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة–»، ويأتي هذا الكتاب في سياق المشروع العلمي الذي دشنه العلاّمة الدكتور عبد الملك مرتاض قبل سنوات خلت، وهو مشروع يتسم بالثراء والتنوع، وقد اشتغل الباحث عبد الملك مرتاض في هذا الكتاب على قضايا تأسيسية تتصل بالقراءة الأدبية، وتكتسي أهمية بالغة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، العامة، النظرية، النقد، وقفة.

Abstract:

Students agree - or almost - that reading in its simple sense is looking at the written or printed matter, and contemplating looking at words and understanding them, with or without sound, and reading is among the important linguistic skills through which the reader advances by reshaping the meanings that he formulated and created. One of the writers in the form of written symbols, as it is understood from the semantics of reading that it is the process of extracting meanings from written symbols, as it is a tool that allows intellectual communication, and the consolidation of the relationship between the reader and the writer, and this research aims to present the main foundations of the general theory of literary reading; This is based on the perspective of the well-known Algerian researcher and critic Abd al-Malik Murtad, in his book: "The Theory of Reading - An Establishment of the

* المؤلف المرسل

General Theory of Literary Reading." This book comes in the context of the scientific project launched by the scholar Dr. In this book, researcher Abd al-Malik Murtada worked on foundational issues related to literary reading, which are of great importance.

Keywords: reading, general, theory, criticism, pause.

مهاد:

تشير معظم المعاجم الأدبية، واللغوية إلى أن كلمة القراءة تدل في أصل وضعها على جمع الأشياء إلى بعضها؛ ولذلك يُقال: قرأت الشيء، أي جمعت ذلك الشيء، وضممت بعضه إلى بعض، والحقيقة أن المعنى المعجمي لكلمة(قراءة) لم يعد متداولاً بين الناس؛ أي أن الكلمة لم تعد استخداماتها المختلفة، لتدل على جمع بعض الشيء إلى بعض، كما كانت في السابق في أصل وضعها، وقد أضحت اليوم تدل على عملية تتسم بالتعقيد، وتوصف بأنها غير يسيرة أو سهلة؛ إنها عملية مركبة تتشكل من عدد من العمليات الفرعية والرئيسة، التي تتلاحم مع بعضها، لتتبدى في النهاية، وكأنها عمل واحد، وهي قراءة الكلام المكتوب، وعلى ذلك؛ ما زالت الدلالة المعجمية لهذه الكلمة مؤشراً جيداً لتوضيح عملية القراءة، وتحديد مفهومها بشكل دقيق؛ حيث إنه مثلما يكون الفعل(قرأ) دالاً من الوجهة المعجمية، على جمع الشيء إلى الشيء وضم أحدهما إلى الآخر؛ فإن قراءة الكلام المكتوب تتضمن عملية الجمع والضم التي تحتويها الدلالة المعجمية لهذه الكلمة[1].

ويكاد يقع الإجماع على أنّ نظريّة القراءة هي من الأمور المعاصرة، حيث يقول الباحث محمد مرتاض في هذا الصدد: «ممّا لا شكّ فيه، أنّ نظريّة القراءة هي من مستحدثات عصرنا إن أردنا التّنظير والتّأسيس، أمّا إن رمنا الحديث عن ظهور القراءة؛ فإنّ الأمر عكس ما نقرّر؛ ذلك أنّ النّصوص قديمة قدم الزّمن، وتناولها بالقراءة مختلف ما بين عصر وآخر، إن لم نقل ما بين شخص وآخر، ولن نسابق الأحداث فنزعم أنّ هذه القراءة تتلخّص في ذالك الجانب أو تلك الزّاوية، لأنّ الأمر أعقد ممّا نتصوّر، وأشمل ممّا نتخيّل، فقد تطوّرت النّظريّات النّقديّة لتتطوّر معها نظريّات القراءة حتّى ليمكن أن نخصّ كلّ عصر بقراءته؛ بل إن القراءة نفسها أنواع؛ فقد تساءل تودوروف وهو ينقد فراي: هل يُمكن قراءة كتاب علميّ يصف سلوك الحيوانات قراءة أدبية؟ »[2].

أولاً: مفهوم القراءة:

لقد تعددت تعريفات القراءة، ومن بينها أنها فن من الفنون، وحديث مع شرفاء القرون، وتعلمها يمر بمراحل حسب النمو الشخصي؛ فتبدأ بمرحلة تكوين الملكات، وتليها مرحلة الاهتمام بالكتاب والكلمات، ثم مرحلة الاستقلال والسرعة والفهم واكتساب المهارة اللازمة، وأخيراً مرحلة التذوق ورفع المستوى، وتوسيع المعجم اللغوي، وعلى هذا تتعدد وتتنوع القراءة؛ فتكون عامة أو دقيقة ومتخصصة، حرة واسعة، أو ملتزمة في مجال محدد، أو هاوية؛ وهذا الأمر يرجع إلى خضوعها لدوافع نفسية، أو ظرفية، ومن ذلك قراءة الأطفال لما يتصل بالحيوانات، وقراءة المراهقين للقصص الغرامية أو المتعلقة بالمغامرات؛ كونها تنسجم مع الرغبات، وتوصف القراءة بأنها زاد الفرد والمجتمع، وهي التي تُشبع الجوع إلى العلم والمعرفة[3].

ومهما تتعدّد الآراء وتتشعب الرؤى والاختلافات بين النّقّاد، فإنّهم لا يتخاصمون في إبراز وتحديد العدد الذي لا يعدو ثلاثة أنواع، أو ثلاث مراحل هي:

1-مرحلة القراءة الاستكشافيّة(القراءة الأولى).

2-القراءة النّظريّة: وهنا يصل المتلقّي إلى تجميع شتات المعطيات الوصفيّة في جهاز متكامل؛ فتغدو قاعدة للفهم والتّأويل؛ حيث إن القراءة تفترض وجود نصوص جيّدة، والنّظريّة تقتضي تراكم القراءات الميدانيّة لهذه النّصوص.

3- القراءة النّقديّة: وهي مرحلة تتسم بأنّ عمليّة القراءة قد وصلت إلى النّضج، وأدرك القارئ المستويات المختلفة للنّصّ من وجهاته المتباينة، المتمثلة على وجه الخصوص في هدف محدّد هو التّأسيس[4].

وقد ذهبت العديد من الدراسات لدى تحديدها لماهيّة القراءة؛ إلى أن حقيقتها تكمن في بعدين: بعد حسيّ، وبعد إدراكيّ، وينبغي العناية بكلّ مهارة من مهارات القراءة في وقتها المناسب، معالجتها في حينها، وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التّعرف، والفهم، أمّا المهارات الأساسيّة للتّعرف، فتتجلى؛ في ربط المعنى المناسب بالرّمز(الحرف) الكتابيّ، والتّعرف إلى أجزاء الكلمات بالقدرة على التّحليل البصري، والتّمييز بين أسماء الحروف وأصواتها، وربط الصوت بالرّمز المكتوب، والتّعرف إلى معاني الكلمات بالسياقات، ومن أبرز المهارات الأساسيّة للفهم؛ القدرة على القراءة في وحدات فكريّة، وفهم التّنظيم الذّي اتبعه الكاتب، وفهم الاتجاهات، وتحديد الأفكار الرئيسة وفهمها، والقدرة على الاستنتاج، كما تمّ تصنيف مهارات الاستيعاب القرائي إلى عدة مستويات، ومن بينها: مهارات المستوى الحرفي، وتشمل تعريف المعاني الملائمة للكلمات مثلما تظهر في النص المختار، وتتبع الاتجاهات، واسترجاع تسلسل الأحداث أو الأفكار، وإيجاد الأجوبة لأسئلة معينة، ومُلاحظة المفاتيح الرمزية للمعنى، وتلخيص الأفكار الرئيسة، وتحديد التّفاصيل المهمّة[5].

ومن زاوية تعليمية وتربوية؛ فإن أول مرحلة تتصدر مراحل القراءة تتمثل في التمهيد الهادف إلى إثارة دوافع التلاميذ، وبث الرغبة فيهم للاطلاع على النص الجديد، وهذا لا يُمكن أن يتم إلا إذا تم البناء على الخبرات السابقة بالمعلومات الجديدة، كما ينبغي أن يهدف التمهيد إلى غاية محددة لا يظفر بها التلميذ إلا من خلال القراءة الناقدة الفاحصة إذا أجل الجواب إلى ما بعد القراءة الصامتة، ومما لا يخامره أدنى شك أن أساليب التمهيد تتنوع بتنوع النصوص وتباين الأهداف؛ لذلك تتخذ أشكالاً مختلفة يختار منها المعلم ما يراه مناسباً من حيث الصيغة أو الطرح الذي يرتكز على الأسئلة، أو المراجعة، أو مشهد من المشاهد، أو على حادثة وقعت، أو تجربة عاشها التلاميذ، أو قصة قاموا بقراءتها، وتعدّ القراءة عملية بصرية فكرية؛ لا صلة لها بالصوت أو الهمس، أي أن يفهم القارئ محتوى النص اعتماداً على نفسه، ويبدو للبعض أن حصص القراءة أسهل نشاط يُقدمه المعلم لتلاميذه لأسباب كثيرة، منها: سهولة التحضير، ووضوح الطريقة، وتوفر الوسيلة؛ في حين أن الأمر عكس هذا الاعتقاد، لأن القراءة أصعب مقرر في المنهاج لسبب بسيط يرجع إلى ازدواجية الهدف الجامع بين الغاية والوسيلة[6].

