

متون



مجلة دورية أكاديمية محكمة تصدرها كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية
بجامعة د. الطاهر مولاي سعيدة . الجزائر

العدد 04: ديسمبر 2010



العنوان: مجلة "متون". كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة د. مولاي الطاهر. ص
ب: 138

حي النصر سعيدة 20000 الجزائر الهاتف: 048477688 الفاكس: 048477688 .
البريد الإلكتروني: moutoun2010dz@yahoo.fr . الموقع الإلكتروني: www.univ-saida.dz

MOUTOUNE



Revue périodique publiée par la Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences Sociales et Humaines. Université Dr. Moulay Tahar – Saida – Algérie.

Numéro 04 : Décembre 2010



**Adresse : Revue « Moutoune ». Faculté des Lettres,
des Langues et des Sciences Sociales et Humaines.
Université Dr. Mouley Taher.
BP 138 Hai Nacer Saida 20000 Algérie**

**Tel & Fax : 048477688
E.mail : moutoune2010dz@yahoo.fr
Site Web : www.univ-saida.dz**

فهرس المحتويات

11

كلمة التحرير / رئيس التحرير

13

دراسات لغوية

14

شروط فصاحة المفردة اللغوية

د. طيبي أحمد

33

الجملة العربية ودلالة الإحتمال في ضوء أي من القرآن الكريم

أ. حمداد بن عبد الله

54

الأحرف السبعة وعلاقتها بالقراءات القرآنية

د. رويسات محمد

60

الخطاب القرآني بين مبدأ التفويض والتصنيف التأويلي
في فكر ابن رشد.

د. لزعر مختار

74

أثر دلالة السياق عند الأصوليين

أ. طيبي نور الهدى

92

المدلول الإصطلاحي للخطاب

أ. حاكم عمارية

101

تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات

د. مجاهد ميمون

121

تطور اللسانيات التطبيقية: المنظور الراهن في تحليل الأخطاء

د. طاهر الجيلالي

134

التواصل اللغوي عند الأطفال المتأخرين ذهنيا

أ. بنيني عبد الكريم

158

السياسة التعليمية والتخطيط البيداغوجي للخطاب التعليمي
الجامعي: مقارنة سوسiolسانية في تدريس اللغة العربية

د. هواري يلقندوز

175

دراسات نقدية وأدبية

176

النقد الاجتماعي العربي الحديث: البدايات التأسيسية

د. محمد عباس

193

ملامح المتلقي في الخطاب النقدي التراثي

د. عبو عبد القادر

209

تاريخ الأدب المقارن في الجزائر

د. جلال بومدين

- 230 الشَّعر العذري في ضوء القراءة النَّفسية:
يائِيةٌ قيسِ بنِ الملوِّح أنموذجا
أ. حاكمي لخضر
- 246 الظواهر المسرحية في الموروث الشعبي الجزائري
د. مبارك بوعلام
- 257 خصوصية نصّ السيناريو
أ. مولاي أحمد
- 273 نحو فهم واع للتراث
أ. بن عودة عطاظفة
- 278 دراسات إجتماعية وإنسانية**
- 279 التربية الإنسانية، وفكر الأنوار
د. موسى عبد الله
- 292 الإنسان من التفكير الإعتيادي إلى الفكر الأسطوري
أ. آيت أحمد نور الدين
- 309 الطهطاوي :
التأصيل المعرفي بين إرضاء الضمير وإرضاء الأمير
د. حفيان محمد
- 333 إدارة الموارد البشرية بين المتطلبات التنظيمية وثقافة المؤسسة
أ. عواج بن عمر
- 341 ظاهرة الحساب في الإسلام:
من أجل سوسيولوجيا الفكر القيامي في الإسلام
أ. قدوري عبد الكريم
- 357 العنف ضد المرأة أم العنف الزوجي: إشكالية المفهوم
د. بكري عبد الحميد
- 368 الحياة الثقافية بالأندلس وعوامل ازدهارها
على عهد دولة بني الأحمر
أ. بوحسون عبد القادر
- 381 جوانب من النشاط الاقتصادي في المغرب الأوسط
خلال فترة القرنين 7 و8هـ/13-14م : الأسواق نموذجا.
أ. شباب عبد الكريم
- 389 الواقع الاقتصادي للمغرب الأوسط في عهد الدولة الزيانية
أ. دريس بن مصطفى

كلمة رئيس التحرير

بسم الله وكفى والصلاة على المصطفى

لقد كان ممكنا بل وكان ميسرا كذلك – بعد صدور الأعداد الثلاثة من مجلة متون – أن نستمر منتشرين بنجاح بداية المسعى، ومستأنسين بجاهزية تبرير القصور عن تطويره، إما بـ "ضيق الوقت" وإما بـ "قلة الإمكانيات" أو بهما معا، والحال أن لا هذا ولا ذاك .

صحيح، إن إنجازا أكاديميا كهذا إنما يتطلب سعة في الوقت، ووفرة في الإمكانيات، لكن الصحيح أيضاً، أن العمل التأسيسي التطويري لا يستقيم فعلاً إلا بالإحساس بـ "ضيق الوقت"، لكن بالمعنى الذي يتولد من الفاعلية في حركة الزمن، وليس بالمعنى الذي ينشأ من تبرير الاطمئنان إلى سكونيته.

إن هذا يتيح لنا القول: إننا لأمسنا حقيقة –حين الإعداد لهذا العدد – خصوبة "ضيق الوقت"، بالمعنى الأول، وما ذاك، إلا لأننا لم نستسغ الاستئناس بوجهة "ضيق الوقت"، بالمعنى الثاني، فكان أن بادرنّا إلى ما يلي:

أولاً : إستحداث هيئة تحرير بصلاحيات واسعة

ثانياً : تغيير الهيئة العلمية تغييرا جذريا ، حيث أصبحت تضم أسماء لامعة في سماء الفكر والنقد والإبداع من أمثال السادة الأساتذة : سعيد يقطين ومحمد ظريف من المغرب الشقيق، ولعرج واسيني، وإيفيلين عقاد ومراد يلس من جامعات فرنسا. وعمر بوساحة وبومدين بوزيد و بلوحي محمد ، ولزعر مختار ومزاري شارف وكرومي لحسن وعبد الجليل مرتاض وعمر الساسي من جامعات الجزائر.

ثالثا: توسيع التحكيم الى أساتذة في جامعات مختلفة من داخل وخارج الوطن.

رابعا: تخصيص محور للدراسة في كل عدد مع الإبقاء على مساحة حرة للدراسات والمقالات خارج المحور.

خامسا: اختيار المحور لا يعتمد إلا بعد استشارة الهيئة العلمية ويعلن عنه في العدد السابق للعدد المخصص له.

سادسا: استحداث أبواب و فضاءات أخرى لرصد الإصدارات الجديدة: كتب، ومجلات ورسائل جامعية

سابعا: استحداث موقع الكتروني خاص بالمجلة.

فهل هذا كاف لنجعل من مجلة "متون"، مجلة أكاديمية محكمة جديرة بهذا الوصف؟

نعم إن هذا كاف لكن شرط أن نستمر مقتنعين بأنه ليس كافيا.

رئيس التحرير

د. حفيان محمد

دراسات لغوية

شروط فصاحة المفردة اللغوية

الدكتور: أحمد طيبي

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة الدكتور مولاي الطاهر

بسةة

1 : تمهيد :

لقد كان من بين إنشغالات اللغويين العرب القدامى ، ومن بين الملاحظات التي سجلوها بخصوص فونولوجيا اللغة العربية ، وتزامناً مع جنوحها نحو الخفة واللطافة واليسر ، أنها لا تقبل توارد الصوامت المتماثلة أو المتجانسة ⁽¹⁾ داخل مجال الجذر أو الجذع ، لأن تشكيل الأبنية اللغوية من أصواتٍ اشتريكت في نفس منطقة الإخراج ، يدفع الآلة النطقية إلى العمل ضمن حيز ضيقٍ فتنقل حركتها ويصعب عليها أداء نفس الحركة النطقية تقريباً مرتين متتاليتين ، ولقد أحسن القدماء بالوضع المستعصي على مستوى أعضاء النطق ، في مثل هذه الحالات ، فشبهه الخليل بن أحمد الفراهيدي بمشي المقيد ⁽²⁾ ، وذكر ابن جني أنه متى تجاوز مخرجاً الحرفين ، فالقياس ألا يأتلفا ⁽³⁾ ، وأن « أحسن التآليف ما بوعده فيه بين الحروف ... وذلك أن الصوت إذا انتحى مخرج حرفٍ فأجرس فيه ، ثم أريد نقله عنه ، فالأخلق بالحال ، أن يعتمد به مخرج حرفٍ يبعد عنه ليختلف الصوتان فيعذبا بترائيهما . » ⁽⁴⁾

بل لقد تحدّد مقياس الفصاحة عندهم على هذا الأساس ، فوضعوا شروطاً لا تكون اللفظة المفردة فصيحةً إلا بها ، يقول ابن سنان الخفاجي : « أن يكون تأليف تلك اللفظة من حروفٍ متباعدة المخارج ، وعلة هذا واضحة وهي أن الحروف التي هي أصوات تجري من السمع مجرى الألوان من البصر ، ولا شك في أن الألوان المتباينة إذا اجتمعت ، كانت في المنظر أحسن من الألوان المتقاربة ، ولهذا كان البياض مع السواد أحسن منه مع الصفرة ، ولقرب ما بينه وبين الصفرة وبعد ما بينه وبين الأسود ... ومثال التأليف من الحروف المتباعدة كثيرٌ جاء كلام العرب عليه فلا يحتاج إلى ذكره ، فأمّا تأليف الحروف المتقاربة ... منه (الهُجْع) ، ولحروف الحلق مزية من القبح إذا كان التأليف منها فقط ، وأنت تدرك هذا وتستفبحه كما يقبح عندك بعض الأمزجة من الألوان ، وبعض النغم من الأصوات . » ⁽⁵⁾

واستبعاداً لأيّ تدافع (6) بين الأصوات من شأنه تعقيد عملية التلقظ وعرقلة سيرانها في هدوء ، حرصت اللغة ، في نسجها لكلماتها ، على مراعاة شروط فصاحتها وسلامة تكوينها ، فقد تحاشت التأليف بين الأصوات المتقاربة جداً في مخارجها على مستوى الكلمة الواحدة ، فلم تجمع مثلاً بين (التاء وَ الذال وَ الطاء) ، وَ لا بين (التاء وَ الذال وَ الظاء) ، وَ لا بين (السين وَ الزاي وَ الصاد) ، حيث لم يرد منها مثال في اللسان العربي لا في صورة ثنائية ، ولا في صورة ثلاثية ، ولا فيما هو أكثر من ذلك (7) .

وفي إشارته إلى صوامت الحلق ، ذكر ابن جنّي أنها أبعد من غيرها عن الأنتلاف لشدة تقارب مخارجها (8) ، واستدلّ على ذلك بإشارته إلى القرابة الشديدة بين مخارجها حيث لا يفصل بينها غير فارق دقيق يميّز بعضها عن البعض الآخر ، كحال الحاء وَ العين مثلاً ، فلولا تلك البحة التي في الحاء لكانا صامتاً واحداً ، يقول ابن جنّي : « و لولا بحة في الحاء لأشبهت العين ، فذلك لم يأتلفا في كلمة واحدة . » (9)

أما الظهريات / صوامت أقصى اللسان وهي : القاف ، وَ الكاف ، وَ الجيم ، فتلي أصوات الحلق في عدم قبولها التوارد على مستوى الجذر أو الجذع (10) ، محكومة في كلّ ذلك بقانون عام وسلوك معروف في العربية يدفعها دوماً إلى صوغ مفرداتها من أصوات متباعدة المخارج ، ذلك أنّ « الصوت مع نقيضه أظهر منه مع قرينه ولصيقه » كما يقول ابن جنّي (11) حتّى تحقّق أكبر قدر ممكن من الاقتصاد في الجهد ، وتؤمّن حدّاً أعلى من الوضوح في السمع (12) يريح طرفي العملية التواصلية كلّ من المرسل والمتلقّي على حدّ سواء .

وقد تجدد الاهتمام بمسألة التأليفات بين الأصوات ، في السنوات الخمسين من القرن الماضي مع (Greenberg 1950) في أبحاثه حول تأليف جذور الأفعال في اللغات السامية ، فقد لاحظ أنّ هناك حظراً على توارد الصوامت المتماثلة Identics أو المتجانسة Homorganics داخلها ، وبخاصّة إذا تعلّق الأمر بالموقع الصامت الأول والثاني ، غير أنّ هذا الحظر يبدأ في الفتور كلّما ابتعدنا عن الموقعين (ص¹ وَ ص²) (13) اللذين يكون فيهما التماثل Identity أو التجانس Homorganicity مؤسوماً .

وتجدد حديثاً مع مجموعة من الفونولوجيين التوليديين وعلى رأسهم (McCarthy 1981) ، (1986) ، (1988) ، (1991) الذي قام بدراسة الجذور الثلاثية في العربية الفصحى باحثاً عن قيود توارد الصوامت داخلها ، وقد خلص إلى نتيجة متعلّقة أساساً بقيد سلامة التكوين الكوني Universal well-formedness Constraint المعروف بـ : مبدأ المحيط الإجباري (م م !) Obligatory Contour Principle ، فلاحظ أنّ الغالبية العظمى من

الصّوامت المتواردة في جذور العربيّة تُنضبط له ، فلا معنى معه لتوارد الأمثال ، بل يمنع

حتىّ توارد المتجانسات ، وتجاور بعض الملامح . (14)

وهي نفس النتيجة التي قد سبق أن انتهى إليها القدامى ، إلا أنّ الإشكال الذي وقع فيه اللّغويّون العرب هو تجاوزهم المعقول في تصنيفهم للصّوامت العربيّة عندما قسّموها إلى مجموعات كثيرة من المخارج بلغت السّبعة عشر مخرجاً ، ممّا يشكّل عائقاً حقيقياً أمام تحديد مدى قُرب بعضها أو بُعده عن البعض الآخر ، ثمّ تحديد أيّها يُسمَح بتجاور صوامتها على مستوى الجذر أو الجذع ، وأيّها يمنع من ذلك .

وهو الأمر الذي تجاوزه الدّراسات الصّوتية والفونولوجيّة الحديثة بتقليصها لعدد مواضع النّطق إلى أربعة فقط هي : شفهيّ ، طرفيّ ، ظهريّ ، و حلقيّ ، ممّا يتماشى ومناحي الاقتصاد ويسير وفقاً للسلوك العمليّ العامّ المنبني على أساس التّيسيط . وهي المخارج التي نعتمدها في دراستنا هذه ، وتوزّع الصّوامت العربيّة بموجبها على الشّكل التّالي :

2 : التّوزيع المخرجيّ للصّوامت العربيّة : (15)

(1)

أ _ الموضع الشّفهيّ : ب ، ف ، م .

ب _ الموضع الطّرفيّ : ت ، د ، ط ، ث ، ذ ، ظ ، س ، ص ، ز ، ض ، ش ، ر ، ل ، ن .

ج _ الموضع الظّهريّ : ق ، ك ، ج .

د _ الموضع الحلقيّ : ء ، هـ ، ع ، ح ، غ ، خ .

أمّا عدم تصنيف المقاربين (و ، ي) ضمن هذه المجموعات ، فيعود إلى طبيعتهما المُلتبسة في جميع اللّغات بتموّعهما بين الصّوامت والمصوّتات وقبولهما التّوارد مع صوامت بقيّة الطّبقات بكلّ حرّية . (16)

إنّ توزيع الصّوامت العربيّة بهذا الشّكل وتصنيفها إلى مجموعاتٍ على أساسٍ

مخرجيّ ، يعني أنّ الصّوامت التي تنتمي إلى طبقة تماثل Identity Class كما تسمّيها Yip

(1989) ، لا تُألف فيما بينها ، وتأتلف ، في المقابل و بدون قيود ، مع صوامت الطّبقات

الأخرى . لكنّ هذا التصنيف يظهر أنّه تعترضه بعض العقبات ، فيصطدم أحياناً بواقع نظام التّأليفات الصّامتية في اللّغة العربيّة ، فمثلاً الحلقيان (غ ، خ) ، فبالإضافة إلى إمتناع

تواردهما مع صوامت طبقتهما ، لا يتواردان كذلك مع طبقة الطّهرّيات ، ويلاحظ كذلك أنّ قيود التّأليف ، إذا كان تأثيرها قوياً داخل طبقة الحلقّيات ، والطّهرّيات ، والشّفهيات ، فإنّه يضعف داخل طبقة الطّرفيّات ⁽¹⁷⁾ باعتبارها الأقلّ وسمّاً والأكثر شيوعاً ، إذ يجعلها تواترها

المرتفع في جميع اللّغات مُعرّضةً للمسارات الفونولوجيّة أكثر من غيرها من الصّوامت الأخرى .

يقول شاهين : « أصوات الفمّ و اللّسان ... أكثر من أصوات الحلق و الشّفنتين ، وإنّما

كان ذلك لأنّ اللّسان أقدر أعضاء النّطق على الحركة ، والنّاطق يستطيع بواسطة لسانه أن

يُنتج عدداً من الأصوات بمجرد وضع لسانه في موضعٍ معيّن وتغيير صفة نطقه ... وظاهرٌ

أنّ هذه الأصوات جميعها من مخرج واحدٍ تقريباً ، وأيّ تغيير في وضع اللّسان ، يُنتج عدداً آخر من الأصوات لا يفصل بين أفرادها سوى خطّ رفيع في المخرج ، أو صفة تميّزه عن نظيره ، هذه المرونة التي يتّصف بها اللّسان في جزئه الأماميّ ، هي التي أتاحت لمجموعة أصوات الفمّ هذه الكثرة ، ولكنّ التّجاور والتّقارب جعلها عُرضةً دائماً للتّأثر بما يليها من أصوات ، ولذا أدغم كلّ منها في الآخر ، ما لم يحلّ دون ذلك ظرفٌ صوتيّ آخر . » ⁽¹⁸⁾

لذلك كلّهُ ، وفي محاولةٍ لتسوية الخلل المسجّل على مستوى طبقة الطّرفيّات وعملية التّأليف ، اقترح (1995) Padjett تقسيمها إلى طبقاتٍ فرعيّة تراعي بالإضافة إلى موضع النّطق ، كميّة حدوثه ، وملح الجهارة كذلك ، فهذه العناصر جميعها تعمل على السّماح بحصول توارد الصّوامت داخل طبقة الطّرفيّات أو عدم حصوله ، فجعلها ثلاث مجموعات تتوزّع الطّرفيّات بموجبها وفق التصنيف التّالي :

(2)

_ الطّرفيّات الرّنينيّة : ل ، ر ، ن .

_ الطّرفيّات الحاجزيّة الانحباسيّة : ت ، د ، ط ، ض .

_ الطّرفيّات الحاجزيّة المستمرّة : ذ ، ث ، س ، ز ، ش ، ص ، ظ .

هذا يعني أنّ هذه التّقسيمات الجزئية التي عرفتها طبقة الطّرفيّات إستناداً إلى كيفة نطقها ، غير متجانسة ، وبالتالي يمكن لعناصر كلّ منها أن تتألف مع عناصر الطبقة الجزئية الأخرى ، وهو ما لا يتوقّر أحياناً ، لذلك وانسجاماً مع طبيعة المسارات الفونولوجية Phonological Processes التي ننوي معالجتها في هذه الأطروحة ، سنعمل إلى توزيعها إلى طبقتين جزئيتين فقط ؛ طبقة للطرفيّات الرّنيّة ، وأخرى للطرفيّات الحاجزيّة .

إضافة إلى ذلك ، ولما كان الصّامتان (غ ، خ) لهما وضع خاص في اللغة العربيّة بحكم اشتراكهما مع الحلقّيات في تشكيل فصيلة طبيعيّة⁽¹⁹⁾ تؤثر على حركة الصّامت الحلقّي

في صيغة الإطلاق (المضارع) ، وتدفع إلى إظهار النّون ، ثمّ إنّ تموضعهما في أعلى إخراجها ، أو بالنّظر إلى اشتغالها معاً في مسارات فونولوجيّة بعينها ، وتقضي قيود التّوارد ألا تتألف عناصر الفصيلة

الواحدة مع بعضها البعض ، بينما تألف صوامت الفصائل المختلفة بحريّة . لمزيد من التّوسّع حول هذه الفكرة ، يرجع إلى

الأعمال التي اهتمّت بنظرية التّأليف Cooccurrence Theory ابتداءً من (1950) Greenberg ، إلى (1981) McCarthy و (1988) Bohas (1991) وغيرهم .

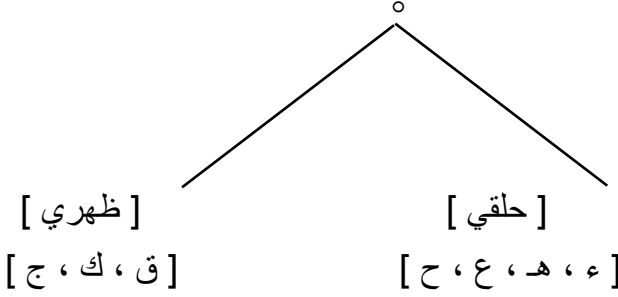
الحلقّ Upper Pharynx ، جعلهما قريبين من الظّهريّات⁽²⁰⁾ ويشكّلان مع أفراد مجموعتها فصيلة طبيعيّة أخرى تُخفى معها النّون ، يجعل توزيعهما على طبقتي الحلقّيات و الظّهريّات في الآن

ذاته أمراً وارداً وبخاصّة إذا علمنا أنّهما لا يتواردان مع عناصر المجموعتين وفق ما تمثّله شجرة الملامح الهندسيّة التّاليّة :⁽²¹⁾

(3)

[غ ، خ]

عجرة المحلّ



بعد هذا ، يمكننا إعادة تصنيف الصّوامت العربيّة إلى مجموعات التّوارد غير المتجانسة التّالية :

(4)

_ الشفهيّات : ب ، ف ، م .

_ الطّرفيّات الحاجزيّة : ت ، د ، ط ، ث ، ذ ، ظ ، س ، ز ، ص ، ش .

_ الطّرفيّات الرّنينيّة : ر ، ل ، ن .

_ الطّهيّات : ق ، ك ، ج ، (غ ، خ) .

_ الحلقيّات : ع ، ه ، ح ، (غ ، خ) .

إنّ تقسيماً للصّوامت بهذا الشّكل ، وجب أن يُفهم منه أنّ عناصر كلّ طبقة بإمكانها أن تتألف مع عناصر الطبقات الأخرى بكلّ حرّية ، ويُفهم منه كذلك أنّ عناصر الطبقة الواحدة يُحظر عليها أن تتوارد مع عناصر طبقتها . إلّا أنّ السياقات الصّوتيّة المترتّبة عن صوغ البنى المورفولوجيّة ، قد تدفع أحياناً إلى بعض التّأليفات المحظورة ، فتتوارد المتجانسات ، وقد تتوارد فيها حتّى المتماثلات ، فيحصل بينها التّدافع ويعمّها التّنافر والثّقل ويستعصي أمر إخراجها على الآلة المصوّتة ، وحتّى تعود إلى انسجامها وانسيابيتها ، يحدث بينها من أنواع التّفاعلات الصّوتيّة ما يؤدّي بها في النّهاية إلى تشكيل أوضاع مُستساعة تنوّع فيها السّلاسة واليسر . ومن بين التّفاعلات التي تعترض الأصوات في سياقاتها داخل أبنية الكلمات ، آليّة الصّهر / الإدغام كاستراتيجيّة لتجاوز خرق

(م م إ) ، ذلك أنّ طبيعة التّكوين الفونولوجيّ للمفوضات سواءً كانت معجميّة أو وليدة سياقٍ لغويّ ، مشروطةٌ بالتّقيد بمبادئ وقيود النّحو الرّاعية لسلامة التّكوين

3 : آليّة الإدغام / الصّهر موافقةً لـ (م م إ) :

يمثّل الإدغام واحدةً من بين الاستراتيجيّات⁽²²⁾ التي يمكن بواسطتها تجاوز الحظر الذي يفرضه (م م إ) على توارّد الصّوامت المتماثلة أو المتجانسة ، فإنّ كلّ خرق يتعرّض له هذا القيد ، يعالج بواسطة آليّة الإدغام التي تتولّى صهر الملامح المشتركة بين القطعتين المتجاورتين المتماثلتين أو المتجانستين في قطعة واحدة مديدة على مستوى بنية الجذر / الجذع وفق ما يسمّيه Clements (1985)⁽²³⁾ مواضعة صهر الملامح المشتركة⁽²⁴⁾.

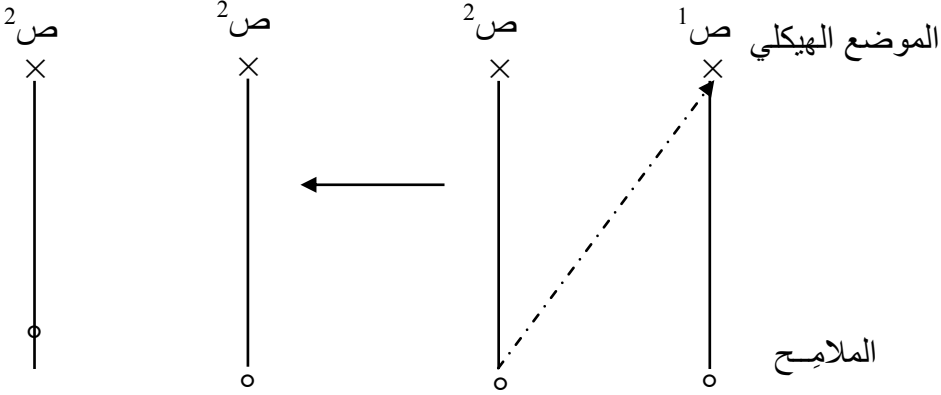
فالعلاقة واضحةٌ بين القيد الكونيّ (م م إ) المنظّم لتوارّد الصّوامت داخل الجذر / الجذع ، وحقيقة الإدغام / الصّهر التي تعتبر نتيجةً حتميّةً دفع إليها (م م إ) .⁽²⁵⁾

ويحصل الإدغام باعتماد آليّة الصّهر مباشرةً بالنسبة للمثّلين ، أمّا بالنسبة للجنسين ، فيجب أن يتحقّق ابتداءً إمتداد بعض ملامحهما أو فكّ ربطها ، من أجل الوصول بهما إلى التّماتل تحضيراً لصهرهما ، معنى ذلك أنّ آليّة الامتداد ، أو فكّ الرّبط ، إجراءان سابقان عن آليّة الصّهر . وهذا بيان الحقيقة الفونيتيكيّة للآليّات الثلاث جميعاً :

3 - 1 : الامتداد :

يُعبّر عن امتداد ملح أو أكثر من قطعة لاحقة إلى أخرى سابقة ، والملح الممتد ، لا يكون متوفراً في القطعة الهدف بطبيعة الحال ، نمثل له بالشكل التالي :

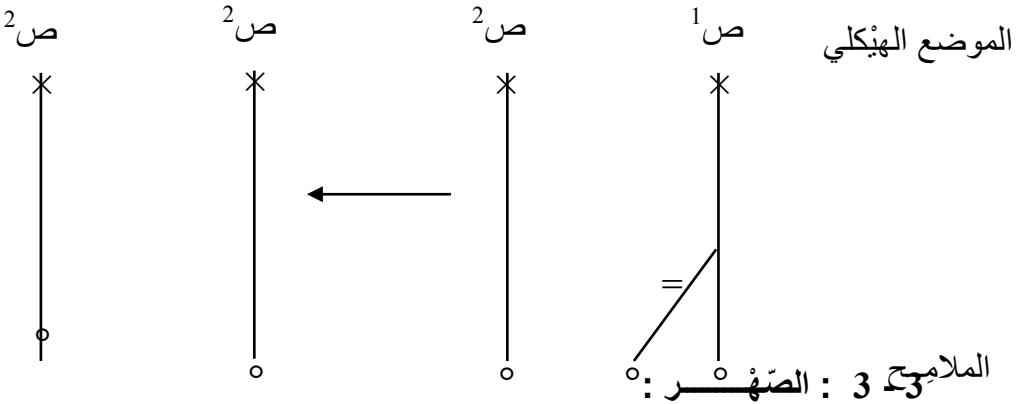
(5)



3 - 2 : فكّ الربط :

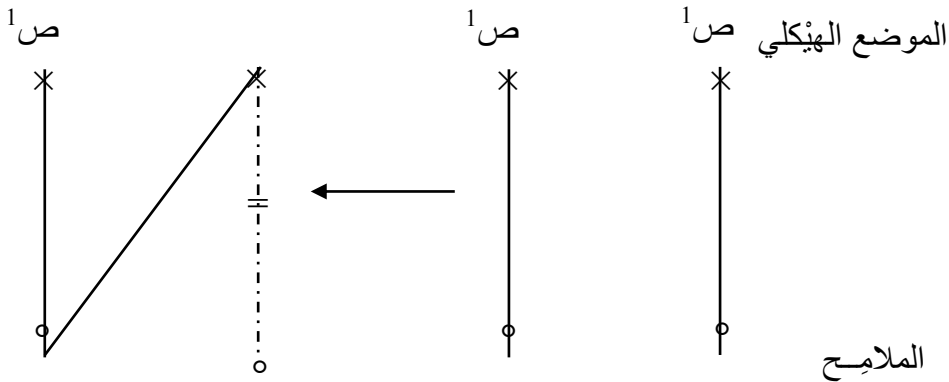
يُعبّر عن فكّ ربط ملح أو أكثر من قطعة سابقة بحثاً عن مماثلة قطعة لاحقة ، والملح الذي يُفكّ ربطه ، لا يجب أن يكون متوفراً في القطعة اللاحقة ، تحضيراً لصهرهما في نطقٍ موحدٍ جديد . وهذا تمثيله :

(6)



تقتضي الآلية النطقية التي يمثلها (م م إ) ، وحرصاً منها على إنفاق طاقة أقل لتحقيق كل صامتين مثلين تواردا متجاورين كونهما يحتاجان إلى « أعمال العضو الذي يخرج منه الحرف المضعف مرتين ، فيكثر العمل على عضو واحد » كما يقول ابن عصفور⁽²⁶⁾ ، فإنها تقوم بصهرهما وإدخال أحدهما في الآخر توحيداً لمخرجيهما وملاصحهما عن طريق « رفعك اللسان بالحرفين رفعة واحدة ووضعك إياه بهما موضعاً واحداً »⁽²⁷⁾ ، فيصيران بتداخلهما كقطعة صوتية واحدة زيد في مدة إنتاجها ، يقول الداني الأندلسي : « وأما المدغم من الحروف ، فحقه إذا التقى بمثله .. وهو ساكن ، أن يُدخَلَ فيه إدخالاً شديداً ، فيرتفع اللسان بالحرفين إرتفاعاً واحدة لا فصل بينها بوقف ولا غيره ، ويُعتمد على الآخر اعتماداً واحدة لا مُهلة بين بعضه وبعضه ، ويُشدّ الحرف ، ويلزم اللسان موضعاً واحداً ، غير أن احتباسه ، في موضع الحرف ، لما زيد فيه من التضعيف ، أكثر من احتباسه فيه بالحرف الواحد . »⁽²⁸⁾ يتم ذلك وفق الشكل التالي :

(7)



يظهر أن استراتيجيات : الامتداد ، فك الربط ، ثم الصهر ، المعتمدة لموافقة (م م إ) وتجاوز حظره على توارد الصوامت المتجانسة أو المتماثلة على مستوى الجذر خاصة ، محكومة بقيد آخر لا تتحقق إلا بوجوده هو :

3-4 : شرط المجاورة الصارم Strict locality condition :

(8) (ش م ص)

يجب أن تتوفر المجاورة الخطية بين القطعتين المتماثلتين حتى تكونا موضوعاً للامتداد ، فكّ الربط ، أو الصّهر .⁽²⁹⁾

ذلك أن قيود التّأليف ، تكون فاعلة في حالة الصّوامت اللّصيقة ، عندما يكون الصّامت المتأثر واقعاً قفلاً لمقطع ، متلوّاً مباشرة بالصّامت المؤثر الواقع صدرّاً للمقطع الموالي .

ومع ذلك ، فإننا نعاين أحياناً بعض التّأليفات الصّامتية التي تكون صوامتها المتجانسة لصيقة مثل (د ، ت) أو (ر ، ل) أو (س ، ص ، ز) ، إلا أن قيود التّأليف تكون حازمة صارمة في ترتيب معيّن ، فاترة غير مبالية في التّرتيب العكسيّ ، فكيف يمكن رصد هذا التّوزيع غير المتناظر في التّأليف بين الصّوامت في فونولوجيا اللّغة العربيّة ؟

لقد فسّرت كثيرٌ من الأعمال على غرار (1990) Clements اللّاتناظر المسجّل في تآليفات بعض الصّوامت على أساس قاعدة المسافة الجهريّة الدّنيا A minimal Sonority Distance Rule التي تفترض أن المسافة الدّنيا غير المؤسومة بين صامتين ، لا يجب أن تنزل عن درجتين ، فإذا وصلت مسافة الجهارة بين الصّامتين المتواردين إلى الدرّجتين أو أكثر ، يتقدّم الأكثر جهارة ، وفي هذه الحالة ، يكون تأثير قيود التّأليف ضعيفاً ، أمّا إذا نزلت المسافة الجهريّة عن الدرّجتين ، فيتقدّم الأقلّ جهارة على الأكثر جهارة ، وفي هذا الوضع يكون تأثير قيود التّأليف عليهما قوياً فيدفعهما إلى التّماتل التّام ثم إلى الانصهار .

وقد رتبّ (1990) Clements الأصوات اللّغويّة ، على أساس قيمة الجهارة وفق التسلسل التّالي :

(9)

الوقفيّات > الاحتكاكيّات > الأنفيّات > الموائع > المقاربان > المصوّتات .

إلا أننا نرى أن هذا المقترح يترك وراءه ثغرات لا يمكن سدّها ، ذلك أن اعتماد قاعدة المسافة الجهريّة الدّنيا لتفسير اللّاتناظر في تعامل القيود مع تآليفات بعض الصّوامت ، لا يمكن أن يبيّن لنا لماذا يكون التّرتيب العكسيّ بين الصّامتين المتواردين ممكناً ، ونحن نعلم أنه إذا كانت المسافة الجهريّة الدّنيا بينهما تساوي درجتين أو أكثر ، ، يتقدّم الأكثر جهارة على الأقلّ جهارة ، والمنطقيّ كذلك ، في هذه الحالة ، أن تبقى المسافة الجهريّة ذاتها في التّرتيب العكسيّ ، فلماذا إذاً تختلف القيود في تعاملها مع التّرتيبين ، فتكون صارمة في هذا التّرتيب ، فاترة في التّرتيب الآخر ؟

لذلك ولسدّ هذه الثّغرات وغيرها ، نقترح بدله المبدأ التّالي :

(10) مح د - خ / [جهارة]

يجب المحافظة على تخصيص جهارة الصّوامت في الخروج تماماً كما كانت في الدّخل المتناسلة عنه .

يجب أن نوّكد هنا على نقطةٍ مهمّةٍ متعلّقةٍ باتجاهيّة الامتداد / الصّهر، فإذا كان متّجه الامتداد عكسيّاً ينطلق من القطعة الثّانية إلى الأولى المجاورة ، فإنّه لا يتحقّق الصّهر إلّا وفق اتّجاهيّة صارمةٍ تنطلق من القطعة الأولى إلى الثّانية المجاورة على أساس أنّ القطعة

السّابقة هي التي تتعرّض للفناء في القطعة اللاحقة « لأنّ أصل الإدغام ، أن يدغم الأوّل في الآخر »⁽³⁰⁾ وليس العكس .

ولا يمكن اعتبار الإدغام سيرورةً شموليّة يجب تفعيلها كلّما تجاور مثلاًن أو جنسان ، وبخاصّة إذا حدث ذلك على مستوى الكلمة الواحدة ، وإنّما يحصل ذلك فقط حين ينتفي خرق القيود الصّوتيّة والصّرفيّة المتحكّمة في الإطار البنيويّ للصّيغة اللّغويّة بشكلٍ عامّ كقيد أمن اللّبس ، ذلك أنّ « الأحكام الموضوعيّة للتّخفيف إذا أدّت إلى نقض أغراضٍ مقصودة ، تُركت »⁽³¹⁾ كما يقول ابن يعيش .

(11) * الت

إذا أوقع إجراء الامتداد ، فكّ الرّبط ، ثمّ الصّهر في لبس ، بطل مفعوله .

إنّ إدغام القطع المتماثلة أو المتجانسة المتجاورة ، مرهونٌ بأمن اللّبس ، فإذا لم يُحفظ ، توقّف الإدغام .⁽³²⁾ فالإدغام مثلاً في نحو : سرر ، طلل ، جدد ، فنّوان ، زنماء ، دنيا ، غير ممكنٍ لأنّه يؤدّي إلى اشتباه بناءٍ ببناءٍ على مستوى الكلمة الواحدة ، فلا يظهر الفرق بين ما أصله التّضعيف ، وما هو حادثٌ بفعل الإدغام .

وتفعيل الإدغام وإجراؤه على المثليين الموجودين على مستوى البنية الخاضعة لقاعدة الإلحاق الصّرفيّة التي تُلحق بناء (فَعَلَ) الثّلاثيّ ببناء (فَعَّلَ) الرّباعيّ في مثل : جَلَبَ وَ جَلَّبَ ، وَ شَمَلَ وَ شَمَّلَ والتي يترتّب عليها محاذاة هامشٍ لهامشٍ آخر ، وقطعةٍ لأخرى في الملحق والملحق به ، وهو ما عبّر عنه ابن الحَاجِب بقوله : « ومعنى الإلحاق في الاسم وَ الفعل ، أن تزيد حرفاً أو حرفين على تركيبٍ زيادةً غير مُطرّدة ... يصير ذلك التّركيب بتلك الزّيادة مثل كلمةٍ أخرى في عدد الحروف وحركاتها المعيّنة وَ السّكنات ، كلّ واحدة في مثل

مكانها في الملحق به» (33) ، يؤدي بدوره إلى الإيقاع في المحذور ، فينكسر ميزان الإلحاق ، ويبتل غرضه ، ويلتبس بغيره في الملحق . (34)

إنّ فاعليّة هذا المبدأ هي التي كانت سبباً في عدم حصول الامتداد ، فكّ الرّبط ، ثمّ صّهر صوامت (الصّفير ، وَ التّكرار ، وَ الأنفيّة) وغيرها في مجانساتها ، ذلك أنّها أصوات ذات قيمة إجهاريّة عاليّة ، فهي من أُنْدَى الأصوات في السّمع ، بالإضافة إلى ما فيها من الإطراب مقارنةً بمجانساتها التي تدغم هي فيها ، لذلك لم تفرط اللّغة فيها فتسمح بإذهابها .

وقد أرجع السّلف اللّاتناظر المذكور في التّأليف بين الصّوامت ، إلى قوّة ذاتيّة في بعضها نتيجة اشتمالها على ملامح صوتيّة إضافيّة تمنعها من التّأثير بما يليها مباشرة ، يقول الاسترابادي : « المانع من إدغام أحد المتقاربين في الآخر ... إتّصاف الأوّل بصفة ليست في الثّاني ، فلا يدغم الأوّل في الثّاني إبقاءً على تلك الصّفة . » (35)

وقال سيبويه : « وأما الصّاد وَ السّين والزّاي ، فلا تدغمن في هذه الحروف التي أدغمت فيهنّ ، لأنّها حروف صفير ، وهي أُنْدَى في السّمع ... فامتنعنّ كما امتنعنّ الرّاء أن تدغم في اللّام وَ النّون للتّكرير . » (36) ولو حدث ذلك ، لأدّى إلى فساد المنظومة الصّوتيّة في جانب إطرابها ونداوتها ، وفي خاصيّة إسماعها .

فإذا كان الإدغام / الصّهر في واقعه يمثّل فرعاً عن أصل ، كما يقول القدامى ، وقد أسّعمل هذا الإجراء الفرع « لضرب من التّخفيف ، فإذا أدّى إلى فساد ، عدل عنه إلى الأصل . » (37)

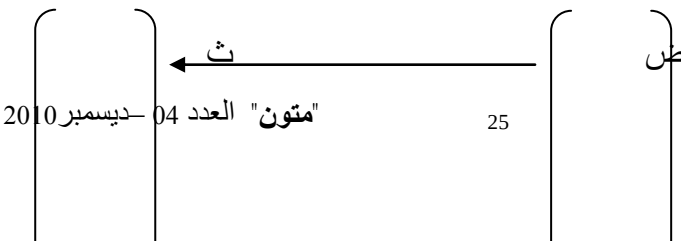
فإنّ قيل ما بال النّون المميّزة بفضل صوت الغنة / الأنفيّة ، تُصهر في مجانستها الميم ؟ قلنا أنّ ذلك الإدغام حاصلٌ فعلاً لما كان المجانس أغناً / أنفيّاً بدوره تبقى معه قيمة الإطراب التي هي الغنة / الأنفيّة محافظاً عليها فلا يجحف بها فتذهب في الإدغام .

أمّا بخصوص إدغام النّون في الرّاء وَ اللّام ، فإنّنا نشير إلى أنّ ذلك يحدث خارج

مجال الكلمة الواحدة ، وذلك يُغتفر لكون المبدأ (12) (38) يفقّد بعض صرامته على هذا المستوى ، فيصبح أقلّ فاعليّة ، وهذه عيّنة من مجال اشتغاله في فونولوجيا العربيّة :

4 : مجال اشتغال المبدأ (12) :

(13)



← ب	م
← ن	ر
← ل	ر
← ط	ص
← ب	ف
← ذ	ز
← ت	ص
← د	س
← ج	ش
← ل	ض

تُظهر المعطيات في (13) عدم حصول إدغام / انصهار مجموعة من الصّوامت في مجانساتها تناسباً مع المبدأ (12) ، وانتهاكاً للقيد الكونيّ العامّ (م م إ) الذي يحظر التّأليف بين المتجانسات ، فلا يقبل أن يتجاوز صامتان يشتركان في نفس المخرج ، على عكس ما تبديه مجانساتها من قابليّة الانصهار فيها .

ولمّا كانت نظريّة المفاضلة تفسيريّة بامتياز ، فإنّها تتوفّر على الآليات المناسبة لشرح وتفسير اللّاتناظر في التّأليف بين المتجانسات ، واللّاتناظر في تأثير قيود التّوارد المنظمة لمسألة الانتقال من إخراج صوتي إلى إخراج صوتي آخر .

في هذا الإطار ، نحتاج إلى توظيف قيديّ المحافظة والموسوميّة التّاليين :

قيد المحافظة :

(12)

مح د _ خ / [جهارة]

يجب المحافظة على كلّ تخصيصٍ لقيمة الجهارة في الخروج ، بنفس الكيفيّة التي وردت عليها في الدّخل المتوالدة عنه . (حيث لا تغيير)

قيد الموسوميّة :

(14)

(م م !) / [موضع] (39)

يحظر كلّ تجاوزٍ لأيّ صامتتين يتّفقان في موضع النّطق .

ولمنع تأثير هذا القيد ، وبالتالي المحافظة على تخصيص الجهارة في
توارد المتجانسات عموماً ، يجب اعتماد الهرميّة التّاليّة :

الهرميّة :

(15) مح د _ خ / [جهارة] « (م م !) / [موضع]

حيث يكون قيد المحافظة متحكّماً في قيد الموسوميّة .

والآن نقوم بتفعيل هذه الهرميّة وإجرائها على المعطيات في (71) داخل
جدول المفاضلة التّالي :

جدول التّخل :

المفاضلة بين المحافظة على تخصيص قيمة الجهارة والإطراب في
الصّامت ، وبين موضع النّطق الموحد :

(16)

الدّخل : / ض ← ل / (70)		(72)
1	ض ل	*
2	ل	* !
الدّخل : / م ب /		

3	ب م		*
4	بَّ	! *	
الدَّخْلُ: / ن /			
5	نَّ	! *	
6	ر ن		*
الدَّخْلُ: / ف ب /			
7	بَّ	! *	
8	ف ب		*
الدَّخْلُ: / ش ج /			
9	ش ج		*
10	جَّ	! *	
الدَّخْلُ: / س د /			
11	دَّ	! *	
12	س د		*
الدَّخْلُ: / ص ت /			
13	ص ت		*
14	تَّ	! *	
الدَّخْلُ: / ز ذ /			
15	ذَّ	! *	
16	ز ذ		*

تُعكس المفاضلة في الجدول (16) وجه محافظة مجموعة صوامت
الجهارة والإطراب على تخصيصها المميّز الذي يراعى القيد المتحكّم في الهرميّة
حينما انضبطت له كلّ الخروج المرجّحة .

فالرّاء بتكراريتها لا تدغم في اللّام ، ربّما لأنّ التّكرار أكثر جهارةً من
الجانبيّة ، أمّا الضّاد المستطيلة التي بلغت حجرتها الرّنينيّة حيّزاً واسعاً من الفمّ
كما وصفها القدماء ، هي تلك التي تشبه اللّام وليست التي ننطقها الآن ، وهي
على ما يبدو أكثر جهارةً من اللّام ، لذلك امتنعت من الإدغام في مجانسها اللّام
الذي يُدغم هو فيها .

ببليوغرافيا البحث

الإحالات

- (1) نحافظ هنا على فكرة التجانس بنفس مفهومها لدى القدامى ، فقد تحدّثت عندهم على أساس الاتفاق في المخرج والاختلاف في الملمح ، ينظر : النثر في القراءات العشر ، ابن الجزي ، 1 / 278 .
- (2) ينظر : شرح المفصل ، ابن يعيش ، 10 / 131 ، وينظر كذلك : الباقلائي ، إعجاز القرآن ، ص : 265 .
- (3) ينظر : سر صناعة الإعراب ، ابن جني ، 2 / 814 .
- (4) السابق ، 2 / 815 - 816 ، وينظر كذلك : جمهرة اللغة ، ابن دريد ، 1 / 11 .
- (5) سر الفصاحة ، ص : 60 - 61 .
- (6) نريد به ما أراده المتقدمون من مصطلح التنافر ، والتنافر كما يقول السيوطي « ما تكون الكلمة بسببه متناهية في الثقل على اللسان وعسر النطق بها ... وكراهتها في السمع ، بأن يمجّ الكلمة وينبو عن سماعها كما ينبو عن سماع الأصوات المنكرة ، فإنّ اللفظ من قبيل الأصوات ، والأصوات منها ما تستلذّ النفس بسماعه ، ومنها ما تكره سماعه . » المزهر ، 1 / 185 ، وينظر كذلك : الباقلائي ، ص : 264 - 265 .
- (7) ينظر : في التطور اللغوي ، عبد الصبور شاهين ، ص : 117 .
- (8) ينظر : سر صناعة الإعراب ، 1 / 65 .
- (9) سر صناعة الإعراب ، 1 / 246 .
- (10) ينظر : سر صناعة الإعراب ، 2 / 814 .
- (11) الخصائص ، 2 / 227 ، و ينظر كذلك : الجمهرة ، ابن دريد ، 1 / 11 .
- (12) ينظر : أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية ، ص : 18 .
- (13) ينظر : التضعيف وقيود التأليف في اللغة العربية ، عبد الرزاق تورابي ، ص : 1 - 2 .
- (14) See : McCarthy (1988) ; P : 88 .
- (15) يقارن مع تصنيف الصّوامت إلى مخارج كبرى المقترح في : إبراهيم أنيس (الأصوات اللغوية) ، ص : 254 - 255 ،
- وعبد الصبور شاهين (أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي) ، ص : 245 - 249 .
- (16) ينظر : التضعيف وقيود التأليف في اللغة العربية ، عبد الرزاق تورابي ، ص : 7 - 8 .
- (17) See : Alderete (1997) (18) أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي ، ص : 214 .
- (19) نعني بالفصائل الطبيعية تلك التصنيفات التي تُجمّع بموجبها الصّوامت إمّا بالنظر إلى مخارجها ، أو بالنظر إلى كميّات
- (20) وهو الأمر الذي جعل القراء يختلفون في أمرهما بخصوص إظهارهما أو إخفائهما مع النّون ، يقول الدّاني : « ينطق
- بالنّون على حسب أصل وضعها في اللغة ، فيؤتى بها محققة من المخرجين جميعاً في وقت واحد ، وذلك قبل أحد أحرف
- الحلق الستة عند أكثر القراء ، وقبل الهمزة والهاء والعين والحاء فقط عند بعضهم . » التّحديد في الاتقان والتّجويد في
- صناعة التّسديد ، ص : 125 .
- (21) See : McCarthy (1989) ; P : 39 ، (1994) ، P : 221 .
- (22) Voir : Paradis (1991) ; P : 11 .
- (23) See : Clements (1985) ; P : 240 .
- (24) Convention de la fusion des traits identiques
- (25) Voir : El Medlaoui (1995) ; P : 21 .
- (26) الممتع في التّصريف ، 2 / 631 - 632 .
- (27) السابق .
- (28) التّحديد في الاتقان والتّسديد في صناعة التّجويد ، ص : 212 ، التّحديد في الاتقان والتّجويد ، الدّاني ، ص : 101 .

- (29) . 135 P ;
(30) الكتاب ، 4 / 467 .
(31) شرح المفصل ، 10 / 122 .
(32) التجاور هنا ، نريد به التجاور الخطي وليس التجاور اللفظي ، فقد يكون الصوتان المتجاوران مفصولين بمصوت .
(33) شرح الشافية ، 1 / 52 .
(34) ينظر : السابق .
(35) شرح الشافية ، 3 / 270 .
(36) الكتاب ، 4 / 464-465 ، وينظر كذلك : التحديد في الاتقان و التّسديد في صنعة التّجويد ، الدّاني ، ص : 68 .
(37) شرح المفصل ، 10 / 122 .
(38) (قيمة الإطراب في الصّامت ، فضل زيادة الصّوت في الصّامت .)
(39) الاختصار " م م إ " : مبدأ المحيط الإجمالي .

المراجع العربية :

- 1_ ابن الجزري ، أبو الخير محمد بن محمد ، النشر في القراءات العشر ج 1 ، دار الكتب العلميّة ، د.ط ، د.ت ، بيروت .
- 2_ ابن جني ، أبو الفتح عثمان : الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ، د . ط ، د . ت .
- 3_ سر صناعة الإعراب ، دراسة وتحقيق : حسن هندراوي ، دار القلم ، دمشق ، ط 1 ، 1985 ، 2 .
- 4_ ابن دريد ، محمد أبوبكر بن الحسن ؛ جمهرة اللّغة ، دار صادر ، بيروت ، د.ط ، د.ت ، 1 .
- 5_ ابن عصفور ، علي بن مؤمن الإشبيلي ، المتع في التصريف ، تحقيق : فخر الدّين قباوة ، منشورات دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، ط 3 ، 1978 ، ج 2 .
- 6_ ابن يعيش ، موقّق الدّين ، شرح المفصل ، عالم الكتب ، بيروت ، د.ط ، د.ت ، ج 10 .
- 7_ الاسترابادي ، رضي الدّين محمد بن الحسن ، شرح شافية ابن الحاجب ج 1 ، 3 ، تحقيق : محمد نور الحسن ، محمد الزفزاف ومحبي الدّين عبد الحميد ، دار الكتب العلميّة ، بيروت .
- 8_ أنيس ، إبراهيم ، الأصوات اللّغوية ، مكتبة الإنجلومصرية ، القاهرة ، ط 4 ، 1971 .
- 9_ الباقلاني ، أبو بكر محمد بن الطيّب ، إعجاز القرآن ، تحقيق : أحمد صقر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 5 ، د.ت .
- 10_ تورابي ، عبد الرّزاق ، التّضعيف وقيود التّأليف في اللّغة العربيّة ، أبحاث لسانیّة ، منشورات : معهد الدّراسات والأبحاث والتّعريب بالرباط ، المجلّد 5 ، العدد 2 ، يونيه 2000 .
- 11_ الخفاجي ، ابن سنان عبد الله ؛ سرّ الفصاحة ، شرحه وصحّحه عبد المتعال الصّعيدي ، طبعة محمد علي صبيح ، القاهرة ، د.ط ، 1969 .
- 12_ الذّاني ، أبو عمرو عثمان بن سعيد الأندلسي : التّحديد في الإتقان والتّجويد ، دراسة وتحقيق : غانم قدّوري حمد ، دار الأنبار ، العراق ، د.ط ، 1988 .
- 13_ التّحديد في الإتقان والتّسديد في صناعة التّجويد ، أبو عمرو عثمان بن سعيد الذّاني الأندلسي ،

- تحقيق ودراسة : أحمد عبد الثواب الفيومي ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط1 ، 1993 .
- 📖 _ سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان ، الكتاب ، ج 4 ، تحقيق عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط3 ، 1988 .
- 📖 _ السبوطي ، جلال الدين ، المزهر في علوم اللغة و أنواعها ج 1 ، شرح وتعليق : محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي ، ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر ، د. ط ، د. ت .
- 📖 _ شاهين ، عبد الصبور : أثر القراءات في الأصوات و النحو العربي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط1 ، 1987 .
- 📖 _ في التطور اللغوي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط2 ، 1985 .
- 📖 _ الشايب ، فوزي ، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، ط1 ، 2004 .

المراجع الأجنبية :

- 📖- Alderete, J. ; Dissimilation as a local conjunction , GLSA , University of Massachusetts , amherst , 1997 , pp : 17-32 .
- 📖- Clements , G.N. ; The Geometry of phonological Features , Cornell University , Phonology year book 2 , 1985 , pp : 225 - 252 .
- 📖- Clements , G.N. ; Lieu d'Articulation des Consonnes et des Voyelles : Une Théorie Unifiée , Dans : Architecture des représentations Phonologiques , Bernard Laks & Annie Rialland , Eds : CNRS , Paris , 1993 .
- 📖- El Medlaoui , Mohamed ; Aspects des représentations phonologiques dans certains langues chamito-sémitiques , publié par : Faculté des Lettres et des sciences humaines , Rabat , 1^{ère} Edition , 1995
- 📖- McCarthy , John Joseph ; Feature Geometry and Dependency : A Review , Phonetica 43 , 1988 , pp : 84-108 .
- 📖- McCarthy , John Joseph ; Linear Order in Phonological Representation , Linguistic Inquiry , Vol. 20 , N° 1 , MIT , 1989a , pp : 71-99 .
- 📖- McCarthy , John Joseph ; The Phonetic and Phonology of Semitic Pharyngeals , Lab. Phonology , Cambridge University Press , 1994 , pp : 191-233 .
- 📖- Paradis , Carole ; Phonologie générative multilinéaire , Dans : Tendances actuelles en linguistique , Coll. Actualités pédagogiques et

psychologiques ، 1991 ، pp : 1- 45 .

الجملة العربية ودلالة الإحتمال في ضوء أي من القرآن الكريم

الأستاذ حمداد بن عبد الله

أستاذ مساعد أ

كلية الآداب واللغات. قسم اللغة العربية

جامعة د. مولاي الطاهر بسعيدة

تعد الجملة العربية موضوع الدرس النحوي بمثابة الوحدة الكلامية الصغرى المكتسبة أهمية كبيرة في التعبير والتفاهم والتواصل . فالجملة إذن هي لبنة الكلام المرسل وغير المرسل، فهي تشكل عنصر الكلام الأساسي. فبالجمل نتكلم وبالجمل نفكر بل هي قواعد الحديث. ولذا فقد حظيت بالدراسة من قبل علماء العربية قديما وحديثا . وإن كان قد قلل أحد الباحثين المعاصرين من اهتمام النحاة القدماء لها فبين على حد تعبيره صدد ذلك قائلا : "كان حظها من عناية النحاة قليلا جدا، بل لم يعرضوا لها إلا حين يريدون أن يبحثوا في موضوع آخر، ولم يعنوا بالبحث فيها إلا في ثنايا الفصول والأبواب، ولم يشيروا إليها إلا حين يضطرون إلى الإشارة إليها حين يعرضون للخبر الجملة ، والنعت الجملة ، والحال الجملة، وموضوع الشرط الذي ينبني على جملتين :جملة الشرط ، وجملة الجواب، وغيرها من موضوعات متفرقة هنا وهناك ، ولا أعرف أحدا من النحاة عنى بالجملة وأنواعها وأقسامها قبل ابن هشام في مغني اللبيب".⁽¹⁾ ومن الثابت أن مفهوم الجملة عند بعض قدامى النحويين كان ملتبسا بمفهوم الكلام، ولم يكن ثمة فصل بين المفهومين أو المصطلحين.

وقبل الحديث عما تؤديه هذه الوحدة الكلامية من معنى أو ما تحتمله من معاني، والإشكالية المنوطة بهذا الاحتمال، يستوقفنا مفهوم الكلمة في اللغة والإصطلاح أو يلزمننا تحديد وبيان المقصود من ذا المصطلح وإذا احتملت الجملة أكثر من معنى في سياق واحد كما سنبينه لاحقا فذلك حتى يتسنى للمتكلمين بهذه اللغة أن يعبروا عن مواقفهم وما ينتابها من حالات، وما يخالج نفسياتهم من نزعات ويدور بخلدهم من أفكار عن طريق هذا الملفوظ من الكلام أو في نطاق هذه الوحدة الكلامية الصغرى، وهنا يتجلى جانب من جوانب الإعجاز في لغة الضاد قد لا نلمس تجليه في اللغات الأخرى.

أولاً: مفهوم الجملة لغة.

لقد وردت كلمة "الجملة" في القرآن الكريم في نحو قوله جل ثناؤه : " وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نَزَلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا " (2) فمصطلح الجملة في الآية الكريمة ورد بمعنى دفعة واحدة غير منجم أي مجتمعاً.

ومما جاء في معجم "لسان العرب" لابن منظور (ت 711 هـ) في تعريف الجملة في مادة (ج، م، ل) ما نصه " الجملة هي واحدة الجمل، والجملة جماعة الشيء وأجمل الشيء جمعه عن تفرقه، وأجمل الحساب له كذلك، والجملة جماعة كل شيء بكامله من الحساب وغيره، ويقال أجملت له الحساب والكلام" (3) فالجملة حسب صاحب اللسان هي الجمع، وقد يكون هذا الأخير مادياً كجمع الحساب أو جمع الأشياء ، وقد يكون معنوياً كجمع الكلام. أما الفيروز آبادي (ت 816 هـ) فقد عرف هذا المصطلح في قاموسه بقوله: " جمل الشحم أذابه، وأجمل في الطلب أي اعتدل فلم يفرط ، والشيء جمعه عن تفرقه، وأجمل الحساب رده إلى الجملة " (4) والملحوظ مما سبق أن تعريف الجملة عند ابن منظور والفيروز آبادي جاء بمفهوم واحد إلا ما أضافه صاحب القاموس من معنى الإذابة عندما قال: جملا الشحم أذابه.

كما ورد مصطلح الجملة في المعجم الوسيط في مادة (جمل) – ما حده- وهو يوائم التعريف السابق: " الجملة بالضم جماعة كل شيء ويقال أخذ الشيء جملة وباعه جملة، متجمعا لا متفرقا" (5).

ثانياً: مفهوم الجملة اصطلاحاً.

أ- عند القدماء : لعله من الأهمية بمكان أن نشير في البداية إلى أن الجملة العربية عند القدماء من النحاة لم تكن نقطة البدء في دراساتهم النحوية، وقد أشار إلى هذه المسألة بجلاء الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف فذكر: " إذ أنهم لم يحددوا الصور الشكلية للجملة العربية تحديداً دقيقاً ، بحيث تكون دراساتهم بعد ذلك تحليلاً نحوياً لها، ولكن تناولهم للأبواب المختلفة التي تمثل الوظائف النحوية المتعددة يوحى بتصور ذهني معين تدور في إطاره الجملة العربية، هذا التصور الذهني يقوم على أسس خاصة تنبني على تقسيمهم للكلمة وفهمهم للعلاقة بين أجزاء الجملة وتأثير بعضها في البعض الآخر والترتيب بين هذه الأجزاء " (6) وما يدعم ما ارتآه الباحث وذهب إليه هو أن إمام النحاة سيبويه (ت 180 هـ) ومن سبقه من اللغويين لم يطلقوا مصطلح الجملة، وقد عبر صاحب الكتاب عنها بمصطلح " الكلام " وهذا ما نلمسه من قوله : " هذا باب الإستقامة من الكلام والإحالة فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب، فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس

وسأتيك غدا. وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا، وسأتيك أمس ..."⁽⁷⁾. إذ نلاحظ جيدا أن سبويه استدل بجمل نحوية تامة قد روعي فيها المعنى دون أن يطلق عليها مصطلح الجملة. وقد ذكر في هذا الشأن فيما سماه: "هذا باب المسند والمسند إليه وهما ما لا يغنى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا . فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه. وهو قولك: عبد الله أخوك، وهذا أخوك. ومثل ذلك يذهب عبد الله، فلا بد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء"⁽⁸⁾.

وكان أول من استخدم مصطلح الجملة هو المبرد (ت 285 هـ) وذلك في أثناء حديثه عن الفاعل، فقال: " هذا باب الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، ويجب بها الفائدة للمخاطب، فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر، إذا قلت : قام زيد فهو بمنزلة قولك: القائم زيد"⁽⁹⁾ فالجملة عنده كما يتضح تتكون من الفعل والفاعل أو المبتدأ والخبر محققة شرط الفائدة.

وهذا ابن جني (ت 392 هـ) يطلق مصطلح الكلام على الجملة فيقول: "أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل نحو: زيد أخوك، وقام محمد، وضرب سعيد، وفي الدار أبوك، وصه ومه، ورويد، وحاء وعاء في الأصوات، وحس ، ولب، وأف، وأوه، فكل لفظ مستقل بنفسه ، وجنبت منه ثمرة معناه فهو كلام "⁽¹⁰⁾ وقد ساوى الزمخشري (ت 538 هـ) في مفصله بين الكلام والجملة وذلك في فصل معنى الكلمة والكلام حيث ذكر: " والكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداها إلى الأخرى وذلك لا يتأتى إلا في إسمين كقولك : زيد أخوك، وبشر صاحبك أو في فعل واسم نحو قولك ضرب زيد وانطلق بكر ويسمى الجملة "⁽¹¹⁾ . بينما نجد ابن هشام (ت 761 هـ) قد ميز بين الكلام والجملة فقال: " الكلام هو القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كـ " قام زيد" والمبتدأ وخبره، كـ " زيد قائم"، وما كان بمنزلة أحدهما نحو : " ضرب اللص" و " أقائم الزيدان" و " كان زيد قائما" و " ظننته قائما". وبهذا يظهر لك أنهما ليسا مترادفين كما يتوهمه كثير من الناس. وهو ظاهر قول صاحب المفصل، فإنه بعد أن فرغ من حد الكلام قال: ويسمى جملة ، والصواب أنها أعم منه إذ شرطه الإفادة ، بخلافها، ولهذا تسميهم يقولون : جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيدا فليس بكلام"⁽¹²⁾.

وبالعودة إلى مؤلفات النحو فيما يتعلق بتعريف مفهوم الجملة وحدها، يتبين لنا أن النحاة قد انقسموا إلى اتجاهين رئيسيين هما:

الاتجاه الأول: ويمثله كل من ابن جني وعبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) والزمخشري وابن يعيش (ت 643 هـ) والعكبري (ت 616 هـ) وابن مالك (ت 643 هـ) ، وقد ذهب هؤلاء إلى أن الجملة هي المرادف لمفهوم الكلام.

الاتجاه الثاني: ويمثل هذا الاتجاه كل من ابن الحاجب (ت 646 هـ) الرضي (ت 686 هـ) وابن هشام ، والسيوطي (ت 911 هـ) ، وجمال الدين عبد الله بن أحمد الفاكهاني ، ومفاده عدم التسوية بين هذين المصطلحين .

ب - عند الدارسين المحدثين : لم يقل اهتمام المحدثين بالجملة العربية عن القدماء من النحاة، بل نعت بعض الدارسين المحدثين - بزعمهم- هؤلاء بالقصور في الفهم والانحراف عن وجهة البحث النحوي الصحيحة لها. ويرجع اهتمام الدارسين المحدثين بالجملة إلى أنها الوحدة التي يتمثل فيها أهم خصائص اللغة، إذ أن تأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها، لا تكون العبارة مفهومة ولا مصورة لما يراد حتى تجري عليه، ولا تزيغ عنه ، والقوانين التي تمثل هذا النظام وتحده تستقر في نفوس المتكلمين وملكاتهم، عنها يصدر الكلام، فإذا كشفت ودونت فهي علم النحو، ولو عرضت عليك جملة من لغة لا تعرفها، وبينت لك مفرداتها كلمة ما كان ذلك كافياً في فهمك معنى الجملة، وإحاطتك بمدلولها، حتى تعرف نظام هذه اللغة في تأليف كلماتها وبناء جملها، وإذا كانت الجملة هي وحدة الكلام في لغة من اللغات ، فإنه يجب أن تلتمس معالمها من استعمال المتكلمين بهذه اللغة، ومما تواضعوا على استقلاله بالمعنى في الكلام لا من المنطق.

وفي عرض آراء وتعريف الباحثين المحدثين لمفهوم هذا المصطلح لسوف نألفه متسماً بشيء من العمق والشمول في تعريف الجملة وحدها. وهذا لا يعني التقليل مما بذله علماء اللغة من القدماء من جهد في البحث والتنقيب، والتحصيل والتأليف إلى درجة الإيداع في هذا المجال - فكتب التراث اللغوي ناطقة بذلك.

وفي حد هذه الوحدة ذهب الدكتور مهدي المخزومي إلى أنها : " الصورة اللفظية الصغرى للكلام المفيد في أية لغة من اللغات ، وهي المركب الذي يبين المتكلم به أن صورة ذهنية كانت قد تألفت أجزاؤها في ذهنه، ثم هي الوسيلة التي تنتقل ما جال في ذهن المتكلم إلى ذهن السامع " (13) ثم يزيد مفهوم الجملة تبييناً في موضع آخر فيقول: " ثم ينتقل الدرس اللغوي إلى مرحلة جديدة، لا تعنى بالأصوات وخواصها وتمازجها، ولا بالكلمة المفردة وبنائها وما يعرض لها من تغير في داخلها أو اشتقاق، وإنما تعنى بالكلمة مؤلفة مع غيرها في أصغر صورة من صور التعبير، وهي الجملة وحدة الكلام الصغرى، والمركب الذي يحمل في ثناياه فكرة تامة، والذي به يعبر المتكلم عما ينشأ في نفسه من أفكار، وبه تنتقل هذه الأفكار إلى السامع أو المخاطب ... وإذا كان موضوع هذه الدراسة الجديدة هو الجملة. فهذه الدراسة إذن تعنى بكل ما يطرأ على الجملة من طوارئ، تعنى بأحوال أجزائها الرئيسية وغير الرئيسة من حيث تقديم بعضها على بعض، وتأخير بعضها على بعض، ومن حيث ذكره وحذفه، ومن حيث التصريح به أو

إضماره، كما تعنى بأحوال الجملة بوصفها كلا من حيث كونها في سياق نفي أو استفهام، أو تأكيد أو شرط أو غير ذلك" (14).

وذهب الدكتور إبراهيم أنيس في تعريفه لها إلى أنها في أقصر صورها هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر، كما تساءل في الوقت نفسه، هل يمكن حقا أن تكون الجملة مستقلة كما يشترط معظم اللغويين؟ أليس الحوار بين المتكلم والسامع مرتبط بالأجزاء يفسر بعضه بعضا، ويعين بعضهم على فهم الآخر، وألسنا نستمد الفهم من تجاربنا السابقة حيناً، ومن سياق الكلام حيناً آخر؟ فأين هذا الكلام المستقل بالفهم الذي لا نستعين فيه بكلام سبقه، ولا بتجارب ماضية، ولا بإشارات الأيدي وتعبير الوجوه في كثير من الأحيان؟ ثم خلص هذا الباحث إلى أن كل الذي يشترط في الكلام لئلا يكون لغوا هو حصول الفائدة وتامها (15).

وقد جعل الأستاذ عباس حسن الجملة والكلام بمفهوم واحد وهو عنده : " ما تركب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقل مثل: أقبل ضيف ، فاز طالب ، لن يهمل عاقل واجبه، فلا بد في الكلام من أمرين معا هما " التركيب " ، والإفادة المستقلة (16) . بينما ركز إبراهيم السامرائي على كون الإسناد مسألة ضرورية في الجملة، سواء أكانت فعلية أم اسمية. فالجملة كيفما وردت فهي قضية إسنادية (17) وبالتالي يخرج صاحبنا الكثير من أنواع التركيب من دائرة الجملة وذلك نحو: التعجب والقسم والنداء، والإغراء والتحذير إلخ.

وقد ارتأى الدكتور فخر الدين قباوة أن تكون الجملة عنصرا من العناصر المكونة للكلام ، فجعل الكلام أعم من الجملة، فتعد عنده إحدى عناصر الكلام المكونة له، يشترط في تركيبها ضمنا الإفادة والتمام (18) . ومن هذه العناصر المفرد، وشبه الجملة، وكذا الجملة. كما نوه أحد الباحثين المعاصرين بالملفوظ، وهو يقارن بين هذا المصطلح وبين مصطلح الجملة، فقال: " إن الملفوظ هو دائما الأول ... وهو الظاهرة اللغوية عبر مقوماتها من الأصوات، والمعاني، والتي لتوها تصير إلى ألفاظ، ومفردات وتراكيب ، وأساليب من القول، أي التعبير اللغوي، وباختصار إن الملفوظ كميا من الألفاظ، في تعبير المتكلم عن نفسه في حين أن الجملة شكل مجرد يتحقق به الإسناد بين أطراف الكلام، والملفوظ واقع كلامي لغوي ، تظهر من خلاله تقطيعات الكلام، وجملة، ولكن الجملة تمثل الجانب التركيبي للكلام ، لأنها فيه محل الإسناد الذي يربط الأجزاء ببعضها ببعض" (19).

وعموما فإن واقع الجملة لابد أن تفيد معنى ما، وإلا كانت عبثا، ولذا فلو رتبت كلمات ليس بينها ترابط يؤدي إلى إفادة معنى ما، لم يكن ذلك كلاما.

وفي تبينان ذا المصطلح ذكر أحد الغربيين: " هي طريقة التلطف Utterance التي تكون معنى عاما في السياق الذي تكون فيه ، ومن ثم فهي تلفظ بين موقفين من مواقف النفس" (20). وعلى الكاتب أن يراعي أمرا هاما وهو ما الذي يعنيه عندما يكتب الجملة، وما الذي يترتب على قراءتها. وإذا كانت الجملة فكرة منظمة، فإن هذا يعني الوضوح بما أنت بصدد من التفكير، وعند الوضوح فقط تحاول التعبير عنه.

وحتى يتلاقى الكاتب والقارئ ، فلا بد للجملة علاوة على مراعاتها لقواعد اللغة بأن تكون مترابطة منطقيا، ومن ثم كتابة جملة يعني أن تعرف ما تريد أن تقول ، وأن تحسن التعبير عنه، وهذا يعني ببساطة أن تملك أداة التعبير، وهي المهارة اللغوية ، وذلك حتى تحسن الوصول إلى هدفك بدقة وإحكام (21).

ولعلنا نعجب ونحن نطلع على إبعاد هذا المصطلح في المنظومة الفكرية الغربية من أن أبا اللسانيات الحديثة دي سوسير قد أعرض عن تعريفه مع أنه النمط الأفضل للتركيب لأن مداره بحسب رأيه الكلام لا اللسان (22). غير أن أحد تلاميذه وهو أنطوان مبي لم يتردد في حده فقال عنه: "مجموعة أصوات تجمع بينها علاقات قواعدية وهي مكتفية ذاتيا، ولا تتعلق بأية مجموعة أخرى قواعدية" (23). ولا يغرب عن الذهن أن حدود الجملة تختلف باختلاف المدارس اللسانية، بالإضافة إلى ما ينم عن طبيعة تركيب هذه الوحدة من صعوبات تحول دون دقة الحد، فهي (عبارة عن تركيب معقد متعدد المستويات وبالإمكان دراسته من مواقع متباينة ومنظورات مختلفة) (24).

وقد حاول في هذا الصدد بعض العلماء الغربيين أن يترسموا مصطلح الجملة ، واضعين حدوده، فقد عرفه رائد التيار التجريدي في الدراسات اللسانية إدوارد سابير بأنه: "مجموعة العلاقات النحوية الرابطة بين أجزاء من الكلام ربطا وظيفيا" (25). كما حده كارل ديتر بونتنج بأنه: "تكوين علائقي متدرج منظم بشكل هرمي، يضم المفردات بوصفها أقساما كلامية، منتظمة في وحدات نحوية" (26). ونظر البنويون التوزيعيون إلى الجملة من منظور كونها تركيبا لغويا مستقلا غير محتوي في تركيب أكبر منه فقد أورد عنها بلومفيلد قائلا: "هي شكل لغوي ليس جزءا من شكل لغوي أكبر منه" (27) وقد نستشف من هذا المفهوم شرط الاستقلال التركيبي على أن يكون للجملة محل مطلق غير مدمج. وقد اعتبر الوظيفيون جملة وحدة لغوية وظيفية، فذهب أندري مارتيني إلى تحديدها استنادا إلى المبدأ الوظيفي القائم على أساس ارتباط الأجزاء بعنصر مركزي في عملية الإبلاغ، فهي عنده " القول الذي ترتبط فيه جميع العناصر بمخبر فريد أو بعدة مخبرات معطوفة" (28). ونظر إليها أصحاب النحو الوظيفي المعزو إلى سيمون ديك من منظور تواصل بحت، منطلقين من كون النصوص أعلى الوحدات التي يتواصل مستعمل اللغات الطبيعية عن طريقها، وأن النص يتفرع غالبا إلى جملة ومكونات خارجية كالمبتدأ والمنادى وغير ذلك.

إشكالية التعدد الدلالي في الجملة العربية الواحدة:

وبعد الفراغ من إيراد تلك التعريفات عن مفهوم الجملة من لدن علماء العرب وعلماء الغرب فلا خلاف في أن تحمل هذه الوحدة الكلامية معنى ما، أو ترمي إلى إيصال فكرة واحدة إلى نفس القارئ أو الملتقي، غير أن الإشكالية المطروحة والمتعلقة بطبيعة اللغة الإنسانية هو التعدد المعنوي أو الدلالي الذي تحمله الجملة الواحدة مما يضطرنا إلى احتمال المعاني فيها. وقد تطرق إلى ذلك رواد الفكر اللغوي في الموروث اللساني. ولعل ما يقارب هذه الظاهرة ما نلاحظه ممثلاً في المفردة الواحدة، وإلى ذلك ألمح ابن الجوزي (ت 597 هـ) حينما تحدث عن المعنى المركزي للفظ، مشيراً إلى ما يثبت منه من معاني فرعية سياقية، كقوله في لفظ "العبادة": "الأصل في العبادة الذل، يقال طريق معبد أي مذل، وعبادة الله تعالى: الذل له بالانقياد لما أمر والانتهاة عما نهى... وذكر أهل التفسير أن العبادة في القرآن على وجهين، أحدهما: التوحيد والثاني: الطاعة"⁽²⁹⁾. وقد أطلق هذا العالم مصطلح الوجوه والنظائر على هذا الضرب من الدراسة. ومعنى ذلك أن تكون الكلمة واحدة، ذكرت في مواضع من القرآن على لفظ واحد، وحركة واحدة، وأريد بكل مكان معنى غير الآخر، فلفظ كل كلمة ذكرت في موضع نظير لفظ الكلمة المذكورة في الموضع الآخر، وتفسير كل كلمة بمعنى غير معنى الأخرى هو الوجوه"⁽³⁰⁾ ولتعدد المعنى في الخطاب القرآني قيمة إعجازية، إذ كانت الكلمة الواحدة تنصرف إلى عشرين وجهاً، وأكثر وأقل، ولا يوجد ذلك في كلام البشر⁽³¹⁾.

وقد تجاوز موضوع تعدد المعنى نطاق الدراسات القرآنية، وإن ظل وثيق الصلة بها ليهتم به فقهاء اللغة في أبواب المشترك اللفظي والمجاز، والأصوليون في مقدماتهم اللغوية، والبلاغيون في أبواب البيان خاصة. ولا أصبو في هذا المقام إلى أن أدرس النقاشات الخلافية التي دارت بين علماء العربية حول إشكالية التعدد الدلالي من خلال قضايا بلاغية دلالية كالاشتراك والتضاد، والمجاز، فهي مواضيع ثرة مبسطة في كتب البلاغة، بقدر ما أريد الحديث عما يعتور الجملة الواحدة من معاني أو دلالات محتملة ظلت محل نقاش وخلاف واسع بين النحاة والمفسرين ممن أبلوا البلاء الحسن في دراستها والكشف عنها في ضوء فسرهم للقرآن الكريم.

الجمال ذات الدلالات المتعددة:

لقد أشار ابن الشجري في الأمالي ما نصه: "إنه كما جاز في الألفاظ المفردة ما يتفق لفظه ويختلف معناه، كذلك أن يكون في الألفاظ المركبة المفيدة ما يختلف معناه واللفظ واحد، كقولهم في المفرد "العين" لعين الإنسان وكل ذي بصر، والعين الرجل المتجسس والعين سحابة تأتي من ناحية القبلة... والعين الدنانير الناض والعين الميل في الميزان"⁽³²⁾.