ويُحدد المفتش التربوي عبد العليم إبراهيم الغرض من درس القراءة بالنسبة إلى التلاميذ في المدارس الابتدائية، في:

1-جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعاني.

2-كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى، ورد المقروء إلى أفكار رئيسة تُصاغ فيما يشبه العناوين الجانبية للفقرات.

3-تنمية الميل إلى القراءة.

4-الكسب اللُّغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

5-تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

6-الفهم وهو غرض متعدد النواحي؛ فمنه الفهم لكسب المعلومات، وزيادة الثقافة والمعرفة، كقراءة الكتب العلمية والصحف، وكتب الرحلات، ونحو ذلك، والانتفاع بالمقروء في الحياة العملية[7].

ومن حيث طبيعة عملية القراءة؛ فهي مهارة استقبالية شأنها شأن الاستماع، ومن ثم فهي تتضمن العمليات العقلية المتضمنة في الاستماع؛ ففي كلتا المهارتين ينهض الطلاب باستقبال الرسالة، وفك رموزها، ولكي تتم هاتان العمليتان يحتاج المتعلم لثروة لفظية كافية، وإلى معلومات عن بناء اللُّغة وتركيبها؛ هذا يعني أن القراءة ليست عملية سلبية يتضح ذلك بشكل كبير عندما نفحص القدرات التي ينبغي أن نقوم بتنميتها في القراءة؛ حيث نلفي أن القارئ أبعد ما يكون عن السلبية، حيث إن القراءة تتطلب القدرة على تعرف الأنماط الصوتية من خلال الرموز المكتوبة، وإدراك شتى العلاقات التي تجمع هذه الأنماط والرموز، وتكوّن منها وحدات لغوية تامة، ومعرفة دلالات الوحدات من حيث هي أسماء وحروف وأفعال وظروف زمان ومكان، وعلامات ترقيم، ثم متابعة المعنى واستخلاصه[8].

وما انتبه إليه نخبة من الباحثين التربويين، ونبّهوا له؛ هو أن مفهوم القراءة قد تطوّر على مراحل، فقد كان مفهوم القراءة مقتصراً على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء، وتغيّر هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وأضحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم والإدراك؛ أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، ثم تطوّر هذا المفهوم بإضافة عنصر آخر؛ يتمثل في تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى، أو يغضب، أو يشعر بالإعجاب، أو يحزن، أو يفرح؛ ثم انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستنتجه مما يقرأ، في مواجهة المشاكل والمعضلات التي تُجابهه، بغرض الانتفاع بما يقرأ في المواقف الحيوية[9].

كما ركزت دراسات عربية وأجنبية كثيرة على وظيفة القراءة في حياة الفرد والمجتمع؛ حيث إن القراءة عملية دائمة للفرد، يُزاولها داخل المدرسة وخارجها، وهي عملية العمر؛ وبهذه الخاصية تمتاز عن سائر المواد الدراسية، وتوصف بأنها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات، وهي وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية، كما أنها أساس؛ كل عملية تعليمية، ومفتاح مختلف المواد الدراسية، وهي التي تزود الفرد بالمعارف والأفكار والمعلومات، وتتجلى وظيفتها في حياة المجتمع؛ من حيث إنها وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض؛ عن طريق الصحافة، والمؤلفات، والرسائل، والتوجيه، والنقد، وإبراز المثل العليا، وهي من أبرز الوسائل التي تدعو إلى التقارب بين عناصر المجتمع وتفاهمهم، كما أنها تنهض بدور خطير في تنظيم المجتمع، وهي أشبه بأسلاك كهربائية تنتظم بناءه، وتحمل إليه التيار الذي يمده بالنور[10].

والحقيقة أن الهدف التربوي من القراءة، قد حظي بعناية فائقة من لدن ثلة من الباحثين والدارسين العرب، ومن بينهم المفتش والباحث أحمد مختار عضاضة؛ الذي يرى أن تعليم القراءة هو أهم درس في المدرسة، حيث إنه الأساس الذي تُبنى عليه سائر الدروس، إذ لا يُمكن للتلميذ أن يتعلم أية مادة من المواد دون أن يعرف القراءة، وعليه؛ فإن الهدف التربوي من تدريس القراءة هو تزويد التلاميذ بأمضى سلاح يحتاجون إليه في الحياة، إنه السلاح الذي يُمكنهم من كسب المعرفة بالاعتماد على النفس، دون مساعدة أحد، وتظل القراءة المفتاح الذهبي الذي يتمكن التلاميذ بوساطته من فتح أبواب

المعرفة والثقافة؛ فهي الميزان الذي يرفع من قدر المرء، ويخفضه إلى أدنى درجات الانحطاط[11]؛ ولذلك فقد اعتبرت القراءة مهارة من المهارات اللُّغوية، حيث إن استعداد الطفل في تعلم تلك المهارة يتوقف على نضجه من الناحيتين: العقلية والجسمية، ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه، إضافة إلى ما تُحققه المهارة من وظيفة اجتماعية، وما تسمح له به من فهم وتفكير سليم وإدراك للمعاني، ولا ريب في أن الأطفال يختلفون في قدراتهم العقلية والوجدانية، وحتى من جانب النمو الجسمي، وفي القدرة على التعلّم؛ ولذلك يتبدى الاختلاف واضحاً في التحصيل القرائي، كما يتباين الأطفال في نموهم اللُّغوي؛ حيث توجد اختلافات واسعة بينهم في الحصيلة اللُّغوية، ولذا فقد كان من الضروري على المعلم أو المعلمة مراعاة حاجات الأطفال اللُّغوية، ومن ثمّ تحديد نواحي الضعف في القراءة لديه، وإذا اتسمت اتجاهات الطفل نحو القراءة بالإيجابية؛ فإنه سوف يكتسب مهارة القراءة من نطق واضح وإلمام بعناصر ما يقرأ، كما أنه سوف يتعلق بالتذوق الجمالي للغة طوال حياته[12]؛ ولذلك فقد اهتمت الطرائق التعليمية والتربوية قديمها وحديثها، بتعليم مهارة القراءة بأكثر جدية، وأسرع وقت ممكن؛ باعتبارها وسيلة لفك رموز اللغة وفهم مضمون الكتابة، وكسب المعلومات والخبرات، وتكاد تكون القراءة المادة الرئيسة للحصول على المهارات الضرورية؛ نظراً لما تُتيحه للفرد من الاطلاع على أنواع مختلفة من الثقافات والمعلومات عن طريق المطالعة الواسعة، وتتجلى أهميتها، من حيث إنها تُساعده على حسن الأداء، وتساعد على تمثيل معاني النص المقروء، واكتساب كثير من المهارات المساعدة على ذلك كالسرعة، والقدرة على تحصيل المعاني، وتغرس في نفس المتعلم الميل إلى المطالعة الحرة والولوع بها، وتفيد في تنمية الحصيلة اللُّغوية من مفردات وجمل وتراكيب، وتُساعد على إكساب صاحبها القدرة على الفهم لما يقرأ ويطالع، وتدرب المتعلم على قراءة أنواع الكتب العلمية أو الأدبية، إضافة إلى الجرائد والمجلات والصحف[13].