ونألف تعدد المعنى في بيئة المفسرين، حينما سلطوا أشعة فكرهم على بنية النص القرآني المعجز بالشرح والتفسير والتحليل، وذلك بسبب من المعطيات السياقية التي يركز عليها المفسر، في التقرب من القرآن الكريم فهما وفقها واستيعابا. ويقود هذا الجهد المضني إلى تعدد في التحليل النحوي عنده وقد يختلف فهم المعنى باختلاف الناس، مما يجعلنا نرى التفاوت النسبي في عملية التأقي، وتحديد المعنى أمرا شائعا. وهو ما يجعل التحليل النحوي أحيانا يختلف الاختلاف نفسه، كما يتجلى ذلك في تفاسير القرآن الكريم وغيرها ضرب كتب معاني القرآن وإعرابه.

وقد عرض الدكتور تمام حسان إلى هذه الظاهرة تحت عنوان (تعدد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد) فأورد " والفكرة الهامة التي أردت أن أسجلها تحت هذا العنوان أن المعاني الوظيفية التي تعبر عنها المباني الصرفية هي بطبيعتها تتسم بالتعدد والاحتمال فالمبنى الصرفي الواحد صالح لأن يعبر عن أكثر من معنى واحد مادام غير متحقق بعلامة ما في سياق ما فإذا تحقق المعنى بعلامة أصبح نصا في معنى واحد بعينه تحدده القرائن اللفظية والمعنوية والحالية على السواء"⁽³³⁾. ويوضح الباحث هذه المسألة في موضع آخر فيقول: " وهذا التعدد والإحتمال نلاحظه في مباني الجمل. فمبنى الجملة المثبتة يكون للإثبات نحو قام محمد ويكون للدعاء نحو رحمه الله... كما يكون معنى الجملة الاستفهامية للإستفهام ولصدر جملة الشرط وللإنكار والتقرير ومقول القول وصفة على معنى التشبيه فقول: "هل رأيت الذئب قط معناه كالذئب. فالمبنى الواحد متعدد المعنى ومحتمل كل معنى مما نسب إليه وهو خارج السياق. أما إذا تحقق المبنى بعلامة في سياق فإن العلامة لا تفيد إلا معنى واحدا تحدده القرائن اللفظية والمعنوية والحالية. وهذا التعدد والاحتمال في المعنى الوظيفي يقف بازائه تعدد واحتمال في المعنى المعجمي أيضا"⁽³⁴⁾. ويتضح من هذا القيل أن الدكتور تمام حسان قد أثبت هذا التعدد والإحتمال غير أنه قيده بكونه خارج السياق، كما استبعد ذلك بل نفاه داخل السياق عند توافر القرائن اللفظية والمعنوية والحالية". وأعتقد أن هذا التعدد نجده في مؤلفات التفسير التي نصت عليه في ضوء اختلافات المفسرين حول فهمهم لبنية النص القرآني. وإذا اتسمت اللغة العربية بهذه السمة التي توميء إلى شيء من الإعجاز فيها، فلنحاول الوقوف على دواعي هذا التعدد في ضوء أي من القرآن الكريم ومن ذلك :

1- تعدد دلالات المفردة :

إن في العربية ألفاظا تشترك في عدة معان كالعين و القراء و اليد ، و نحو كثير من الأدوات كالواو و إن و ما . وقد يؤتى بعبارة تحتل أكثر من معنى تبعا للاختلاف في معنى اللفظة. فإذا أريدت هذه المعاني معا في العبارة كان ذلك من باب التوسع في المعنى كأن نقول هو صائم ، و نعني بذلك الإمساك عن الكلام و عن المفطرات ، وهو جائز و نقصد بذلك الظلم و الشكوى أي هو يظلم و يرفع

صوته بالشكوى مع ذلك . و كأن تقول " ما أغفلك عنا " تريد التعجب و الاستفهام فإن " ما " تحتمل هنا المعنيين ، و تقول " هو لا يكذب و إن أكره على ذلك " فهذا يحتمل أنه لا يكذب و لو أكره على ذلك، و يحتمل أنه لا يكذب و ما أكره على ذلك فإن تحتمل أن تكون شرطية و نافية فإن أريد المعنيين معا كان من قبيل التوسع في المعنى وهو ما نلاحظه أيضا في دلالة "الواو" فقد يكون هذا الحرف دالا على الحال أو الاستئناف، أو العطف أو القسم ويتبين ذلك جليا من قوله جل ثناؤه: " لن نؤثرك على ما جاءنا من البينات والذي فطرنا" (35) . فهذا يحتمل أن تكون الواو عاطفة عطف "الذي فطرنا" على قوله: "ما جاءنا " فيكون المعنى بناء على هذا التأويل للحرف: لن نؤثرك على ما جاءنا من الهدى وعلى الذي فطرنا. كما يحتمل أيضا أن تكون الواو للقسم، فيكون مفهوم الآية: والله الذي فطرنا لن نؤثرك على ما جاءنا من البينات (36) . ويحدث شبيه بذلك ما يقع موقع المفعولية للأفعال التي تصلح للتعدي إلى مفعول واحد وإلى مفعولين، وذلك نحو قوله تعالى: " فسوف تعلمون من تكون له عاقبة الدار " (37) " إذ أن غياب القرينة التي تحدد التعدي للفعل، تعلمون" المعلق عن العمل لفظا جعل الجملة الاسمية المصدرة باسم استفهام، باعتبار "من" استفهامية ، جعلها تحتمل وجهين، فيصلح فيها أن تكون في موضع المفعولين، على أن الفعل يتعدى إلى اثنين، ويصلح أن تكون في موضع المفعول على أن الفعل يتعدى إلى واحد لأنه بمعنى " عرف " (38) كما أن تعدد معاني المبنى للفظ ما ، يتأتى لعدم وجود قرينة تحدد وجهها معينا، ويحدث هذا الأمر في الأدوات والأفعال والأسماء . فقد تكون الأداة "ما" مثلا دالة على الموصولية وغيرها، ففي مثل قوله عز وجل: " وما بكم من نعمة فمن الله " (39) تحتمل أن تكون "ما" شرطية وأن تكون موصولة، وإذا كان السياق القرآني في هذا الموضع يرجح الشرطية لما تفيد من بلاغة من خلال الجزم، فإن ذلك لا يلغي الوجه الثاني، لأن الترجيح لا يلغي الجواز، وبالتالي فالوجهان محتملان في مثل هذا التركيب.

ولو تفحصنا أي الذكر الحكيم لعثرنا على صيغ للأسماء تقع في تراكيب مطردة، وتحتمل غير معنى كما في قوله تعالى: " إن تجتنبوا كبائر ما تنهون عنه نكفر عنكم سيئاتكم وندخلكم مدخلا كريما " (40) فقد تكون صيغة " مدخلا " دالة على اسم المكان كما تحتمل الدلالة على المصدر، وليس هناك دليل يلغي هذا التعدد .

وربما حدث تعدد المعنى الذي تقتضيه طبيعة اللغة بسبب الغموض في معاني بعض الأدوات أحيانا ، وقد أسماها فقهاء العربية حروف المعاني، كأن يقال: زيد أفضل من عمرو، ويروى في هذا الشأن عن سيبويه أن "من" تفيد ابتداء الارتفاع، وفي نحو " شر منه " ابتداء الإنحطاط. وعن ابن مالك (ت 672 هـ) أنه شكك في هذا التحليل، لأن معناه غير واضح في " من " فجعلها للمجاوزة والتأويل: زيد جاوز عمرا في الفضل ثم يشكك صاحب المغني بدوره في صحة المجاوزة. (41) ولعل الغموض في معنى الأداة في مثل ذا التركيب هو الذي دفع

إلى هذا التعدد ، ونحسب أن هذه المعاني محتملة في الجملة المذكورة. ولنا في مؤلفات اللغويين المخصصة لحروف المعاني واختلافهم حول توجيه معنى هذه الأدوات خير دليل على ما نذهب إليه وندعيه.

وقد نقل في هذا السياق محمد بن علي الشوكاني (ت 1255 هـ) اختلافهم حول تحديد معنى "أن" في الآية الكريمة: " وإذ بوأنا لإبراهيم مكان البيت أن لا تشرك بي شيئا "(42) فذكر: " يقال بوأته منزلا وبوأته له كما يقال : مكنتك ومكنت لك قال الزجاج: (ت 311 هـ) معناه جعلنا مكان البيت ميوأ لإبراهيم ومعنى بوأنا " بينا له مكان البيت، ومثل قول الشاعر:

كم من أخ لي ماجد بوأته بيدي لحدا

وقال الفراء (ت 207 هـ) : إن اللام زائدة ومكان ظرف أي: أنزلناه فيه " ألا تشرك بي شيئا" قيل: "أن" هذه مفسرة لبوأنا لتضمنه معنى تعبدنا، لأن التبوئة هي العبادة. وقال أبو حاتم هي مصدرية أي: لأن لا تشرك بي، وقيل هي المخففة من الثقيلة، وقيل هي زائدة وقيل معنى الآية : وأوحينا إليه أن لا تعبد غيري"(43).

واختلافهم حول توجيه "ما" وما يترتب عليه من معنى بين في قوله تعالى : " وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع"(44) . "ما" في قوله: "ماطاب" ، موصولة، وجاء "بما" مكان "من" لأنهما يتعاقبان فيقع كل واحد منهما مكان الآخر كما في قوله: " والسماء وما بناها " (45)، " فمنهم من يمشي على بطنه ومنهم من يمشي على رجلين ومنهم من يمشي على أربع "(46). وقال البصريون : إن "ما" تقع للنعوت كما تقع لما لا يعقل، يقال : ما عندك؟ فيقال : ظريف وكريم، فالمعنى: فانكحوا الطيب من النساء أي الحلال، وما حرمه الله ليس بطيب، وقيل : إن " ما" هنا مدية، أي: ما دمت مستحسنين للنكاح، وضعفه ابن عطية ، وقال الفراء: إن "ما" هاهنا مصدرية، قال النحاس هذا بعيد جدا ، وقرأ ابن أبي عتبة: " فانكحوا من طاب " وقد اتفق أهل العلم أن هذا الشرط المذكور في الآية لا مفهوم له ما وأنه يجوز لمن لم يخف أن يقسط في اليتامى أن ينكح أكثر من واحدة"(47).

2- تعدد احتمالات مرجع الضمير: وقد نلمس ذلك جليا في نحو قوله

تعالى: " يضل من يشاء ويهدي من يشاء "(48) فقد احتملت الآية الكريمة أكثر من دلالة ، بسبب مأل الضمير فقد يكون ضمير " فاعل" يشاء يعود على الله تعالى أي يضل من يشاء الله إضلاله، ويهدي من يشاء الله هدايته، و يحتمل أن يكون ضمير فاعل "يشاء" يعود على البشر المكلفين فيكون المعنى يضل الله من يشاء الضلالة، و يهدي من يشاء الهداية أي أن من أراد الضلالة يبقية الله على ضلالته و من أراد الهداية يبسر له الهداية وهو نظير قوله تعالى: "و يضل الله الظالمين"(49) و قوله: "و يهدي إليه من أناب"(50).

و يتبدى هذا التعدد في المعنى من خلال معطيات السياق اللغوي أو ما يسمى نظام الجملة، و من ذلك قول الله جل ثناؤه: "و قلنا يا آدم اسكن أنت و زوجك الجنة و كلا منها رعدا حيث شئتما و لا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين. فأزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كانا فيه"⁽⁵¹⁾ فهنا تلاحظ تعدد التحليل النحوي للضمير "ها" في "عنها" بتعدد المعنى الذي يقود إليه السياق اللغوي فيرى أبو حيان النحوي أن هذا الضمير يعود على الشجرة لأنها أقرب مذكور، و المعنى فحملهما الشيطان على الزلة بسببها، و تكون "عن" للسبب"⁽⁵²⁾. و قيل: إن الضمير يعود على "الجنة" لأنها أول مذكور و قيل : عائد على غير مذكور يفهم من المعنى المتحصل من السياق و هو "الطاعة" بدليل قوله تعالى : " و لا تقربا" لأن المعنى : أطيعاني بعدم قربان هذه الشجرة، فعاد الضمير على معنى "الطاعة" المتحصل من السياق. و قيل يعود على الحالة التي كانوا عليها من الرفاهية و التفكه، بدليل قوله تعالى ،" و كلا منها رعدا" و هناك أقوال أخرى مرتبطة أيضا بمعطيات السياق اللغوي لا حاجة بنا إلى إيرادها لعدم التطويل بها.

و قد يكون تعدد المعنى ثمرة لتفاعل معطيات السياق بنوعيتها، معطيات المقام و معطيات السياق اللغوي ففي قوله تعالى : " فما آمن لموسى إلا ذرية من قومه على خوف من فرعون و ملئهم أن يفتنهم"⁽⁵³⁾ فقد يكون مرجع الضمير في قومه" على موسى عليه السلام ، و تذكر عن ابن عباس (ت68 هـ) رضي الله عنه معطيات المقام التي تجعل الضمير عائدا عليه. و يذكر صاحب البحر المحيط معطيات السياق اللغوي التي تجعله يعود على موسى عليه السلام، و هو لأنه أقرب مذكور، و لأنه المحدث عنه في الآية الكريمة⁽⁵⁴⁾. و قد تمنحنا معطيات السياق وجها آخر يستدعي أن يعود الضمير في قومه" على فرعون، و يذكر بعضهم معطيات أخرى تدعم هذا الرأي، و هي أنه أمنت زوجة فرعون، و خازنه، و امرأة خازنه، و شباب من قومه، مما يدل على أن المراد بالضمير هؤلاء⁽⁵⁵⁾.

3- في تأويل المحذوف : إن الحذف ظاهرة متفشية في كل مستويات كلام

العرب و لو أنعمنا النظر فيما يطرأ على نظام الجملة من حذف و جدها يحتمل أكثر من تقدير، فيفضى هذا التقدير أو ذاك إلى معنى يختلف عن الآخر، فنضطر إلى تحميل الجملة أكثر من معنى، فيقع الاحتمال، و من ذلك قوله تعالى : " إنما ذلكم الشيطان يخوف أولياءه"⁽⁵⁶⁾. فإن الفعل يخوف كما نعلم ينصب مفعولين، و قد حذف أحدهما، فيحتمل أن المحذوف المفعول الأول أو الثاني، فإن تؤول المحذوف المفعول الأول يكون المعنى : يخوفكم أولياءه، و يكون تفسير الآية أن الشيطان يخوف المؤمنين من أوليائه. و إن كان التقدير حذف المفعول الثاني يصبح المعنى أن الشيطان يخوف أولياءه شر الآخرين، أي لا يتعدى تخويفه المنافقين و الكافرين و لا يصل إليكم تخويفه⁽⁵⁷⁾.

و قد نلمس ذلك أيضا في كلام متلو بنكرة ظاهرها الانقطاع عما قبلها، و ذلك ضرب قوله تعالى: " إن الذين يفترون على الله الكذب لا يفلحون متاع قليل و لهم عذاب أليم" (58) فكلمة " متاع" خبر مبتدأ محذوف أي: بقاؤهم متاع قليل أو منفعتهم متاع قليل. و أجاز الحوفي (ت 430 هـ) (59) أن يكون مبتدأ خبره " قليل" و قد رد النحويون ذلك لأنه من باب الإخبار عن النكرة من غير مسوغ من المسوغات المعروفة، و لذا فقد حمل بعضهم كلامه على نية المضاف إليه أي متاعهم قليل، و يجوز أن يكون مبتدأ خبره محذوف أي لهم متاع. ويتبدى أن خلافهم في تقدير المحذوف يفضي إلى التعدد في دلالة الجملة. و لنا في حذف الخبر من قوله تعالى: " إن الذين آمنوا و الذين هادوا و الصابئين و النصارى و المجوس و الذين أشركوا إن الله يفصل بينهم يوم القيامة إن الله على كل شيء شهيد" (60) أكثر من تقدير فقوله: " إن الله يفصل بينهم يوم القيامة" في موضع الخير لـ " إن" الأولى، و هي مسألة تصح عند البصريين (61)، و ذلك أنهم يجيزون: إن زيدا إنه منطلق. و قد منع الفراء ذلك غير أنه أجاز في الآية المذكورة لأن فيها معنى الجزاء (62) و قيل إن " إن" الثانية و مافي حيزها تكرير للأولى على أن الخبر محذوف أي: إن الذين آمنوا و الذين هادوا و الصابئين و غيرهم مفترقون يوم القيامة.

و نلمح هذا التعدد في المعنى واضحا في مسألة حذف الحال المنعوتة و بقاء نعتها، و ذلك في مثل قوله جل ثناؤه: "إلا الذين يصلون إلى قوم بينكم و بينهم ميثاق أو جاءوكم حصرت صدورهم أن يقاتلوكم أو يقاتلوا قومهم" (63) فقد تعددت أوجه " حصرت صدورهم" و هي كالاتي:

أ- أن يكون للدعاء عليهم بتضييق صدورهم عن القتال، و هو قول منقول عن أبي العباس المبرد (ت 285 هـ) و عليه فلا محل له.

ب- أن يكون في موضع الحال من فاعل "جاءوكم" على إضمار "قد" عند النحويين و الصحيح عند السمين الحلبي و شيخه أبي حيان (64) جواز كون الجملة الماضية حالا من غير "قد" لكثرة الشواهد القرآنية.

ج- أن يكون في موضع النعت لحال محذوفة أي: جاءوكم قوما حصرت صدورهم، و هو قول معزو إلى المبرد أيضا.

د- أن يكون بدل اشتمال من "جاءوكم" لأن المجيء مشتمل على الحصر.

هـ- أن يكون مستأنفا لا محل له.

و- أن يكون جواب شرط مقدر أي: إن جاءوكم حصرت صدورهم. و قد اعتبر الدكتور أحمد الحموز أن هذا الوجه فيه تكلف غير محوج. و الظاهر في هذه المسألة كونه في موضع الحال من غير نية "قد". و لعل اختلاف التوجيه النحوي للآية الكريمة فيما يتعلق بحذف الحال جعلها تحتمل أكثر من معنى، غير أن هذه

المعاني متقاربة فيما بينها، فهي تخدم الجو المحيط بالآية الذي يمس التركيب و المقام معا. و فيما يتعلق بالحذف الذي يمس التعدد المعنوي فيض غزير في كتاب الله تعالى، لا يتسع صدر هذا المقال للإحاطة به.

4- احتمال الإنشاء و الخبر: قد يرد التعبير مرادا به الخبر أو الإنشاء معا

و بالتالي تعدد دلالة الجملة أو تتنوع و تتلون، ففي نحو قول تعالى : " قال رجلان من الذين يخافون أنعم الله عليهما أدخلوا عليهم الباب" (65) نألف جملة " أنعم الله عليهما" تحتل الدعاء فتكون معترضة، و تحتل الإخبار فتكون صفة ثانية، و الصفة الأولى الجار و المجرور و هو قوله: " من الذين يخافون" و شبيهه بذلك نحو: هذا صاحبي رزقه الله مالا و بنين، فجملة رزقه الله تحتل الدعاء و تحتل الإخبار.

و في التوجيه النحوي لقوله تعالى: " و اتقوا فتنة لا تصيبين الذين ظلموا منكم خاصة" (66) أورد صاحب الكشف في تفسير الآية ما نصه : وقوله " لا تصيبين" لا يخلو من يكون جوابا للأمر أو نهيا بعد أمر أو صفة لفتنة، فإذا كان جوابا فالمعنى إن أصابتكم لا تصب الظالمين منكم خاصة و لكنها تعمكم.... و إذا كانت نهيا بعد أمر فكان قيل و احذروا ذنبا أو عقابا ثم قيل لا تتعرضوا للظلم فيصيب العقاب أو أثر الذنب ووباله من ظلم منكم خاصة، و كذلك إذا جعلته صفة على إرادة القول كأنه قيل: " و اتقوا فتنة مقولا فيها لا تصيبين ونظير قوله:

حتى إذا جن الظلام و اختلط جاءوا بمذق هل رأيت الذنب قط

أي بمذق مقول فيه هذا القول لأنه سمار فيه لون الورق التي هي لون الذنب، و يعضد المعنى الأخير قراءة ابن مسعود لتحسين على جواب القسم المحذوف" (67) و هذه القراءة لم تكن لابن مسعود فقط، و لكنها نسبت إلى علي و زيد بن ثابت و أبي و يكون التقدير: اتقوا فتنة و الله لتصيبين الذين ظلموا منكم خاصة، فيكون معنى هذه القراءة مخالفا لمعنى قراءة الجماعة ، لأنها تفيد أن الفتنة تصيب الظالم خاصة، بخلاف القراءة المغايرة.

5- اشتراك الجملة بين الإفادة و عدمها: قد تشترك الجملة بين تأدية

المعنى و عدمه، و ذلك بحسب التقدير، نحو قولنا: الجلوس عندك و الخوف منك، فإن قدرت الظرف أو المجرور خبرا كان المعنى تاما، و إن قدرته متعلقا بالمصدر لم يتم المعنى و احتاج إلى خبر، كأن تقول مقدر الجلوس عندك نافع، والخوف منك لا داعي له، ونلاحظ ذلك أيضا في قولنا: ظننت أحمد بن سعيد، فإن قدرت ابن سعيد مفعولا ثانيا كان كلاما تاما، و إن قدرته صفة لأحمد لم يكن كلاما لأن المعنى لا يتم حتى تأتي بما يتمه كأن تقول : ظننت أحمد بن سعيد مسافرا. وفي نحو قولك : ما كان مثلك أحدا ، وما كان زيد أحدا، إن أردت الحقيقة كنت ناقضا ولا يصح الكلام، لأنه لا يتسق مع المنطق، وإن أردت ذلك

على جهة التصغير والتحقيق صحت العبارة أو الجملة. وما إلى ذلك مما يفضي إلى الاشتراك في الدلالة، فيجعل الجملة تحتمل أكثر من معنى.

6- الجمل المختلف في دلالتها: لقد اختلف علماء العربية من ناحية

ومفسرين في تفسير بعض الجمل وشرحها، ففي تناولهم للفعل "كاد" المنفية مثل: ما كاد يفعل، ذهب بعضهم إلى أن المعنى فعله بعد جهد، وذهب آخرون إلى أنه لم يفعل ولم يقارب الفعل، واستدل الفريق الأول بقوله جل ثناؤه: "فذبوها وما كادوا يفعلون" (68)، واستدل الفريق الثاني بقوله تعالى: "إذا أخرج يده لم يكد يراها" (69)، وبقوله: "يتجرعه ولا يكاد يسيغه" (70). وجمع بعضهم بين الرأيين، فيجوز أن يقال هذا التعبير فيما فعل وفيما لم يفعل، وفي الجمع نحتمل المعنيين.

وحول زيادة الواو في الجواب، ذهب الجمهور إلى أن الواو لا تزداد، وذهب الكوفيون إلى أنها قد تزداد في الجواب في نحو قوله تعالى: "حتى إذا جاؤوها وفتحت أبوابها" (71) وقد أبان الشوكاني خلافهم حول الآية فذكر: "جواب إذا محذوف، قال المبرد: تقديره سعدوا وفتحت، وأنشد قول الشاعر:

فلو أنها نفس تموت جميعة ولكنها نفس تساقط أنفسا

فحذف جواب لو، والتقدير: لكان أروع... وقال الأخفش والكوفيون: الجواب "فتحت" والواو زائدة، وهو خطأ عند البصريين لأن الواو من حروف المعاني فلا تزداد، وقيل: إن زيادة الواو دليل على أن الأبواب فتحت لهم قبل أن يأتوا لكرامتهم على الله، والتقدير: حتى إذا جاؤوها وأبوابها مفتحة، بدليل قوله: "جنات عدن مفتحة لهم الأبواب" (72) وفي عدم زيادتها، وأن الجواب محذوف نظير قوله تعالى: "ولولا فضل الله عليكم ورحمته وأن الله رؤوف رحيم" (73) وقوله: "ولو أن قرأنا سيرت به الجبال أو قطعت به الأرض أو كلم به الموتى" (74).

وقد وقع الخلاف بينهم في جواب الطلب بعد القول، ففي قوله تعالى: "قل لعبادي الذين آمنوا يقيموا الصلاة وينفقوا مما رزقناهم" (75) نسب الإمام الشوكاني إلى الفراء أن جزم يقيموا على أنه جواب الأمر المحذوف، أو يكون المقول محذوفاً دل عليه المذكور، أي: قل لعبادي أقيموا وأنفقوا وقيموا وينفقوا، وقال الزجاج: إن يقيموا مجزوم بمعنى اللام، أي: ليقيموا، فأسقطت اللام (76). بينما ذهب الجمهور في تقديرها وتوضيح معناها إلى جعلها للشرط فتكون عندهم الآية، إن تقل لهم يقيموا الصلاة وهو جواب شرط مقدر، وهو تقدير لا محوج إليه لأن فيه نوع من التكلف في اعتقادي. وبهذا الخلاف يظهر لنا أن الآية قد حملت أكثر من معنى.

وقد تأتي "إلا" الاستثنائية بمعنى الواو وهو مذهب الكوفية، بينما ذهب أهل البصرة إلى أنها لا تأتي بهذا المعنى، واختلفوا حول ذلك، وقد استشهد الكوفيون فيما ذهبوا إليه بقوله عز وجل: "لئلا يكون للناس عليكم حجة إلا

الذين ظلموا منهم" (77)، فقالوا في تفسير الآية ولا الذين ظلموا منهم، وذهب البصريون إلى أنها للاستثناء والاستثناء منقطع (78).

ومثل اختلافهم أيضا قوله تعالى: "وقد مكروا مكروهم وعند الله مكروهم وإن كان مكروهم لتزول منه الجبال" (79) فقد قيل: أن "إن" نافية، و "كان" تامة والمعنى تحقير مكروهم، وإن معناه ما كان مكروهم لتزول منه الشرائع والنبوات وأقدار الله التي هي كالجبال في ثبوتها وقوتها. وقد بين صاحب الكشف ذلك فقال: "وإن عظم مكروهم وتبالغ في الشدة فضررب زوال الجبال منه مثلا لتفاقمه وشدته أي وإن كان مكروهم مسوى لإزالة الجبال معدا لذلك وقد جعلت "إن، نافية واللام مؤكدة لها." (80) وقد تكون "إن" هي المخففة من الثقيلة، وكان هي الناقصة. وذهب الألوسي (ت 1270 هـ) في تفسيره إلى أن "إن" شرطية وصلية (81)، أي ولو كان مكروهم لتزول منه الجبال.

ويظهر هذا التعدد الدلالي أيضا فيما أثر عن العرب قولهم: "هذا أمر لا ينادى وليده" فقد قيل إن معناه هذا أمر عظيم ينادى فيه الرجال والجلة لا الإماء والصبية، وقيل ما يتوخى من هذا القول أن هذا يوم لهو يلعب فيه الصبيان فلا ينادون بل يتركون فيه يلهون. وقد جعل أصحاب المعاني معناه أنه لا وليد فيه فينادى وقد رسمه صاحب الخصائص بـ "باب في توجه اللفظ الواحد إلى معنيين اثنين، فقال: "وذلك في الكلام على ضربين: أحدهما - وهو الأكثر - أن يتفق اللفظ البتة، ويختلف في تأويله، وعليه عامة الخلاف، نحو قولهم: هذا أمر لا ينادى وليده: فاللفظ غير مختلف فيه، لكن يختلف في تفسيره" (82).

والخلاصة من ذلك الذي بيناه، أن الجملة العربية قد تكون حمالة أوجه، إذ بإمكانها تأدية أكثر من معنى في آن واحد. ولا تكون هذه الميزة عديمة التفسير، بل ما يميزها بذلك آيل إلى عدة أسباب. ولعل في مقدمة هذه الأسباب عنصر المعنى الذي يمثل إشكالية في حد ذاته لأن فهم النص يختلف باختلاف الناس. كما أن الغاية التي يسعى إليها الناظر في النص المكون من عدة جمل منسقة على نحو خاص هي فهم النص، وأن وسيلته إلى ذلك أن ينظر في العلامات المنطوقة أو المكتوبة في النص ليصل بواسطتها إلى تحديد المبنى، وأن الوصول إلى المبنى بواسطة العلامة ليس من العمليات العقلية الكبرى في التحليل لأنها مسألة تعرف يعتمد على الإدراك الحسي بواسطة السمع أو البصر كما نتعرف على فلان بواسطة حضوره أمامك فلا يحتاج منك ذلك إلا إلى الإعتماد في الفهم على قرينة العهد الحضوري أو حضور المعهود. "أما ما هو أكثر صعوبة من ذلك دون شك فهو القفز العقلي من المبنى إلى المعنى لأن ذلك يحتاج إلى قرائن معنوية وأخرى لفظية ويصدق على كليهما إصطلاح: "القرائن المقالية" فإذا كان الوصول إلى تحديد المبنى من العلامة يتم بحضور المعهود وكان إستحضار المعنى من المبنى لا يتم إلا بإستخدام القرائن فلا شك أن العملية الثانية أصعب من الأولى" (83) وإذا كان المتلقي يتميز من سواه بجبلته التي فطره الله سبحانه وتعالى

عليها، وبتكوينه الثقافي الخاص في الزمكان فقد يصعب أن يكون معنى الكلام واحدا عند كل الناس، ولعل الأمر يزداد تعقيدا كلما سما الأسلوب بأدبيته، فمن المعروف أن هذا الأسلوب يعتمد الحذف والاتساع والفصل والوصل والتقديم والتأخير وغير ذلك من ظواهر يلجأ إليها، فتتوسع دائرة الاحتمالات في فهم المعنى وتتلون. فما بالك والأمر كذلك بكتاب الله تعالى الذي استوى على كل معاني الفصاحة والبلاغة والإعجاز، وبالبيان عرف الناس القرآن.

أضف إلى ما أوردناه طبيعة اللغة في حد ذاتها، فهي أداة تعكس طبيعة الإنسان المعقدة، وإذا كان ذلك كذلك، فقد تطالعنا أحيانا بعناصر تركيبية مبهمة، أي لا يعرف لها وجه محدد، فتتعدد الأوجه والاحتمالات، ثم إن الغموض كما أورد أحد الباحثين أمر شائع في البنية التركيبية في مختلف اللغات الإنسانية⁽⁸⁴⁾. وقد تسببه أحيانا العلاقة النحوية المعقدة. وليس المقصود فيما أذكره في هذا الموضع أن أصم كتاب الله عز وجل بالغموض، بل أنزل من لدن حكيم خبير مبينا، وقد أشارت آيات عديدة إلى ذلك، فقال جل ثناؤه: "قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين"⁽⁸⁵⁾، و"الر تلك آيات الكتاب المبين"⁽⁸⁶⁾ و"الر تلك آيات الكتاب وقرآن مبين"⁽⁸⁷⁾ و"لسان الذين يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين"⁽⁸⁸⁾ وغير ذلك من الآي. ولامرية أن المقصود من كلمة "مبين" هو الفصاحة والبلاغة والبيان، والكشف عن المعاني بوضوح كما ورد ذلك عن علماء اللغة. والذي نعينه بالغموض في ذا السياق هو كثرة اختلافهم حول النص أو الجملة من حيث التوجيه النحوي المفضي إلى التعدد الدلالي، ويظهر ذلك فيما يتعلق بالحذف، فشبه الجملة - مثلا- الذي في موضع الخبر يتعلق عند النحويين بمحذوف، وفي كون المحذوف فعلا أو اسم فاعل على خلاف مبسوط في مظاهره، وكذلك الإضمار، وتحديد معنى الكلمة معجميا، وفي احتمالات مرجع الضمير، بل نسب أحد العلماء إلى أهل العلم اتفاقهم على أن الشرط المذكور في الآية الثالثة من النساء المدروسة لا مفهوم له، وربما ذلك لكثرة الاختلافات حول تفسير هذا الشرط الذي يجعل الآية قابلة لأكثر من معنى. وهناك ألفاظ أخرى تعدد تفسيرها لغموضها، فقد اختلف حول تفسير "ويكأن" في قوله تعالى: "وأصبح الذين تمنوا مكانه بالأمس يقولون ويكأن الله يبسط الرزق لمن يشاء من عباده ويقدر"⁽⁸⁹⁾. وهذا يعكس أيضا غني الجملة العربية المنطوية على معاني متعددة والرامية إلى ترجمة ما في النفس الإنسانية من حالات.

وقد تنتوع العناصر التي تشكل المعنى وهي جملة القرائن المحيطة بالحدث اللغوي، وهي التي تعرف بالمقام، وهناك ما تتصل بالعناصر التي تشكل الكلام. فإن هذا الأخير عندما يجرد من معطيات المقام يبقى له معنى ما تولده العناصر التي يتشكل منها، وهي ما يعرف بالسياق اللغوي، وقد يطلق على هذه العناصر السابقة جميعا مصطلح السياق. ومما اتصل بالمعنى ما أطلق عليه حروف المعاني أيضا. هذه الحروف ذات المعاني اللطيفة في التركيب. فقد

تتضمن بعض الحروف معاني حروف أخرى وقد تتعاقب فيما بينها مما يجعل الجملة الواحدة محل خلاف في تأدية المعنى بين الدارسين اللغويين فينشأ التعدد.

وقد يتأثر معنى النص بثقافة المفسر، وطبيعة المتلقي أحياناً. فإن صاحب التفسير الذي يهتم بقضايا التراكيب النحوية؛ وهي عبارة عن أنماط تركيبية يحفظها، ثم يستحضرها في أثناء فهم المعنى إذا اقتضى الأمر. وقد يتشكل في ذهنه معنى ما ذو مساس بالجانب التركيبي يحاكمه في ضوء معطيات السياق وهذه الأنماط دون أن ننسى ما يحمله من عقيدة أو فكر أو ثقافة، فيقيس على المطرد من هذه الأنماط ما أمكن وإن لم يستطع فإنه يتدرج فيما يحاول القياس عليه، وذلك بحسب ما يقتضيه المعنى، وما تسمح به معطيات السياق. وهذه الأمور نسبية تختلف باختلاف الناس. كما أن عملية التحليل في تناول الجملة أو النص تكون حصيلة تفاعل عنصرين هما، الرصيد النحوي وفهم المعنى الذي تشير إليه معطيات السياق كذلك، وهذا التفاعل نسبي من إنسان إلى آخر، كما أشرنا وبذلك تكثر الآراء عبر الزمن ولعل من كتب في هذا المجال عن اتجاهات، التفسير في العصر الراهن خير مثال على ذلك⁽⁹⁰⁾. "ولعل تهييب الباحثين من مجال الدلالة التركيبية، وهو ما يسمى أيضاً بالمعاني النحوية، يرجع إلى الصعوبات الكامنة في تحديد الدلالة التركيبية للجملة، فإن الجملة قد تصاغ بصيغة معينة وتحتمل عدة معانٍ مختلفة، بعضها بطريق التضمن، وبعضها بطريق الإلزام وبعضها بطريق الدلالة المباشرة وبعضها بطريق الإيحاء أو الرمز إلى آخره"⁽⁹¹⁾. كما أن الاجتهاد من لدن هؤلاء العلماء أو ما يتفقت عن أذهانهم قد يولد أوجهاً ورؤى لم تكن من قبل، سواء أكانت هذه الأوجه قوية أم ضعيفة، صحيحة أم خاطئة، فقد نجد في الظاهرة الواحدة ما يقارب العشرين وجهاً. فما يميز الجملة العربية إذن وحدة الكلام أنها غير ثابتة على معنى واحد، بمقتضى الأسباب المبينة آنفاً، وذلك لأن اللغة بشكل عام هي الحياة كما وصمت بذلك لاتصالها بالنفس الإنسانية فهي مستعصية على الجمود والثبات.

الإحالات:

- (1) مهدي المخزومي : في النحو العربي نقد وتوجيه دار الرائد العربي بيروت لبنان ص 33-34.
- (2) الفرقان /32.
- (3) ابن منظور: لسان العرب دار صادر بيروت لبنان ج 11 ص 128.
- (4) الفيروز آبادي: القاموس المحيط ط1 دار الجبل بيروت ج 3 ص 362.
- (5) إبراهيم أنيس وآخرون المعجم الوسيط دار الفكر ج 1 ص 136 و ينظر الدجني فتحي عبد الفتاح: الجملة النحوية، مكتبة الفلاح الكويت الطبعة الثانية 1987م ص16.
- (6) محمد حماسة عبد اللطيف: العلامة الإعرابية في الجملة العربية بين القديم والحديث ط1 دار غريب القاهرة 2001 ص 17.
- (7) سبويه: الكتاب تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي القاهرة الطبعة الثالثة 1408 هـ - 1988 م ج 1 ص 23.
- (8) المصدر السابق ج1 ص23.
- (9) المبرد أبو العباس محمد: المقتضب، تحقيق حسن محمد، الطبعة 1 دار الكتب العلمية بيروت 1999 م ج 1 ص55.
- (10) ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص تحقيق محمد علي النجار. دار الكتاب العربي بيروت - لبنان ج 1 ص17.
- (11) ابن يعيش شرح المفصل - عالم الكتب بيروت، مكتبة المتنبني القاهرة الجزء 1 ص 18.
- (12) ابن هشام : مغني اللب عن كتب الأعراب تحقيق وتعليق د.مازن المبارك وزميله دار الفكر الطبعة الخامسة بيروت 1979 م ص 490 وينظر السيوطي جلال الدين مع الهوامع دار المعرفة بيروت ج 1 ص 12-13، وعبد السلام هارون: الأساليب الإنشائية في النحو العربي الطبعة الثانية 1985 ص25.
- (13) مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه ص 31.
- (14) المصدر السابق ص 36-37.
- (15) ينظر أنيس إبراهيم: أسرار اللغة، دار النشر القاهرة 1966 م الطبعة الأولى ص 260-261، ومحمد حماسة عبد الطيف، النحو الأساسي. دار الفكر العربي 1997 م ص 7.
- (16) عباس حسن: النحو الوافي دار المعارف بمصر الطبعة الخامسة الجزء 1 ص 15.
- (17) ينظر السامرائي إبراهيم: الغل زمانه وأبنيته، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت 1980، ص 201.
- (18) قباوة فخر الدين: إعراب الجمل وأشبه الجمل، دار القلم العربي للطباعة والنشر والتوزيع حلب، الطبعة 1989 ص 15-16.
- (19) عدنان بن ذريل: اللغة والدلالة آراء ونظريات منشورات اتحاد الكتاب العربي دمشق 1981 ص8.
- (20) Rinehart and winston ، Holt·Moore Robert H. effective writing (fourth Edition) Inc. New york.U.S.A 1971 page 455.
- (21) Rinenart ·Kreuser james R & Cogan lee: studies in prose writing (Holt U.S.A 1963 p188.and written inc New- york
- (22) ينظر: ديسوسير محاضرات في الأسس العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر، منشورات المؤسسة الجزائرية للطباعة (د . ت) ص 150، 151.
- (23) جورج موان علم اللغة في القرن العشرين ترجمة نجيب غزاوي مطابع مؤسسة الوحدة 1402 هـ 1982/ م ص 44، 45.
- (24) فيكتور خراكوفسكي دراسات في علم النحو العام والنحو العربي ترجمة جعفر داك الباب، مطابع مؤسسة الوحدة 1402 هـ/ 1982 م ص01
- (25) Payot، Petite Bibiotheque، traduit par S.M Guillemin، le language،E. Sabir Paris 1967 P34.
- (26) كارل ديتر بونتنج: المدخل إلى علم اللغة، ترجمه وعلق عليه سعيد حسن البحيري مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة، ط1 1424 هـ / 2003 م ص147 وينظر ص 163، 176 .
- (27) Paris ، Payot، Traduction de JANICK GAZIO، le language،L.Bloomfiolol P34،1970
- (28) أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة ، ترجمة سعدي زويبر سلسلة العلم والمعرفة، دار الآفاق الأبيار الجزائر (د . ت) ص 118.
- (29) ابن الجوزي، نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، ط3 تحقيق محمد كاظم الراضي مؤسسة الرسالة بيروت 1987 م ص 431.

- (30) ينظر المصدر السابق ص 47.
- (31) ينظر السيوطي جلال الدين: الإتيان في علوم القرآن، دار الفكر بيروت ج 1 ص 142.
- (32) فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية والمعنى دار ابن حزم الطبعة الأولى 1421 هـ 2000 م بيروت لبنان ص 83 عن ابن الشجري: الأمالي الشجرية ج 1 ص 277.
- (33) تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها دار الثقافة الدار البيضاء ص 163. وينظر صفحة 164.
- (34) المصدر السابق ص 165.
- (35) طه / 72
- (36) الألوسي شهاب الدين السيد محمود: روح المعاني- إدارة الطباعة المنيرية - دار إحياء التراث العربي ج 16 ص 232.
- (37) الأنعام/135.
- (38) أبو حيان النحوي: أثير الدين محمد بن يوسف تفسير البحر المحيط: دراسة وتحقيق وتعليق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض وآخرين، دار الكتب العلمية - بيروت ط 1 1413 هـ - 1993م - 1416 هـ - 1995م ج 4 ص 229.
- (39) النحل / 53.
- (40) النساء / 31.
- (41) ينظر ابن هشام : معنى اللبيب ص 423.
- (42) الحج / 25.
- (43) الشوكاني، محمد بن علي: فتح القدير تحقيق سيد إبراهيم، دار الحديث القاهرة ج 3 ص 557-558.
- (44) النساء / 3.
- (45) الشمس / 5.
- (46) النور / 45.
- (47) الشوكاني: فتح القدير ج 1 ص 561-562.
- (48) فاطر / 8.
- (49) إبراهيم / 27.
- (50) الرعد 27/ وينظر السامرائي فاضل صالح: الجملة العربية والمعنى ص 84-85.
- (51) البقرة/35-36.
- (52) ينظر أبو حيان: البحر المحيط ج 1 ص 314.
- (53) يونس / 83.
- (54) أبو حيان النحوي: البحر المحيط ج 5 ص 182.
- (55) نفس المصدر السابق ج 5 ص 182.
- (56) آل عمران/175.
- (57) ينظر أبو حيان النحوي: البحر المحيط ج 2 ص 12 والسامرائي فاضل صالح: الجملة العربية والمعنى ص : 85.
- (58) النحل/ 116-117.
- (59) ينظر العسكري أبو البقاء: التبيان في إعراب القرآن. تحقيق علي محمد البيجاوي عيسى البابي الحلبي ج 2 ص 809، وحاشية الشهاب المسماة غاية القاضي وكفاية الرازي على تفسير البيضاوي المكتبة الإسلامية محمد أزميز، ديار بكر - تركيا ج 5 ص 378 والقرطبي: الجامع لأحكام القرآن الطبعة الثالثة عن طبعة دار الكتب المصرية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر 1378 هـ - 1967 م ج 10 ص 196.
- (60) الحج / 17.
- (61) السيوطي جلال الدين: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع تحقيق عبد العال سالم، دار البحوث العلمية بيروت، ج 2 ص 166.
- (62) الفراء: معاني القرآن، تحقيق عبد الفتاح شليبي، مراجعة علي النجدي ناصف، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج 2 ص 218.
- (63) سورة النساء 89.
- (64) ينظر أحمد الحموز: التأويل النحوي في القرآن الكريم ج 1 ص 347.
- (65) المائدة / 23.
- (66) الأنفال / 25.
- (67) الزمخشري: الكشاف ج 2 ص 163 وينظر عبد السلام هارون: الأساليب الإنشائية في النحو العربي ص 108.
- (68) البقرة / 71.

- (69)النور /40 ، وينظر الكشف ج1 ص 391 وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار إحياء الكتب العربية ج1 ص268-269.
- (70)إبراهيم/17.
- (71)الزمر /73.
- (72)ص50. والشوكاني: فتح القدير ج4 ص 568.
- (73)النور/20.
- (74)الرعد/31 وينظر أبو البركات بن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد- الطبعة الثالثة مطبعة السعادة ج2 ص243.
- (75)إبراهيم/31.
- (76)ينظر الشوكاني فتح القدير ج 3 ص 137.
- (77)البقرة/150.
- (78)ينظر الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف ج 1 ص 155.
- (79)إبراهيم /48.
- (80)الزمخشري: الكشف ج3 ص 125.
- (81)ينظر الألوسي شهاب الدين: روح المعاني في تفسير القرآن الكريم ، ج 13 ص 250
- (82)ابن جني: الخصائص ج3 ص 164 وينظر د: فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية والمعنى ص 99-98.
- (83)تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها ص191.
- (84)ينظر عبده داود: التقدير وظاهر اللفظ: مجلة الفكر العربي ع 8-9 معهد الإنماء العربي بيروت 1978م -1979م ص 07.
- (85)المائدة /15.
- (86)يوسف /1.
- (87)الحجر /1.
- (88)النحل /103.
- (89)القصص /82.
- (90)ينظر: الدكتور عبد المجيد عبد السلام المحتسب الطبعة الثانية 1400هـ-1980م .مكتب النهضة الإسلامية عمان.الأردن . وقد تناول صاحب التفسير في تفسيره الاتجاه السلفي الاتجاه العقلي والاتجاه العلمي.
- (91)محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة كلية دار العلوم جامعة القاهرة الطبعة الأولى 1403هـ - 1983م ص10.

الأحرف السبعة وعلاقتها بالقراءات القرآنية

د/ رويسات محمد

جامعة د/ مولاي الطاهر - سعيدة

تمهيد :

يتناول هذا النص ماهية الأحرف السبعة التي أنزل بها القرآن العظيم على قلب الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، مبرزاً طبيعة اختلاف العلماء حول تفسيرها، ومبيناً علاقتها بالقراءات القرآنية، والمصحف الشريف تحديداً.

1 - ماهية الأحرف السبعة:

روى البخاري قال: " روى الحافظ أبو يعلى الموصلي في مسنده الكبير، أن عثمان رضي الله عنه قال يوماً وهو على المنبر: أذكر أن رجلاً سمع النبي صلى الله عليه وسلم قال: إن القرآن أنزل على سبعة أحرف، كلها شاف كاف، لمّا قام، فقاموا حتّى لم يحصوا، فشهدوا أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " أنزل القرآن على سبعة أحرف، كلها شاف كاف، فقال عثمان رضي الله عنه: وأنا أشهد معهم" ¹.

واختلف علماء العربية في تفسير هذا الحديث الشريف اختلافاً كبيراً، إلى حدّ أن روى له السيوطي في كتابه (الإتيان) أربعين وجهاً ².

كما اختلف العلماء في تفسير الأحرف السبعة اختلافاً كبيراً، قال أبو حيان: "اختلف أهل العلم في معنى الأحرف السبعة على خمسة وثلاثين قولاً". وأكثر هذه الآراء متداخل، أهمّها :

أ - ذهب أكثر العلماء إلى أن المراد بالأحرف السبعة سبع لغات من لغات العرب في المعنى الواحد .

ب - وقال قوم: إن المراد بالأحرف السبعة سبع لغات من لغات العرب نزل عليها القرآن، على أنه في جملته لا يخرج في كلامه عن سبع لغات، هي أفصح لغاتهم، وهذا الرأي يختلف عن سابقه؛ لأنه يعني أن الأحرف السبعة، إنما هي أحرف سبعة متفرقة في القرآن، لا أنها لغات مختلفة في كلمة واحدة باتفاق المعاني، قال أبو عبيد: " ليس المراد أن كلّ كلمة تقرأ على سبع لغات، بل اللغات السبع متفرقة فيه، فبعضه بلغة قریش، وبعضه بلغة هذيل، وبعضه بلغة هوازن، وبعضه بلغة اليمن، وغيرهم، وبعض اللغات أسعد به من بعض وأكثر نصيباً ³، وهو ما ذهب إليه سفيان بن يمنية، وابن جرير، وابن وهب، والقرطبي، وينسبه ابن عبد ربّه لأكثر العلماء ⁴.

ويعزو هؤلاء العلماء الأحرف السبعة إلى لغات القبائل المختلفة، انطلاقاً من أدلة كثيرة منها أنه قد حدث على عهد الرسول صلى الله عليه وسلم حوادث دلّت على أن القرآن كان يقرأ على وجوه متعدّدة تبعاً لاختلاف القبائل واللهجات،

يقول ابن قتيبة: " وكان من تيسير الله تعالى أن أمر النبي صلى الله عليه وسلم بأن يقرئ كل أمة بلغتهم، وما جرت عليه عادتهم، فالهذلي يقرأ عثى حين، والأسدي يقرأ تعلمون، والتميمي يهمز، والقرشي لا يهمز".⁵

ج - وذكر بعضهم أن المراد بالأحرف السبعة أوجه سبعة نص عليها الحديث الشريف عن ابن مسعود عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: (كان الكتاب الأول ينزل من باب واحد، وعلى حرف واحد، ونزل القرآن على سبعة أبواب، على سبعة أحرف: زجر، وأمر، وحلال، وحرام، ومحكم، ومتشابه، وأمثال). أخرجه الحاكم والبيهقي.

د - وذهب جماعة إلى أن المراد بالأحرف السبعة وجوه التباين السبعة التي يقع فيها الاختلاف، وهي: - اختلاف الأسماء: بالافراد والتذكير وفروعهما - الاختلاف في وجوه الإعراب - الاختلاف في التصريف - الاختلاف في التقديم والتأخير - الاختلاف في الإبدال - الاختلاف بالزيادة والنقص - اختلاف اللهجات بالتفخيم والترقيق، والفتح والإمالة، والإظهار والإبهام، والهمز والتسهيل، والإشمام ونحو ذلك، وهذا الرأي ذكره أبو الفضل الرازي، وقاربه فيه كل من ابن قتيبة، وابن الجزري، وأول من جمع قراءاتهم أبو بكر ابن مجاهد في أثناء المائة الرابعة للهجرة.⁶

وقد دافع صاحب المناهل على هذا الرأي، وبالع في الرد على كل اعتراض.⁷
- وذهب بعضهم إلى أن العدد سبعة لا مفهوم له، وإنما هو رمز إلى ما ألفه العرب من معنى الكمال والكثرة في العدد، ولا يراد به العدد المعين.
و - وقال جماعة: إن المراد بالأحرف السبعة: القراءات السبع.⁸

ومن يعتقد أن نسبة القراءات السبع إلى الأحرف السبعة، هي نسبة الخاص إلى العام، فالأحرف السبعة تشمل جميع القراءات بما فيها السبع، ولا يمكن الاعتقاد بأن القراءات السبع هي الأحرف السبعة؛ لأن القراء السبعة لم يكونوا قد ولدوا حين ذاك، قال ابن الجزري: " لا يجوز أن يكون المراد من الأحرف السبعة هؤلاء السبعة القراء المشهورين، وإن كان يظن ذلك بعض العوام؛ لأن هؤلاء السبعة لم يكونوا خلقوا، ولا وجدوا".⁹، والمختار لدى العسقلاني هو الرأي الأول الذي يرى أن المراد بالأحرف السبعة سبع لغات من لغات العرب في المعنى الواحد، وهو الذي يتفق في نظره مع ظاهر النص، بمساندة الأدلة الصحيحة، ومما يقوي هذا الرأي قول من قال: المراد بالأحرف تأدية المعنى باللفظ المراد، ولو كان من لغة واحدة؛ لأن لغة هشام بلسان قريش وكذلك عمر، ومع ذلك فقد اختلفت قراءتهما نبه على ذلك ابن عبد البر، ونقل عن أكثر أهل العلم أن هذا هو المراد بالأحرف السبعة.¹⁰ والراجح هو الرأي الثاني لعلاقة اللهجات بالفصحى المشتركة لدى نزول القرآن، ولشمولية لغة قريش

للمختار من لغات العرب. هذا إضافة إلى الأدلة سالفة الذكر، والتي تنبئ عن المغزى من نزول القرآن على سبعة أحرف.

2 - علاقة الأحرف السبعة بالقراءات القرآنية :

يمكن تلخيص الخلاف حول علاقة الأحرف السبعة بالقراءات العشر إلى

موقفين:

- **الأول:** مؤداه أن القراءات العشر تعتبر حرفاً واحداً هي الأحرف السبعة التي نزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد ذهب الإمام ابن جرير الطبري إلى أن ما عليه الناس من القراءات مما يوافق خط المصحف هو حرف واحد، من الأحرف السبعة، فتكون القراءات العشر على قوله بعض حرف، ومما استدلل به لهذا القول: أن عثمان عندما أمر الكتاب بنسخ المصاحف، أمرهم أن يكتبوه بلسان قريش، وقد فهم البعض هذا الأمر، بأن الاختصار على حرف واحد هو إلغاء للحروف الأخرى. قال ابن الجزري: " أن المصحف كتب على حرف واحد، لكن لكونه جرد من النقط والشكل احتمل أكثر من حرف، إذ لم يترك الصحابة إدغاماً ولا إمالة، ولا تسهيلاً ولا ثقلاً، ولا نحو ذلك. مما هو باقي الأحرف الستة، وإنما تركوا ما كان قبل ذلك من زيادة كلمات ونقص أخرى، ونحو ذلك مما كان مباحاً لهم القراءة به " 11

ومن الأدلة التي يسوقها الإمام الطبري: "الأمة أمرت بحفظ القرآن، وخيرت في قراءته وحفظه، بأي تلك الأحرف السبعة شاءت، كما أمرت إذا هي حنثت في يمين وهي مخيرة أن تكفر بأي الكفارات الثلاث شاءت، إما بعق، أو إطعام، أو كسوة، فلو أجمعت جميعها على التكفير بواحدة من الكفارات الثلاث دون غيرها (التكفير فيها بأي الثلاث شاء المكفر)، كانت مصيبة حكم الله، مؤدية في ذلك الواجب عليها من حق الله. فكذا الأمة أمرت بحفظ القرآن وخيرت في قراءته بأي الأحرف السبعة شاءت قرأت لعل من العلل، أوجبت عليها الثبات على حرف واحد قراءته بحرف واحد، ورفض القراءة بالأحرف الستة الباقية، ولم تحظر قراءته بجميع حروفه على قارئه بما أذن في قراءته له. "، ثم قال: " فحملهم عثمان - عليه السلام - على حرف واحد، وجمعهم على مصحف واحد، وحرقت ما عدا المصحف الذي جمعهم عليه، فاستوسقت له الأمة على ذلك بالطاعة، ورأت أن فيما فعل من ذلك الرشد والهداية، فتركت القراءة بالأحرف السبعة بالتي عزم عليها إمامها العادل، في تركها طاعة منها له، نظراً لما له منها لأنفسها ولمن بعدها، من سائر أهل ملتها، التي درست من الأمة معرفتها، وتعقبت آثارها، فلا سبيل اليوم لأحد إلى القراءة بها لدثورها وعفو آثارها.

وتابع المسلمون على رفض القراءة بها من غير مجود منهم في صحتها، فلا القراءة اليوم لأحد من المسلمين إلا بالحرف الواحد، الذي اختاره لهم إمامهم، الشفيق الناصح دون ما عداه من الأحرف الستة الباقية.... ثم قال: فإن قال بعض من ضعفت معرفته: كيف جاز لهم ترك قراءة أقرأهموها رسول الله ﷺ، وأمرهم بقراءتها ؟

قيل: إن أمره إياهم بذلك لم يكن أمر إيجاب وفرض، وإنما كان أمر إباحة

ورخصة"¹². وقال أبو طاهر عبد الواحد بن أبي هاشم، تلميذ الطبري: "إنَّ الأمر بقراءة القرآن على سبعة أحرف أمر تخيير،... إلى أن قال: فثبتت الأمة على حرف واحد من السبعة التي خيّر فيها، وكان سبب ثباتها على ذلك ورفض السبعة ما أجمع عليه صحابة رسول الله ﷺ، حين خافوا على الأمة تكفير بعضهم أن يستطيل ذلك إلى القتال، وسفك الدماء، وتقطيع الأرحام، فرسموا لهم مصحفاً أجمعوا جميعاً عليه وعلى نيد ما عداه...

وأما ما اختلف فيه أئمة القراء بالأمصار من النصب والرفع، والتحرّك والإسكان، والهمز وتركه، والتشديد والتخفيف، والمد والقصر، وإبدال حرف بحرف، يوافق صورته، فليس ذلك بداخل في معنى قوله صلى الله عليه وسلم، (نزل القرآن على سبعة أحرف) وذلك من قبل أن كل حرف اختلف فيه أئمة القراءة، لا يوجب المراء كفراً لمن ماري به في قول أحد من المسلمين"¹³.

وأرى أن قول الخليفة عثمان بن عفان - رضي الله عنه - باختيار لغة قریش عند الاختلاف حول كلمة ما مع زيد بن ثابت، لاتصل إلى درجة كتابة المصحف بحرف واحد، وإنما هو حلّ لاختلاف محدود حول كلمات قليلة، مثل كلمة (تابوت) وغيرها والتي قد يعثرها لبس أو غموض فتحتاج إلى تصحيح، فيكون لسان قریش هو المختار، وهذا لا يجافي المنطق بتاتاً. أما بقية المصحف، فباقية على ما كانت عليه من الأحرف السبعة، إلا إذا كان القصد أن لهجة قریش اشتملت على خصائص كثيرة من لهجات القبائل العربية الأخرى - وهذه حقيقة تاريخية - وإذا قلنا أن القرآن نزل بلغة قریش، لا نقصد أنه يخلو من مميزات اللهجات الأخرى للقبائل العربية، وإنما نقصد أنه نزل بلغة قریش؛ لأنها اللغة النموذجية الأدبية التي تكونت بعد مراحل متعدّدة، والتي اشتملت على كثير من خصائص لهجات العرب الأخرى.

الثاني: ويميل إلى القول بأنّ القراءات المتواترة، هي جملة ما تبقى من الأحرف السبعة، قال ابن الجزري: "والذي لا يشكّ فيه أنّ قراءات الأئمة السبع والعشر والثلاث عشرة، وما وراء ذلك، بعض الأحرف السبعة من غير تعيين"¹⁴.

وقد جنح إلى القول بأنّ القراءات القرآنية العشر تعتبر بعضاً من الأحرف السبعة التي نزلت على النبي صلى الله عليه وسلم جمهور العلماء، أذكر منهم:

- 1 - مكّي بن أبي طالب (ت 437 هـ).
- 2 - أبو العباس أحمد بن عمّار المعري (ت 440 هـ).
- 3 - أبو علي الأهوازي (ت 456 هـ).

قال مكّي بن أبي طالب: "هذه القراءات كلّها التي يقرؤها الناس اليوم، وصحت روايتها عن الأئمة إنما هي جزء من الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن ووافق اللفظ بها خطّ المصحف الذي أجمع الصحابة ومن بعدهم عليه، وعلى أطراح ما سواه"¹⁵.

وقال أبو العباس أحمد بن عمّار المهدي: "أصح ما عليه الحدّاق من أهل النّظر في معنى ذلك أنّ ما نحن عليه في وقتنا هذا من هذه القراءات هو بعض

الحروف السبعة التي نزل عليها القرآن "16.

أرى أنّ مثل هذا القول هو الذي تطمئنّ إليه النفس، ويميل إليه الذّهن؛ لأنّه يعتبر متماشياً مع الواقع، ومدعوماً بالأدلة والبراهين، هذا لأنّ قول الخليفة لا يقصر ما كتب في المصاحف على حرف واحد بصريح العبارة، وهذا يتّفق مع ما يراه ابن الجزري في قوله: " فثبت بهذا أنّ القراءات التي يقرأ بها هي بعض الحروف التي نزل عليها القرآن، استعملت بموافقتها المصحف الذي أجمعت عليه الأمة وترك ما سواها من الحروف السبعة لمخالفتها لمرسوم خط المصحف، إذ ليس بواجب علينا القراءة بجميع الحروف السبعة التي نزل عليها القرآن . انتهى "17"

هوامش :

1. ابن الجزري، النّشر، ج1 ص21.
2. السيوطي، الإِتقان، الطبعة الثالثة، ج45/1 .
3. ينظر نفسه، ج 47/1 .
4. السيوطي، الإِتقان، ج 48 /1 .
5. د/ إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربيّة، مكتبة الانجلو المصريّة، القاهرة، ص56 .
6. ابن الجزري، النّشر، ج 1 / 24 .
7. ينظر مناع القطّان، مباحث في علوم القرآن، ص150 .
8. ينظر مناع القطّان، مباحث في علوم القرآن، ص150-153 .
9. ابن الجزري، النّشر، ج1/ 24 .
10. العسقلاني، فتح الباري، تحقيق محمّد فؤاد عبد الباقي و محي الدّين الخطيب، دار الرّيان للتراث، الطّبعة الأولى، 1989 : ج 26/9 .
11. منجد المقرئين، ص184 .
12. ينظر أبو شامة المقدسي، المرشد الوجيز، دار صادر، بيروت، 1935هـ/ 1975م، ص139-140 .
13. ينظر أبو شامة المقدسي، المرشد الوجيز، ص 148-149 .
14. ابن الجزري، منجد المقرئين، ص181.
15. ينظر أبو شامة المقدسي، المرشد الوجيز ، ص151؛ الإبانة، ص 2 - 3 .
16. بن الجزري، منجد المقرئين ومرشد الطّالبيين، دار البلاغ، ص89 .
17. بن الجزري، منجد المقرئين ومرشد الطّالبيين، ص90 .

الخطاب القرآني بين مبدأ التفويض والتصنيف التأويلي في فكر ابن رشد.

الدكتور مختار لزعر

أستاذ مقياس اللسانيات.

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

إنّ الذات الإنسانية بوجودها في هذا الوجود لهو قبول مبدئي على ذلكم الاقتراب من معرفة وإدراك لبّ الحق ومن ثم أن تطل على عالم الحقيقة المطلقة من الشاكلة التي راحت تقتنع بها منذ أمد بعيد؛ على أساس أنّ هذه الحقيقة إنما وجدت لكافة الناس على مختلف شرائحهم وخواطرهم الداخلية والخارجية أن يتعاملوا معها بشيء من التقصي والتنقيب قصد معرفة المعنى الحقيقي للوجود الذاتي الذي لا يمكن للذات الإنسانية الاستغناء عنه أبداً، وعليه سمح العدل الربّاني منذ الأزل لجميع البشر على اختلاف نحلهم ومذاهبهم إلى أن تطل إلى ذلك التشوّق إلى معرفة الحق لأنه موجود في جبلة وخلقة البشر. يقول ابن رشد في هذا السياق: «من المعروف بنفسه عند جميع الناس أنّ هاهنا سبيلاً تقضي بنا إلى الحق، وأنّ إدراك الحق ليس يمتنع علينا في أكثر الأشياء، والدليل على ذلك أننا نعتقد اعتقاد يقين أننا وقد وقفنا على الحق، وفي كثير من الأشياء، وهذا يقع به اليقين لمن زوال علوم اليقين، ومن الدليل أيضاً على ذلك، ما نحن عليه من التشوّق إلى معرفة الحق؛ فإنه لو كان إدراك الحق ممتنعاً لكان التشوّق باطلاً، ومن المعترف به أنه ليس هاهنا شيء يكون في أصل الجبلة والخلقة وهو باطل»⁽¹⁾.

لعل هذه المعاني التراثية التي تفتقدها الذات الإنسانية في بحثها عن الحقيقة، هو الذي جعلها تظل متشبّثة بواقع الخطاب القرآني (الجانب النقلي) قاطعة في الوقت نفسه حبلاً الفطري الوجودي مع المعرفة العقلية؛ على أساس أنّ أيّ اجتهاد في تأويل الوحي إنما هو من قبيل التحريف والخروج عن مبدأ الطاعة والإيمان، ونسوا أو تناسوا بأنّ لهم الشرعية المعرفية في أن يفحصوا عمّا أشار إليه الأقدمون على اختلاف اتجاهاتهم أتمّ فحص؛ فإن كان كله صواباً - وهذا محال أبداً - قبلته وسارت تقتفي أثره، وإن كان ما ليس بصواب نبّهت عليه وراحت تعطي رؤيتها العلمية والمنهجية وفق ما تراه وتعتقده من صواب. يقول ابن رشد في هذا المقام ما بيّنه: «... وإذا كان الأمر هكذا، وكان كل ما يحتاج إليه من

النظر في أمر المقاييس العقلية قد فحص عنه القدماء أتم فحص فقد ينبغي أن نضرب بأيدينا إلى كتبهم فننظر فيما قالوه من ذلك؛ فإن كان كله صوابا قبلناه منهم وإن كان ما ليس بصواب نبهنا عليه»⁽²⁾.

إن الحديث عن التأويل في علاقته بالفلسفة إنما هو حديث عن تلك العلاقة الكائنة بين الجانب العقلي وحركة النص لاسيما الخطاب القرآني المعروف بإطلاقه اللامحدود عبر زمكانية لا يعلم بها إلا الخالق عز وجل. من هذا المنطلق كان للعقل فضل كبير ومتميز عند الفلاسفة إذ لولاه لما استطاع الفلاسفة أن يمتازوا بكثير من التأويلات والتخريجات التي ساهمت في بناء تراث معرفي لا يستهان به البتة وذلك على مختلف مستوياته؛ على أساس أن الأسلاف كانوا على علم عميق بما يحويه الجانب العقلي؛ حيث أهلهم هذا الإدراك لأن يقتحموا عالم النصوص يستنبطون منها الأحكام على حسب الوقائع المتجددة والمتغيرة كل والشاكلة التي ينتمي إليها والتي هي من اختصاصه. كل هذا وذاك يجعل من العاقل المتدبر والمتتبع أن يكشف-على حد أبي حيان التوحيدي والرازي وغيرهما- عن هذه الأشكال والأقصة ليصل في نهاية المطاف إلى ما وراءها من نظر عقلي فلسفي محض وكذا من دلالات عقلية تتماشى وحركة بعد الواقع المتغير.

يقول الفخر الرازي (ت 606هـ) في هذا السياق: «إنَّ الباري عزَّ وجلَّ إنما أعطانا العقل وحبانا به لننال ونبلغ به من المنافع العاجلة والأجلة غاية ما في جوهر مثلنا نيله وبلوغه. وإنه أعظم نعم الله عندنا وأنفع الأشياء لنا وأجداها علينا، فبالعقل فضلنا على الحيوان غير الناطق حتى ملكناها وسُئناها وذلَّلناها وصرفناها في الوجوه العائدة منافعها علينا وعليها، وبالعقل أدركنا جميع ما يرفعنا ويحسن ويطيب به عيشنا ونصل إلى بغيتنا ومرادنا. فإننا بالعقل أدركنا صناعة السفن واستعمالها حتى أوصلنا بها إلى ما قطع وحال البحر دوننا ودونه، وبه نلنا الطب الذي فيه الكثير من مصالح أجسادنا وسائر الصناعات العائدة إلينا النافعة لنا، وبه أدركنا الأمور الغامضة البعيدة عن الحقيقة المستورة عنا، وبه عرفنا شكل الأرض والفلك وعظم الشمس والقمر وسائر الكواكب وأبعادها وحركتها، وبه وصلنا إلى معرفة الباري عزَّ وجلَّ الذي هو أعظم ما استدركنا وأنفع ما أصبنا. وبالجمله فإنه الشيء الذي لولاه كانت حالتنا حالة البهائم والأطفال والمجانين، والذي به نتصور أفعالنا العقلية قبل ظهورها للحس؛ فنراها كأن قد أحسناها، ثم تتمثل بأفعالنا الحسية صورها فتظهر مطابقة لما مثلناه وتخليناه منها، وإذا كان هذا مقداره ومحله وخطره وجلالته فحقيق علينا ألا نحطه عن رتبته ولا ننزله عن درجته، ولا نجعله وهو الحاكم محكوما عليه، ولا هو الزمام مزموما، ولا وهو المتبوع تابع، بل نرجع في الأمور إليه ونعتبرها به ونعتمد به ونعتمد فيها عليه، فنمضيها على إمضائه ونوقفها على إيقافه، ولا نسلط

عليه الهوى الذي هو آفته ومكدره والحائد به عن سننه وقصده واستقامته، والمانع من أن يصيب به العاقل رشده وما فيه صلاح عواقب أمره...»⁽³⁾.

إن أدنى التفاتة في واقع تراثنا الفلسفي العربي أو الإسلامي يجعلنا ندرك إدراكا لا يشوبه شك ولا يرتابه ارتياب، بأن الهدف الأساس للفيلسوف وهو يتناول الأحداث على مختلف سياقاتها؛ ليس ذلك التطابق أو عدم التطابق مع واقع الخطاب وإنما يتعد الأمر إلى أبعد من ذلك؛ على أساس أن همه الوحيد يتمركز أصلا على الجانب التفكيرى عن طريق ما يمليه عليه عقله ومعارفه ومصادره المعرفية، دون إغفال تجاربه وخبراته الشخصية محاولا من وراء ذلك كله إنشاء فلسفة قد تكون فيها أصدااء لفلسفة وفيلسوف بعينه، بنسبة ما، وقد تكون تبنييا ديناميكيا يتماشى إلى حد بعيد مع الواقع المتجدد والمتغير الذي يساير الفيلسوف على مر الأزمان⁽⁴⁾.

من هذا المنطلق؛ فإننا نلاحظ بأن غالبية فلاسفتنا الأقدمين إنما راحوا يركزون في الغالب الأعم على أنواع الخطاب أو على أنواع اللغة الخطابية التي لم تخرج عن: الخطابية للعامة، والجدلية المنصبة أساسا للمتكلمين، والبرهانية للفلاسفة أصحاب العقل والبرهان⁽⁵⁾.

ولكي يواكبنا الفارئ المنتبِع لمثل هذه القضايا والأبعاد ولا يذهب عقله بعيدا عما نريد التوقف عنده بشيء من التحليل والبيان، فإننا نعتقد بأن المقصود من قول علمائنا الأسلاف بأنواع اللغة الخطابية أنهم كانوا يؤمنون إيماننا جازما وقاطعا بتلك القاعدة المحمودة "لكل مقام مقال"، بعبارة أخرى الناس ليسوا سواسية في الإفهام والإدراك وهم يتعاملون مع واقع النصوص، وهم إذ يصنعون مثل هذا الصنيع الثلاثي في تقسيم لغة الخطاب على حسب مقتضيات واقع المتلقي المستمع إنما لعلمهم اليقين بأن العقل الفلسفي المنطقي الذي يشعر في غالبية الأحيان والمقامات بأنه أقنوم ذاته، إنما أراد أن يفرض وجوده المعرفي والخلقي وذلك بتمركزه في دائرة وجودية معرفية يتحدث فيها وهو يتحلى باستقلالية مطلقة، بل بلا موارد أو خوف من أي سلطة من السلطويات على اختلاف أشكالها وأنواعها لاسيما سلطة النص التي ظلت حينما من الدهر تستولي على العقل وما يقتضيه من أسرار وجودية ومعرفية على حد سواء⁽⁶⁾.

على هذه الشاكلة التي غدا غالبية الفلاسفة يقتفون آثارها وهم يتعاملون مع واقع الأحداث، وجدتنا في حيرة من أمرنا ونحن نريد التحدث عن الجانب التأويلي عندهم؛ على أساس أن مفهوم التأويل من المنظور الفلسفي العقلي ليس بالأمر الهين وعليه وقع اختيارنا على عالَمين اثنين: أحدهما من المشرق وهو الإمام أبو حامد الغزالي الذي استطاع أن يحتل بكل ما أوتي من زاد معرفي مركز استقطاب واقع الثقافة العربية الإسلامية على كافة مستوياتها سواء ما تعلق الأمر بعلم

اللاهوت أم الفلسفة أم علم أصول الفقه أم التصوف الذي كان مشهورا به. والثاني من الغرب ابن رشد (ت595هـ) ولربما كان- كما تروى الروايات- مهمّشا قياسا إلى نظيره الغزالي الذي كان يحتل موقع المركزية عند غالبية العوام.

إنهما اتجاهاً بارزان نحسبهما إلى حدّ بعيد أنهما قد استطاعا أن يمثلّا بحق ذلك الواقع على ضربيّه (النقلي/العقلي) أو (التقويض/التأويل) الذي راح يسود واقع الثقافة العربية الإسلامية حيناً من الدهر تارة يكون واضحاً وضوح الشمس، وتارة أخرى يكون قاب قوسين أو أدنى من الانهيار والتشتت في المعتقدات والمسلّمات التي لا تغني من الحق شيئاً؛ الأمر الذي جعل من ابن رشد الفيلسوف العقلي⁽⁷⁾ أن يُعلن هجومه على كافة الاتجاهات السائدة على نحو ما وجّهه إلى كل من: المتكلمين-أصحاب الجدل-سواء من المعتزلة، أم الأشاعرة.

وابن رشد؛ إذ يصنع مثل هذا الصنيع، إنما لعلمه بذلك الانتشار الرهيب لواقع الفكر الأشعري السني في المنطقة (قرطبة) التي كان يعيشها والذي استطاع أن يعمّ غالبية الناس عن طريق الفقهاء؛ الأمر الذي جعل من ابن رشد يدرك أنّ مثل هذا الانتشار السريع سبّب في حق الشريعة أخطاءً شنيعة، إن على مستوى الجانب الفكري التأملي أو على الجانب التأويلي الذي يتماشى وما تقتضيه حركية الواقع المتجدد والمتغير⁽⁸⁾.

إذا كان الأمر كذلك-والحال هذه- فلماذا وُصفت ذاتية أبي حامد الغزالي بالذات المركزية في حين نُعتت الذات الرشدية (ابن رشد) بالذات المهمشة؟ ثم ما هي مرجعية الغزالي في نقد الفلاسفة أهي مرجعية دينية محضة أم دينية عقلية لا تزيف عن الجانب البرهاني بحال من الأحوال؟ ثم ما هي مرجعية ابن رشد في نقد الغزالي لاسيّما في كتابه تهافت التهافت؟ ثم من استطاع منهما بمرجعيته هذه أن يجسّد مفهوم التأويل على النصوص لاسيّما الخطاب القرآني⁽⁹⁾.

لقد أشار أبو حامد الغزالي في (كتابه المنقذ من الضلال)، إلى أنّ مراتب الطالبين لواقع الحقيقة المطلقة، إنما تبدأ من العوام (أهل الخطاب)، مروراً بالمتكلمين (أهل الجدل)، ثم إلى الفلاسفة (أهل البرهان) وصولاً في نهاية المطاف إلى الصوفية (أهل الوصول). وهو-أي الغزالي-إذ يختم هذه المراتب المعرفية للذات الإنسانية التي تريد فهم وإدراك الحقيقة المطلقة بالمعرفة التصوفية الواسلية لا يلغي من حساباته الجانب البرهاني العقلي بل كل يكمل الآخر وهي في آخر المطاف لا تستطيع الانسلاخ أو الانخلاع عن مبدأ الخلوة والرياضات الصوفية التي تجعل من الذات العارفة فعلاً تدرك المعرفة الذوقية أو المعرفة المباشرة مصداقاً لقوله المشهور:

وكان ما كان ممّا لست أذكره*** فظن خيراً ولا تسأل عن الخبر⁽¹⁰⁾.

يقول الغزالي مشيراً إلى نقده-وذلك في ما نقله كل من الفارابي (ت339هـ) وابن سينا (ت428هـ) وهم ينسبون ذلك إلى الفلاسفة- ما بيّأته: «المترجمون لكلام

أرسطو لم ينفك كلامهم عن تحريف وتبديل محوج إلى تفسير وتأويل. وأقومهم بالنقل والتحقيق من المتفلسفة في الإسلام الفارابي أبو نصر وابن سينا، فنقتصر على إبطال ما اختاره ورأياه الصحيح. فليعلم أننا مقتصرون على ردّ مذاهبهم بحسب نقل هذين الرجلين»⁽¹¹⁾.

إنه بدون شك، ذلك التحريف والتبديل لكتب أرسطو التي يستوجب من الناظر والمتمعن أن يفسّر ويؤوّل. وهو إذ يصرّح بهذا التصريح المباشر فقط ليشير إلى أنّ ما توقف عنده كل من الفارابي وابن سينا ليس كله يتماشي مع الصواب والتحقيق الأقوم وإن كنا نجد ابن رشد في هذا المقام بالذات قد فطن إلى ذلك؛ الشيء الذي جعل منه يولي انتباهها مركزا إلى تحقيق وتحريّ مواقف أرسطو الفلسفية والردّ له على الغزالي فضلا عمّا أشار إليه كل من الفارابي وابن سينا؛ على أساس أنّ كثيرا ممن راحوا يتعاطون الرد على مذهب أرسطو- والغزالي من بينهم- من غير أن يقفوا وقفة تأملية على حقيقة مذهبه فيقعون في كثير من المتهاتات المنهجية التي تبعدهم عن إدراك ما فيها من حقّ أو ضده⁽¹²⁾.

ثم إنّ ما يلفت التنبه، في ما يخص ما أشار إليه الغزالي في كتابه - تهافت الفلاسفة- وهو يهاجم فيه أقوال الفلاسفة لاسيما المنسوبة إلى أرسطو، أنّ الفترة التي ألف فيها هذا الكتاب الأخير إنما كانت فترة تنماز بطابع جدلي بعيدا إلى حدّ ما عن الجانب البرهاني أو التصوفي الذي جيء في ما بعد؛ الأمر الذي جعل من الغزالي يتخذ من أسلوب الجدل طريقا للردّ على دعاوي الخصوم لاسيما تلك الآراء المنصبة أساسا في مجال الإلهيات. بعبارة أخرى إنّ الغزالي في الغالب الأعم... كان معنيا بالهدم لا البناء في ذات المقام، بعكس ابن رشد... وهذا لا يعني أنّ الغزالي لم يكن معنيا بالبناء، ولكن في مقام آخر لاحق. أما في هذا المقام فهو مكتف بتبيين فساد ما يعتقد الفلاسفة بحسب ما اختاره الفارابي وابن سينا، أنه معتقدات صحيحة، ناشئة عن براهين صحيحة فلا يوجد في نظره أكثر من جدل، أو ظن، أو إقناع... وقد سوغ الغزالي لنفسه، طالما أنّ الأمر كذلك، أن يردّ بالجدل على الجدل، والإقناع على الإقناع، بل والردّ بالفساد على الفاسد.»⁽¹³⁾.