ثانياً: عرض أهم مضامين الكتاب:

ويأتي كتاب الباحث والناقد المعروف الدكتور عبد الملك مرتاض، والموسوم بـ:« نظريّة القراءة-تأسيس للنّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة-»، في سياق المشروع العلمي الذي دشنه العلاّمة الدكتور عبد الملك مرتاض قبل سنوات خلت، وهو مشروع يتسم بالثراء والتنوع، وذلك بدءا بكتابه الأول: «في نظرية الرواية»،ثم تلته عدة كتب نذكر من بينها:«في نظرية النقد»، و«نظرية البلاغة»؛ فالدكتور عبد الملك مرتاض أحد كبار النقاد العرب المعاصرين يتميز بقراءاته العميقة، والنافذة للتراث العربي،إضافة إلى متابعته وإحاطته بقضايا الحداثة والمعاصرة،فهو يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويعتبر جسر تواصل بين التطبيق والتنظير، وقد اشتغل الباحث عبد الملك مرتاض على قضايا تأسيسية تتصل بالقراءة الأدبية، وتكتسي أهمية بالغة، ويبرر سبب اختياره لهذا الموضوع في فاتحة الكتاب، بالقول: « لم نكن نحن نفكّر، في حقيقة الأمر، في معالجة الإشكاليّة التي يطرحها هذا الكتاب، على الرّغم من أنّ هذا الموضوع ظلّ يستهوينا منذ زمن طويل... ؛ لولا دعوةُ مؤسسةِ جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعريّ إيّانا للإسهام بدراسة في النّدوة العربية التي اختِير لها أبو القاسم الشابيّ موضوعاً...ولما اقتضت الدّعوة التي وُجِّهتْ إلينا أن نكتب، على سبيل الطّلب، أي على سبيل الوجوب، عن الذين كتبوا، قبلنا، عن أبي القاسم الشّابّي: فقد نشأ عن ذلك الطّلب أنّا نقرأ، على سبيل الضّرورة، بعض ما قرءوا، (إذْ كان قراءةُ كلِّ ما قرءوا أمراً عسير المنال...)، ونخوض في بعض ما كانوا خاضوا فيه: فإنّا وقعنا في لعبة نقد النّقد، وقل:

إن شئت أيضاً: وقعنا في لعبة «قراءة القراءة»؛ كيما يكون التّعبير مهذّبا وحداثيّا جميعاً.ثم لما كانت الكتابات التي كُتِبت عن أبي القاسم الشابّيّ، في العالم العربيّ، ربما تجاوزتْ مائة مقالةٍ أو دراسة؛ فقد حملَنا هذا الوضع أيضا على أن لا نتوقّف لدى كلّ هذه الكتابات التي كثيرٌ منها يندرج إما ضمن الانطباعات، وإما ضمن الملاحظات العابرة، وإما ضمن التّقريظات، وإمّا ما نَعُدّه ضمن الدّراسات التّقليديّة التي لا تنأى، هي أيضا من بعض الوجوه، أو كثير منها، عن الانطباعات: ولكنّنا نعوج على ثلاثٍ من هذه الكتابات التي قاربتْ بعضَ نصوص الشّابي بأدوات حداثيّة؛ وقد نهض بها ثلاثة من أكبر الحداثيّين العرب: الدكتور عبد السلام المسدّي في قراءته قصيدة «صلوات في هيكل الحبّ»، والدكتور حمادي صمود في قراءته لنصّ «قلب الشاعر»، والدكتور عبد الله الغذاميّ في قراءته لنص «إرادة الحياة». والأعمال الثلاثة هي كلّها للشابي. وأما ترتيب الأسماءِ الثلاثةِ، هنا، فلم نعتبر فيه التفاضل، ولكنّنا اعتبرنا الأسبقيّة في زمن المعالجة والتّناول.وقد اشترطت علينا اللجنة المنظِّمة أن لا يزيد حجم المقالة التي نقدّمها إلى ندوة الشّابي عن خمسين صفحةً؛ فنشأ عن الإذعان لهذا الشرط بقاءُ فيضٍ من الكتابات التي وقعتْ لنا ممّا لم نتمكّن من إدراجه في الدّراسة المقدَّمة إلى النّدوة... فارتأينا، والحال ما ذكرنا، أن نبيّض تلك الكتابات التي زادت عن حجم تلك المقالة، ثم نأذن بنشرها بين الناس؛ وبعض ذلك ما مثّل القسم الثاني من هذا الكتاب الذي أضفنا إليه قراءات أجريناها في ثلاثِ مقطّعات من شعر أبي القاسم الشّابي؛ وذلك من منطلَق أنّ الفكرة الأولى لتأليف هذا الكتاب جاءت من ندوة الشّابّي فقام الأمر على ثلاثِ قراءات: الأولى (الفصل الثاني من القسم الثاني) بعنوان: «القراءة بالدّورة التّوزيعيّة»، والثانية (الفصل الثالث من القسم الثاني) تناولنا فيها فكرة جديدة –مثل الفكرة التي تُنُوولِتْ في الفصل السّابق أيضاً– تحت عنوان: «القراءة واللّعب باللّغة». وأمّا الفصل الأخير في قسم التّطبيق فقد زَبَرْناه تحت عبارة: «شعريّة القراءة».وقد كنّا كتبنا فصلاً خامساً في ملحق هذا الكتاب بعنوان: «قراءة في مصطلحات القراءة» (والقراءة تنصرف هنا إلى الثلاثة...)؛ غير أنّا رأينا أنّ ذلك ربما يكون أدخل في المكابرة والشّطط؛ فعدلنا عن ضمّه إلى الكتاب؛ وذلك على الرّغم من أنّ الإختلاف في الرّؤية الفنّيّة بين النّقّاد بمقدار ما هو مزعج لهم، ولو على هون ما؛ فإنّه ممتع للقرّاء...»[14].

الفصل الأوّل من الكتاب موسوم بـ:« القراءة، وقراءة القراءة–مقاربة مَفاهيميّة– »، وقد حدد المؤلف من خلال القسم الأول منه، ماهية القراءة ووظيفتها؛ وقد استهله بالقول: « أجمع المعجميّون العرب على أنّ تركيب «ق رأ» يعني في أصل الإشتقاق الجمعَ والإضْطِمَام. والقراءةُ أحدُ المصادر الثلاثة لفعل «قرأ» الذي هو من بابَيْ فتح ونصر جميعاً، وهي: القَرْءُ، والقراءة، والقرآن. وربما قالوا: اقْتَرَأ اقْتِراءً. ويبدو أنّ لفظ القرآن، بمعنى الكتاب المنزّل من عند اللّه تعالى على رسوله محمّد عليه الصّلاة والسّلام سُمِّيَ كذلك لأنّ الأصل في هذا المعنى، كما سلفت الإشارة إلى ذلك، هو «الجمْع؛ وكلّ شيء جمعتَه، فقد قرأته. وسُمّي القرآن لأنّه جمَع القصص والأمر والنّهيَ، والوعد والوعيد، والآيات والسّور، بعضَها إلى بعضٍ. وهو مصدر كالغُفْران والكُفْران»، وقد ورد لفظ القراءة في النّصوص القديمة بمعاني المعرفة، والعلم، والخير، والهُدى، والإيمان. وإذا كانت القراءة في أصل سورة العلَق وردت بمعنى سَرْدِ الوحْي واستظهار ما نزل منه، وحفْظه؛ فإنّ ذلك لم يمنع من تطوّر هذا المفهوم من المعنى الدّينيّ الشّريف، إلى المعنى الدُّنْيَاويّ المبتذل»[15].

كما أشار الدكتور عبد الملك مرتاض إلى أنّ القراءة قديمةٌ في التّعامل الأدبيّ لدى العرب إذ مورِست تحت أشكال مختلفة، وعلى أكثر من نصّ أدبيّ، ولكنْ دون تداوُل هذا المصطلح الذي نفخه الحداثيّون، على عهدنا هذا، في مفهوم «القراءة»: تداوُلاً صُرَاحاً؛ وهو المفهوم الذي حاول أن يُلغي مصطلح النّقد بإزاحته مِن على عرشه الكبير ليتبوّأ هو مكانه. فكما أنّ مفهوم الكتابة، على بعض عهدنا هذا، يجتهد في أن يُلغيَ مفهومَي الشّعر والنّثر ليجعلَهما معاً تحت قبضته، منضوِيَين تحت اسمه؛ فإنّ القراءة، هي أيضاً، تتطلّع إلى أن تزاحم النّقد، وربما إلى الإطاحة به، مثَله مثل الشّرح، بل مثله مثل التّحليل أيضا؛ فتحتوي كلّ هذه المفاهيم جملةً واحدة في نفسها. فكأنّ القراءة، في التّقليد الأدبيّ المعاصر، مفهوم جامعٌ لكلّ الأنشطة الإبداعيّة والفكريّة التي تُثمرها النّصوص الأدبيّة التي نمارس عليها قراءةً ما[16]، ويُنبّه الباحث الدكتور عبد الملك مرتاض إلى أنه يجب أن نحتاط ونحن نقرّر أمرنا حوَالَ هذا المفهوم اللَّزِجِ الْمَرِيج؛ فكما أنّ الكتابة إنّما تنصرف إلى الكتابة الإبداعيّة التي يُثمرها الخيال، وتُفرزها القريحة السّخيّة النّقيّة، فإنّ القراءة أيضاً —وهي النّشاط التي يضطرب من حولها– إنّما تُمارَسُ على كلّ ما هو إبداعٌ وتتمحّض لكلّ ما هو فنّ جميل،فذلك هو المعنى الأوّلُ لهذا المفهوم. بيد أنّ ذلك ما كان ليمنع من توسِعَة هذا المفهوم، والذي اغتدى في حقيقته، بعدُ، واسعاً؛ ليشملَ كلّ قراءة من حول كلّ ما تُنتجه القرائح، وخصوصاً ما له صلة بالإبداع المصنّف في الدّرجة الثانية مثل القراءة التي يقرؤها إعلاميّ ما، تعليقاً على خطاب رجل سياسة، ولا سيّما إذا كان من الخطباء البلغاء الفصحاء؛ وذلك نادرٌ جدّاً في أمثال أولئك الرّجال الأعْيِيَاء... ولكنّا نلاحظ، هنا، أنّ مفهوم القراءة كأنّه يتنزّل من علٍ إلى أسفل، أي من مستوى الخيال الخلاّق، والإبداع الْمِعطاء، إلى مستوى كلامٍ كثيراً ما يتدنّى إلى السّوقيّة والابتذال. وإذن، فهلا تكون القراءة، في هذا المستوى بالذات، لا تُجاوز درجة «التّعليق»[17] .