ولعل من الإنصاف النزيه الذي يتماشي والضابط العلمي أننا إذا ما أردنا أن نقوم بعملية إنصافية في ما أشار إليه الإمام أبو حامد الغزالي في كتابه-تهافت الفلاسفة- أنه على الرغم من تلك الانتقادات التي وجهها ابن رشد وهو ينطلق من لبّ كلمة-التهافت-أهو التساقط جملة وتفصيلا أم التساقط في بعض جوانبه⁽¹⁴⁾ سواء ما تعلق الأمر بالعقائد الدينية أم بالتخريجات اللغوية بما فيها الجانب التأويلي لكثير من النصوص التي لم تقبل المعنى الظاهري؛ فإننا نلغي انتباهها إلى أنّ ابن رشد قد استفاد استفادة كلية بذلك الرصيد المعرفي الذي أشار إليه الغزالي⁽¹⁵⁾.

وليس أدل على ذلك ما نجده مجسّدا بوضوح-باستثناء شرحه لأرسطو- في كتاباته-ابن رشد-التي لم تخرج في الغالب الأعم عن الجانب العقلي التأويلي على

نحو ما نجده مثلا في: (فصل المقال فيما بين الحكمة والشرعية من الاتصال) مبينا القاسم المشترك بين الشرعية والفلسفة (الحكمة) ، وكتابه (الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة) الذي راح يبين فيه نقده المنهجي لتلك الأداة التي راح المنكلمون يوظفونها حيناً من الدهر على عقائد الشريعة⁽¹⁶⁾ ، وكتابه (تهافت التهافت) هذا الذي يلتبس على القارئ بأنه يقترب في شكله ونسيجه الخارجي إلى حد بعيد من كتاب (تهافت الفلاسفة) للغزالي؛ فإنه ينصب أساسا على جانب سردي للأدلة التي راح يعارض فيها الغزالي والتي تقوم في الغالب الأعم على الجانب المنهجي وإن كان كلها لا ترقى إلى مرتبة اليقين لاسيما المنسوبة إلى ابن سينا⁽¹⁷⁾.

من هذا المنطلق يلحظ المتتبع لحركية الخطاب الرشدي في غالبية السياقات تناميا للخطاب الذي يبحث في جوهره ولّبه العميق عن تلك العلاقة الفطرية الوجودية الكائنة بين (الأنأ/بالآخر) أو بين ما يمكن تسميته بـ (العقل المطلق بعقلية الآخر المتلقي المستمع)؛ هذه العلاقة التي راح الخطاب الرشدي يحاول التوقف عندها وتناولها في شكل تساؤلات لعل من أهمها: كيف تستطيع الذات الإنسانية أن تقرأ قراءة إطلاقية- عقلية تأويلية- لواقع حركية الخطاب القرآني المطلق؟ هل بمقدور الذات الإنسانية إدراك البعد الحقيقي بين الشرعية والحكمة (الفلسفة) على أساس أنها الأخت الرضيعة للشرعية على حد تعبيره؟ هل بمقدور الذات الإنسانية إدراك الطرق والخطوات التي تؤهلها فعلا إلى سبر غور العلاقة بين الجانب التنظيري للتأويل وما يقوم عليه الخطاب الفلسفي؟ ثم ما مفهوم العامة والخاصة في الخطاب الرشدي لاسيما عندما نجده يربط هذا بذاك بما أشار إليه واقع الخطاب القرآني وصولا إلى الأبعاد التي لها علاقة بمفهومي: التفسير/التأويل؛ على أن الأول منهما للعامة والثاني لأهل النظر والبرهان؟⁽¹⁸⁾.

لا يستطيع الخطاب الرشدي في الغالب الأعم أن يخرج عن الجانب البرهاني وهو يتعامل مع واقع الخطاب القرآني ، وذلك تبعا لدرجة التلقي؛ وهو إذ ينحو نحو هذا المسار إلا على نية تجسيد الجانب البرهاني الذي يتماشى مع واقع النصوص القرآنية؛ على أساس أن ما ورد في ظاهرها لا يمكن بحال من الأحوال أن يخالف قانون البرهان المعتمد على العقل والنظر والتدبر تماما ما كان يصرح به في كثير من المقامات يقول في هذا المقام: «إنه ما من منطوق به في الشرع مخالف بظاهره لما أدى إليه البرهان ، إلا إذا اعتبر الشرع وتُصقحت سائر أجزائه وجد في ألفاظ الشرع ما يشهد بظاهره لذلك التأويل أو يقارب أن يشهد»⁽¹⁹⁾.

إنه بدون شك الجانب البرهاني الذي يُعدّ بحق الوجه العقلي للقياس الفقهي الشرعي. ومن ثمة يصبح أيّ خلاف بين البرهان وظاهر الشرع قابلا قطعاً للعملية التخريجية التأويلية. وعليه فإنه يصرح في مستهل كتابه (بداية المجتهد ونهاية المقتصد) قائلا: «أن غرضي أن أثبت فيه لنفسي على جهة التذكرة من مسائل الأحكام المتفق عليها والمختلف فيها بأدلتها ، والتنبية على نكت الخلاف فيها ما يجري مجرى الأصول والقواعد لما عسى أن يرد على المجتهد من

المسائل المسكوت عنها في الشرع وهذه المسائل في الأكثر هي المسائل المنطوق بها في الشرع أو تتعلق بالمنطوق به تعلقاً قريباً وهي المسائل التي وقع الاتفاق عليها أو اشتهر الخلاف فيها بين الفقهاء الإسلاميين من لدن الصحابة (رضي الله عنهم) إلى أن فشا التقليد»⁽²⁰⁾.

ثم لا يقف ابن رشد عند هذا الحد فحسب، بل يرى أن ما خالف ظاهر الشرع الجانب البرهاني؛ فإنه حتماً يؤول تأويلاً وفق ما يقتضيه قانون التأويل العربي وهو موقف نجده مجسداً عنده بصريح العبارة «ونحن نقطع قطعاً أن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع أن ذلك الظاهر يقبل التأويل على قانون التأويل العربي»⁽²¹⁾؛ الأمر الذي جعل من ابن رشد لا يخرج عن تعريفه للمجاز اللغوي عما أشار إليه كل من الأشاعرة والمعتزلة من «تسمية الشيء بشبيهه أو بسببه أو لاحقه أو مقارنه أو غير ذلك من الأشياء التي عدت في تعريف أصناف الكلام المجازي»⁽²²⁾.

من هذا المنطلق غذى الخطاب الرشدي ينحو في مساره المعرفي إلى تقسيم مستويات التلقي البشري في علاقتهم بواقع الخطاب إلى قسمين: العامة والخاصة وهو إذ يصنع مثل هذا الصنيع إنما لرفضه تلك الطريقة المنهجية التي سار عليها الخطاب الغزالي والتي أحدثت ضجة فكرية كبيرة في أوساط العامة والخاصة معاً يقول في هذا المقام: «وأن من نهى عن النظر فيها من كان أهلاً للنظر فيها، وهو الذي جمع أمرين: أحدهما ذكاء الفطرة والثاني: العدالة الشرعية والفضيلة الخلقية؛ فقد صدّ الناس عن الباب الذي دعا الشرع منه الناس إلى معرفة الله. وهو باب النظر المؤدي إلى معرفته حق المعرفة»⁽²³⁾.

في ضوء هذه الحقائق المبنية على إدراك ذلك الحق الوجودي/المعرفي راح الخطاب الرشدي يقسم واقع الناس ثلاثة أقسام وذلك تبعاً لمقتضى الخطاب القرآني المطلق. يقول في هذا المقام ما نصّه: «...وذلك أن طباع الناس متفاضلة في التصديق. فمنهم من يصدق بالبرهان، ومنهم من يصدق بالأقوال الجدلية تصديق صاحب البرهان بالبرهان، إذ ليس في طباعه أكثر من ذلك، ومنهم من يصدق بالأقوال الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقوال البرهانية»⁽²⁴⁾.

لعل المسكوت عنه في مثل هذه التصريحات المشار إليها داخل النص لابن رشد ومثيلاتها أكثر، إنما تنبئ من قريب أو من بعيد على اشمئزاز وتضاييق ابن رشد من تلك التخريجات التأويلية من قبل المتكلمين الذين راحوا في الغالب الأعم يستخدمون في المعرفة والتأويل أدلة جدلية كلامية وهم يخاطبون الناس على اختلاف مقاماتهم على أنها حقائق نصت عليها الشريعة ففشى أمرها بين العامة والخاصة ومن ثمة «أوقعوا الناس من قبل ذلك في شأن وتباغض وحروب، ومزقوا الشرع وفرقوا الناس كل التفريق»⁽²⁵⁾.

نسلس القول لنقول في حق التأويل من المنظور الفلسفي بأنه كان يمثل في تراثنا العربي الزاخر تلك التخريجات الذاتية التي راحت تنزوي عليها الذات المفسّرة أو المؤولة وهي تتناول واقع الخطاب القرآني الخالص، وباليتمها هذه الذوات لو جعلت أمام تلك الخلفيات المذهبية حدًا فاصلاً وراحت تستقبل هذا الواقع الإطلاقي بلغته الإطلاقية لاستطاعت بدون شك أن تستنبط الكثير من الحقائق والأبعاد التي نحن الآن في عصرنا هذا في أمس الحاجة إليها. ونحسب أن ما قد أشار إليه ابن رشد في شأن قضية التأويل من منظور فلسفي كفيلاً بأن يأخذ بالألباب إلى الاعتماد على الجانب العقلي/البرهاني في تناول القضايا على اختلاف سياقاتها الداخلية والخارجية وهي تتعامل مع الخطاب القرآني.

من هذا المنطلق لا بأس بأن نعطي بعضاً من الآراء استقيناها من بعض النصوص التي أشار إليها ابن رشد في كتاباته وهو يتناول واقع الحقيقة المطلقة من زوايته وشاكلته التي ظل يسير وفق خطاها حيناً من الدهر، وهي أبعاد نحسبها أنها تتماشى والبعد التأويلي/الفلسفي القائم على مبدأ العقل والبرهان وهي على النحو الآتي:

- لم تأب شخصية ابن رشد أن تكون تابعة وشارحة للذي قيل أو حكم مهما كان المقام الذي يحتله، اللهم ما ورد في واقع الخطاب القرآني المطلق أو السنة النبوية فذاك شيء راحت الذات الرشدية تستعين به في تقوية الوقائع والحقائق التي كانت تتوقف عندها بالتحليل والبيان؛ هذه الطريقة أهلت ابن رشد لأن يؤوّل ويُخرّج بل يضيف أشياء كثيرة عندما يرى بأن السياق الواقعي يقتضي من مقامه الحالي أن يبدي برأيه أو يعطي بُعداً آخر غير البعد الكائن في طيات الوقائع التي يتوقف عندها.

- لا يمكن الفصل بين الفلسفة (الحكمة) والخطاب القرآني (الشريعة) أو إن شئتم بين العقل/الإيمان؛ على أساس أن ابن رشد لم يكن مثل الذين راحوا في كثير من السياقات يؤمنون بمبدأ الثنائية في باب المعرفة وإنما هي حقائق تصب في عمق الحق الواحد الذي لا شريك له البتة، لأن الحق لا يمكن بحال من الأحوال أن يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له. يقول ابن رشد في هذا المقام: «... ونحن نقطع قطعاً أن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع، أن ذلك الظاهر هو يقبل التأويل على قانون التأويل العربي. وهذه القضية لا يشك فيها مسلم ولا يرتاب بها مؤمن... فإنّا معشر المسلمين نعلم على القطع، أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع، فإن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له»⁽²⁶⁾. بل أبعد من ذلك أنه «يجب أن لا تُثبت التأويلات إلا في كتب البراهين، لأنها إذا كانت في كتب البراهين لم يصل إليها إلا من هو من أهل البرهان. وأما إذا أثبتت في غير كتب البرهان، واستعمل فيها الطرق الشعرية والخطابية أو الجدلية (...)، فخطأ على الشرع وعلى الحكمة»⁽²⁷⁾.

• تحقيق ذلك الجانب القياسي الذي يستطيع إلى حد بعيد أن يجعل المجهول معلوما وذلك عن طريق تطبيق مبدأ النظر والتدبر. يقول في هذا السياق ما بيّأه: «وإذا تقرر أنّ الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئا أكثر من استنباط المجهول من المعلوم، واستخراجها منه، وهذا هو القياس. فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي»⁽²⁸⁾.

• لا بدّ لمن أراد معرفة حقيقة الأشياء ألا يبتعد عن إدراك تلك العلاقة الكائنة بين الذات القدسية وجواهر الأشياء، وهو إذ يسلك مثل هذا المسلك إنما لعلمه اليقيني بأنّه يصبو دائما نحو تحقيق مبدأ الاختراع ما علمت النفس منه وما لم تعلم. يقول ابن رشد في هذا المقام: «...ولذلك كان واجبا على من أراد معرفة الله حق معرفته، أن يعرف جواهر الأشياء ليقف على الاختراع الحقيقي في جميع الموجودات؛ لأنّ من لم يعرف حقيقة الشيء لم يعرف حقيقة الاختراع»⁽²⁹⁾.

• ثم إنّ أعلى شيء غدا الخطاب الرشدي يجسّده في كثير من المقامات هو ذلك التفريق المحكم بين العقل الإلهي والعقل الإنساني؛ على أساس أنّ الثاني إنما ينبني أساسا على مبدأ التبعية لما يدركه من ترتيب الموجودات ونظامها الوجودي المطلق، بينما العقل الإلهي له القدرة الكافية والشفافية في أن يعقل جميع الموجودات بحكمته المطلقة الذي لا يدركها إلا هو. يقول في هذا الصدد ما بيّأه: «إنّ الترتيب الذي في العقل الإنساني الذي فينا إنّما هو تابع لما يدركه من ترتيب الموجودات ونظامها، ولذلك كان ناقصا جدا، لأنّ كثيرا من الترتيب والنظام اللذين في الموجودات لا يدركه العقل الذي فينا، بينما العقل الإلهي إذا تعقل فإنّه يعقل جميع الموجودات إذ كان عقله ليس شيئا أكثر من النظام والترتيب اللذين في جميع الموجودات»⁽³⁰⁾. بل نجده في سياق آخر يشير إلى حقيقة وجودية لا تستطيع أيّ موجود إنساني الانسلاخ عنها أبدا، وهي النظام العقلي بترتيبه المحكم الذي يسري في ذاتية البشر منذ الأزل؛ الأمر الذي يجعل من الذات الإنسانية تكون مؤهلة سلفا لأن تستخدم جانب النظر والتأمل وهي تتعامل مع واقع النصوص. ومن هنا فإنّ «كل موجود ففيه أفعال جارية على نظام العقل وترتيبه»⁽³¹⁾.

إنّه الخطاب الرشدي/التأويلي الذي لرّبما الطابع الذي انماز به عن سابقه هو تلكم الجرأة العلمية المعرفية التي أهّلتها سلفا لأن يتناول الإجراء التأويلي من بابة الفلسفي العقلي، وهي تخريجة جعلت كثيرا ممن لم يرضوا به يوجهون إليه كثيرا من التهم التي لا تتماشى وحرمة البحث العلمي. إنّ ما ظل يؤمن به ابن رشد خلال اقتحامه باب المعرفة من بابها الواسع هو أنّ الخطاب القرآني يحوي في باطنه مستويات عدة تتماشى وعالم الذات المتلقية كل ودرجة استيعابه واستنباطه لأبعاد واقع الخطاب القرآني، وهي حقائق معرفية تظل ماثلة في واقع الخطاب

القرآني على نية الإعجاز في اللفظ والمعنى؛ الأمر الذي يجعل من الذات المتلقية القائمة على تجسيد الجانب العقلي/الفلسفي مؤهلة باستمرار على اقتحام قرائن الخطاب بكل ما يتمشى وحركية السياق الواقعي المتجدد والمتغير.

المصادر المعتمدة في البحث :

ابن رشد:

- تفسير ما بعد الطبيعة. نشره الأب، مورييس بويج، المكتبة الكاتولوكية، بيروت، 1938-1952.
- فصل المقال ما بين الحقيقة والشرعية من الاتصال. تحقيق: عبد الكريم المراق. تونس. المنشورات للإنتاج والتوزيع. ط1، 1991م..
- الكشف عن مناهج الأدلة. المكتبة التجارية المحمدية. القاهرة. 1968م.
- بداية المجتهد ونهاية المقتصد. مطبعة الاستقامة. القاهرة. 1932. 2/1.
- تهافت التهافت. تحقيق: سليمان دنيا. دار المعارف بمصر. ط2، 1969م.

الفخر الرازي:

- رسائل فلسفية لأبي بكر محمد بن زكريا الرازي من قطع بقيت من كتبه المفقودة، جمعها وصحها بول كراوس- بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1973م
- كتاب الطب الروحاني

حسام محيي الدين الألوسي:

- تأصيل فلسفات الوجود العربية وجدلية التواصل. آفاق عربية، العدد 2 (أيار/مايو 1985م).
- الفلسفة والإنسان، دار الحكمة، بغداد، 1990م، الفصل 7 ،
- حوار بين الفلاسفة والمتكلمين. مطبعة الزهراء. بغداد، 1967م.

فؤاد زكريا:

- آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. 1975م

زكي نجيب محمود:

- تجديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت، 1971م

حسن مجيد العبيدي:

- العلوم الطبيعية في فلسفة ابن رشد. دار الطليعة، بيروت، 1995م.

محمد المصباحي:

- الهوية والمغايرة بين العقل والعالم عند ابن رشد. ضمن مؤلفه «دلالات وإشكالات»، منشورات عكاظ، الدار البيضاء، المغرب، 1988م.
- إشكالية العقل عند ابن رشد، المؤتمر الثقافي العربي، بيروت، 1988م

أبو حامد الغزالي:

- المنقذ من الضلال. تعليق: عبد الحليم محمود ،سلسلة الدراسات الفلسفية والأخلاقية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952
- تهافت الفلاسفة. تحقيق/ سليمان دنيا. دار المعارف ،ط4، القاهرة، 1966م.

عبد الرحمان التليلي:

- ابن رشد الفيلسوف العالم. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة الثقافة تونس. 1998م..

أنور الزعبي:

- في مفهوم التهافت عند الغزالي وتهافت (تهافت التهافت) عند ابن رشد. مجلة الكلمة. العدد 21 لبنان بيروت. 1998م.

محمد بيصار:

- في فلسفة ابن رشد- الوجود والخلود- دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973م.

محمد عابد الجابري:

- المدرسة الفلسفية في المغرب والأندلس- مشروع قراءة جديدة لفلسفة ابن رشد- ضمن أعمال ندوة ابن رشد، الرباط 1981م

الإحالات و الهوامش:

1. ابن رشد: تفسير ما بعد الطبيعة. نشره الأب ،موريس بويج ،المكتبة الكاتولوكية ،بيروت ،1938-1952، 10/1.
2. ابن رشد. فصل المقال ما بين الحقيقة والشرعية من الاتصال. تحقيق: عبد الكريم المراق. تونس. المنشورات للإنتاج والتوزيع. ط1، 1991م.. ص:31-32.
3. الفخر الرازي: رسائل فلسفية لأبي بكر محمد بن زكريا الرازي من قطع بقيت من كتبه المفقودة ،جمعها وصححها بول كراوس- بيروت: دار الآفاق الجديدة ،1973م ،كتاب الطب الروحاني ،ص: 17-19.
4. ينظر في هذا الصدد إلى : حسام محيي الدين الألوسي: تأصيل فلسفات الوجود العربية وجدلية التواصل. آفاق عربية ،العدد 2(أيار/مايو 1985م) ،ص: 81 وما بعدها بشيء من التصرف...
5. يقول حسام الألوسي في هذا السياق ما نصّه: «إنّ فلاسفتنا لا أستثني أحدا ،يتكلمون عن أنواع الخطاب ،وكلهم يتكلم على المغنون به على غير أهله. بما فيهم الغزالي ،وابن رشد ،والإخوان ،وابن سينا ،والفارابي ،وابن باجة ،وعدد ما شئت من الصوفية ،إشراقيين وغير إشراقيين.....بمعنى أنّ الناس ليسوا سواسية في الإفهام وهم لذلك يقسمون المخاطبين ونوع الخطاب إلى عامة وخطاب خطابي ،وأوساط ،والخطاب معهم هنا استدلال جدي ،ثم خاصة والخطاب معهم هنا برهاني ،وربما أضاف البعض نوعا ثالثا وهو مرتبة الواصلين ،وربما أضاف مستوى آخر لا يقوله الإنسان إلا نفسه». ينظر في هذا المقام بالذات إلى: حسام الألوسي: مظاهر ونماذج من العقل والعقلانية في الفكر العربي الإسلامي(فترة ازدهاره من المشرق والمغرب). المجمع العلمي العراقي. مركز دراسات الوحدة العربية. ط2 ،بيروت 1998م.ص:114.
6. عن هذه المعاني والأبعاد يمكن الرجوع على سبيل المثال لا الحصر إلى كل من:
- حسام محيي الدين الألوسي: الفلسفة والإنسان ،دار الحكمة ،بغداد ،1990م ،الفصل 7 ،ص:204 وما بعدها بشيء من التصرف.
- فؤاد زكريا: آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. 1975م ،ص:13، 25.
- زكي نجيب محمود: تجديد الفكر العربي ،دار الشروق ،بيروت ،1971م ،ص: 309-317.
- أنور عبد الملك ،المقدمة ،في: جون لويس ،مدخل إلى الفلسفة. ترجمة: أنور عبد الملك ،ط2 ،بيروت ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. 1983م. ص:5-7 وغيرها كثر....
7. من اللافت للانتباه أننا نجد ابن رشد يقسم العلوم الفلسفية ثلاثة أقسام تتماشى- على حدّ اعتقاده- إلى حدّ بعيد مع واقع العلوم وهي على النحو الآتي:

• علوم نظرية: ويتوقف هدفها الأساسي والجوهري على العلم والمعرفة فقط.

• علوم عملية: وغايتها تتوقف على الجانب العملي ليس إلا

• علوم منطقية: وهذه شأنها شأن الآلة والقانون وهي إذ ذاك ما اتصفت بهذه الصفة الأخيرة حتى لا تقع في مثل الأخطاء والزلات التي لا تتماشى وما يقتضيه الجانب العقلي الفلسفي.

راجع في هذا الصدد حسن مجيد العبيدي: العلوم الطبيعية في فلسفة ابن رشد. دار الطليعة ،بيروت ،1995م. ص:16 وما بعدها بشيء من التصرف

8. يمكن الرجوع في هذا المقام بالتفصيل إلى: ابن رشد: فصل المقال. المصدر السابق. ص:35-36. وكذلك دائرة المعارف الإسلامية ،المجلد الثالث، ص:914.

9. راجع في هذا المقام: محمد المصباحي:

• الهوية والمغايرة بين العقل والعالم عند ابن رشد. ضمن مؤلفه «دلالات وإشكالات» ، منشورات عكاظ ،الدار البيضاء ،المغرب ،1988م. ص: 66-67-68.

• إشكالية العقل عند ابن رشد ،المؤتمر الثقافي العربي ،بيروت ،1988م ص:191-223.

10. ينظر في هذا المقام بالتفصيل أبو حامد الغزالي: المنقذ من الضلال. تعليق: عبد الحليم محمود ،سلسلة الدراسات الفلسفية والأخلاقية. مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ،1952م. ص:44.

11. الغزالي: تهافت الفلاسفة. تحقيق/ سليمان دنيا. دار المعارف ،ط4 ،القاهرة ،1966م ص:320.

12. ينظر عبد الرحمان التليلي: ابن رشد الفيلسوف العالم. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة الثقافة تونس. 1998م.. ص:100-101.

13. أنور الزعبي: في مفهوم التهافت عند الغزالي وتهافت(تهافت التهافت) عند ابن رشد. مجلة الكلمة. العدد21 لبنان بيروت. 1998م. ص:61.

14. ينظر في هذا المقام بالنسبة لمعنى التهافت إلى: أنور الزعبي: المرجع نفسه. ص:57.

15. راجع في هذا المقام محمد ببيصار: في فلسفة ابن رشد- الوجود والخلود- دار الكتاب اللبناني ،بيروت ، 1973م. ص:52-60. وأيضاً حسام محيي الدين الألوسي: حوار بين الفلاسفة والمتكلمين. مطبعة الزهراء. بغداد ، 1967م. ص:17 وما بعدها

16. ينظر في هذا المقام بالتفصيل إلى ابن رشد: الكشف عن مناهج الأدلة. المكتبة التجارية المحمدية. القاهرة. 1968م. ص:42.

17. راجع في هذا الصدد: محمد عابد الجابري: المدرسة الفلسفية في المغرب والأندلس- مشروع قراءة جديدة لفلسفة ابن رشد- ضمن أعمال ندوة ابن رشد، الرباط 1981م، ص: 131.
18. ينظر عبد الرحمان التليلي: ابن رشد الفيلسوف العالم. المرجع السابق. ص: 97-105.
19. ابن رشد: فصل المقال المصدر السابق. ص: 81.
20. ابن رشد. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. مطبعة الاستقامة. القاهرة. 1932. 2/1.
21. ابن رشد: فصل المقال المصدر السابق.. ص: 16.
22. المصدر نفسه.
23. المصدر نفسه.. ص: 49.
24. المصدر نفسه. ص: 51.
- بل نجاه في سياق آخر يذهب إلى أبعد من ذلك حين يرى بأن واقع الخطاب القرآني إنما أنزله الخالق سبحانه وتعالى للبشر قصد استنباط واستخراج تلك المعاني والأبعاد تبعا لإدراكاتهم الفطرية/الوجدية وهم يستخدمون تلك الأدوات البرهانية الجدلية من أجل سبر غوره العميق. يقول في هذا الصدد ما نصّه: «...وأما الأشياء التي لخبائنها لا تعلم إلا بالبرهان؛ فقد تلطف الله فيها لعباده الذين لا سبيل لهم إلى البرهان، إما من قبل فطرهم، وإما من قبل عاداتهم، وإما من قبل عدمهم أسباب التعلم، بأن ضرب لهم أمثالها وأشباهها، ودعاهم إلى التصديق بتلك الأمثال، إذ كانت تلك الأمثال يمكن أن يقع التصديق بها بالأدلة المشتركة للجميع، أعني الجدلية والخطابية وهذا هو السبب في أن انقسم الشرع إلى ظاهر وباطن؛ فإنّ الظاهر هو تلك الأمثال المضروبة لتلك المعاني، والباطن هو تلك المعاني التي لا تنجلي إلا لأهل البرهان». نفسه. ص: 46.
25. نفسه. ص: 81.
26. المصدر نفسه.. ص: 35-36.
27. المصدر نفسه.. (دار المشرق). ص: 48.
28. نفسه. ص: 28.
29. ابن رشد: الكشف عن مناهج الأدلة المصدر السابق. ص: 56.
30. ابن رشد: تهافت التهافت. تحقيق: سليمان دنيا. دار المعارف بمصر. ط2 1969م. 358/1.
31. نفسه. 528/2.

أثر دلالة السياق عند الأصوليين

طبي نور الهدى

تمهيد :

اللغة العربية لغة القرآن الكريم، لذا اعتنى المجتهدون من علماء الشرع بها أيما اعتناء، وبحثوا فيها دقائق لم يستوفها أهل اللغة أنفسهم، لأن النص القرآني المنزّل باللفظ العربي لا بد لفهمه من اعتماد قواعد اللغة العربية، ومعهود أهلها في الكلام، وما يعرفونه من أساليبها، وقد أشار الشافعي في كتابه: "الرسالة" إلى هذا المعنى وأقره على ذلك الشاطبي - أصولي مالكي، وشيخ المقاصد، توفي سنة 790 هـ - حين قال بأن الله خاطب العرب بكتابه بلسانها على ما تعرف من معانيها، و مما يُعرف من معانيها اتساع لسانها، وأن تخاطب بالعام يراد به ظاهره، وبالعام يراد به العام ويدخله الخصوص، وبالعام يراد به الخاص، ويعرف ذلك بالسياق، وبالكلام ينبئ أوله عن آخره، وآخره عن أوله، وأن تتكلم بالشيء تعرفه بالمعنى دون اللفظ كما تعرف بالإشارة، وتسمي الشيء الواحد بالأسماء الكثيرة، والمعاني الكثيرة بالاسم الواحد، ثم قال - يقصد الشافعي - فمن جهل هذا من لسانها- وبلسانها نزل الكتاب وجاءت به السنة؛ فتكلف القول في علمها تكلف ما يجهل بعضه، ومن تكلف ما يجهل وما لم تثبته معرفته؛ كانت موافقته للصواب وإن وافقه من حيث لا يعرف غير محمود، وكان بخطئه غير معذور، إذا نطق فيما لا يحيط علمه بالفرق بين الصواب والخطأ فيه¹.

والعرب كان لها اهتمام بترابط الكلام وحمل آخره على أوله والاهتمام بسياقه وتتابعه وما يحيط به من قرائن لفظية وحالية...، فلنبحث هذه المسألة عند علماء الشرع، وهل أعملوها في اجتهاداتهم؟ ومجالات ذلك.

ولعل سبب إثارة هذا الموضوع يرجع إلى سببين:

الأول: أهمية دلالة السياق نفسها في فهم الخطاب، وما أثير حولها من دراسات معاصرة، من طرف العرب والمستشرقين، ولندكر على سبيل المثال كل من المستشرقين: "فيرث" و "بالمر"، اللذان اهتمتا بهذه الدلالة، حتى أصبح يقال أن ما كتب فيها من طرف العرب إنما هو عالية على ما كتبه المستشرقون حولها.

الثاني وهو الأهم، كون هذه الدلالة أحد الطرق المهمة للكشف عن مراد الشارع الحكيم من لفظه.

وقيل الولوج إلى هذا الموضوع، نعطي مفهومًا لمصطلحات العنوان، المتمثلة في الدلالة، السياق والأصوليون.

تعريف دلالة السياق:

هو مركب من لفظتين، الدلالة والسياس، فلنبداً بمفهوم الدلالة:

1 - مفهوم الدلالة:

لغة: هي الإبانة والظهور والإرشاد².

أما اصطلاحاً: فهي أن يكون الشيء بحالة يلزم من العلم بها العلم بشيء آخر³

2 - مفهوم السياق:

لغة: هو تتابع الكلام، والأسلوب الذي يجري عليه⁴

واصطلاحاً: نقول أن القدامى لم يعرفوا دلالة السياق، كما لم يحددوا مفاهيم كثيرة أعملوها في استنباطاتهم للأحكام دون ذكر لمفاهيمها، كما سنرى في القسم التطبيقي لدلالة السياق عندهم في هذا البحث، ومع هذا فإننا لا نعدم وجود إشارات منهم لمعنى السياق، نذكر منها ما قاله ابن دقيق العيد - أصولي شافعي ثم مالكي، توفي سنة 702 هـ -: "فأما السياق والقرائن فإنها الدالة على المراد"⁵

والسرخسي - أصولي حنفي، توفي سنة 490 هـ - : "وأما النص فما يزداد وضوحاً بقرينة تقترب باللفظ من المتكلم وليس في اللفظ ما يوجب ذلك ظاهراً بدون تلك القرينة"⁶.

ويقول الزركشي - أصولي شافعي، توفي سنة 794 هـ - : ليكون محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له، وإن خالف أصل الوضع لثبوت التجوز، ولهذا يجعل الزمخشري المعتزلي صاحب الكشف - كتاب في تفسير القرآن - : الذي سيق له الكلام معتمداً حتى كأن غيره مطروح⁷.

وفي حاشية العطار: قرينة السياق هي ما يؤخذ من سابق الكلام الدال على خصوص المقصود أو لاققه"⁸

والعبارة الأخيرة أقرب لتعريف السياق، لأن التعريفين السابقين ذكرا وظيفة السياق، فكان تعريفهما باللازم، أما التعريف الأخير فكان أقرب لتوضيح ماهية السياق.

أما المعاصرون، فقد اهتم بتعريفه ثلة لا بأس بها من العلماء والمهتمين باللغة والأدب، ونحن في هذا المقال نذكر بعض من اهتم بتعريف السياق من الباحثين في العلوم الشرعية، تماشيا مع موضوع البحث.

فقد عرفه صاحب رسالة دلالة السياق عند الأصوليين بقوله، "السياق: **القرائن الدالة على المقصود في الخطاب الشرعي**"⁹

وقال باحث آخر في رسالته: دلالة السياق: "كلمة السياق في تعبير المفسرين تطلق على الكلام الذي خرج مخرجا واحدا واشتمل على غرض واحد هو المقصود الأصلي للمتكم، وانتظمت أجزاؤه في نسق واحد مع ملاحظة أن الغرض من الكلام أو المعاني المقصودة بالذات هي العنصر الأساسي في مفهوم السياق"¹⁰

فدلالة السياق على ما تقدم: هي الكشف عن المعنى المقصود الذي أفاده تتابع الكلام وانتظامه في ذلك التركيب، وفي تلك البيئة التي قيل فيها، مراعي فيها حال المتكلم والسامع.

3 - تعريف أصول الفقه¹¹:

لغة: الأصل: ما منه الشيء، والفقه مطلق الفهم.

اصطلاحاً: هو معرفة دلائل الفقه إجمالاً، و كيفية الاستفادة منها، وحال المستفيد¹².

قوله دلائل الفقه الإجمالية، أي يبحث في الأدلة الإجمالية كالكتاب والسنة والإجماع والقياس وما يعرض لها، دون البحث في أدلة المسائل الفقهية الجزئية كدليل الصلاة بخصوصه أو الصيام أو غيره، فهذا الأخير عمل الفقيه، وكذا يبحث الأصولي في القواعد الكلية كقولهم: "الأمر للوجوب" فهذا دليل كلي، فهو يقنن قاعدة كلية، أي قانون عام يستند عليه الفقيه في تطبيقاته الفقهية الجزئية.

أما قول: "وكيفية الاستفادة منها": يقصد معرفة شرائط الاستدلال، كتقدم النص على الظاهر والمتأخر ينسخ المتقدم، وأن يفهم اللفظ وفق سياقه....
أما قوله "وحال المستفيد": يشمل المجتهد والمقلد، وشروطهما.

وقيل أصول الفقه: هي القواعد التي يتوصل بها الناظر إلى استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية¹³.

فهذا تعريف أصول الفقه، متضمنا لمجمل مباحثه.

وعلى هذا فالأصولي: هو من عرف القواعد و القوانين الكلية والطرق الإجمالية التي يتوصل بها إلى الفقه، وصفة الاستفادة منها، وحال المستفيد.

دلالة السياق بين التنظير والتطبيق عند الأصوليين:

بحث دلالة السياق عند الأصوليين يتجاذبه نظران، الأول: من ناحية تنظيرهم لدلالة السياق، والثاني: من ناحية تطبيقهم لهذه الدلالة.

فمن الأول: نقول أن ما يمكن ملاحظته على مدوناتهم الأصولية أفرادهم لدلالة السياق بمباحث خاصة، جاء في الرسالة - أول تدوين لعلم أصول الفقه - للشافعي مبحث بعنوان: "الصنف الذي يبين سياقه معناه"، وللغزالي - أصولي شافعي، توفي سنة 505 هـ - في كتابه المستقصى مبحث بعنوان: "فهم غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده"، وعن العز بن عبد السلام - أصولي شافعي توفي سنة 660 هـ - في كتابه الإمام: "وظائف السياق في تحديد المعنى"، وعدها الزركشي في كتابه البحر المحیط، من الأدلة المختلف فيها، وقال: ودلالة السياق أنكرها بعضهم، ومن جهل شيئاً أنكره"¹⁴.

وهي بعض النماذج على سبيل المثال لا الحصر.

ومن قبل هؤلاء، اهتم الصحابة رضوان الله عليهم بهذه الدلالة، حتى رأوا أن المعنى إذا فهم من سياق الكلام فالبحت عن معنى اللفظ من التكلف، فهذا عمر رضي الله عنه يقرأ قوله تعالى: "وَفَاكِهَةً وَأَبًّا" سورة عبس 31، فيقول هذه الفاكهة عرفناها فما الأب؟ ثم يتنبه فيقول نهينا عن التكلف، بعدما فهم من سياق الكلام أنها من النعم التي رزقها الله عباده¹⁵ فهو منهج الصحابة رضوان الله عليهم، سلكه من جاء بعدهم.

أقسام السياق:

ومن مظاهر تنظيرهم لهذه الدلالة، تقسيمهم لها لقسمين لفظية وغير لفظية، فمن خلال ما مر معنا من تعاريف للسياق، يمكن إجمال أقسام السياق في اثنين،

القسم الأول: السياق اللغوي أو المقالي، و يطلق عليه السياق اللفظي، أو القرائن اللفظية، والقسم الثاني: السياق المقامي، و يطلق عليه الحالي، أو السياق الاجتماعي أو قرائن الأحوال.

يقول الغزالي: "يكون طريق فهم المراد تقدم المعرفة بوضع اللغة... وإن تطرق إليه الاحتمال فلا يعرف منه حقيقة إلا بانضمام قرينة إلى اللفظ، والقرينة إما لفظ مكشوف كقوله: "وَأَثْوَأَ حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ"، والأنعام 141، والحق هو العشر بينته السنة النبوية الشريفة،... وإما قرائن الأحوال من إشارات ورموز

وحركات وسوابق ولواحق لا تدخل تحت الحصر والتخمين يختص بدركها المشاهد لها، فينقلها المشاهدون من الصحابة إلى التابعين بألفاظ صريحة أو مع قرائن من ذلك الجنس، حتى توجب علما ضروريا بفهم المراد أو توجب ظنا غالبا¹⁶.

فقسم الغزالي القرائن إلى قرائن لفظية، وأشار بمثاله هذا إلى أنها قد تكون متصلة أو منفصلة، لأن مثال الذي ساقه، القرينة اللفظية فيه منفصلة، وهذا نوع من أعمال السياق القرآني والنبوي الكلي، و رد كلام الشارع بعضه إلى بعض. وإلى قرائن الأحوال: و مثل لها بالإشارات والحركات، وكل ما له علاقة مؤثرة في الخطاب.

وفي هذا يقول أيضا ابن القيم - أصولي حنبلي، توفي سنة 751هـ - أن ظهور مطابقة القصد للفظ مراتب، تنتهي إلى اليقين والقطع بمراد المتكلم بحسب الكلام في نفسه وما يقترن به من القرائن الحالية واللفظية وحال المتكلم به وغير ذلك¹⁷.