ومن بين الأسئلة المهمة التي طرحها الدكتور عبد الملك مرتاض في هذا الفصل: ما القراءة، وكيف نقرأ نصّاً...؟، وقد ذهب في إجابته على هذا السؤال إلى أن القراءةَ إنطاق الذّاتِ بما هو مغيَّب في مجاهلها وأَوَازِمها. ولعلّ قراءة الذات، واستخراج ما في باطنها، وتسطيره للنّاس: أن يكونا، هما، حقيقةَ هذا المفهوم في صدقه وعمقه؛ فأيّانَ يستقمْ لنا هذا، نقرأْ...ثمّ إنّ القراءة، من بعد ذلك، أو قبل ذلك، أو أثناء ذلك: تناصٌّ يقع مع نصّ آخرَ كان أصلاً، قراءةً لخاطر، وترجمانا لقريحة: لخاطر مِغْزار، وقريحةٍ مِدْرار. فهذه القراءة ربما تمثُل في المرتبة الثانية؛ وهي لا تكون إلاّ نتيجةً، فعلاً، للتّفاعل مع نصّ سابق أو مُساوِق. فهي قراءة تنتهض على التّناصّ...فليست القراءة، من هذا الموقف الذي نَقِفه، إلاّ كتابةً تُترجِم ما في الخاطر الجيّاش، وتكشف عمّا في الضّمير من العواطف الطّافحة. ثمّ هي، من بعد ذلك، كتابةٌ تُنسج من حول كتابة أخراةٍ غائبة، وإن كانت، بالقوّة، حاضرةً.إنّ القراءة الأدبيّة عالَم يجسّد عوالِمَ، وهي جنس يمثّل أنواعاً داخليّة تمتدّ في أكثرَ من مدى، وتشتاق إلى أكثر من وجه، وتضرب في أكثرَ من منكِب؛ فتارة تكون قراءة من وجهة نظر نحويّة، وأشهر القراءات لذلك ربما يكون «كتاب الشّعر أو شرح الأبيات المشكلة الإعراب» لأبي عليّ الفارسيّ إذ انصبّ نشاط أبي عليّ، في هذا الكتاب، على أشدّ الأبيات الشّعريّة إشكالاً من حيث نسجُها ليعالج إعرابها، ويبيّن تقديرها وتخريجها في براعة احترافيّة مدهشة. وربما يندرج في هذا التّوجّه قراءات أخراةٌ مثل ما يجيئه أبو العلاء المعرّي في كتابه: «رسالة الملائكة» ، والعُكْبريّ في شرحَيْ حماسة أبي تمّام، وديوان أبي الطّيّب المتنبّي...وتارة تكون من وجهة نظر

أدبيّة ولا نعدم في الوقت ذاته الاِنْتِهاضَ على الإفادة من الإجراءات النّحويّة التي قد تضيء القراءة الأدبيّة، بالقياس إلى النّصوص الكبيرة، وتمكّن لها. ولعلّ من أهمّ من يمثّل هذه المدرسة أن يكون أبو عليّ المرزوقيّ، والتّبريزيّ، والبطليوسيّ. وبدرجة أدنى ابن سيده في «شرح مُشكل أبيات المتنبّي» ؛ وذلك على الرّغم من أنّ الثلاثة الأوائلَ كانوا يجنحون للجانب الأدبيّ أكثر من ابن سيده الذي نجده وُلَعَةً كُلَفَةً بالمناحي النّحويّة بحكم الاِختصاص.وتارة أخرى قد تكون القراءةُ الأدبيّة شبيهةً بالإبداع المتوازي مع النّصّ الأصليّ المعالَج؛ مثل قراءة أبي سعيد عليّ بن محمّد الكاتب (توفّي 414هـ.) الذي كان عمد إلى نثر مدوَّنة أشعار الحماسة التي جمعها أبو تمّام. وإذا كانت القراءةُ لا تخرج عن كونها شرحاً أو تعليقاً، أو تفسيراً أو تأويلاً، أو تحليلاً أو تشريحاً، أو نقدَ نقدٍ أو نقداً... فإنّ هذه المظاهر بحكم تَعدّدها وتنوّعها تجعل من القراءة، هي أيضاً، نشاطاً ذهنيّاً وإبداعيّاً متعدّد الأشكال بحيث تراه قابلاً لأن يتّخذَ أيّ شكلٍ من بعض هذه. وقد تؤقعُ هذه السّيرةُ القراءةَ في دائرة التّصنيف الذي يحلو من خلاله للتّقليديّين الفزَعُ إلى إجراء الْمُفاضلة دون أن يكون ذلك لديهم مستنكَراً ومُسْتسمَجاً[18].

من خلال الفصل الثاني من الكتاب، والذي جاء تحت عنوان: «مفهوم القراءة بين الإبداع والابتداع»، يسعى المؤلف إلى تجلية المفاهيم، والمصطلحات التي تتصل بموضوعه؛ فقدم رصداً شاملاً لمفهوم القراءة بين الإبداع والابتداع، وتساءل في مُستهل هذا الفصل: ما الكتابة التّحليليّة؟ وكيف نُمَنْهِج معالجتها؟ وهل في الإمكان سلوك ذلك؟ وإذا لم يكن ذلك ممكناً، فهل يمكن تحديدُ الحقل الذي تضطرب فيه، والمدى الذي تركض نحوه؟ وهل نستطيع التّمييز بين الكتابة الإبداعيّة الخالصة، والكتابة التّحليليّة التي تُكتب من حولها، فتكون نقداً إيّاها، أو وصْفاً لها؟ وما الفَرْقُ الذي يمكن أن يكون بيد النّقد والتّحليل؟ وهل يمكن، أيضاً، أن يقوم أحدُهما مقام الآخَر؟ وهل سيستطيع، إذن، أن يستغنيَ أحدُهما عن صِنْوه، والاِجتزاءَ بنفسه؟ بل، ما الفرْق بين النّقد والتّحليل من وجهة، وبين الدّراسة من وجهة أخراة؟ أو قل: ما الفرق بين النّقد (Critique)، ونقد النّقد (Métacritique) كما نريد نحن أن يكون المصطلح بالفرنسيّة، أو (Critique de critique) كما يريد طودوروف أن يكون؛ والتّحليل (Analyse) من وجهة، والتّشريح (Analyse microscopique) من وجهة ثانية، وشرح النّصّ، بكلّ بساطة، من وجهة أخراة؟

وقد قدم الدكتور عبد الملك مرتاض في هذا الفصل عدة ملاحظات دقيقة، ومن بين الملاحظات التي قدمها، إشارته إلى أن أسوأ ما يوجَّه إلى المدرسة النّقديّة التّقليديّة أنّها لم تكن ترعوي في الحكم على النّتاج الأدبيّ، بالجودة أو الرّداءة، كما يشاء لها هواها؛ ممّا جعلها تقع في فخّ المفاضلة بين الكتابات، شِعرِها ونثرها، بطريقة فِجّة، وكيفيّة مُمْجوجة. وكانت تلك المدرسة، عوض العناية بتحليل النّصّ ودرْسه، تنطلق إلى تعريَة ناصّه وتجريحه إن غضِبت عليه وسخِطتْ؛ أمّا إن رضيَتْ عنه فهو التّمجيد والتّقريظ..لقد ضاق النّقد المعاصر ذرعاً بتلك الإجراءات العتيقة التي كانت تجعل من النّاقد أستاذاً سيّداً، بل قاضياً متسلّطاً: يحكم ولا مردّ لحُكمه؛ ويقضي، ولا دافعَ لقضائه. على حين أنّها كانت تجعل من الكاتب الأديب تلميذاً متعلّماً، أو امرَأً في موقع المتعلّم الذي يجب عليه أن يحترم أحكام أستاذه، ويعمل بها حين يكتب؛ وإلاّ فليأذنْ بحرب ضروسٍ يشنّها عليه هذا الأستاذ توشك أن لا تُبْقي منه ولا تذر فيه...إنّ العَلاقة بين هذين الطّرَفين اللّذين تتكوّن منهما المؤسّسة الأدبيّة كانت غيرَ متوازنة، ومتوتّرة، وعداونيّة؛ أكثر منها معرفيّة وجماليّة. ولعلّ ذلك من بين العلل التي أفضت إلى تقويض تلك المدرسة النّقديّة المتغطرسة التي كانت تستعلي على المبدعينَ[19].

وفي الفصل الثالث من الكتاب، والذي عنونه المؤلف ب: « نظريّة القراءة بين التّراث والحداثة» ناقش جملة من القضايا التي تتصل بنظرية القراءة؛ فأشار في البدء إلى مظاهر مبكّرة للقراءة في الأدب العربي، حيث يقول عن هذا الأمر: « لقد ألفينا قراءة العرب القدماء تتموقع في ثلاثةِ مستويات: المستوى اللّغويّ، والمستوى النّحويّ، والمستوى الأسلوبيّ؛ بحيث كان القارئ، أو محلّل النصّ (وكانوا يطلقون عليه: الشّارح) يعمد إلى شرح الألفاظ الغريبة، وفكّ المعاني التي يراها القارئ أو «الشارح» مستغلَقَة على المتلقّي في النصّ المطروح للشّرح أو التّحليل (وينصرف النصّ، هنا، غالباً إلى البيت الشّعريّ)؛ حتّى إذا تمّ له ذلك جاء إلى النّصّ المطروح للقراءة فخرّجه تخريجا نحويّا: مقدِّراً ومُعْرباً. وكان مثل هذا التخريج النّحويّ يكمّل شرح الألفاظ، ويكشف عن بنية اللّغة للنصّ المقروء. وببعض ذلك يقع التّمهيد للتّولّج في المستوى الثالث الذي كان يعمد إلى نثر البيت وتلخيصه في نسج غالبا ما كان مستواه يكون متقارباً مع مستوى نسج الأسلوب للنصّ المحلّل؛ طمعاً في منافسة النصّ المقروء نفسه إبداعيّا، وحرصا على الإزْدلاف من مستوى نسجه.وكانت النصوص المطروحة للتّحليل، أو للتّأويل، في القرون الأولى للهجرة لا تكاد تجاوز جنس الشّعر الذي كان هو وحدَه الأدبَ بامتياز، ثم لم تلبث أن توسّعت لجنس النّثر ممثَّلاً، خصوصا، في نصوص المقامات، والخطب.كما أنّا لاحظنا أنّ معظم الذين تناولوا النّصوص الشّعريّة القديمة بالتحليل، كانوا علماءَ لغةٍ، وفقهاء، وأصوليّين، وبلاغيّين. وقلّما ألفينا رعيل هؤلاء المحلّلين وعماليقَهم من الأدباء الأقحاح، أو النقاد الخلّص. ولعلّ العلّة في بعض ذلك أنّ أولئك اللغويّين كانت لهم مقدرة، وذلك بحكم طبيعة اختصاصهم، على اسْتكْناه معاني العربيّة، وتقصّي أساليب التّعبير فيها. فنقّادٌ أمثالُ ابن سلاّم الجمحي في كتاب «طبقات فحول الشّعراء»، وأبي عثمان الجاحظ في «البيان والتّبيين»، وقدامة بن جعفر في «نقد الشعر»، وابن رشيق في «العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده»، والآمدي في «الموازنة بين أبي تمّام والبحتري»، وعبد العزيز الجرجاني في «الوساطة بين المتنبي وخصومه»... وغيرهم كثير: لم يتناولوا النصوص الشعريّة تناوُلاً شموليّاً بالقراءة والتحليل؛ ولكنهم كانوا يعرِضون لظواهر معيّنة، وموضوعات وقضايا متفرّقة هي في جملتها جزئيّات لكلّيّات.وإذا كان كثير من هؤلاء أقاموا مناهجهم ونظريّاتهم على نصوص شعريّة حقا؛ فإنّ ذلك لم يجاوز قطّ الوقفة المتعجّلة، والرؤية المقتضبة –ولعل عبد القاهر الجرجاني أن يكون مشمولاً فيهم– إلى نصّ القصيدة برمّته، لا إلى ديوان من الدواوين بحذافيره. وكأنّ أولئك النّقاد كانوا يرون قراءة نصّ من النصوص برُمّته أمراً من أمور اللّغويّين وحدَهم لتمكّنهم من الغريب، ولإلمامهم بلُغَى الأعاريب، وبراعتهم في تخريج مسائل الإعراب.وإنّا لننده‍ش حقا أمام المقدرة الخارقة لأولئك اللّغويّين والنّحاة على براعة التوغّل في أعماق معاني اللغة والذهاب في قراءتها المذاهب المتعددة دون أن يُعجزهم أيُّ مُعجزٍ عن أن يأتوا ذلك في بداعة وبراعة، وتذوّق وتحسّس، وتلطّف وتمكّن» [20].

كما لاحظ الدكتور عبد الملك مرتاض أن القراءات النّقديّة العربيّة الأولى كانت تتعدّد فيناقض أوّلَها آخرُها، دون أن تجاوز مستويات معيّنة في توجّهها العامّ؛ إذ كانت القراءة غالبا ما تنهض على شيء من أساس التخريج النحوي. ولما كانت أساليب الاستعمال في نسج الكلام العربي واسعةً سَعَةً مثيرة ممّا نشأ عن ذلك طرائقُ التّقديم والتأخير، والالتفات واللّعب بالألفاظ، والمراوحة بين حروف الجرّ لجعْلها تنوب عن بعضها بعضٍ ممّا كان يحمل بعضَ مَن ليس له باعٌ طويل في الإلمام بالعربية العالية، أو ممّن كان يقرأ البيت الشعريّ على عجَلة من أمره، أو على غفلة من ذهنه: على

التّسرّع في تخطئة القراءة التي سُبق إليها من الوجهتين النّحوية أو اللّغوية، أو من الوجهتين معا؛ فيحكم إمّا بتخطئة الشّاعر، وإمّا بتخطئة من قرأ البيت على غير ما كان ينبغي له؛ فكان الأبرع والأذكى، والأمْرسُ والأَلْوَى، يأتي من بعد ذلك ليزعم للنّاس أنّه يصحّح القراءة الأولى، بقراءة أخرى ، والشكل الثاني للقراءة الأدبيّة في التراث العربيّ الإسلاميّ كان يقوم على تأويل معاني الألفاظ، والاجتهاد في حصر دلالتها المعجميّة لدى نحو معيّن؛ وعلى الحدود الدلاليّة والاستعماليّة التي انتهت إليها لدى فصحاء الأعراب لدى نحو معيّن، أيضاً، من معانيها دون سواه. ونحن نعلم أنّ اللّفظ الواحد في أيّة لغةٍ، ومنها العربيّة، قد ينصرف إلى جملة من المعاني، وتبعاً للسّياق الذي اصطنعه فيه الأديب، كلفظ «سامَ» مثلا، والشّكل الآخر للقراءة الأدبيّة، القائمة على قراءة سابقة، كان ينهض على الذوق الخالص، وعلى المقدرة الذاتيّة على افتراع طاقات اللّغة الكامنة، وعلى التحكّم في نسجها، وعلى الذهاب في التماس عطائها كلّ مذهب. ولعلّ هذا الدافع النّابع من حُسن التذوّقٌ هو الذي كان يُغري المتأخّر بإعادة النّظر في قراءة المتقدّم، فلولا الاختلاف في الذوق، والتّنوعُ في الثقافة، والتّفاوت في العلم؛ لَمَا فكّر الآخر في أن يقرأَ ما كان يقرأ الأوّلُ من أجل التّفوّق عليه في أغلب الظنّ، وذلك انطلاقا من التّناصّ معهً [21].