وأجمل الحسيني - باحث أصولي معاصر - ذلك في عبارة مختصرة قال فيها أن مقام الخطاب الشرعي هو جملة من العناصر اللغوية الصادرة من الشارع والشروط الخارجية المحددة لحالات استعمال التي تساهم كلها في ضبط المعنى المقصود¹⁸.

فأشار إلى أقسام السياق، وجعل اللغوي يحوي كل العناصر اللغوية، وعبر عن السياق الحالي بالشروط الخارجية المؤثرة في المعنى.

فالسباق المقالي: هو تلك القرائن اللفظية التي تسبق اللفظ أو تلحقه فتعين على فهم مقصود المتكلم.

أو هو ذلك التتابع اللغوي الذي يشكل المعنى الوظيفي الذي يؤثر في معنى العبارة أو يكون قرينة لتوجيه المعنى.

وهذا القسم نال حصة الأسد بالاهتمام عند أهل اللغة وغيرهم، فقد اهتموا بالوحدات الصوتية و الصرفية، المتمثلة في الكلمات التي يتحقق بها التركيب والسبك، وطريقة ترتيب هذه العناصر داخل التركيب، وطريقة الأداء والتطريز الصوتي، وظواهر الأداء، المتمثلة في النبر والتنغيم والفاصلة الصوتية أو ما يسمى بالوقف.

أما السياق المقامي:

فقد اختص المتعاملون مع كتاب الله بمباحث لها صلة وثيقة بقضية السياق، واهتموا بها أيما اهتمام، كمبحث أسباب نزول الآيات، وأسباب ورود الحديث،

حيث يقرر الواحدي - صاحب كتاب أسباب النزول - أنه لا يمكن تفسير آية من القرآن إلا بعد معرفة سبب نزولها بقول: "إذ هي أي أسباب النزول أوفى ما يجب الوقوف عليها وأولى ما تصرف العناية إليها لامتناع معرفة تفسير الآية وقصد سبيلها دون الوقوف على قصتها وبيان نزولها"¹⁹.

وأسباب النزول: هي تلك الحادثة التي وقعت زمن الرسول عليه السلام، أو سؤال يحتاج إلى توجيه، أو سؤال طرح على النبي صلى الله عليه وسلم، فينزل بسببها قرآنا يعالج تلك الحادثة أو يوجه ذلك السؤال أو يجيب عنه.

فقد جعل مفسروا القرآن أسباب النزول ضرورية لفهم الآي، ورفع الإبهام الواقع في لفظ الشارع الكريم، وتخصيص العموم، وشرط من شروط التفسير، يقول الشاطبي: "معرفة أسباب التنزيل لازمة لمن أراد علم القرآن، ودليل ذلك أمران أحدهما: أن علم المعاني والبيان الذي يعرف به إعجاز نظم القرآن، فضلا عن معرفة مقاصد كلام العرب، إنما مداره على معرفة مقتضيات الأحوال، حال الخطاب من جهة نفس الخطاب أو المخاطب، أو الجميع إذ الكلام الواحد يختلف فهمه بحسب حالين أو بحسب مخاطبين وبحسب غير ذلك.... كالاستفهام لفظه واحد ويدخله معان أخر من تقرير وتوبيخ وغير ذلك، ولا يدل على معناها المراد إلا الأمور الخارجية وعمدتها مقتضيات الأحوال"²⁰. فجعل القول الفاصل في رفع الاحتمال الوارد على الألفاظ يعود إلى مقتضيات الأحوال، وهي ما عبر عنها الغزالي سابقا بقرائن الأحوال، والحسيني بالشروط الخارجية المؤثرة في ضبط معنى الخطاب.

ومن بين مظاهر الاهتمام بأسباب النزول، فضلا عن عدم خلو كتب علوم القرآن منه كمبحث، إفراده منذ القديم بمؤلفات خاصة به، وأول من ألف في ذلك ابن المديني المتوفي سنة 234 بالبصرة وكتابه "أسباب النزول" يعد من ضمن الكتب المفقودة، و"أسباب النزول" لابن مطرف الأندلسي، ولم يصل إلينا، وأسباب النزول للواحدي، المتوفي 468هـ، و"أسباب التنزيل والقصص القرآنية" لأبي المظفر العراقي، المتوفي 567هـ، و"أسباب النزول" للجعبري، المتوفي 732 سنة هـ، وأسباب النزول للسيوطي، المتوفي سنة 911 هـ، وغيرها كثيرة²¹.

وكمظهر ثان من مظاهر الاهتمام بالسياق المقامي، اعتبار عرف المتكلم والسامع، والاعتماد عليهما في فهم الخطاب، حتى اعتبر العرف مصدر من المصادر التشريعية، فالأعراف معتبرة والمحيط الذي يعيشه المخاطب أو المخاطب يؤثر بشكل أو بآخر على المعنى، بل هو أحد العناصر المهمة المكونة للخطاب، ومعنى كونه مصدر من مصادر التشريع: أنه يخصص العام ويقيد المطلق من النصوص الشرعية، ما لم يتصادم بنص أو حكم شرعي، فيلغى اعتباره، وسيأتي تمثيل تطبيقي لذلك.

تطبيقات الأصوليين لدلالة السياق المقامي في استنباط الأحكام:

يقول العز بن عبد السلام: السياق مرشد إلى تبين المجملات وترجيح المحتملات وتقدير الواضحات، وكل ذلك بعرف الاستعمال²²، فهذه العبارة منه ومن غيره كما سبق، في تنظيرهم لدلالة السياق المقامي والمقالي، تصريح منهم باعتبار دلالة السياق، وحتى من لم يصرح بذلك، تجده يعملها في اجتهاداته عند فهم النصوص واستنباط الأحكام الشرعية، وهذه بعض النماذج عن تطبيقات الأصوليين لهذه الدلالة نسوقها إليك لتقرير هذه الدعوة، وهو **النظر الثاني المعني** بالدراسة في هذا البحث، ولنبدأ بتطبيقاتهم للسياق المقامي.

1 - إعمال الأصوليين لسبب النزول في استنباط الأحكام:

فعن سبب النزول: أعمله الأصوليون في رفع التعارض بين النصوص، كما في قوله عليه السلام: "ليس من البر الصوم في السفر"، فقد ذهب البعض إلى منع الصوم في السفر لظاهر الحديث، ومن قائل بالجواز لقوله تعالى: "وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ" البقرة 184، لأنها واردة في صيام المسافر، والقول القاصد في المسألة ما احتكم فيه إلى السياق المقامي للحديث، وهو ما يعبر عنه بسبب ورود الحديث، ومفاده أن رجلاً كان يجهد نفسه بالصوم في السفر حتى يحتاج أن يضل عليه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم الحديث فيه، فعلة الحديث هي المشقة التي يلحقها هذا الرجل بنفسه، فيتبين بسبب ورود الحديث أن النهي ليس مطلقاً لكل مسافر، بل لمسافر أرهاق نفسه بصومه في سفره، وهذا المعنى واضح من ترجمة البخاري للباب الذي ذكر فيه الحديث²³.

فبالاستناد إلى دلالة السياق يرفع توهم التعارض الواقع للمجتهد بين النص القرآني السابق الذكر، والنص النبوي، وتتجسد وحدة النصوص متضافرة غير متصادمة.

كما يرفع الاحتكام إلى سبب النزول الاحتمالات الواقعة بسبب اللفظ، ويعين على فهم معنى الآية²⁴، لأن اللفظ قد يفيد معنا بالوضع، يختلف عما يقتضيه السياق، ويكون الشارع يقصد المعنى الذي دل عليه السياق كما حدث لأحد الصحابة مع قوله تعالى: "إِنَّ الصَّافَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا" سورة البقرة 158.

فعن هشام بن عروة عن أبيه أنه قال: قلت لعائشة رضي الله عنها زوج النبي صلى الله عليه وسلم وأنا يومئذ حديث السن، أرايت قول الله تبارك وتعالى: "إِنَّ الصَّافَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا"، فلا أرى على أحد شيئاً أن لا يطوف بهما ؟ فقالت عائشة: كلا لو كانت

كما تقول كانت فلا جناح عليه أن لا يطوف بهما، إنما أنزلت هذه الآية في الأئصار كانوا يهلون لمناة، وكانت مناة حذو قديد، وكانوا يتخرجون أن يطوفوا بين الصفا والمروة، فلما جاء الإسلام سألوا رسول الله صلى الله عليه وسلم عن ذلك، فأنزل الله تعالى: "إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطُوفَ بِهِمَا".

والصفا: موضع بمكة قرب البيت معروف، والصفا في اللغة صخرة ملساء. والمروة: واحدة المرو، وهي الحجارة البيض البراقة والمروة مكان قرب البيت مقابل الصفا. شعائر الله: علائم عبادته وتعظيمه والمراد مناسك الحج. جناح: حرج وإثم. يطوف بهما: يسعى بينهما. مناة: اسم صنم. حذو: محاذي. قديد موضع بين مكة والمدينة²⁵.

ففي هذا المثال حمل الراوي رفع الجناح: على الإباحة، لأنه - أي رفع الجناح - يفيد هذا المعنى بأصل الوضع، فبينت له أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها سبب نزول الآية، فزال الإشكال الذي وقع له من جراء فهم لفظ الآية بعيدا عن ملابسات و ظروف نزولها.

إعمال الأصوليين للعرف في استنباط الأحكام:

ومن مظاهر إعمال الأصوليين للعرف: ترك المعنى الحقيقي للفظ لأجل العرف، يقول السرخسي بأنه من بين ما تترك به الحقيقة خمسة أنواع، أحدهما: دلالة الاستعمال عرفاً، فاللفظ إن كان يدل بأصل وضعه على معنى معين ثم تعارف الناس بعد الاستعمال على معنى أخص منه، فالتقديم للمعنى المستعمل عرفاً، كالصلاة بأصل الوضع تعني الدعاء، ثم خصصها الشرع بعبادة مخصوصة فأصبحت إذا أطلقت تحمل على العبادة²⁶، والمعنى الثاني الذي نقلت إليه الصلاة يطلق عليه الدلالة الشرعية، لأن الناقل لها هو الشرع، فقد نقل الصلاة من معنى الدعاء إلى تلك الهيئة المخصوصة، وكذا الحج نقله من مطلق معنى الزيارة، إلى زيارة مخصوصة بأفعال مخصوصة في فترة مخصوصة، وكذا الزكاة نقلها من مطلق الزيادة، إلى جزء مخصوص من المال يخرج صاحبه بالغ النصاب متوفرة فيه شروط معينة.

أما عن الدلالة العرفية فهي أن يتعارف الناس على معنى للفظ أخص من معناه الذي وضع له، فهذا أيضاً حكمه التقديم كسابقه، إلا أن الناقل له ليس الشارع الحكيم، وإنما الناقل له هم البشر، يقول العز بن عبد السلام أن كل صفة وقعت في سياق المدح كانت مدحاً، وإن كانت بأصل الوضع ذماً، وكل صفة وقعت في سياق الذم كانت ذماً، وإن كانت بأصل الوضع مدحاً، فما كان مدحاً بالوضع فوقع في سياق الذم صار ذماً واستهزاء وتهكماً بعرف الاستعمال مثل قوله تعالى: "ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ" سورة الدخان 49، أي الذليل المهان لوقوع ذلك في سياق الذم، وكذلك قول قوم شعيب لشعيب، قال تعالى: "إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ" سورة هود 87، أي السفیه الجاهل لوقوعه في سياق الإنكار عليه²⁷.

وقد قعد الأصوليون والفقهاء للعرف، فجعلوا من بين قواعدهم الخمس الكبرى: قاعدة العادة محكمة، وفرعوا عليها قواعد كثيرة، منها المعروف عرفاً كالمشروط شرطاً، ولا ينكر تغير الأحكام بتغير الزمان، وغيرها، يقول القرافي - أصولي مالكي، توفي سنة 684هـ - القاعدة أن من له عرف وعادة في لفظ إنما يحمل لفظه على عرفه، فإن كان المتكلم هو الشرع حملنا لفظه على عرفه كما في لفظ الصلاة فأين وجد حملناه على معناه الشرعي -²⁸.

وقد استثمر الفقهاء هذه القواعد في فتاويهم كما في اليمين، فقالوا إذا حلف لا يأكل لحماً مثلاً، فإنه لا يحنث بأكله للسّمك، وإن كان لفظ اللحم يشمل السّمك بأصل الوضع، إلا أنه لما تعارف الناس على أن اللحم يطلق على غير السّمك حكم بالمعنى المعتاد، فقدم على المعنى الذي يدل عليه الوضع اللغوي للحم.

ومنهج الأصوليين في اعتبار الدلالة العرفية له سند من القرآن نفسه والسنة وعمل الصحابة والتابعين من بعدهم، وسنسوق لك أمثلة بذلك ليتضح المراد.

من القرآن: مثلاً مسألة نزول القرآن على معهود العرب، وما تعرفه من عادات وأساليب في التخاطب، فقد اعتاد العرب ضرب الأمثال فجاء القرآن مليئاً بها، لاسيما في قصص الأنبياء.

ومن السنة: اعتاد العرب المعاريض في كلامهم، فجاءت نصوص كثيرة على هذا المنوال، كقوله عليه السلام: "لا يدخل الجنة عجوز" أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط، باب من اسمه محمد، كناية على أن الداخلة للجنة تعود لسن الشباب. لقوله تعالى: "فَجَعَلْنَاهُ أَكْبَارًا" سورة الواقعة 36.

ومن عمل الصحابة والتابعين: ما نقل عنهم رضوان الله عليهم، أنهم اهتموا للمحيط التي نزل فيه القرآن وشرعت فيه الأحكام، لحل معضلات المسائل، فكان التابعون وتابعيهم يشدون الرحال إلى المدينة، ليتبصروا من آثاره صلى الله عليه وسلم، وأعماله وعمل الصحابة، ومن صحبهم من التابعين، وبالوقوف على تلك الآثار ترتفع احتمالات كثيرة في دلالات الألفاظ ويقفون على علل الأحكام لمعرفة المقصود من الأحكام.²⁹

وقد كان لمحيط السنة النبوية وعمل الصحابة والتابعين أثراً بالغاً على فقه المذهب المالكي، حتى أنه اعتبر عمل أهل المدينة وأعرافهم أحد أصول المذهب، وفي هذا اعتبار واسع للسياق المقامي، وبه رد مالك رحمه الله على من أنكر جواز الوقف، بقوله أن المنكر لو حضر المدينة فرأى ما خلفته أمهات المؤمنين من حوائط، لما أصدر ذلك الحكم.

تطبيقات الأصوليين لدلالة السياق المقالي في استنباط الأحكام:

إعمال دلالة السياق في فهم النص:

عندما نزل قوله تعالى: "إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ، وَرَأَيْتَ النَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ اللَّهِ أَفْوَاجًا، فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا" سورة النصر، فرح الصحابة، وبكى عمر، لأنه فهم وابن عباس: قرب أجل النبي صلى الله عليه وسلم، يقول ابن القيم³⁰ معلقاً على هذا الفهم، أنه أدق فهم وألطفه ولا يدركه كل أحد فإن الله لم يعلق الاستغفار بعمل النبي صلى الله عليه وسلم - وهو تمام الفتح - وإنما علق الاستغفار بما يلزم عن تمام هذا الفتح - وهو حضور الأجل - لأنه بتمام الفتح تمت مهمة محمد صلى الله عليه وسلم، فناسب ذلك أن يوجهه المولى عز وجل للاستغفار وبوقفه للتوبة النصوح ليلقى ربه طاهراً مطهراً، وبهذا يستقيم التركيب بترتيب الاستغفار على لازم تمام الفتح، فانظر كيف أعمل عمر وابن عباس رضي الله عنهما السياق وترابط الكلام في الدلالة على المعنى، فلما لم يستقم

لديهما تعليق الاستغفار على تمام العمل، بحثًا عما يلائم ويناسب ترتيب حكم الاستغفار عليه، وقد دلّهما على هذا الفهم إعمالهما لدلالة السياق.

تخصيص العموم بدلالة السياق:

عن عكرمة: أن نافع بن الأزرق قال لابن عباس رحمه الله: أعمى البصر أعمى القلب، يزعم أن قومًا يخرجون من النار، وقد قال الله جل وعز: "وَمَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنْهَا" المائدة 37؟ فقال ابن عباس: ويحك، اقرأ ما فوقها! هذه للكفار³¹. والآية التي قبلها هي قوله تعالى: "إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَيَفْتَنُّوهُ بِهِ مِنْ عَذَابِ يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَا تُقْبَلُ مِنْهُمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ" المائدة 36، فالذي حاج ابن عباس قطع الآية عن سياقها، ففهم منها عموم الحكم كفار كانوا أو مسلمين، أما ابن عباس فقد خصص هذا العموم بدلالة السياق، وعلى هذا فمن يدخل النار من المسلمين، يخرجهم الله برحمته منها، لسياق الآية ومفهومها، وكثير من النصوص الأخرى الدالة على ذلك، بخلاف الكفار.

أثر دلالة السياق في ترك الحقيقة:

يرى الأصوليون أن من بين ما تترك له الحقيقة به دلالة السياق، مثال ذلك قوله تعالى: "فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا" سورة الكهف 29، ترك العلماء حقيقة الأمر بقرينة السياق المقالية وهي قوله تعالى "إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا"، فمن سياق النظم يتبين أن المراد هو الزجر والتوبيخ دون الأمر والتخيير³².

أثر دلالة السياق في مفهوم الموافقة:

دلالة الموافقة من العلماء من جعلها من قبيل القياس ومنهم من جعلها من قبيل الدلالة اللفظية وهو الصحيح، كما ذكره صاحب التحرير شرح التحرير، والفريق الذي قال أنها من قبيل الدلالة اللفظية انقسموا إلى قسمين، الأول: رأى أنها فهمت من السياق والقرائن ونسب هذا القول للغزالي، ومنهم من رأى أن اللفظ وضع لها عرفاً، فهي لفظية حقيقة³³. وكلا من الفريقين أعمل دلالة السياق، ويظهر من قول العلماء أن المعنى الذي دل عليه السياق والقرائن حالية كانت أو لغوية فهو من قبيل دلالة اللفظ، أي من قبيل دلالة المنطوق، ويعلم ما لهذه المرتبة من حكم.

أثر دلالة السياق في تقدير المضمرة:

قوله تعالى: "حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ ... " سورة النساء 23، قال ابن عاشور - أصولي مفسر مالكي تونسي معاصر- تعلّق التحريم بأسماء الذوات يُحمل على تحريم ما يُقصد من تلك الذات غالباً، فنحو "حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أَلْمِينَةُ" المائدة 3، إلخ معناه: حُرِّمَ أكلها، ونحو: حَرَّمَ الله الخمر: أي شربها، وفي "حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ" معناه: تزوجهن³⁴. فلم يفصح الشارع الحكيم عن المحرم منها اعتماداً على فهم السامع، وكذا يمكن تحديد المضمرة في هذه الآيات بالرجوع إلى سياق الكلام المتمثل في ما سبق الآية وما لحقها، فنجد في قوله: "حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ، واقعة في سياق الحديث عن الزواج والقربان، فيفهم أن المحرم منهن الزواج وما تعلّق به من قربان لأجل ذلك وغيره.

أثر دلالة السياق في رفع المتشابه في القرآن الكريم:

قال تعالى في سورة الأعراف 109: "قَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ، يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ". وقال في سورة الشعراء 34: "قَالَ لِلْمَلَأِ حَوْلَهُ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ، يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ".

ففي الأعراف نسب القول للملأ، وفي الشعراء نسب القول لفرعون، والناظر إلى السياق الكلي لسورة الأعراف يلاحظ أنه سبحانه كان يسوق الخبر عن بني إسرائيل، ومن تمام بيان الخبر أن يأتي بآخر الأمر، ونسبة القول للملأ في الأعراف يبين أن الرأي في النهاية استقر على ذلك، فهو يبين رأي فرعون ورأي الملأ، لأن الملأ تبع للفرعون، كما أنه واحد من الملأ.

أما الشعراء فقد عنيت بذكر إعراض المعرضين عن الرسالات الرسل وشدة عنادهم، الذي يقابل شدة حرص الرسل على إيمانهم، وقد تولى فرعون كبر معارضة موسى عليه السلام وقومه تبع له، وكانت تحكي المقاولات الشديدة بين موسى عليه السلام وفرعون وتظهر شدة عناده، ولأجل ذلك نسب القول فيها لفرعون³⁵.

وفي هذا المثال إعمال لسياق السورة لرفع توهم الاشتباه.

إعمال دلالة السياق في الترجيح بن الأقاويل:

استعمل العلماء دلالة السياق في الأخذ بأرجح الأقوال، قال ابن جزى -
أصولي ومفسر مالكي، توفي سنة 741 هـ - في تبين أوجه الترجيح: "السادس
أن يشهد بصحة القول سياق الكلام ويدل عليه ما قبله أو بعده"³⁶. ويمكن التمثيل
لهذا بالآراء الفقهية في مسألة صوم المسافر، فقد ذكرنا أن فريقاً قال بمنع الصوم
في السفر للحديث، وفريق آخر قال بجوازه للآية وإعمالاً لسبب ورود الحديث
السابق شرحه في هذا البحث، والراجح في الأقوال هو الجواز إعمالاً لدلالة
السياق المنسوب للبخاري.

هذا وغيره كثير جداً استعمل فيه العلماء دلالة السياق، فأصابوا المقصود
الشرعي، فقد أعملوا السياق في مباحث الناسخ والمنسوخ، فاشتروا في استنباط
الأحكام أن يكون المجتهد عالماً بالمنسوخ حتى لا يقيس عليه، وكذا في تفسيرهم
للقرآن بالقرآن والقرآن بالسنة، قبل اللجوء إلى التفسير بالرأي، لأن فيه احتكام
للسياق القرآني الكلي واعتباره ككلمة واحدة، وحتى عند التفسير بالرأي يرجع فيه
إلى المفاهيم العامة التي استنبطت من مجموع نصوص الشرع، وفي هذا إعمال
لسياق التشريع، وترابطه وتماسكه وأحادية التشريع فيه.

بل إذا طالعت الشروط التي اشترطوها في المجتهد لا تجدها تخرج عن اعتبار
السياق من قريب أو بعيد، فاشتروا له العلم بأي الأحكام حتى لا تفسر أية بما
يخالف نصاً آخر، وفيه رد للآية الواحدة إلى مجموع القرآن الكريم، واشتروا أن
يكون عالماً بالناسخ والمنسوخ، وكذا بالسنة، واشتروا علمه بأسباب النزول،
وبالمكي والمدني، وزادوا للمفتي شرط معرفته بأعراف الناس الذين يفتي لهم،
وكلها تدور حول إعمال السياق إما اللغوي كالاكتكام إلى السابق واللاحق، وهو
المعمول به في تفسير القرآن بالقرآن، أو السياق الخارجي، وشروط المجتهد
معظمها تترجم له.

خطورة إهمال السياق:

ولا يخفى بعد هذا أن إهمال السياق يؤدي إلى مغالطات ومخالفات كثيرة، نذكر منها في مجال العقيدة ما وقع للشيعية، عندما اعتبروا علي رضي الله عنه الإمام المعصوم، مستندين في ذلك إلى قوله عليه السلام لعلي، في الحديث: عَنْ سَعْدِ بْنِ أَبِي وَقَاصٍ قَالَ خَلَفَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ فِي غَزْوَةِ تَبُوكَ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ تُخَلِّفُنِي فِي النِّسَاءِ وَالصِّبْيَانِ فَقَالَ « أَمَّا تَرْضَى أَنْ تَكُونَ مِنِّي بِمَنْزِلَةِ هَارُونَ مِنْ مُوسَى غَيْرَ أَنَّهُ لَا نَبِيَّ بَعْدِي »، أخرجه مسلم في كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل علي بن أبي طالب.

وقوله "بمنزلة هارون": أي نازلا مني منزلة هارون من موسى عليهما السلام في أخوة الدين والنسب، وقيل إنه صلى الله عليه وسلم قاله له حين خرج إلى تبوك وخلفه على أهله وعياله وأمره أن يقيم فيهم، كان كهارون حين خلفه موسى عليهما السلام على بني إسرائيل لما ذهب لميقات ربه.

فلو أن الشيعة أعملوا دلالة السياق اللفظية لأدركوا أنه لا نبي بعده عليه السلام ومن لازم ذلك لا عصمة لغيره، ولو أعملوا السياق المقامي لعلموا أن الاستخلاف الذي عناه الرسول صلى الله عليه وسلم، استخلاف قيام بشؤون الرعية، واستخلاف مسؤولية ووصاية عليهم كما يستخلف أي خليفة لأن القرينة اللفظية، رفعت احتمال أن يكون الاستخلاف استخلاف نبوة.

الخاتمة:

اللفظة خارج السياق لا تفيد معنا معينا بل محتملا، و كلام الشارع الحكيم محكم واضح، ولذا لزم فهمه وفق السياق الذي جاء فيه، كان ذلك السياق، سياق الآية أو سياق نص أو سياق السورة أو سياق القرآن ككل، حتى يحقق إعجازه وفصاحته، يقول عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز: "...إننا لا نوجب الفصاحة للفظه مقطوعة مرفوعة عن الكلام التي هي فيه، ولكننا نوجبها لها موصولة بغيرها، ومعلقة معناها بما يليها، فإذا قلنا "اشْتَعَلَ" من قوله تعالى: "وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا" سورة مريم الآية 4، إنها في أعلى مرتبة الفصاحة لم توجب تلك الفصاحة لها وحدها، ولكنها موصول بها الرأس معرفا بالألف واللام، ومقرونا إليها الشيب منكرا منصوبا"³⁷.

فقطع اللفظ عن سياقه بتر لمعناه، فلا يعين ذلك على فهم المعنى المقصود منه لأن اللفظة المنفردة محتملة، ولا يوصف بالفصاحة، ويؤدي إلى خلط في المعاني،.... ولذا يلزم الاهتمام بهذه الدلالة لأنها تمثل حجر الأساس في علم المعنى، ولأنها أحد أهم الطرق للكشف عن المراد الإلهي من لفظه الكريم.

1. الموافقات في أصول الشريعة، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان ط1/ 1417-1997، (57/5)
2. معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، ط2/ 1392-1972، (259/2)، المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس و جماعة، ط2، 1392-1972، مادة (دلّ).
3. التعريفات للجرجاني، تحقيق محمد المرعشلي، دار النفائس، ط1/ 1424-2003، ص173.
4. المعجم الوسيط، المصدر السابق (490/1)
5. أحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تقي الدين بن دقيق العيد، تحقيق: أحمد شاكر، عالم الكتب، ط2/ 1407، (21/2).
6. أصول السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط1/ 1414 هـ- 1993 م، (164/1)
7. البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (317/1).
8. حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على متن جمع الجوامع للسبكي، حسن العطار، دار الكتب العلمية، ط1/ 1420، (30/1).
9. دلالة السياق عند الأصوليين، دراسة نظرية تطبيقية، سعد بن مقبل بن عيسى العنزي، إشراف حمزة بن حسين الفعر، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم الدراسات العليا، شعبة الأصول، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1427-1428 ص63.
10. دلالة السياق لردة الطلحي، نقلا عن دلالة السياق وأثرها في توجيه المتنشابه اللفظي في قصة موسى عليه السلام دراسة نظرية تطبيقية، فهد بن شتوي بن عبد المعين الشتوي، إشراف: محمد بن عمر البازمول، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم الكتاب والسنة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1426 - 2005، ص29
11. أصول الفقه، وهبة الزحيلي، دار الفكر دمشق سورية، ط2/ 1418-1998، (23/1).
12. الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، علي بن عبد الكافي السبكي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1/ 1404، (19/1)
13. التحرير شرح التحرير في أصول الفقه، علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي، (ت 885 هـ)، تحقيق د. عبد الرحمن الجبرين، د. عوض القرني، د. أحمد السراج، مكتبة الرشد، السعودية / الرياض، تا 1421-2000، (163/1).

14. البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، ضبط نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه: د. محمد محمد تامر الناشر دار الكتب العلمية، لبنان/ بيروت 1421هـ - 2000م، (357/4).
15. مقدمة تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي [ت 774 هـ]، دار ابن حزم، بيروت لبنان، ط 1423/1-2002م.
16. المستصفي من علم أصول الفقه، أبو حامد الغزالي، تحقيق وتعليق: محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1417/1- 1997 (22/2).
17. إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم الجوزية، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد دار الجيل - بيروت ، 1973 ، (107/3).
18. نظرية المقاصد عند الإمام الطاهر بن عاشور، إسماعيل الحسيني، ط 1416/1-2005، ص 338.
19. أسباب نزول القرآن أبو الحسين علي بن أحمد الواحدي (ت 468)، تحقيق و دراسة: كمال بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط 1411/1-1991، ص 10.
20. الموقوفات، المصدر السابق (146/4)
21. أنظر مؤلفات أخرى في رسالة: أسباب النزول و أسانيدھا و أثرھا في تفسير القرآن، للشيخ بن جمعة سهل، إشراف محمد بن عبد المنعم رسالة دكتوراه ، جامعة أم القرى، قسم الدراسات العليا فرع الكتاب و السنة، المملكة العربية السعودية 1403- 1982، ص 7
22. ¹الإمام في بيان أدلة الأحكام، الإمام عز الدين بن عبد العزيز بن عبد السلام السلمي، تحقيق: رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1407هـ - 1987م ، (159/1).
23. صحيح البخاري كتاب الصوم، باب قول النبي صلى الله عليه و سلم لمن ظلل عليه واشتد الحر (ليس من البر الصوم في السفر).، الأشباه والنظائر - للإمام تاج الدين عبد الوهاب بن علي ابن عبد الكافي السبكي، دار الكتب العلمية ط 1، 1411 هـ - 1991م، (138/2)
24. مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت 728هـ)، تحقيق : أنور الباز - عامر الجزار، دار الوفاء، ط 1426/3 - 2005 ، (339/13).
25. صحيح البخاري، كتاب الحج، أبواب العمرة، باب يفعل في العمرة ما يفعل في الحج، الحديث رقم 1698
26. أصول السرخسي، المصدر السابق، (190/1).
27. الإمام في بيان أدلة الأحكام، المصدر السابق (159/1).

28. أنوار البروق في أنواء الفروق، أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي القرافي، تحقيق خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1418 هـ - 1998 م، (135/1).
29. مقاصد الشريعة عند الطاهر بن عاشور، المصدر السابق ص28.
30. إعلام الموقعين عن رب العالمين، المصدر السابق (353/1).
31. جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، (310 ت هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1/ 1420 هـ - 2000 م، (294/10).
32. أصول السرخسي المصدر السابق (193/1).
33. التحرير شرح التحرير في أصول الفقه، المصدر السابق (2885/6).
34. التحرير والتنوير الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الطبعة التونسية، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1997 م، (294/4).
35. دلالة السياق وأثرها في توجيه المتشابه اللفظي في قصة موسى عليه السلام دراسة نظرية تطبيقية، المصدر السابق، ص266.
36. مقدمة التسهيل في علوم التنزيل، ابن جزي.
37. دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، تحقيق: محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1/ 1995، (299/1).

قائمة المصادر و المراجع:

- الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، علي بن عبد الكافي السبكي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1/1404
- أحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تقي الدين بن دقيق العيد، تحقيق: أحمد شاكر، عالم الكتب، ط2/1407
- أسباب نزول القرآن أبو الحسين علي بن أحمد الواحدي (ت468)، تحقيق و دراسة: كمال بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط1/1411-1991،
- أسباب النزول و أسانيدھا و أثرھا في تفسير القرآن، للشيخ بن جمعة سهل، إشراف محمد بن عبد المنعم رسالة دكتوراه ، جامعة أم القرى، قسم الدراسات العليا فرع الكتاب و السنة، المملكة العربية السعودية 1403-1982
- أصول السرخسي، أبو بكر محمد بن احمد بن أبي سهل السرخسي ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط1/ 1414 هـ- 1993 م.
- أصول الفقه ، وهبة الزحيلي، دار الفكر دمشق سورية، ط2/1418-1998
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم الجوزية، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد دار الجيل - بيروت ، 1973،
- الإمام في بيان أدلة الأحكام، الإمام عز الدين بن عبد العزيز بن عبد السلام السلمي، تحقيق: رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1407 هـ - 1987 م ،
- البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، تحقيق ضبط نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه: د. محمد محمد تامر الناشر دار الكتب العلمية، لبنان/ بيروت 1421 هـ - 2000م
- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي
- التعبير شرح التحرير في أصول الفقه، علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي، (ت 885 هـ)، تحقيق د. عبد الرحمن الجبرين، د. عوض القرني، د. أحمد السراح، مكتبة الرشد، السعودية / الرياض، تا 1421- 2000،
- التحرير والتنوير الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الطبعة التونسية، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1997م
- التسهيل في علوم التنزيل، ابن جزي.
- تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي [ت 774 هـ]، دار ابن حزم، بيروت لبنان، ط1/1423-2002م.
- التعريفات للجرجاني، تحقيق محمد المرعشلي، دار النفائس، ط1/1424-2003،
- جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري، (ت 310 هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1/ 1420 هـ - 2000م

- حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على متن جمع الجوامع للسبكي، حسن العطار، دار الكتب العلمية، ط1/ 1420
- دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، تحقيق: محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1/ 1995
- دلالة السياق عند الأصوليين ، دراسة نظرية تطبيقية، سعد بن مقبل بن عيسى العنزي، إشراف حمزة بن حسين الفعر، رسالة ماجستير ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم الدراسات العليا، شعبة الأصول، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1427-1428
- دلالة السياق وأثرها في توجيه المتن شبه اللفظي في قصة موسى عليه السلام دراسة نظرية تطبيقية، فهد بن شتوي بن عبد المعين الشتوي، إشراف: محمد بن عمر البازمول، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم الكتاب والسنة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1426 - 2005 الفروق أو أنوار البروق في أنواء الفروق، أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي القرافي، تحقيق خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1418هـ - 1998م
- مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت728هـ)، تحقيق: أنور الباز - عامر الجزار، دار الوفاء، ط3/ 1426 - 2005
- المستصفي من علم أصول الفقه، أبو حامد الغزالي، تحقيق وتعليق: محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1/ 1417- 1997
- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، ط2/ 1392-1972،
- المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس و جماعة، ط2، 1392-1972
- الموافقات في أصول الشريعة، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي ، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان ط1/ 1417-1997
- نظرية المقاصد عند الإمام الطاهر بن عاشور، إسماعيل الحسيني، ط1/ 1416-2005،

المدلول الإصطلاحي للخطاب

أ.عمارية حاكم

قسم اللغة العربية وآدابها جامعة د.مولاي

الطاهر سعيدة

لقد تحدّد هذا المدلول بتحدّد التخصصات، وتميّزت الاتجاهات التي تهتم بالخطاب، خاصة الأدبي منه؛ لذا فإن جذور مصطلح الخطاب تعود إلى عنصري اللّغة والكلام⁽¹⁾.

أ- فاللّغة نظام من الرموز يستعملها كل فرد للتعبير عن أغراضه، حيث تكون هذه الرموز إمّا على شكل أصوات تنطق، أو حروف تكتب.

ب- أمّا الكلام فهو إنجاز لغوي فردي يتوجه به المتكلم إلى شخص آخر يدعى المخاطب أو المرسل إليه.

ومن هنا تولّد مصطلح "خطاب" بعده رسالة لغوية يَبْثُها المتكلم إلى المتلقي، فيستقبلها هذا الأخير ويفك رموزها⁽²⁾.

وفي تحديد آخر لمفهوم كلمة "خطاب" يرى كمال عمران أن الخطاب يعتبر من أبرز الظواهر التي تحرر طرق الاتصال وتضبط بنية التغيير، وتحت الأهداف المنشودة⁽³⁾.

ويحظى الخطاب في اللّغات الغربية بقدر كبير من العناية؛ لأنه يخرج الدراسة من الانطباع إلى التفكير، ومن وصف أداة الاتصال إلى النّيش عما يحيط بها من مشكلات.

وبناءً على هذه العناية "بالخطاب" توسعت مجالاته فعرف عند كلّ من:

- "مايك بال" (Mike Ball) و"أنجليه" (Angelet) والناقد المغربي السعيد علوش - عرف - توجيهين:

أ- التوجه الأوّل: وتطبق عليه السيميائيات السردية، ومن أهم ممثليه "فلاديمير بروب" و"كلوديريمون" و"غريماس"، حيث يعتمد هذا التوجه على سردية القصّة في أي عمل حكائي مهما كانت الأدلة التي يتوسل بها في عملية التواصل، لأنّ الأحداث التي يتم إخبارنا بها يمكن أن تترجم عبر وسائط مختلفة.

يقول ابن الهيثم: "إن الحق واحد، وإن الاختلاف هو من جهة السلوك إليه"⁽⁴⁾، فالمسالك تتعدّد لبلوغ هدف واحد، لذا يجب التركيز على المضامين السردية وكذا على الكليات الدالة التي تتجاوز المجموعات اللسانية.

ب- التوجه الثاني: يركز دارسو هذا التوجه على دراسة الخطاب كصيغة لفظية لتشخيص القص أو الحكى (Le récit)، وإبراز العلاقات التي تنظم المستويات الثلاث: الخطاب- القص- السرد؛ بحيث يكون الخطاب مجاًلاً متميزاً يمارس فيه المتكلم عملية التلفظ (النطق) على أن يكون هذا التلفظ قابلاً للتحليل والتفكيك.

وعلى الرغم من اتساع مجال السرديات وتعقدها، وتطور مناهج دراستها، فإنّ هناك من يصرّ على التوفيق بين التوجهين أمثال: "تشاتمان" (Chatiman) و"جيرالد برينس" (Gerald Prince)، وذلك من أجل القضاء على كل الالتباسات التي لا تزال تكتنف هذا الميدان⁽⁵⁾.

وممن أسهم بشكل واضح في هذا التوجّه -الشكلانيون الروس- بزعامة "توماشفيكسي" الذي ميّز بين المتن الحكائي (Fable)، والمبنى الحكائي (Sujet)؛ إذ يمثل المتن مجموع الأهداف والحوافز، بينما يمثل المبنى البحث عن الأنساق والوظائف، أي الخطاب، خاصة عند "تودوروف" (Todorov).

أمّا ضوابط القص وميكانيزماته فإنها تعدّ بمثابة السنن أو العلامات التي تتيح إمكانية فك رموز الخطاب، لذا فإنّ "إيخنباوم" يتحدّث عن وظيفة الحكى التي عدّ أنها تشير إلى العلاقة التي تنشأ بين المرسل والمرسل إليه.

وبهذا؛ يكون الشكلانيون الروس قد أولو عناية كبيرة لدراسة الخطاب خاصة "إيخنباوم" في دراسته الموسومة "معطف غوغول" -وكننتيجة لسميانيات السرد، تأتي دراسة- "بروب" لموروفولوجية الخرافة أو الحكاية ثمرة لتطوّر التحليل السردى للخطاب، واتساع مجاله ليشمل كل أنواع الحكى⁽⁶⁾.

ومعلوم أنّ وظيفة كل راوٍ أو متكلم تختلف من حكاية أو قول إلى آخر، ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى، حيث يحددها في كل مرة مدى تبلور العلاقة الجدلية بين وظيفة الإرسال والتلقي.

ولهذا يصرّ "غريماس" على أهمية التواصل بتتبّعه مسارات المرسل عبر السياق، مفرقاً بين المرسل، والمرسل إليه؛ مشبهاً عمل الذات المرسلّة بتحريات الشرطي وعمل العالم، وبحث المؤمن⁽⁷⁾.

أما "بنفينيست" (Benveniste) فإنه يذهب في تعريفه للخطاب على أنّه "كلّ منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راوٍ ومستمع، وفي نية الراوي التأثير على المستمع بطريقة ما"⁽⁸⁾.

على أن نية التأثير هذه؛ هي القصديّة التي تلمح دوماً إلى الإقناع، هذا الإقناع الذي لا يتم إلا إذا كانت حافظة المستمع مخزنة لما في حافظة المتكلم.

هذا، دون أن ننسى أن كل خطاب يعتمد اللغة التي هي وسيلة للاتصال والتواصل؛ وأن كل لغة تمتلك عدداً من العناصر التي تهتم بإخبارنا عن موضوع الفعل الكلامي، وعناصره الأخرى التي تتسبب في تحويل اللغة إلى خطاب.

وإلى جانب هذا، فإن اللغة هي أيضاً مادة كل فنّ وفقاً لمستوى المنطوق، أو الفعل الكلامي الذي يظهر؛ لأن الخطاب يرتبط أساساً بقرائن لغوية معينة؛ وبهذا يأتي مفهوم الخطاب كأداة تحليل بنوي وعلامي ودلالي للأثر الأدبي، باعتباره بناءً مستقلاً من جهة، وفي علاقته بقائله وبالخطابات السابقة وكذلك السائدة من جهة أخرى⁽⁹⁾.

ولذلك يسمح الخطاب بدراسة التراث، ويمكن تحليله من جهتين؛ أولاً من جهة العلاقة الجدلية التي ترتبط المبدع بالمتلقي، وثاني من جهة الارتباط هذا الخطاب بخطابات أخرى.

هذا عن السيميائيات السردية للخطاب، فماذا عن أصحاب المدرسة التوزيعية؟

يعرّف "هاريس" (Harris) الخطاب على أنه ملفوظ طويل أو متتالية من الجمل تكوّن مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نطلّ في مجال لساني محض⁽¹⁰⁾.

ويبدو أن "هاريس" من خلال كلامه هذا، يودّ أن يطبّق مفهومه وتصوره التوزيعي للخطاب، على أنه عبارة عن متتاليات يلتقي بعضها بعضاً بطريقة منتظمة تكشف عن بنية النص، هذا الانتظام الذي يطلق عليه اسم "تعادل متكافئ التوزيع" (Equivalence) منطلقاً في اعتقاده هذا من اعتبار الجملة أكبر وحدة دالة قابلة للوصف النحوي.

أمّا أصحاب معجم اللسانيات⁽¹¹⁾ (1973) فقد أوردوا للخطاب ثلاثة تعاريف هي كالآتي:

1- الخطاب يعني اللغة في طول العمل أو اللسان الذي تتكلف بانجازه ذات معينة، وهو هنا مرادف للكلام (Parole) بتحديد "دي سوسير" (De Saussure).

2- الخطاب يعني وحدة توازي الجملة أو ما فوق الجملة، وتتكون من متتالية تشكل مرسلة لها بداية ونهاية، وهو هنا مرادف للملفوظ (Enoncée).

3- استعمال الخطاب لكل ملفوظ يتعدّى الجملة منظوراً إليه من وجهة قواعد تسلسل متتاليات الجمل، أي الخطاب ملفوظ أكبر من الجملة (Enoncée Supérieure à la Phrase)، ويمكن تفصيل هذه التعاريف كما يلي:

1- الخطاب- الكلام:

يعرّف دي سوسور الكلام بأنه ذو نزعة فردية، إرادي وذكي كذلك⁽¹²⁾، والكلام حسب هذا التحديد مستقل عن مؤسسة الجماعة، وهو من ثمّ مفرغ كلياً من سلطتها، وقابل بخصوبة كبيرة للتحرّر والانبعاث المتجدّد الذي يمكن تمثله في ولادة اللغة الجديدة كالإبداع مثلاً⁽¹³⁾.

وإلى جانب كون الكلام نشاطاً فردياً؛ فإنه "ينفتح على فاعلية الإلقاء المستمر التي يشكلها دافع الإرادة والذكاء"⁽¹⁴⁾. هذا الدافع الذي ينبعث من عملية نقل الرسالة، وأين تتم عملية توجيه الكلام، التي تكتسب فيما بعد الصبغة التخاطبية حيث يوجه المخاطب رسالة إلى المخاطب (المرسل إليه).

وعلى هذا النحو تمّ تعريف الخطاب في الأغلب الأعم، ومن هنا يمكن وضع الكلام على قدم المساواة مع الخطاب، فهو تكلم وتلقّ في آن واحد"⁽¹⁵⁾.

أما "فرانسوا راستيه" (François Rastier) صاحب كتاب "من أجل تحليل الخطاب" فقد دعا إلى أنه ينبغي في تحليل الخطاب أنه يحدّد موضوعه بسبب ارتباطه الوثيق باللسانيات التي حدّدت موضوعها ونجحت كعلم مؤسس.

وعلى ذلك الأساس اقترح فرانسوا ثلاث استراتيجيات ممكنة من بينها، اعتبار الخطاب مرتبطاً بالكلام.

واعتماداً على المفهوم السوسيري للخطاب كونه اللغة التي هي في طور العمل أو اللسان الذي تتكلف بانجازه ذات معيّنة ميّز "دومينيك مانقيناو" (Dominique Maigneueau) بين اللغة والكلام وتبين له إثر ذلك، أنّ الجملة لا تدخل في إطار اللسان ولكنها تنتهي إلى الكلام موئل الفاعلية والذكاء⁽¹⁶⁾.

وإذا كان دي سوسير يرى أن اللغة "كنز موضوع من خلال تطبيق الكلام"⁽¹⁷⁾ فإن سعيد يقطين يعتبر أنّ "اللسان ككل منتهٍ وثابت العناصر نسبياً"⁽¹⁸⁾ أي أنّه يمثل كيانه مغلقاً لا يسمح بالفتح إلّا لما تنتجه آليات الخطاب.

وبناء على هذه المفاهيم اللسانية فقد وقع خلط كبير في تحديد مفهوم الخطاب، ممّا أدّى إلى نشوء علاقة جدلية بين النص والخطاب تبعاً للعلاقة نفسها بين اللغة والكلام.

2- الخطاب- التلفّظ:

يعدّ "بنفنيست" أكبر مدرسة نظرت لمفهوم الخطاب، هذه المدرسة التي غيرت جميع آليات الدراسة اللسانية، وذلك بانطلاقها من إلغاء الجملة كأعلى مستوى للدراسة اللسانية، مما أحدث قطيعة مع أعمال "هاريس" و"بلومفيلد" الذين شكّلا مرحلة من مراحل اللسانية التقليدية.

ولقد حدّد "بنفنيست" ماهية الخطاب على أنّه "كل تلفظ يفترض متكلماً ومستمعاً، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"⁽¹⁹⁾.

أمّا الجملة فهي عنده "إبداع ليس له تعريف، وتنوع بدون حدود، وهي الحياة نفسها للغة في أثناء الفعل" (20) معارضا بذلك أبي اللسانيات الأمريكية "بلومفيلد" الذي يحصر النحو عند حدود الجملة؛ كون الوحدة اللسانية الكبرى تتمثل في الجملة.

ويؤدي بنا تعريف "بنفنيست" إلى الافتراض أنّ "تلفظ الخطاب يستلهم مادته من الأداء الشفاهي للكلام بكل تنوعاته المختلفة، ابتداءً من المخاطبة اليومية إلى الخطبة الأكثر صنعة وزخرفة إلى الإنشاء الأكثر شعرية من حيث الأداء" (21).

ولكن هذا الافتراض لا يعني أبدا إلغاء الخطابات الكتابية لأننا مدينون للكتابة بقدر كبير، فلولاها ما أمكننا الإطلاع على ثقافات الغير سواء القديمة أو الحديثة.

وإذا كان بنفنيست قد حدد ماهية الخطاب، فإنه لم يضع له حدوده الخاصة، وإنما تحدّث عنه بكونه ذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما، بواسطة متكلم معيّن في مقام معيّن، باعتبار أنّ هذا الملفوظ يمثل آلية اشتغالية داخل التواصل.

ولعلّ نظرة بنفنيست هذه تقترب من نظرة المدرسة الفرنسية للخطاب، خصوصاً مع اللساني "قيسين" (L.Guespin) الذي فصل بين الملفوظ والخطاب.

وفي فصله هذا؛ يرى "قيسين" أنّ "الملفوظ متتالية من الجمل الموضوعية بين بياضين دلاليين، أمّا الخطاب فهو الملفوظ المعبر من وجهة نظر حركية خطابية مشروط بها، وهكذا فنظرة تلقى على نصّ تُنبئُه لغويا تجعل منه ملفوظا، وأنّ دراسة لسانية لشروط هذا النص تجعل منه خطاباً" (22).

فإنّنا نحتاج الخطاب إذًا، قائم أساسا على حركية خطابية متجلية في الملفوظ.

3- الخطاب ملفوظ أكبر من الجملة:

لقد انتصر "رولاند بارث" (Roland Barthes) لهذا التحديد، وهو التحديد الثالث حسب معجم اللسانيات، حيث اتخذ مرتكزا لتحليله البنوي؛ فمن جهة نظر القواعد، يمثل الخطاب سلسلة من الجمل، ومن جهة نظر التحليل اللساني الخطاب مرادف للملفوظ، ومن أجل هذا تسعى اللسانيات لمعالجة الملفوظات المتجمعة، ودراسة مسارها عندما تحدّد قواعد الخطاب وقوانينها، وتصفه وصفا معقولا وقابلا للملاحظة والتأمل باعتباره سلسلة متتالية من الجمل.

ومتصورات الخطاب حسب التحديدات الثلاثة تقترب من مفهوم النص، إن لم تكن مرادفة له، وفي الوقت ذاته متعارضة معه، فالنص في المعجم اللساني مدوّنة تتألف من مجموعة من الملفوظات اللغوية الخاضعة للتحليل سواء كانت شفوية أو خطية.

ومن هذا المنظور يصبح الخطاب ضمن الممارسات اللسانية أداة للمعرفة، ولهذا المعنى يتحول إلى نص، حتى أن الكثير من اللغات لا يفرّق بين النص والخطاب.

فالنص عند "هلمسليف" (Louis Hjelmslev) بالمفهوم الواسع يعني كل مادة لسانية مدروسة، وكلا المفهومين (النص والخطاب) لدى "غريماس" و"كورتيس" (Greimas et courtes) يشكلان فرضية خصبة، استعملت للدلالة على عمليات سمائية (procès sémiotiques) غير لسانية⁽²³⁾.

وفي الممارسة الفكرية يشير الخطاب إلى الأطر المرجعية للسانيات "فوكو-لاكاب" (Foucault Lacan) ثم إنّه يلتبس أحياناً بمفهوم الرسالة (Message) عند "جاكبسون" (Jakobson).

وإذا كانت المتصورات السابقة للخطاب قد حصرته في زوايا ضيقة حينما ربطته بالجملة، فإن البلاغة القديمة سعت جاهدة إلى بناء أنظمتها وقواعدها، كما أنّ الأسلوبية التعبيرية وظفت معطيات ألسنية مثل الملفوظ والتلفّظ كما هو الحال لـ"شارل بالي" (Charles Bally) تلميذ "دي سوسير".

وهكذا، فإن مفهوم النص في تصوّر "تودوروف" يكمن في فقرة أو وحدة من النمط الخطّي الذي تكوّنه مجموعة من الجمل...⁽²⁴⁾.

وعلى هذا الأساس، فالنص يكون جملة جملة، كما قد يكون كتاباً بكامله، إنّه يتحدّد باستقلاليته، وانغلاقه، إنّه نظام ثانوي إيحائي، وهو ثانوي بالنسبة لنظام آخر من الدلالة، وله مظاهر منها، المظهر الفعلي، والتركيب الدلالي، والبلاغي والسردي والموضوعاتي،... كل ذلك يتقاطع مع النظرية التوزيعية ولسانيات "هاريس" وتلامذته فيما يخصّ تحليل الخطاب.

وإلى جانب هذا التحديد، يضيف "تودوروف" ثلاثة أنظمة تتلخّص في النظام المنطقي، والنظام الزمني، والنظام المكاني، وهكذا يبتعد مفهوم النص عن مفهوم الخطاب ليكون أشمل منه⁽²⁵⁾.

ويصبّ في هذا الاتجاه كثير من الآراء؛ فالنص بنية من القيم عند "رينيه ويلك" (R.Wellek)، وعلامة عند أصحاب نظرية التلقي، ووحدة مستقلة قائمة بذاتها، بعيدة عن إدراك القارئ (شلويفسكي والشكلانية الروسية)، وعرض دال عند أصحاب مدرسة النقد الجديد⁽²⁶⁾.

كل هذا، يفضي بنا إلى صعوبة تحديد ماهية النص والخطاب ممّا يفضي كذلك إلى صعوبة إيجاد حدود علمية موضوعية بين هذين المفهومين (النص/الخطاب).

ونلّف بين التصور اللساني للخطاب وبين تصوّر "رولاند بارت" مسافات بعيدة هي أقرب إلى التنظير الجمالي منها إلى التقعيد اللغوي، ولعلّ هذا ما جعله

يتداخل مع استعمالات الخطاب في أدبيات "فوكولاكان" وغيره من الذين يشتغلون في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية، وإن كان "بارث" لا يرى في النص إلا فضاءً اجتماعياً له وشائج قوية مع الممارسات الفعلية للكتابة⁽²⁷⁾.

وبعد هذا، يبدو من العبث البحث عن فوارق أو أوجه التقارب بين النص والخطاب؛ فمفهوم الخطاب احتضنته علوم لسانية وقّعت له، فصار حقلاً من حقولها، ولما تلقّفه المعجم النقدي للعلوم الإنسانية انزاح عن خصوصياته اللسانية، فعرف توسّعاً في الاستعمال وإن حرص بعض الدارسين في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية على الاحتفاظ بجوهر مرجعيته اللسانية⁽²⁸⁾. لذا يجب التريث في استعمال هذه المفاهيم، وتحديد مواقعها في المعجم النقدي، لأنه قد يصبح خلطاً لا جدوى منه.

ومن جهة سيكو- لسانية يعرّف "جان كارون" (J.Caron) الخطاب بأنه متتالية منسجمة من الملفوظات⁽²⁹⁾.

ومعنى هذا أن الخطاب يفترض علاقات بين مجموعة من الملفوظات التي لا يجب أن تكون مبنية مسبقاً، وإنما يجب الربط بينها.

ومجال الحديث عن الخطاب واسع جداً، لذا لا يمكن حصر كل التعاريف التي وردت للاصطلاح على مفهومه.

قائمة الهوامش:

- 1- دروس في الألسنة العامة، فيردينان دي سوسير، الدار العربية للكتاب ليبيا، تونس، 1985، ص: 27.
- 2- النقد الأدبي والعلوم الإنسانية، جان لوي كابنس، دار الفكر، سوريا، 1982، ص: 94.
- 3- في تحديد مفهوم الخطاب، د.كمال عمران، المجلة العربية للثقافة مجلة نصف سنوية (مارس-سبتمبر)، العدد 28، 1995، ص: 62.
- 4- نقلا عن مقال: "عن الضوابط اللغوية لتوجيه الخطاب العلمي، أ.د.سيدي محمد غيتري، الملتقى الدولي الأول، جامعة البليدة، ماي 2000، ص: 03.
- 5- مقال في قراءة التحليل السردي للخطاب، الطاهر رواينية، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 04، جوان 1996، ص: 8.
- 6- مقال في قراءة التحليل السردي للخطاب، ص: 10.
- 7- مقال السيميائيات السردية للخطاب، "غريماس"، مجلة التواصل، ص: 18.
- 8- اللغة والخطاب الأدبي، سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1992، ص: 48.
- 9- مقال السيميائية والنص الأدبي للأستاذ عد الحميد بورايو، أعمال ملتقى معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة 1995، ص: 82.
- 10- Roget ، L'information et la communication
escaprit. Hachette. Sl. 3ed. 1991. P : 22.
- 11- Dictionnaire de linguistique (discours Texte)-
' Paris' La rousse، Jean Dubois et autres
P:57، 1973
- 12- دروس في الألسنة العامة، ص: 42.
- 13- مقولة التوازي وشعرية الإلقاء، هوارى غزالي، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، 2000، ص: 95.
- 14- في معرفة النص (دراسات في النقد الأدبي)، حكمت صباغ دار الآفاق للنشر، بيروت- ط3- 1985- ص: 31.
- 15- القول الشعري، ديمني العيد، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987، ص: 10-11.
- 16- تحليل الخطاب الروائي، عيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط1، 1989، ص: 21.
- 17- 2ème édition، J P Brancard، Théorie du langage
P103، 1977، Bruxelles
- 18- تحليل الخطاب الروائي، سعيد يقطين، ص: 22-23.

- Emille ،Problèmes de linguistique générale -19
P: 129-، 1966، Tome I، édition Gallimard،Benveniste
130.
- Initiation aux Méthodes de l'analyse du discours -20
،(problèmes et perspectives) Dominique maingueneau
P: 154.، 1967،ed-Hachette niversité
- 21- مقولة التوازي وشعرية الإلقاء، ص97.
- 22- تحليل الخطاب الروائي، سعيد يقطين، ص22.
- 23- مقال: بين النص والخطاب، الأستاذ أحمد يوسف، مجلة تجليات الحداثة،
جامعة وهران، العدد 1، 1992، ص: 51.
- 24- مقال: بين النص والخطاب، أحمد يوسف، ص: 52.
- 25- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 26- مقال: بين النص والخطاب، أحمد يوسف، ص: 52.
- 27- المرجع نفسه، ص: 55.
- 28- مقال: بين النص والخطاب، أحمد يوسف، ص: 57.
- 29- مقال تحليل الخطاب الروائي، بشير براير، ص: 23.

قائمة المصادر و المراجع:

- (1)- القول الشعري، ديمني العيد، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987.
- (2)- اللّغة والخطاب الأدبي، سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1992.
- (3)- النقد الأدبي والعلوم الإنسانية، جان لوي كابنس، دار الفكر، سوريا، 1982.
- (4)- تحليل الخطاب الروائي، عيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط1، 1989.
- (5)- دروس في الألسنة العامة، فيردينان دي سوسير، الدار العربية للكتاب ليبيا، تونس، 1985.
- (6)- في تحديد مفهوم الخطاب، د.كمال عمران، المجلة العربية للثقافة مجلة نصف سنوية (مارس-سبتمبر)، العدد 28، 1995.
- (7)- في معرفة النص (دراسات في النقد الأدبي)، حكمت صباغ دار الآفاق للنشر، بيروت- ط3- 1985.
- (8)- مقال: بين النص والخطاب، الأستاذ أحمد يوسف، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، العدد 1، 1992.
- (9)- مقال السيميائية والنص الأدبي للأستاذ عد الحميد بورايو، أعمال ملتقى معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة 1995.
- (10)- مقال في قراءة التحليل السردي للخطاب، الطاهر رواينية، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 04، جوان 1996.
- (11)- مقولة التوازي وشعرية الإلقاء، هوارى غزالي، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، 2000.
- (12)- نقلا عن مقال: "عن الضوابط اللغوية لتوجيه الخطاب العلمي، أ.د.سيدي محمد غيتري، الملتقى الدولي الأول، جامعة البليدة، ماي 2000.
- 13- (Dictionnaire de linguistique (discours Texte)- Jean Dubois et autres . 1973، Paris، La rousse، 1973.
- 14- (Initiation aux Méthodes de l'analyse du discours)- Dominique maingueneau ed-،(problèmes et perspectives) 1967،Hachette niversité.
- 15- (Roget escaprit. ،L'information et la communication)-1991 .Hachette. Sl. 3ed.
- 16- (Emille Benveniste،Problèmes de linguistique générale)- 1966، Tome I،édition Gallimard.

، 2ème édition، J P Brancard،Théorie du langage)-17
. 1977،Bruxelles

تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات

الأستاذ: ميمون مجاهد

جامعة سعيدة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

1 - توطئة :

لقد أحدث ظهور اللسانيات البنيوية في مطلع القرن الماضي ثورة على مستوى مناهج البحث اللغوي¹، كان نتيجتها تحولا جوهريا على مستوى التفكير والمفاهيم، انعكس إيجابا على مختلف العلوم والمعارف ذات الصلة باللغة والبحث فيها . وستساهم هذه النقطة النوعية في إرساء معالم تصور جديد للتعامل مع اللغة في علاقتها مع مختلف المجالات، خاصة تعليمها وتعلمها.

وبفضل هذا التحول سيشرع الباحثون في التخلص شيئا فشيئا من المعايير الفجة التي طالما قيدت البحث اللغوي وأثرت سلبا على عمليات تعليم وتعلم اللغات ، وسيفسح المجال، انطلاقا من ذلك، للاهتمام بالجانب الوصفي للغة وإطارها السانكروني، وسيزداد الاهتمام بالمنطوق ، والاهتمام بخلق تجانس بينه وبين المكتوب، وسيؤسس ذلك لظهور معارف تتكئ على اللسانيات وتتفاعل معها، غايتها البحث في الوسائل الأنجع التي تمكن من الاستفادة من اللغة في كافة المستويات.

إن اللسانيات البنيوية رغم تمكنها من بلورة رؤية جديدة على مستوى المنهج والنظرية إلا أنها أغرقت في تقديم قوالب منغلقة على نفسها ، صعب استصاغتها بداية²، كونها لم تستثمر خارجا ، ولم يتسن لها الانبعاث لأنها لم تنفتح على الخارج ، ورغم أهمية ما قدمته من مفاهيم ، إلا أنها بقيت محدودة في تأثيرها ، لكن اهتمام مجموعة من المختصين بالبحث في آليات الانتفاع بها، مكنها من أن تستثمر بالشكل الأنجع والمفيد. وسيسمح تقاطع اللسانيات مع معارف أخرى من ظهور أنشطة جديدة ستتمكن من فرض استقلالها المعرفي رغم ميلادها من رحم اللسانيات، مثل البسيكولسانيات و السوسيولسانيات واللسانيات التطبيقية وغيرها.

1- التأسيس:

ستكون اللسانيات التطبيقية إحدى أهم هذه الأنشطة، كونها تتمثل الإطار الأوسع الذي ستعالج فيه القضايا اللغوية في علاقتها مع مختلف مناحي الحياة ، وسيشرع جيل جديد من الباحثين ، في البحث عن الأجوبة الشافية لمشاكل حياتية أساسها اللغة ، محاولين تطويرها إن على مستوى الاتصال أو على مستوى التخطيط أو المناحي الاجتماعية أو الاقتصادية وحتى السياسية .

إن الاهتمام بالجانب النفعي للغة ومحاولة استثمار الآليات التي جاءت بها اللسانيات البنوية لم تجعل من اللسانيات التطبيقية نشاطا تابعا لها ، رغم كونه يدور في فلكها ، بل حاولت منذ البداية أن تحدد لنفسها معالم تكفل لها استقلاليتها ، وبدأت مجالا معرفيا متعدد الأنشطة يستمد معارفه من أنشطة أخرى كذلك .

والملاحظ أن اللسانيات التطبيقية رسمت لنفسها خطا معرفيا أساسيا قاعدته المشكلة ، فأضحت انطلاقا من ذلك علما تقوده المشكلة أكثر من كونه تقوده النظرية ، يحاول قدر الإمكان الإجابة على أسئلة جوهرية ترتبط باللغة واستعمالاتها ، تعليمها وتعلمها في سياقات وظروف مختلفة ، انطلاقا من آليات نظرية يستمدتها من اللسانيات ومعارف أخرى ترتبط بمجالات أخرى تستعمل فيها اللغة. وأصبحت من هاهنا تتميز بخاصية التحول المستمر كونها تبحث عن التكيف المستمر مع المستجدات التي تؤثر في استعمالات اللغة والفعل التعليمي.

يتوهم الكثير أن اللسانيات التطبيقية تضطلع بتطبيق مفاهيم وتصورات اللسانيات البنوية، والأمر لا علاقة له بذلك بقدر ما يبرز تفاعلا وعلاقة من نوع آخر أساسها انكفاء اللسانيات التطبيقية على اللسانيات البنوية أساسا في تقديم التوضيحات والتفسيرات العلمية حين تقديم مجموعة من الوصفات لمشاكل ترتبط باستخدام اللغة وممارستها في مجال من المجالات" إن التطبيق ليس إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة ، ونظريات أخرى مساعدة إذا اقتضى الأمر ، فوضع كتاب لقواعد اللغة أو تأليف معجم أو كتاب مدرسي في مواد معينة ، أو رسم وسائل التداخل لتغيير وضع لغوي ، أو السعي وراء الحلول لأمراض كلامية .. إلخ ، تلك كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي ، وأسس التنظير للمشكل في جوانبه الأخرى من نفسية وتعليمية واجتماعية وفنية"³.

ورغم هذه العلاقة والتفاعل بينهما إلا أنهما يختلفان في المباحث والغايات ، إذ إن الباحث في اللسانيات التطبيقية ينطلق من المشكلة ويحاول تقديم المقترحات والحلول، معتمدا على السياقات المعرفية الخارجية، أما اللساني فاهتمامه منصب على دراسة اللغة كنظام بغض النظر عن المنهج الذي يتبعه والاتجاه اللساني الذي يتبناه ، دون الاهتمام بالخارج وأساس دراسته التنظير. " وعلى العموم فإن العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي غير قائمة شكليا ، غير

أنها متينة فهي علاقة تأثير وتأثر، وأخذ وعطاء ، حيث إن الجانب النظري يفيد علم اللغة التطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة من كل الجوانب التي تستخدم اللغة لأن علم اللغة التطبيقي في منظوره العام هو إيجاد حلول لمشكلة معينة تخص ممارسة اللغة ، ويتغير حسب تغير الظروف ، ويحاول لأن يجعل مجال التعليم مسائرا للتغيرات الزمانية ، ويتطور بتطور العلوم التي تغذيه بالمفاهيم والمعارف المتنوعة"⁴

إن اللسانيات التطبيقية باتخاذها هذا المسار المعرفي، استطاعت أن تستقطب اهتمام علوم أخرى لذلك فأغلب الباحثين يرون أنها " علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية ، أو هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهاها حين يكون الأمر خاصا باللغة"⁵ ، إذ صارت الممول المعرفي لها وأسست بذلك لمجال معرفي من نوع خاص أساسه تعدد الأنشطة وتداخلها في الوقت نفسه، أبرز ضرورة التكامل بين المعارف واستحالة استغنائها عن بعضها البعض. ولعل أهم ميدان ستتجسد فيه إسهامات اللسانيات التطبيقية هو تعليم اللغات يمكننا القول " منذ البدء إن الجانب التطبيقي للعلم يتبدى في حالتين : إحداها : إخضاع المعطيات العملية النظرية للتجربة والاختبار . وإحداها الأخرى : استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها .بناء على ها التصور ، لمفهوم التطبيق العلمي ، فإن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة ، أهمها حقل تعليمية اللغات ، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين"⁶

إن الميادين التي يشغل بها اللساني التطبيقية كثيرة ، وكلها تستند على فعل اللغة وممارستها وإن كان ذلك لغايات مختلفة وهي تعتمد في ذلك على اللسانيات من جهة وعلى معارف أخرى من جهة أخرى "فهو إذن علم متعدد المصادر والروافد ، يستمد منها مادته لحل المشكلة التي يضطلع بها وإن ثمة اتفاقا على أن علوما أربعة تمثل المصادر الأساسية له هي : علم اللغة ، علم اللغة النفسي ، علم اللغة الاجتماعي ، علم التربية"⁷، مجسدة تعدد الأنشطة من جانب وتداخلها من جانب آخر.

لكن يبقى تعليم اللغات الميدان الذي نال ولا زال ينال حصة الأسد من إسهامات ودراسات وبحوث اللسانيين التطبيقيين ، حتى أن مفاهيم اللسانيات التطبيقية و تعاريفها ارتبطت دوما بالفعل التعليمي، " إذن فميدان علم اللغة التطبيقي الأساسي هو تعليم اللغات ، وهو ميدان فسيح أنجزت فيه بحوث متعددة تتميز عن ما أنجز من بحوث في مجال علم اللغة العام بطابعها الوظيفي والتطبيقي "⁸.

والملاحظ أن أغلب الذين اشتغلوا باللسانيات التطبيقية بداية كانوا لسانيين أصلا، تحولوا إلى الاهتمام بالجوانب التطبيقية، حتى عد بعضهم من المؤسسين الأوائل لهذا المجال من المعرفة، وستكون البحوث الأولى في هذا الميدان انطلاقا من الولايات المتحدة الأمريكية" هذا وتجدر الإشارة إلى أن الظروف قد دفعت ببعض الباحثين في اللسانيات، ونقلتهم من ميدان التنظير إلى الميدان التطبيقي، مثل سابير وبلومفيلد وفريز كذلك دولتر الفرنسي، وقد ساهم هؤلاء كلهم في إنجاز بحوث لسانية تطبيقية، مولتها الولايات المتحدة الأمريكية. ويمكن اعتبار بعضهم، مثل سابير و بلومفيلد، من مؤسسي اللسانيات التطبيقية"⁹.

فهو إذن علم حديث النشأة بالنظر إلى الفترة التي ظهر فيها، ظهر إلى الوجود بفضل جهود بعض اللسانيين الذي تحولت اهتماماتهم من الدراسات اللسانية المحضة إلى الاهتمام بميدان التعليم تحديدا نتيجة ظهور بعض الاختلالات، في ميدان التعليم عموما.

لقد حاول القائمون بهذا النشاط منذ البداية رسم حدوده المعرفية، حتى لا يلتبس الأمر على الباحثين في ميادينهم المختلفة، خاصة وأنه يلتقي ويتقاطع مع أنشطة أخرى في بعض مواضيعه، محاولين التكامل معها وخدمتها أو الاستفادة منها ومن آلياتها.

رغم أن تعليم اللغات شكل ميدانا أساسيا من ميادين اللسانيات التطبيقية - كما أسلفنا - إلا أن اعتماد مصطلح الديداكتيك *didactique* من قبل بعض الدارسين سيحدث نوعا من التضارب بين المصطلحين، ويحدث ذلك نوعا من الالتباس عند الكثير من الباحثين، فيما يتعلق بمجال اهتمام كل واحد منهما، ويصبح من الصعب التفريق بينهما أو على الأقل وضع حدود معرفية فاصلة بينهما، تحدد مجال اهتمام كل واحد منهما خاصة فيما يتعلق بالاهتمام بالفعل التعليمي.

نتيجة لذلك نجد الكثير من المختصين¹⁰ في المجال سيذهبون إلى ضرورة الفصل في المسألة واعتماد مصطلح التعليمية "وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا لماذا لا نتحدث أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض و اللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها"¹¹

وبالعودة إلى الكثير من المعطيات، نجد أن اللسانيات التطبيقية التي كانت المجال المعرفي الأساسي الذي عولجت فيه الكثير من القضايا التعليمية - إلى درجة أنه في مرحلة ما سيرتبط مفهومه أشد الارتباط بها، حيث شكلت نقطة الالتقاء بين ما هو لساني وما هو تربوي، محاولة الإجابة عن سؤالين جوهريين هما: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟، مهتمة بذلك بالمادة والطريقة على حد سواء - ستتنازل لميتودولوجيا تعليم اللغات أو ما يعرف بالديداكتيكا أو التعليمية عن

الجزء الكبير من اهتماماتها في الفعل التعليمي خاصة ذلك المرتبط بالكيفيات والحاجات ، انطلاقا من أن هذه الأخيرة ستوكل لها مهمة الاهتمام بالطرق والمناهج وكل ما له علاقة بالجوانب البيداغوجية.

وانطلاقا من ذلك حاول بعض المختصين وضع خطوط تماس بين ما هو لساني وما هو لساني تطبيقي وما هو ديداكتيكي . والواقع أن ذلك سيكون إيذانا لتأسيس مجال معرفي جديد موضوعه تعليم اللغات ، وسيشرع بدء من ذلك في وضع جهاز مفاهيمي يتلاءم والحاجيات التي يبحث فيها والآليات التي يستعملها. ومن هنا ستكتسب ديداكتيكا اللغات didactique des langues أو ما سيعرف بتعليمية اللغات مشروعيتها العلمية ، التي ستمكنها من التمتع في دائرة ما يعرف بعلوم اللغة، وسيسمح لها اعتمادها على مجالات معرفية أخرى بذلك.

ولذلك فإن اللسانيات التطبيقية ستتحول في مرحلة ثانية من تطورها إلى ما يسمى بمناهج تعليم اللغات أو ديداكتيكا اللغات ، حيث سيتم العمل على المزاوجة بين المعطيات اللسانية ومعطيات سيكولوجية التعلم ، والطرأ الخاصة في التدريس ،" نظرا لاقتران الباحثين في مجال التربية والتعليم ، بأن ميدانهم يتطلب الاستفادة من مشارب مختلفة ، وليس فقط الاقتصار على الدراسات اللسانية الصرفة ،واللسانيات التطبيقية مثل السيكولسانية psycholinguistique والسوسiolسانية sociolinguistique، علم ديداكتيكا اللغات والثقافات didactologie وسيكولوجية التعلم psychologie d'enseignement وسوسiolسانية التعلم sociologie d'apprentissage ، ودراسة وتصنيف الأغلاط وتحليلها"¹²

وشأنها شأن العلوم الحديثة النشأة أو المعاصرة ، ستجسد مجالا لتعدد الأنشطة من جهة وتداخلها من جهة أخرى ، يصعب معه بعض الأحيان رسم حدودها بدقة. إذن فالتعليمية فرع جديد من فروع علوم التربية مهمتها فهم وشرح الآليات المعقدة لعملية التعليم والتعلم ومحاولة تكييفها مع ظروف المعلم والمتعلم ، التي تختلف من بيئة إلى أخرى ، والتي تتحكم فيها معطيات اجتماعية ونفسية كثيرة .

وانطلاقا من تعريفاتها الكثيرة نستشف أنها ترتبط أساسا بالمعارف والطاقت ، هدفها البحث في كفايات التعليم وكيفيات التعلم ، والبحث في الطرق الأنجع لذلك انطلاقا من المعرفة الدقيقة والفهم الصحيح لحثيات مكونات العملية التعليمية وأقطابها الرئيسية : المعلم والمتعلم والمعرفة. إن ميدان التعليمية عرف تطوره وتبلوره انطلاقا من البحث في مواضيع أنشطة معينة ، وكانت الانطلاقة الفعلية لها كنشاط محوري مع نشاط الرياضيات وكان لتعليمية الرياضيات بذلك السبق في الظهور ، وكان ذلك تحديدا في الستينات ، وكان الهدف من اعتمادها البحث في الوسائل الأنجع لتسهيل عملية تحصيل أساسيات هذا النشاط ، نظرا للاختلالات والضعف الذي لوحظ حينها على مستوى فهمه واستيعابه.

بعدها ستعرف نقلة نوعية ستتجسد خاصة مع ما سيعرف بتعليمية الأنشطة العلمية ومختلف تخصصاتها ، إذ ستقدم البحوث الرائدة في هذا المجال وستخطو معها التعليمية خطوات جبارة . و إذا كانت تعليميات التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والتكنولوجيا والاقتصاد لازالت في بداياتها ، فإن تعليمية اللغات نالت القسط الأوفر من البحوث والاهتمام في الآونة الأخيرة. " إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق التعليم للناطقين بها وغير الناطقين"¹³

إذن فليس مجال التعليمية حكرا على تعليمية اللغات وحدها ، بل يرتبط بأنشطة تعليمية كثيرة إن لم تكن كلها، فلأنشطة العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء تعليمياتها، وللتاريخ والجغرافيا تعليميتيها ، وكلها صارت تبحث عن الطرق والسبل الأنجع التي تساعد المتعلم والمعلم في اكتساب المعارف ، توظيفها أو تعليمها. فعندما "نتحدث عن تعليمية اللغات نقبل مبدئيا بوجود تعليميات ترتبط بمواضيع أخرى غير اللغات ، كذلك وجود تعليمية عامة. من هذا المنطلق يجب على تعليمية اللغات أن تقبل أن تكون فرعا لنشاط واسع لازال في طور البناء ، أو تقبل بتقاسم تسميتها مع أنشطة أخرى مجاورة لها"¹⁴

إن الباحث في هذا المجال من الدرس يجد نفسه أمام زخم كبير من التعاريف التي أعطيت للتعليمية لدرجة أنها تعكس نوعا من التناقض* بعض الأحيان، إذ "من بين كل المصطلحات التي لها صلة بتعليم اللغات ، يعتبر أكثرها غموضا وتناقضا"¹⁵. ونظن ذلك نابعا من حداثة هذا النشاط وتقاطعه مع أنشطة كثيرة واعتماده على جهاز مفاهيمي لم يكن قد وضع خصيصا له وإنما أخذ في أغلبته من أنشطة أخرى. شديدة الصلة به. لذلك "يعترف الكثير من الدارسين صعوبة تعريف الديدانكتيك تقاطعه مع مجالات أساسية هي: الابدستمولوجيا والبيداغوجيا والسيكولوجيا"¹⁶

ويتفق أغلب الدارسين على أن التعليمية هي "دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة ، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي حركي"¹⁷

وهذا التعريف في الواقع يمس التعليمية بصورة عامة وباختلاف أنشطتها إلا أن تعليمية اللغات تكتسي طابعا خاصا بالنظر إلى موضوعها والآليات التي تعتمد عليها والتي تختلف نسبيا عن تلك المعتمدة في الأنشطة الأخرى والتي تأخذ بعين الاعتبار الطابع المميز لتعلم اللغة وتعليمها ، وخصوصياتها المختلفة عن طبيعة الأنشطة الأخرى وهي من هذا المنطلق "مجموع الخطابات التي أنشأت

حول تعليم وتعلم اللغات ،سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية .وقد نشأت ديداكتيكا اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق التدريس ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيكا اللغات¹⁸

2 - موضوع التعليمية:

تضطلع التعليمية بمهام كثيرة لعل أهمها ، البحث في الطرق والمناهج الأنسب لجعل العملية التعليمية أكثر نجاعة وفعالية، وذلك انطلاقا من الفهم الجيد والصحيح لآليات التحصيل والاكساب الصحيحين عند المتعلمين من جهة وتمكين المعلمين من الوسائل المنهجية والإجرائية التي تسمح لهم بتكليف تعليمهم مع ما يتناسب و طاقات استيعاب المتعلمين ، وتمكنهم من تقييم نتائج كل ذلك تقييما دقيقا صحيحا. لذلك يتفق جل الباحثين أن موضوع التعليمية الجوهرية والأساسية هو الوضعيات التعليمية والتي ترتبط أساسا بدراسة آليات تعليم و تبليغ المعارف واكتسابها والبحث في الوسائل الأنجع التي تمكن من ذلك.