يعالج الدكتور عبد الملك مرتاض في الفصل الرابع جملة من القضايا المهمة، ويتعرض لمجموعة من الإشكاليات التي تنضوي تحت لواء نظرية القراءة؛ حيث جعل المؤلف هذا الفصل للحديث عن: « الإجراء السّيمَائي وحدود القراءة»، ومن أبرز الملاحظات التي قدمها في هذا الفصل أنه لا يوجد منهج كامل، مثاليّ؛ لا يأتيه الضعف ولا النقص من بين يديه ولا من خلفه. وإذن، فمن التعصّب (والتعصب سلوك غير علميّ، ولا أخلاقيّ أيضا) التمسّكُ بتقنيات منهج واحد على أساس أنه، هو وحده، ولا منهج آخر معه، مجْدُرَةٌ لأن يتّبَع، وانطلاقا من حتميّة انعدام الكمال في أيّ منهج؛ فإنّا لا نستنيم، من حيث المبدأُ، إلى أيّ منهج إذاً؛ ونجتهد، أثناء الممارسة التطبيقيّة، أن نضيف ما استطعنا إضافته من أصالة الرؤية لمنح العمل الأدبيّ الذي ننجزه شيئا من الشرعيّة الإبداعية، وشيئا من الدِّفء الذاتيّ، معا؛ وللابتعاد عن النظرة الميكانيكيّة إلى النّصّ الأدبيّ: وهي نظرة الإديولوجيّين، والنفسانيّين، والإجتماعيّين، والبنَويّين، والسيمَائيّين جميعا؛ فكلّ من هؤلاء يعمدُ إلى قراءة نصّ ما من وجهة نظر شديدة الضّيق، بالغة التّعصّب؛ لا تجاوز مدى اتجاهه الذي يتعصّب له؛ فيحمله على التعصب على سَوائه فيقع فيما لا ينبغي له الوقوعُ فيه، بيد أنّ انعدام الكماليّة في المنهج لا ينبغي له أن يُلقي بنا في هوّة سحيقة من اليأس والفوضى بحيث نستنيم إلى الكسل والقنوط؛ مدّعين أنْ لا فائدة من وراء أيّ مسعىً من المساعي ما دامت لعنة النقص ضربةَ لازبٍ تطاردنا أنّى سعَينا، وحيثما توجهنا؛ بل يجب أن نسعى بصرامة وإصرار، من أجل التّطوير المستمرّ للأدوات المنهجيّة تأصيلاً وإجراءً[22].

ويشير الدكتور عبد الملك مرتاض إلى أنه يُمكن انتقاء منهج بعينه ، بتركيبه مع سَوائِه أو باتِّراكِه دون تركيب؛ بناءً على الجنس الأدبيّ المحلّل أو المقروء. ومع عدم طمعنا في أن يرقى رأينا هذا إلى مستوى النظريّة؛ فإنّا مع ذلك نعتقد:

أ. إذا كان النصّ المحلّل من نوع رواية الواقعية الإشتراكيّة، مثلا، فإنّه يمكن اصطناع البِنَويّة التكوينيّة في تحليله مع اتّباع التقويض إجراء؛

ب.إذا كان النص من جنس الرواية الجديدة فيمكن اصطناع البنويّة مع الاستعانة بالسّيمائية أداةً للفهم والتّأويل، والتّقويضيّة إجراءً منهجيّاً للعمل.

ج. وأمّا إذا كان النصّ شعريّاً فيمكن اِصطناع:

*إما البِنوية اللسانياتيّة؛

*وإمّا السيمائيّة مع استثمار كلّ عطاءات التأويليّة، والرمز، والقرينة، والإشارة، والمماثل (الإقونة)، والانزياح، وكلّ الإجراءات السّيمائيّة التي يستظهر بها المحلّل على قراءة نصّ شعريّ على نحوٍ من الجماليّة راقٍ.

وإنّما نقترح اصطناع البنويّة في تحليل النص الشعري من أجل الكشف عن البنى الفنيّة للنص؛ وأما استخدام اللسانيّات فإنما جاء للكشف عن جماليّة النص وخصائص نسجه، ومحاولة التوصل منه إلى مفتاح السر فيه. وأمّا استعمال السيمَائيّة إجراءً في تحليل نصٍّ شعريٍّ فإنما يجب أن يكون للكشف عن نظام السّمات في هذا النص على أساس أنها قائمة بذاتها فيه؛ لا مجرد وسيط عبثيّ؛ وذلك بتعريَة البنية الفنية له بصَهْرها في بوتقات التشاكل والتباين، والتّناصّ والتقايُن (أو التماثل)، والانزياح الذي يُزيح الدلالة عن موضعها الذي وُضعت فيه، أو له، في أصل المعاجم، ويمنحها خصوصيّة دلالية جديدة هي التي يحمّلها المبدعُ لغتَه؛ وذلك بتوتير الأسلوب، وتفجير معاني اللغة، وتخصيب نسوجها...

ويتعذّر جدا، في رأينا على الأقلّ، تناولُ نصٍّ طويل، سواء علينا أكان نثريّا أم شعريّا، بمنهج جانح للسيمائيّة «المجهريّة» لِما يتطلّب تتبّعُ كلِّ سماته اللّفظيّة من تحليل فردانيّ، ومزدوج، ومركّب أو جمعاني؛ ونحويّ، ومرفولوجيّ، ومتشاكل وغير متشاكل، ومتماثل، ومتحايز (ونريد بالمتحايز إلى إمكان تبادل الحيز [أو الفضاء، باصطلاح سَوائنا]: المواقع في النصّ)-.بيد أنّ النصوص الشعريّة العاديّةَ الطولِ (قصيدة متوسطة الحجم)، يمكن أن نمارس عليها التحليل السيمَائيّ فلا تمتنع من تقبّلها له دون أن يفضي ذلك إلى طول مسرف، وإسهاب مفرط؛ إذ لو جئنا نطبّق الأدوات السيمَائية بكلّ جذاميرها على نص روائي طوله مائتَا صفحةٍ فقط لخرج التحليل المكتوب عن هذه الرواية في ألف صفحة أو أكثر من ذلك كثيرا. كذلك نقدّر نحن هذا الأمر بناءً على ما مارسناه من تعاملات مع نصوص أدبية كثيرة: شعرية ونثرية، ومكتوبة وشفويّة. من أجل ذلك نرى أن لكلّ مقام مقالاً، ولكل حال لَبوسَها؛ وأنّ هذه الكثرة من المناهج كانت بمثابة المعروضات المطروحة في سوق الأدب: كلّ ناقد يأخذ بشيء ممّا يلائمه؛ أو مما يلائم النصّ الذي يعالجه بالتّحليل، منها. فكثرتها، من هذه الوِجهة، ليست عِبئا في شيء؛ ولكنها تستحيل إلى مزيّة ثقافية نلتمس فيها طَلِبَتَنا كلّما احتجنا إليها احتياجاً[23].

وخصص المؤلف الفصل الخامس للحديث عن: « العلاقة بين الإرسال والاستقبال»، واستهله بمناقشة إشكالية العلاقة بين القراءة والكتابة، ومن أبرز الأسئلة التي طرحها المؤلف في هذا القسم هل هي علاقة مشروعة، أم علاقة دعيّة؟، ويذهب في إجابته إلى أنه ربما ستتضح الإجابة عن هذه المساءلة المعرفيّة من خلال ما سيتقرّر في هذه المقالة.إنّ القراءة تنهض على مقروء. وينهض هذا المقروء، أو القراءة، على مكتوب، أي على كتابة. وهذه الكتابة تنهض على تخيُّلٍ. وهذا التخيّل ينهض على قراءة بيضاء، أو داخليّة، لهذا التخيّل الذي ينبثق في مخيّلة المبدع وهو يُفرغ النص على القرطاس. فعلاقة القراءة بالكتابة علاقة الجسد بالروح، وعلاقة الوجود بالموجود، والعلّة بالمعلول.ولم نرَ أحداً من الناس، فيما وقع لنا من قراءات، تناول هذه المسألة اللطيفة على هذا النحو الذي نودّ نحن، اليوم، أن نتناولها عليه، في هذه المقالة. حقّاً، إنّ هناك كتابات جديدة كُتِبت عن القراءة على حِدَة؛ ولكن الكتابة التي تعالج العلاقة، بل حميميّة هذه

العلاقة، بينهما لما نقرأُها؛ أو قرأناها، ولكن في إيماءات واقتضاب.وكلّ ما في الأمر أنّ هناك من أومأ إلى علاقة الكتابة بالقراءة من حيث هي مقروء؛ أي أنّ الكتابة، كأنها، لا تكون كتابة إلاّ إذا استندت إلى فعل القراءة؛ وذلك ما يذهب إليه بول ريكور (Paul Ricoeur) حين يقرّر «أن الكتابة تستدعي فعل القراءة تبَعاً لعلاقة معيّنة» . فلا قراءة، إذن، إلاّ بكتابة. ولكن لا كتابة، أيضا، إلاّ بقراءة. فلا القراءة يمكن أن توجد خارج إطار نصٍّ مكتوب؛ إذ أيّة قراءةٍ لا تكون من أجل عدم، ولا تنبثق عن عدم؛ ولا الكتابة يمكن أن تُتَصوَّر خارج إطار نفسها: إطار الكتابة من حيث هي نشاط ذهنيّ يستمدّ جوهره من الخيال.إنّنا لا نريد إلى الوجود الفعليّ للكتابة المفرَغَةِ ألفاظُها وحروفُها على قرطاس؛ فهذه مسألة مفروغ منها؛ ولكنّها تشبه الألفاظ المعجميّة القابعة في مداخلها وتراكيبها عبر المعجم اللّغويّ؛ فتلك ألفاظ معجميّة تشبه مادّة الألوان قبل أن يرسم بها الفنّان لوحته؛ فهي ألوان ميتة ؛ ولا يكون توهّجها وجمالها، وحياتها ونضارتها، إلاّ بإفراغها، والتنسيق فيما بينها، ضمن لوحة زيتيّة بديعة. وكذلك الألفاظ المعجميّة لا تحيى إلاّ في الجملة المركّبة، ولا ينضُر جمالها إلاّ في النص البديع. كما أنّ النص الأدبيّ لا يحيَى إلاّ ضمن كتابة تنشأ عن عقل يغذوه خيال، تغذوه ثقافة، تُرْفدها تجربة، تُبلْورها ممارسات طويلة لكتابة النص الأدبيّ تحديداً. والنص الأدبيّ، حتّى نُبعد النّصوص الأخرى، مظهرٌ من مظاهر الكتابة. وهما، معاً، كأنّهما شيء واحد. ولكنّ توهّج الكتابة لا يتمّ إلاّ بفعلٍ ثقافيّ، بمثاقفة، تطلق اللغة عليه مصطلح: «القراءة».وليس فعل القراءة، من حيث زمنه، مرتبطاً بفعل الكتابة. فالكاتب قد يلقي أسئلة كثيرة، على نفسه، وعلى ما يكتب؛ وقد لا يجيب عن ذلك إما عمداً وقصدا، وإما قصورا وعجْزا. كما يمكن أن يلقي القارئ، هو أيضا، أسئلة كثيرة على كتَابه، أو على كاتب كتابِه، وهو الغائب جسميّا، والحاضر روحيّا في النّصّ؛ فلا يُلفي لها أجوبة أيضا. وما ذلك إلاّ لأنّ القارئ يجد نفسه، غالبا، بعيداً عن كاتب الكتاب: إما زمانا، وإما مكانا، وإما زمانا ومكاناً، معاً.من أجل ذلك عمَدت السيميائيات الحديثة إلى إحياء إجراء التّأويليّة القديمة المعروفة منذ العهود الإغريقية الأولى، واصطناع نظام «تأويل النّصّ» الذي هو ليس بالضرورة ما كان الكاتب يريد قوله من وراء كتابة نصّه؛ فهناك قصديّة الكاتب التي لا يعرفها إلاّ الكاتب (بل ربما يعجز الكاتب نفسه، لو سُئِل، عن معرفة قصديّته حين كان يكتب لحظة الإشراق،أو لحظة الانبثاق الإبداعيّ، عن معرفة ما كان يودّ قوله؛ فإنما الكاتب يكتب؛ والقارئ يقرأ؛ على ما بين الفعلين من علاقة...). فهناك،إذن، ثلاثُ أحوالٍ تحكم هذه العلاقة[24].

كما يعتقد المؤلف أن الكتابة جسم دون روح، إنها جثّة باردة هامدة حتى تُقرَأَ؛ فقراءتها هي روحها، وروحها هي حياتها. فحياة الكتابة تكمن في «اقترائها» بمصطلحنا، أو «استهلاكها» باصطلاح الحداثيين الفرنسيّين؛ غير أنّ ذلك ليس ينبغي له أن يكون بأيّ ثمن...

وإذا كانت القراءةُ هي حياةَ الكتابة؛ فالسؤال المنهجيّ الذي يواجهنا الآن: كيف نقرأ النص الأدبيّ؟ وهل نقرؤه متناصّين معه، أو متنائين عنه؟ كلّ السؤال هنا.

ولكن سواء علينا أقرأناه على سبيل التناصّ، أم على سبيل التنائيّ؛ فإننا في الحالين الاثنتين لا نمرُق من جلودنا؛ وسنظلّ، أو يجب أن نظلّ، على علاقة ما بهذا النص، بقصديّة كاتبه؛ وذلك على الرغم من أنّ أيّ قارئ هو حرّ في أن لا يقرأ على قصديّة الكاتب، كما أسلفنا القول.

وإذا كان الكاتب في كثير من الأطوار لا يعرف قارئه، وإذا كان القارئ في معظم الأطوار أيضا لا يعرف كاتبه: فما صلة الوصل بينهما؟ لعلّ هذه الصلة أن تتجسّد في الكتابة التي تحلّ محلّ الكاتب، والقراءة التي تحلّ محلّ القارئ. فالكتابة والقراءة هما اللتان تكوّنان علاقة تعارف بينهما في غياب معرفة الكاتب لقارئه، والقارئ لكاتبه.فأمر هذه الكتابة، كما نرى، شديد التميّز.ونحن نزعم أن الكتابة، من وجهة أخرى، تشبه المنتوج الصناعيّ (نقرّر ذلك مجاراةً لمذهب أهل الغرب من النقاد الحداثيّين الذين اصطنعوا مصطلحات اقتصادية مهينة مثل «الاستهلاك»، «الإنتاج»، و«الإنتاجيّة»، و«الاقتصاد»... حتى كأن النقد المعاصر استحال إلى مجموعة من المبادئ التي تحكم سيرة الاقتصاد...) أيّ معمل تحت تخطيط مهندس متخصّص... وكما أنّ المنتوج الصّناعيّ، المادّيّ، لا ينتَج، في مألوف العادة، إلاّ من أجل الاستهلاك؛ فكذلك الكتابة؛ فإنها لا تُكتَب إلاّ من أجل القراءة. وإلاّ فمَن هذا الذي يكتب لنفسه، أو يكتب للظّلام، أو يهدر وقته من أجل العدم؟ فالكاتب يتطلّع إلى تحقيق رغبة جامحة في نفسه يعبّر عنها فيبلّغها باللغة التي يستخرجها مادة خاماً من المعجم، ومن الاستعمال العامّ، ليحوّلها، من بعد ذلك، إلى نظام خاصّ به للتعبير؛ وليشحنها بأفكاره التي يودّ تبليغها للذين يتلقَّوْن رسالته الأدبيّة: إما عن عواطفه، أو وضعه هو، شخصيّا، في المجتمع؛ وإما عن وضع مجتمعه وزمانه.فالكتابة أداة توصيل، أو قناة، من خلالها يتمّ إصدارُ إشارةٍ يُصدِرها باثّ يمكن أن نرمز له بعلامة(ا) إلى طرَف آخر مستقبِل للإشارة يمكن أن نرمز له بعلامة (ب)؛ والإشارة الصادرة عن (ا) والموجَّهة إلى (ب): هي الرسالة الأدبيّة. أما القناة فهي الجهاز الإعلاميّ الذي بواسطته تُبَثُّ الرسالة. ونحن لا نعيد، هنا في الحقيقة، كما قد يخيَّلَ إلى القارئ، تقرير نظرية ياكبسون التبليغيّة بمقدار ما نودّ أن نبلور طبيعة العلاقة بين الكتابة والقراءة من وجهة، وبين الكاتب والقارئ من وجهة ثانية، وبينهما معاً وبين القناة التي بواسطتها يتم التواصل بينهما من وجهة أخراة. فالعلاقة هنا ثلاثيّة لا سداسية، والنظرية هنا تتمحّض للعلاقة بين الكتابة والقراءة أساسا، وليس للنظرية العامة للتبليغ[25].

يؤكد المؤلف في الفصل السادس من الكتاب على أنه قد يكون من العسير التّحدثُ عن نظرية للقراءة، أو عن نظريّة عامّة للتلقّي؛ دون الحديث عن التأويليّة والتأويل...، ولذلك فقد تساءل في هذا الفصل: ما التّأويليّة؟ وما ماهيّتها؟ وما خَطْبُها؟ وهل التّأويليّة هي القراءة نفسُها؟ أو هي ضرْبٌ من القراءة دون أن تكونَهَا كاملة؛ فهي جزء منها، وشكل من أشكالها؟ أم، بل هي إجراء فنّيّ يتدخّل في لحظة معيّنة لإضاءة النّصّ الأدبيّ المقروء، ثم يختفي إلى حين؟ ثمّ هل كان للعرب ممارساتٌ تأويليّة حقّا في تلقّي الإبداع؟ وكيف كانت رؤيتُهم إلى ذلك؟ وأين تجلّت عبقريّتهم في ممارسة ذلك؟ وما الأمّة التي كانت سبّاقة إلى التّعامل مع هذا الإجراء، أو مع هذه الأداة التي تُقرَأُ بها الكتابة، أو الإبداع، من حيث هو، بوجه عامّ؟ وما رؤية الغربيّين في العهد الرّاهن إلى هذه الأداة الإجرائيّة؟ ولمَ أخذوها مباشرة عن الإغريق القدماء ولم يعوجوا على العرب، بل صمَتوا فلم يومِئوا إلى جهودهم في هذا المجال على الإطلاق؟ أَلِأَنّهم يجهلون ذلك، أم لأنهم يتجاهلونه استخفافاً؟ وهل يمكن أن نقرأ نصّا إبداعيّا دون استعمال إجراء التّأويل؟ وهل يمكن اصطناع التّأويليّة في نصوص إبداعيّة بعينها دون سواها؟ وهل يمكن تعميم هذا الإجراء حتى يشملَ قراءةَ كافّةِ النصوص الأدبية وتلقّيها؟ أي هل يمكن الحديث عن نظريّةٍ للتّلقّي بمعزل عن نظريّة للتّأويل؟

تلكم أسئلة قليلة، من أسئلة كثيرة، يمكن أن تثار ، وهي أسئلة إشكاليّة غامرة بالقلق المعرفيّ، وقد لاحظ المؤلف في هذا الفصل أن التّأويليّة المعاصرة ترفض وضعها القديم الذي كان مجرد أداة لتأويل النصوص الدينيّة المتشابهة، والنصوص الفلسفيّة الغامضة، ضمنيّا؛ وتتطلّع إلى عامة النصوص تقرؤها وتؤوّلها وتبلور معانيَها ضمن أنشطة التلقّي الذي آثرتْ أن تقِفَ عنايتها عليه... غير أنّ نشاطها لا يبرح جانحاً إلى الأعمال الأدبيّة، أساسا، قبل النصوص العامّة الأخرى.

ولكن اتّساع مجال نشاطها زاد من صعوبة تبنّيها إجراءً في قراءة النصوص الأدبيّة بعامة؛ فارتفعت، ببعض ذلك، احتمالات الاختلاف والتنوّع في مقارباتها؛ إذْ إنّ أيّاً من النصوص التي تتناولها لا يقوم على العلم الصارم المفهوم، ولا على قاعدة جامعة مانعة للكتابة؛ ولكنّ كلّ نصّ أدبيّ تكمن عظمته في الخروج عن المألوف الشائع، والإتيان بشكل جديد للكتابة.

وإذن، فقد كان لتعدّد طرائق الكتابة وأشكالها أثرٌ مباشر في تعدّد أشكال القراءة القائمة على إجراء التّأويل. حقا إنّ بول ريكور، وهسرل قبله، انتهَيا إلى عموميّة التّأويليّة، بل ربما إلى تعدّديّتها (هسرل ودلتي)؛ لكنّ أحداً لم يعلّل لما ذا وقعت التّأويليّة في هذه الورطة؟... والمسألة لدينا أنّ كلّ إجراء للقراءة الأدبيّة لا يستطيع إلاّ أن يتعدّد، ولا يستطيع إلاّ أن يظلّ قائما على شيء من استعمال الذوق، مع الأسف، والبقاء بعيداً عن النظريّة العلميّة الصارمة؛ وما ذلك إلاّ لتعدّد أشكال الكتابة داخل الجنس الأدبيّ الواحد من وجهة (الرّواية والشّعر مثلا)، ثم تعدّد أجناس الأدب بعامّة من وجهة أخرى.

وإنّ تعدّديّة أشكال المؤوَّل لا يمكن أن تظلّ محايدة؛ وإذن، فقد نشأ عنها تعدّديّةُ أشكال التّأويل. ولعل ذلك هو الذي حمل بول ريكور على القول: «لاوجودَ لتأويليّة عامّة، ولا لنموذج عالميّ للتفسير؛ ولكن هناك نظريّات منعزلة ومتعارضة هي التي تتمحّض لقواعد التأويليّة[26].

خاتمة:

إن هذا الكتاب يمكن أن ندرجه ضمن واحد من أهم الدراسات التي ناقشت قضايا النّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة، و سلطت الضوء على القراءة، وقراءة القراءة، و ماهية القراءة ووظيفتها، وفهوم القراءة بين الإبداع والابتداع، ونظرية القراءة بين التراث والحداثة؛ فقد تعمّق المؤلف في قضايا تكتسي أهمية بالغة وتتصل بالنّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة، والجدير بالذكر أن الدكتور عبد الملك مرتاض يذكر المصادر والمراجع عقب كل فصل بدقة وتفصيل مفصل، وهو ما جعل الكتاب ذا قيمة علمية وأكاديمية ، فهو صالح سواء لعامة القراء، وكذلك للباحثين المتخصصين .

الهوامش:

(1) سمير شريف استيتية: علم اللُّغة التعلمي، منشورات دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، د،ت، ص:121.

(2) محمد مرتاض: نظريّة القراءة ومُستوياتها بين القديم والحديث-مُقاربة تنظيريّة/ تطبيقيّة-، منشورات دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر،2015م، ص:15.

(3) رابح العوبي: القراءة مفاهيم ومظاهر وشروط وقواعد وأنواع، منشورات مطبعة سيبوس، عنابة، الجزائر،2007م، ص:9 وما بعدها.

(4) محمد مرتاض: نظريّة القراءة ومُستوياتها بين القديم والحديث-مُقاربة تنظيريّة/ تطبيقيّة-، ص:15 وما بعدها.

(5) محمد فوزي أحمد بني ياسين:اللغة: خصائصها ومشكلاتها وقضاياها،ونظرياتها،منشورات مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، ودار اليازوري، عمّان،الأردن،ط:01،2011 م،ص:125 وما بعدها.

(6)علي أوحيدة :الموجه التربوي للمعلمين في اللُّغة العربية، منشورات مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر،ط:02، 1995م، صك41 وما بعدها.

(7) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط: 04 ،1968 م،ص:59 .

(8)محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة: طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ايسيسكو، الرباط، المغرب الأقصى،1424هـ/2003م،ص:149 وما بعدها.

(9) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط: 04 ،1968 م،ص:57 .

(10) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:58 وما بعدها.

(11)أحمد مختار عضاضة : التربية العمليّة التطبيقيّة في المدارس الابتدائية والتكميلية، منشورات مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط:03 ،بيروت،لبنان،1962م،ص:246.

(12)فهيم مُصطفى محمد : الطِّفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة-رؤية مستقبليّة للتّعليم في الوطن العربي، منشورات دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر،2001م، ص:178.

(13)محمد وطاس: أهميّة الوسائل اللتعليميّة في عمليّة التعلم عامّة وفي تعليم اللغة العربيّة للأجانب خاصة، منشورات المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص:216.

(14)د. عبد الملك مرتاض: نظريّة القراءة-تأسيسات للنّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة-، منشورات دار القدس العربي، وهران، الجزائر،2022م، ص: 9 وما بعدها.

(15)د. عبد الملك مرتاض: نظريّة القراءة-تأسيسات للنّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة-، ص:15.

(16)د. عبد الملك مرتاض: المرجع نفسه، ص:22.

(17)المرجع نفسه، ص:24.

(18)المرجع نفسه، ص:32.

(19)المرجع نفسه، ص:52.

(20)المرجع نفسه، ص:89.

(21)المرجع نفسه، ص:95.

(22)المرجع نفسه، ص:113.

(23)المرجع نفسه، ص:115.

(24)المرجع نفسه، ص:133.

(25)المرجع نفسه، ص:159.

(26)المرجع نفسه، ص:228.

قائمة المراجع:

1-(إبراهيم)عبد العليم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط: 04 ،1968م.

2-(استيتية)سمير شريف : علم اللُّغة التعلمي، منشورات دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، د،ت.

3-(أوحيدة) علي :الموجه التربوي للمعلمين في اللُّغة العربية، منشورات مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر،ط:02، 1995م

4- (بني ياسين) محمد فوزي أحمد: اللغة: خصائصها ومشكلاتها وقضاياها،ونظرياتها،منشورات مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، ودار اليازوري، عمّان،الأردن،ط:01،2011 م.

5-(طعيمة) رشدي أحمد و محمود كامل الناقة : طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ايسيسكو، الرباط، المغرب الأقصى،1424هـ/2003م.

6-(عضاضة) أحمد مختار : التربية العمليّة التطبيقيّة في المدارس الابتدائية والتكميلية، منشورات مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط:03 ،بيروت،لبنان،1962م

7- (العوبي) رابح : القراءة مفاهيم ومظاهر وشروط وقواعد وأنواع، منشورات مطبعة سيبوس، عنابة، الجزائر،2007م.

8-(فهيم) مُصطفى محمد : الطِّفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة-رؤية مستقبليّة للتّعليم في الوطن العربي، منشورات دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر،2001م.

9-(مرتاض) محمد : نظريّة القراءة ومُستوياتها بين القديم والحديث-مُقاربة تنظيريّة/ تطبيقيّة-، منشورات دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2015 م.

10-(مرتاض) عبد الملك : نظريّة القراءة-تأسيسات للنّظريّة العامّة للقراءة الأدبيّة-، منشورات دار القدس العربي، وهران، الجزائر،2022م.

11-(وطاس)محمد : أهميّة الوسائل اللتعليميّة في عمليّة التعلم عامّة وفي تعليم اللغة العربيّة للأجانب خاصة، منشورات المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م.