إن التعليمية بتركيزها على الوضعيات التعليمية ، ستعمل جاهدة على تغيير الفكرة التي كانت تختزل العملية التعليمية في العلاقة بين مرسل(المعلم) ومتلق(المتعلم)، والتي كانت هي الأساس في الفعل البيداغوجي التقليدي. وعلى خلاف ذلك ستتعامل مع العملية التعليمية على أساس أنها عملية معقدة تستوجب الاهتمام بكل عناصرها الأساسية ، المعلم والمتعلم والمعرفة و تفاعلاتها التي تنشأ نتيجة علاقاتها، دون إعطاء أهمية أكبر لواحد منها على حساب الآخرين ، أو إهمال الوسط والظروف التي تنشأ فيه تلك التفاعلات .

إن الجديد في التعليمية مقارنة مع المقاربات البيداغوجية القديمة ، والذي سيشكل موضوعها الجديد في بحثها وتفكيرها ، "هو مقاربتها النظرية والتطبيقية الجديدة للعملية التعليمية ولمختلف عناصرها، كونها تقترح نموذجا جديدا للفعل البيداغوجي ، وتقدم نظاما متكاملًا لمجموعة من العوامل التي تساهم في هذا الفعل، والتي كان يتعامل معها سابقا على أساس منفصل دون الربط بينها مثل العوامل السوسيو سيكولوجية والمنهجية والمعرفية"¹⁹ إن هذا التعامل الجدي مع العملية التعليمية نظريا وتطبيقيا سيسمح باعتماد مفاهيم جديدة ووسائل إجرائية جديدة ، كما سيسمح بوضع تصورات جديدة تتسجم مع المعطيات المتغيرة باستمرار في العملية التعليمية والتي تنطلق بدورها من توجهات جديدة للفعل التعليمي، والتي ستعكس بصورة أخرى بداية الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية.

إن الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية لا يرتبط بالمستوى المصطلحي فحسب، بل هو تجسيد لمشروع علمي مدروس الغاية منه التأقلم مع جميع الظروف التي تتم فيها العملية التعليمية ، واستثمار جميع الوسائل والآليات التي

من شأنها تطوير هذه العملية ، وجعلها أكبر فاعلية، فهو إذن "هو انتقال نوعي من التأمل الفكري في الممارسة التعليمية إلى شكل من التحليل المعمق للوضعية الديدانكتكية ولمكوناتها الخاصة ، وللشروط العامة والمحلية المرتبطة بها ، وهذا المشروع الديدانكتكي المحدد سلفا لا يمكنه أن يتحقق إلا في ظل توفير شروط ذاتية وموضوعية تستحضر تجليات المشروع التعليمي داخل سياقاته الفلسفية والسوسيوقافية و الإيمان بالعلم كخاصية من خصائص التحويل البيداغوجي المنسجم والمتوافق مع التحويل الاجتماعي والاقتصادي القائم داخل المجتمع".²⁰

ما يمكن استنتاجه هو أن موضوع البحث في التعليمية سيحاول قدر الإمكان الإجابة عن مجموعة من التساؤلات الجوهرية مجتمعة ومتكاملة فيما بينها ، أسئلة تختصر العملية التعليمية ، وتشكل هاجس المختصين في البحث التعليمي . وتتمثل في : من نعلم ؟ ولماذا نعلم ؟ وماذا نعلم وكيف نعلم ؟ فتحاول من خلال الإجابة عليها، تحديد المستهدفين من العملية التعليمية من جهة ، والأهداف المتوخاة من هذه العملية برمتها من جهة أخرى ، وإبراز محتوياتها ونوع المعرفة الواجب تعليمها ، وتقديم الوسائل النظرية والإجرائية التي تساعد في إيصالها ، والطرق والمناهج التي تساعد المعلم في تبليغها والمتعلم في استيعابها وتحصيلها.

إن متابعة متفحصة وموضوعية لما تحقق في مجالات التعليم والتعلم في الآونة الأخيرة يبرز بوضوح جلية النقلة النوعية التي يعرفها هذا الميدان ، والنتائج الميدانية التي توصل إليها المختصون والباحثون ، تبين بما لا يدع مجالا للشك أن التعليمية والبحوث الميدانية المرتبطة بها ، قد ساهمت بوضوح في تطور مقاربات الفعل التعليمي ، ومكنت من التكيف المستمر مع المعطيات الميدانية المختلفة ، والأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر الفاعلة في العملية التعليمية .

لقد تأكد لجميع المختصين في هذا المجال أن الذي يكفل نجاح التعليمية هو تحديدها الدقيق للوضيعات التي تدرسها وتعالجها ، بعبارة أخرى هو تحديد موضوعها بصورة واضحة حتى لا يكون فيها ملتبسا مع غيره من المجالات التي تهتم بالفعل التعليمي، وإن تقاطع أو تفاعل معها.

3- الجهاز المفاهيمي للتعليمية :

إذا كانت التعليمية قد استطاعت اكتساب مشروعيتها العلمية في وقت وجيز، فنظن ذلك بسبب تحديدها لموضوعها من جهة واعتمادها على جهاز مفاهيمي من جهة أخرى ، رغم أنه ليس من صلبها إذ "إن المفاهيم العديدة التي يشتغل عليها الديدانكتيك ، ليست كلها نابعة من حقله العلمي كاختصاص ، وإنما استلهمها الديدانكتكيون من حقول مرجعية متعددة من منطلق برامجاتي فقط ، لتفسير خلفيتهم النظرية للوضيعات الديدانكتكية التي تشكل موضوعهم الرئيسي"²¹

فالتعليمية تنهل وسائلها النظرية والمنهجية والإجرائية من أنشطة متنوعة مثل الفلسفة وعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس والعلوم المعرفية والأنشطة العلمية وتعتمد على مفاهيم هذه الأنشطة لتجعلها في خدمة مشروعاتها الأساسية المتمثل في تحصيل المعرفة واكتسابها.

إنه رغم الاعتماد على مفاهيم كثيرة من حقول معرفية أخرى إلا أن المختصين في هذا الميدان حاولوا قدر الإمكان إعطاءها صبغة تتناسب مع العملية التعليمية وخصوصياتها. والواقع أنه حتى هذه المفاهيم لن تنال شرعيتها إلا بفعل الممارسة والاستعمال والتوظيف في السياق المدرسي.

والملاحظ أن هذه المفاهيم وإن وضعت خصيصاً لخدمة التعليمية إلا أنها ليست جميعها مرتبطة بكافة أنواع التعليمات ، فبعضها يشكل قواسم مشتركة بينها ، لكن البعض الآخر لا ينسجم إلا مع تعليمية أنشطة معينة²². وفيما يلي أهم المفاهيم التي يجتمع حولها جميع أنواع التعليمات.

المثلث التعليمي: Triangle didactique

المعروف أنه إلى وقت ليس بالبعيد، كانت كل الاهتمامات في العملية التعليمية منصبة على ضرورة التحكم في مادة ما لتعليمها بنجاعة وفعالية ، لكن سرعان ما أثبت ذلك محدوديته ، وتيقن جميع المختصين أن النظرة الموضوعية للتعليم وفعاليتها تستوجب الاهتمام بعناصر العملية التعليمية الأساسية ، أو ما سيطلق عليها بالأقطاب الثلاثة (المعلم ، المتعلم ، المعرفة) ، والتي ستعرف بعدها بالمثلث التعليمي، لأن ذلك وحده كفيل بالوصول بالعملية التعليمية إلى نتائج طيبة وفعالة.

إن التكفل الجدي بالعملية التعليمية يمر عبر الاهتمام بالعلاقات والتفاعلات التي تنسجها هذه الأقطاب فيما بينها ، لأن ذلك هو المجسد الفعلي للوضعيات التعليمية المختلفة التي هي الموضوع الأساسي للتعليمية ، لقد تأكد للجميع أن فهم هذه العلاقات والتفاعلات سيساهم إلى حد بعيد في تقديم العديد من الإجابات عن أسئلة كثيرة طالما أرقّت المهتمين بالحقل التعليمي .

إن كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته مع الأقطاب الأخرى يحيل إلى وضعية تعليمية ، شكلت جوهر اهتمامات التعليمية ، وأصبح من الضروري على كل باحث في هذا الميدان أن ينطلق منها ، لأن فهم طبيعة هذه العلاقات وخصوصياتها هو الذي يسمح بالوصول إلى نتائج إيجابية من شأنها أن ترفع من مردودية العملية التعليمية برمتها وتجعلها أكثر نجاعة ، ثم إنه انطلاقاً من هذا المثلث ستنتج مجموعة من المفاهيم التي ستسهم في إثراء بحوث التعليمية.

إن هذا المثلث يضعنا أمام مجموعة من التفاعلات ، " وهي تفاعلات تعكس ثلاث علاقات كل واحدة منها تحيل على وضعية ديداكتيكية :

- علاقة المدرس والمتعلم : العقد الديداكتيكي

- علاقة المتعلم والمعرفة : التمثلات.

- علاقة المدرس والمعرفة : النقل الديداكتيكي.²³

إن طبيعة هذه العلاقات ، وارتباطها ، وتكاملها هو الذي يجسد العملية التعليمية برمتها، كونها تأخذ بعين الاعتبار جميع عناصر الفعل التعليمي ، التي تساهم في دفع هذه العملية وجعلها أكثر نجاعة . وما تجب الإشارة إليه أن هذه العلاقات تحدد طبيعتها سلفاً ، إن في المنهاج أو المحتوى أو المضامين ، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن تعتمد بطريقة عشوائية أو اعتباطية، بل يجب أن تكون محددة المعالم بالنظر إلى ملمح المتعلم الذي تطمح إلى الوصول إليه ، والسياسة التعليمية التي رسمت للوصول إلى ذلك مسبقاً.

ومنه يمكن القول " ..إن التحويل البيداغوجي التعليمي على مستوى المثلث الديداكتيكي ، من حيث الأدوار التي يفترض أن يلعبها كل قطب من الأقطاب

الثلاثة ، لا تعود بالدرجة الأولى لخيارات ذاتية ، وإنما لخيارات مجتمعية وسياسية ، مادام أن الفعل التعليمي انعكاس مباشر للخطاب السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، بل يمكن القول أن الأدوار الممنوحة لأقطاب العملية التعليمية محسومة بشكل مسبق من طرف سلطة القرار داخل المجتمع.²⁴

ما تجدر الإشارة إليه هو أن بعض المختصين تحفظوا على اختزال الفعل التعليمي في الأقطاب السالفة الذكر ، ورأوا أنه من الواجب إضافة عنصر آخر رأوه مهما ويتمثل في الوسط التعليمي ، بالنظر إلى أنه يكتسي الأهمية البالغة التي لا ينبغي تجاهلها ، لأن لكل وسط معطياته التي تجعله متفردا ، وبالتالي من غير المنطقي وضع تصور عام للعملية التعليمية ، دون الأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل وسط وخصوصياته على حدة.

العقد التعليمي²⁵: Contrat didactique

إن علاقة المعلم بالمتعلم هي أساس العلاقات البيداغوجية ، ورغم أنها كانت تثار في سياقات الفعل التعليمي سابقا، إلا أنها لم تكن تستأثر بالقدر الكافي من الاهتمام، وكان الطرفان يغيبان في أهميتهما لصالح المعرفة، والتركيز عليها على حسابهما. مع التعليمية ستصبح هذه العلاقة إحدى مرتكزات العملية التعليمية، وواحدة من أهم الوضعيات التعليمية التي سيهتم بها. وسترتبط هذه العلاقة بما سيصطلح عليه بالعقد التعليمي الذي سيصبح مفهوما مركزيا للتعليمية. وسيسمح هذا العقد المعنوي بالبحث الدائم عن الآليات التي تسمح بالالتزام به، و تجسيد نتائجه واقعا بما يسمح والوصول إلى نتائج مرضية للطرفين.

في معناه العام يحاول العقد التعليمي وصف التفاعلات الواعية أو غير الواعية بين المعلم والمتعلم ، فيبرز سلوكات وتصرفات المعلم المنتظرة من قبل تلامذته وسلوكات المتعلمين المنتظرة من قبل المعلم كذا علاقة المعلم والمتعلم مع المعرفة المتوخى من التعليم. إن المتعلم تبعا لذلك يجب أن يدمج في مشروع المعلم وعلى المعلم انطلاقا من ذلك أن يوفر جميع الظروف المناسبة للقيام بعملية التعليم وتجسيد غايته وتقييمه ونجاحه. من هنا يمكن أن "يعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية ، وهذا العقد هو الذي يحدد الذي يحدد مكانة المتعلم والمدرس على حد سواء وكذا المعرفة ، وينظم مختلف أشكال التفاعلات."²⁶

إن طبيعة هذا العقد ، فعلية ومعنوية ، يكون الأطراف جميعهم معنيين بالحفاظ عليه واحترامه خاصة من قبل المعلم والمتعلم " و يتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة الديداكتيكية التي تربطهما"²⁷ فكل قطب مدعو إلى الحرص على تنفيذ هذا

العقد ، وذلك بالتزامه القيام بدوره بطريقة فعالة تسمح بالتكفل الجدي بالعملية التعليمية ، ومن ثم الوصول إلى النتائج المرجوة والمخطط لها سلفا.

إن فشل الوصول إلى الأهداف المرسومة سلفا و عدم تحقق النتائج المرجوة دليل على عدم احترام هذا العقد في أغلب الأحيان لذلك ، فالمعلم مدعو أن يعيد النظر دائما في مناهجه التعليمية وطرق تدريسه لبلوغ الغايات التي بنشدها وتحقق له الفعالية والنجاعة. كما يجب عليه العمل دائما على خلق جو ملائم يدفع المتعلم إلى الالتزام هو بدوره بهذا العقد من خلال الانسجام والتكيف مع مشروعه التعليمي والتعامل معه على أنه طرف أساسي وفعال فيه.

ما نخلص إليه هو أن احترام هذا العقد عامل أساسي من عوامل نجاح الفعل التعليمي برمته ، باعتبار أنه المحرك والدافع من جهة والمجسد الفعلي للغايات المراد الوصول إليها من جهة أخرى. فلا علاقات تعليمية ناجحة ، دون الالتزام بالعقد التعليمي ، و منه فالمراقبة المستمرة لآليات هذا العقد ، والحرص الدائم المستمر على احترامه والالتزام به ، وحدهما كفيلان ببلوغ النتائج المرجوة، لذلك " يمكن القول بأن العقد مؤشر إيجابي لنجاح العلاقة الديدكتيكية ، وحراك ديناميكي في تحقيق المردودية التعليمية لدى المتعلمين "28

التمثيلات²⁹ : Representations

إن علاقة المتعلم بالمعرفة سيصبح الاهتمام بها أساسيا وذلك تصحيحا لفكرة سابقة طالما جعلت من المتعلم فردا محايدا، ونظرت إليه على أنه وعاء فارغ يجب حشوه بالمعرفة. لينظر إليه على أساس أنه فرد فعال يجب أن يشرك في عملية تعليمه انطلاقا من استثمار المعارف السابقة الموجودة لديه ، وبناء على ذلك سيستثمر مفهوم جديد في التعليمية سيصطلح عليه بالتصورات أو التمثيلات.

لقد اقتنع بعض³⁰ المختصين و الباحثين في ميدان التعليمية أن بداية كل فعل تعليمي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المعارف المسبقة للمتعلمين و محاولة رصدها و ضرورة اتكاء المعلم على ما يفيد منها حتى يصل إلى نتائج أكثر فعالية في العمليات التعليمية. لأنه مهما يكن من أمر ، فإن للمتعلمين تصورات و تمثيلات مسبقة عن المعارف التي سيتعاملون معها أو التي سيجتهدون في تحصيلها ، و التي ستكون غاية المعلمين . و رغم أن هذه المعارف قد تكون متذبذبة أو غامضة في أذهانهم لكن الأكيد أنهم يمتلكونها و بالتالي يصبح ضروريا أخذها بعين الاعتبار في كل عملية تعليمية .

إن التركيز في التعليمية على التمثلات أو التصورات تصحيح لنظرة خاطئة كانت في أذهان المعلمين سابقا ، كانت تظن أن المتعلم لا يملك أي تصورات أو تمثلات مسبقة عن المعارف التي و بصدد إكتسابها إن التمثل هو "الكيفية التي يوظف بها الفرد معارفه السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة و بالتالي فهي منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير الظواهر و مواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه".³¹ إذن فهذا المفهوم يعتبر أن ذهن المتعلم لا يكون خاليا قبل تعلمه لمعارف جديدة ، بل غالبا ما تكون له تصورات مسبقة وأولية عنها. تسمح له بفهمها بطريقته الخاصة.

لم يكن الباحثون - أو على الأقل بعضهم - سيهتمون بالتمثلات ويولونها العناية الكبرى لولا ملاحظتهم الأخطاء الكثيرة والمتكررة التي كان يقع فيها المتعلمون وتضارب الأفكار عندهم وتناقضها أحيانا الأمر الذي أكد لهم أن هؤلاء يملكون حتما أفكارا مسبقة وتصورات أولية عما يأخذون من معارف ، تكون السبب في أغلب الأحيان في تذبذب اكتسابها عندهم ، والحل في نظرهم هو ضرورة استثمار هذه التمثلات أو التصورات بطرق تسمح بتوظيفها لصالح المتعلمين. لذلك يمكن القول "إن الاهتمام الديداكتيكي ، بالتمثلات المعرفية ، ارتبط بشكل مباشر بالأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين ، بما هي عوائق أو أهداف عراقيل تحول دون الوصول إلى الأهداف السلوكية المرتقبة. ومن هذه الزاوية.. جاء هذا الاهتمام بالتمثلات ، لكي تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الفاعلين التعليميين أثناء التحضير لدروسهم"³²

الأکید إذن أن الذين أخذوا بالتصورات أو التمثلات في العملية التعليمية، اقتنعوا بما لا يدع مجالا للشك عندهم أن هذه تشكل دافعا إيجابيا في العملية التعليمية، كونها ستساهم في تحديد الرصيد المعرفي الموجود عند المتعلمين وبالتالي البناء عليها في تحديد الأهداف التي يتوخونها أثناء تحضير دروسهم ، الأمر الذي يكفل لهم النتائج الجيدة والتعليم الفعال.

النقل أو التحويل التعليمي³³: Transposition didactique

إن علاقة المعلم بالمعرفة بدورها أضحت معادلا أساسيا في هذه المعادلة الثلاثية الأطراف ، وصار من المستحيل تجاهلها ، لما لها من أهمية هي أيضا . فالمعرفة الواجب تبليغها وتعليمها يحدد حجمها في البرامج مسبقا ، وعلى المعلم أن يكيف معارفه التي سيقدمها للمتعلمين تبعاً لما هو محدد سلفاً، ووفق طاقاتهم وإمكانات استيعابهم، وانطلاقاً من الاختيارات المنهجية والأهداف المتوخاة ، وكنتيجة للعلاقة بين هذين القطبين وتفاعلها سنثرى التعليمية بمفهوم رئيسي آخر هو ما سيعرف بالنقل أو التحويل التعليمي.

يحتل هذا المفهوم مع المفهوم السابق (التمثيل أو التصور) مكانا مركزيا في حقل التعليمية و يعد مصطلح النقل التعليمي من أقدم المصطلحات استعمالا في هذا الحقل تركز التعليمية على هذا المفهوم الذي هو الفعل الذي بفضلته يتم تحويل المعرفة العلمية المرجعية أو ما يصطلح عليه بمعرفة العالم إلى معرفة تعليمية يمكن أن تعلم إلى متعلمين أو تكييفها حسب طاقاتهم و خصوصياتهم. فهو مفهوم جوهره إعادة صياغة المعرفة الخام ، معرفة العالم إلى معرفة للتعليم والاكتساب لتصبح منسجمة مع مستوى تعليمي معين بفضل وسائل إجرائية تؤسس و تخطط لهذا التحول.

إن النقل التعليمي يلزم المعلم الذي يبحث عن المعارف العلمية المرجعية لإنجاز دروسه و تحضيرها بضرورة الأخذ بعين الاعتبار توجهات السياسة التعليمية و البرامج الواجب تعليمها، لجعلها مكيفة منسجمة مع طاقات تلاميذه و الأهداف التعليمية المتوخاة.

والمتنبع لأعمال بعض الباحثين في هذا الميدان يجد أنهم فرقوا بين أربع³⁴ أنواع من المعارف أثناء حديثهم عن التحويل أو التعليمي:

المعرفة العلمية ، المعرفة الواجب تعليمها ، المعرفة المدرسية ، المعرفة التعليمية.

- المعرفة العلمية: وهي المعرفة المرجعية ، المعرفة الخام والمعرفة الأكاديمية، التي تجسد الخصائص العلمية المحضة لكل نشاط على حدة، وهي معرفة معقدة يصعب لغير المختصين فهمها واستيعابها وتمثلها.

- المعرفة الواجب تعليمها : وهي المعرفة التي تجسد انطلاقاً من السياسة التعليمية المراد تطبيقها في المناهج والبرامج ، وهي معرفة مأخوذة أصلاً من المعرفة العلمية لكن في صور تنسجم فيها مع الفعل التعليمي أو العملية التعليمية.

- المعرفة المدرسية : وهي المعرفة التي يعلمها المعلم لمتعلميه مباشرة ، المجسدة في الكتب المدرسية ومحتوياتها، والمرتبطة بمختلف المستويات التعليمية.

- المعرفة التعليمية : وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلم ، و هي جوهر العلاقة بين المعلم والمتعلم ، التي تمثل غاية العقد التعليمي باختصار هي آخر حلقة في عملية النقل التعليمي وغايته الأساسية.

4- خصوصيات تعليمية اللغات :

إذا كانت العناصر التي ذكرناها سابقا تمثل القواسم المشتركة بين جميع أنواع التعليمية فإن لتعليمية اللغات خصوصياتها التي تجعلها متفردة حين البحث فيها، بالنظر إلى طبيعة البحث في اللغة من جهة، وتعلمها وتعليمها من جهة أخرى.

إن طبيعة البحث في اللغة تتميز بالتعدد في مناهجها، والاختلاف في طرق مقارباتها، وعليه يصبح من الصعب بما كان أن تحدد معالمها بدقة، إضافة إلى ذلك فإن صلتها المباشرة بمعارف أخرى ، وتقاطعها معها يجعل من الصعوبة بما كان وضع حدود فاصلة لها.

وتختلف تعليمية اللغة عن غيرها بخاصيتين³⁵ أساسيتين :

أولهما : أنه لا يوجد لها نشاط أساسي خاص بها كموضوع ، وفي ذلك تختلف جوهرها عن التعليميات الأخرى، فتعليمية الكيمياء مثلا تستند على الكيمياء الذي يشكل بالنسبة لها النشاط الأصل أو النشاط الوسيلة. أما تعليمية اللغات رغم ما يشير إليه اسمها لا تستند على نشاط اللسانيات مثلا أو الدراسات الأدبية كما قد يتوهم البعض وإنما تبحث في آليات أعم وأعمق.

ثانيهما: إن طريقة تعلم واكتساب اللغات تختلف جوهرها عن، طرق تعلم واكتساب معارف الأنشطة الأخرى، لأن تعلمها يتصف بالشمولية ويتم في نطاق أوسع ، عكس تعلم الرياضيات أو الكيمياء أو غيرها الذي يرتبط أساسا بالنشاط الأصل ولا يتم إلا في نطاق ضيق. ثم إن تعليمية اللغات تجد نفسها في تنافس وصراع مستمرين مع آليات طبيعية لتعلم واكتساب اللغة أو اللغات.

ما يجب الإشارة إليه في هذا السياق هو أن تعليمية اللغات تستمد خلفياتها المعرفية من منابع مختلفة تنهل منها مجتمعة آليات بحثها ولعل أهمها : اللسانيات والبحوث المرتبطة بها الدراسات السيكلوسانية البحوث السوسiolسانية البحوث التربوية أو البيداغوجية

إن نظرة متفحصة لهذه المنابع والبحث فيها تبرز طابع التفتح العلمي الذي تنتهجه تعليمية اللغات ، وهو طابع العلوم العصرية، ويرتبط بظاهرة تعدد الأنشطة وتداخلها ، ويبرز حقيقة مفادها أنه من غير المعقول صياغة آليات علم معين في الوقت المعاصر دون الاتكاء على أنشطة و منابع أخرى تمدده بما يحتاج خاصة إذا ارتبط ذلك بجوانب تطبيقية. وعليه" تصبح التعليمية ، بناء على هذا التصور ، همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة ، وتخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لكثير من الباحثين الذين لهم

اختصاصات متباينة ، وذلك لأن تعليمية اللغات ليست حكرا على الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي. وهذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجعة"³⁶

إن البحوث البيداغوجية التقليدية التي أخذت تعليم اللغة هدفا لها كانت تركز على الجوانب المعيارية المحضة ، كالاتماد على علوم لغوية مثل النحو، وأخذها كنماذج تحتذى في تعليم اللغة ، وقد أثبتت هذه الطرق محدوديتها ، بالنظر إلا أنه رغم أن المتعلم كان يحفظ القواعد والمعايير والمتون الكثيرة حتى، إلا أنه لم يكن يتحكم في الجانب التواصل للغة بالشكل الجيد والنفعي كونه كان يتعامل مع القواعد المعيارية كأنها هي الغايات في حد ذاتها.

مع تطور بحوث التعليمية أصبح التعامل مع اللغة على أنها سلوك يتجسد في الكلام ويكتسب عن طريق الاستعمال المتواصل ، وانطلاقا من ذلك تغير التعامل مع اللغة ولم تصبح المعايير والقواعد هي الأساس، بل أصبح الهدف هو التحكم في الآليات اللغوية ،وقد تزامن هذا التحول مع الانتقال من الدراسات المعيارية للغة، إلى الدراسات الوصفية لها ، وسيظهر جليا في بداية ذلك تأثر تعليمية اللغات باللسانيات البنوية ، وسيؤسس ذلك لتصور جديد للعملية التعليمية التعليمية برمتها ، إذ ستعرف البحوث في هذا المجال تطورا كبيرا ونقلة نوعية ، بالنظر إلى أن الدراسات اللسانية نفسها ستتطور وتنتفتح على مجالات أخرى الأمر الذي سيؤثر إيجابا على الفعل التعليمي.

5 - اهتمامات تعليمية اللغات :

يوجز المختصون في تعليمية اللغات اهتماماتها في ثلاثة مجالات أساسية ، يشكل كل واحد منها مجالا محوريا في عملية تعليم اللغات واكتسابها ، وتشكل مجتمعة تفاعلات المثلث التعليمي، وتجسد علاقاتها الأرضية الأساسية للعقد التعليمي ، كما تمثل هذه المجالات في خصوصياتها طبيعة الوضعيات التعليمية التي هي الموضوع المركزي لتعليمية اللغات . وهذه المجالات هي :

- التركيز على اللغة أو اللغات كموضوع للتعليم والتعلم: انطلاقا من تحديد اللغة أو اللغات التي يراد تعلمها أو تعليمها. والذي تضطلع به السوسيولسانيات في سياق ما يعرف بالسياسة اللسانية والتخطيط اللساني ، أما تعليمية اللغات فيوكل لها البحث في الآليات التي تسمح بتجسيد ذلك تعليميا ، بطرق ينعكس بفضلها في أرض الواقع.

- دور المتعلم في صياغة كفاءاته : انطلاقا من البحث في كفايات تعلمه للغة أو للغات، وتعلمه طرق استعمالها. كونه طرفا مهما، وقطبا أساسيا يستحيل الوصول إلى نتائج دون إشراكه ، كونه الدعامة الأساسية للفعل التعليمي وإحدى

غاياته.وتعليمية اللغات من هاهنا تعمل على استثمار طبيعة شخصيته ، ظروفه والوسط الذي يتفاعل معه.وتبحث في الملامح³⁷ المنشودة فيه.

- دور المعلم في الدفع بعملية تعليم اللغة ، وإبراز المناهج التعليمية والتعليمية التي يستند عليها³⁸ و ينهجها للوصول إلى نتائج فعالة . وهي في ذلك تعطي أهمية لجانب التكوين والتأطير ، التي وحدها تهيء المعلم الفعال الذي يفع على عاتقه العبء الأكبر كونه الذي سيتخرج الأهداف والغايات فعليا ، ويساهم بالقسط الأوفر في تهيئة المتعلم المنشود. لكن هذا المعلم لا يساعده في بلوغ غاياته المنشودة إلا مناهج معدة سلفا وبصورة علمية يتكئ عليها ويعتمدها كمرجع أساسي يحدد بفضلها المجال الذي يتحرك فيه . و انطلاقا منها يبرم العقد الذي يربطه بالمتعلم ويعمل كل ما في وسعه على احترامه وتنفيذه بصورة تجعل الفعل التعليمي ناجعا وفعالا.

إن الغاية الأساسية التي تنشدها تعليمية اللغات هو تمكين المتعلم من التواصل بطرق تسمح له التكيف مع مختلف الوضعيات والحاجيات ،خاصة في ظل التحولات الجديدة والسريعة التي يعرفها العالم على كافة المستويات والأصعدة . لقد أصبحت اللغة عاملا فاصلا في حياة الأفراد والمجتمعات ، وليس ذلك على مستوى التواصل فحسب ، بل في سياق بناء الاستراتيجيات المختلفة سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية ، حيث صارت اللغة أكثر من أي وقت مضى دليلا على النفوذ في كافة المستويات .

الخاتمة :

لم يصبح في هذا الوضع الذي نتحدث فيه التركيز على تعليم اللغة الرسمية فحسب بل أصبح ضروريا أكثر من وقت سابق ، التفتح على جميع اللغات ، تعليمها وتعلمها ، وبطرق أكثر نجاعة و أقل تكلفة ، من هنا أصبحت تعليمية اللغات تضطلع بالدور الرئيسي في هذا المجال ، وصارت كل البحوث منصبة ، على التفكير في المناهج والطرق والوسائل والآليات التي تمكن من الوصول إلى نتائج تدفع بعملية تعليم اللغات واكتسابها واستثمارها بحيث تكون سندا لمستعملها في كافة مجالات حياتهم .

إن الاستراتيجيات التواصلية³⁹ هي التي أصبحت تشكل الدافع الرئيسي لتعليم اللغات، لذلك أصبحت الهاجس الأول في بحوث تعليمية اللغات ، وأصبحت أقطاب العملية التعليمية ، إضافة إلى الوسط والظروف التي تتفاعل فيها أكثر من أي وقت سابق ، محط أنظار المهتمين في بحوث تعليمية اللغات ، لأنها هي التي تضمن الوصول إلى نتائج تجسد تلك الاستراتيجيات وكيفيات التعامل معها.

إن استمرارية البحث في هذا المجال دليل على حيوية العملية التعليمية من جهة وحيوية البحوث المرتبطة بها من جهة أخرى ، ودليل آخر على أن العملية التعليمية في حراك مستمر ، الأمر الذي يستوجب معه التفكير المتواصل في تجديد الآليات والأسس والمحتويات للتكيف مع المستجدات التي تفرضها التحولات على جميع الأصعدة إن سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو فكرية أو معرفية . والأهم في كل هذا أن هذه البحوث هي التي أصبحت جوهر بحوث ومواضيع تعليمية اللغات.

ببليوغرافيا البحث:

1. يتجلى ذلك بوضوح حين المقارنة بين مرحلة ما قبل اللسانيات البنوية ومرحلة ما بعدها ، حيث تجسد الدرس اللغوي في المرحلة الأولى في النحو المعياري والفيلولوجيا والنحو المقارن واللسانيات التاريخية واعتمد كثيرا على الانطباعية والمعيارية وعوامل أخرى خارج اللغة وكان وسيلة لبلوغ غايات أخرى. وذلك عكس المرحلة الثانية التي ستعتمد على الوصفية وتتعامل مع اللغة على أساس أنها نظام "بنية" تدرس غاية في ذاتها.
2. رغم أن الدراسات البنوية ظهرت بحدّة إلى أنها أثبتت محدوديتها بعد فترة من الزمن ، إن كان ذلك على مستوى المقاربات اللغوية أو الأدبية أو النقدية وحتى الفلسفية، لأن ماكانت تدعو إليه لم يتحقق ، نتيجة محدودية الآليات التي اعتمدتها ، كونها كانت تقصي المرجع وما هو خارجي دوما.
3. الفاسي الفهري - اللسانيات واللغة العربية - نماذج تركيبية ودلالية ، دار توبقال للطباعة والنشر ، الدار البيضاء - الطبعة الأولى 1985 - ص32
4. صالح بلعيد - دروس في اللسانيات التطبيقية - ص20
5. عبده الراجحي - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية - ص12
6. عبد السلام المسدي - اللسانيات وأسسها المعرفية - ص50
7. عبده الراجحي - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية - ص17
8. المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها - ص36
9. المرجع نفسه ص40
10. خاصة في فرنسا و من هؤلاء روبرت غاليسون ودونيس جيرار.
11. أحمد حساني - دراسات في اللسانيات التطبيقية - ص131
12. المصطفى بن عبد الله بوشوك - تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها * ص41
13. أحمد حساني - دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص130
14. Jean-Pierre.CUQ et Isabelle Gruca- cours de didactique du français langue étrangère-pug_p 50
15. de didactique de R.Galisson et D.Coste.Dictionnaire de didactique de la langue.149
16. مجموعة من الباحثين : سلسلة التكوين التربوي ، 3 ، ط1 ، مطبعة ص65 النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1995 ،
17. محمد الدريج - التدريس الهادف - ص28
18. عبد اللطيف الفرابي وآخرون : معجم علوم التربية ، ص72
19. Laurence Cornu et Alain Vergnoux -la didactique en question-hachette éducation-1992-p65

20. محمد لمباشري - المرجع المذكور سابقا - ص18
21. المرجع نفسه ص31
22. ومن هذه المفاهيم : الهدف العائق objectif-obstacle، الصراع
السوسيومي معرفي conflit sociocognitif ، الوضعية - المشكل situation
problème، خطاطة المفاهيم trame conceptuelle، النموذج التعليمي
modèle didactique .
23. علي أيت و شان - اللسانيات والديداكتيك - ص24
24. محمد لمباشري - المرجع المذكور سابقا - ص23
25. كان الفضل في اعتماد هذا المصطلح للعالم غي بروسو . Guy Brousseau
قبل ذلك كانت هناك مصطلحات أخرى معتمدة للدلالة على ذلك منها
dialogue éducatif وكذلك transaction éducatif و أخيرا المصطلح
contrat pédagogique
26. علي أيت و شان - اللسانيات والديداكتيك - ص27
27. محمد لمباشري - الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور
والممارسة - ص34
28. المرجع نفسه - ص37
29. أول من استعمل هذا المفهوم هو العالم دوركايم الذي استعمل مصطلح " التمثل
الاجتماعي " حين حديثه عن الطابع الخاص للفكر الاجتماعي في علاقته مع
الفكر الفردي. ثم تطور المفهوم في سياق علم النفس الاجتماعي.، يرجى الجوع
إلى المرجع التالي :
- i. Laurence Cornu et Alain Vergnoux –la didactique en question-
hachette- éducation-1992- p65
30. تراوحت الآراء حول الأخذ بالتصورات أو التمثيلات ، فرأت مجموعة من
الباحثين بضرورة التعرف عليها والانطلاق منها في بناء أي نشاط
تعليمي. بينما رفضت مجموعة أخرى الاعتراف بوجودها أصلا خاصة رواد
المدرسة السلوكية . انظر المرجع التالي :
- محمد لمباشري - الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور
والممارسة ص48 - 49
31. علي أيت و شان - اللسانيات والديداكتيك - ص30
32. محمد لمباشري - المرجع المذكور سابقا - ص48
33. ظهر هذا المفهوم لأول في تعليمية الرياضيات وقد استعمله شفلار عند بحثه
في كيفية تكيف المعارف مع مستويات التعليم التي تدرس فيها . أي نقلها من
مجالاتها العلمية الأكاديمية المحض إلى معارف يسهل تعليمها واستيعابها من
طرف المتعلمين . فاعتبر أن النقلة التعليمية هي مجموعة من التغيرات التي
تحدث على المعرفة العلمية المرجعية حتى نستطيع تحويلها إلى معرفة

- تعليمية. مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.
- لأخذ فكرة أوسع عن الموضوع ينصح الرجوع إلى المرجع التالي:
- Y.Chevallard et M.A.Joshua _la transposition didactique :du la pensée ،savoir savant au savoir enseigné 1985•grenoble•sauvage
- i. la didactique des sciences .i sais-je ?1993
34. ينظر في المراجع التالية :
- Laurence Cornu et Alain Vergnoux -la didactique en - question-hachette- . 61- 63 p .1992-éducation.
- محمد لمباشري - الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة - ص31 - 36.
- علي أيت و شان - اللسانيات والديداكتيك - ص33 - 40.
35. Francine Cicurel-didactique des langues et linguistique- études de linguistiques appliquée-n°72-1988-p15-23.
36. أحمد حساني - دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص139
37. كل السياسات التعليمية تركز حاليا على ملمح المتعلم والتي ترتبط بسؤال جوهري يتعلق بأي متعلم نريد وماذا نريد منه ، لأي غاية نهيئه.
38. للمناهج التعليمية والتعليمية العلاقة الوطيدة بما ذكرناه سالفًا والمتعلق بقضية التحويل أو النقل المعرفي. .
39. للتوسع أكثر في هذه المسألة يرجى الاطلاع على: الخطابات الرائجة حول ديداكتيكا اللغات. الموجود في المرجع التالي:
- علي أيت و شان - اللسانيات والديداكتيك - ص84 - 85 .

تطور اللسانيات التطبيقية المنظور الراهن في تحليل الأخطاء

د. طاهر جيلالي

أستاذ اللسانيات التطبيقية بقسم اللغة

العربية وآدابها

جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة.

لقد عانى تحليل الأخطاء في منظوره الكلاسيكي من مشاكل جمة وقفت حجر عثرة أمام تقدمه، ففتح بذلك الباب واسعا أمام تصورات أخرى شكلت مسار التطوري، كان من بينها:

1. دراسة ترتيب المورفيمات: فالمورفيم في مفهوم أضحي الآن تقليدياً هو جزء من كلمة أو من مقطع يدل على الوظيفة النحوية في العبارة، وهو هنا مفهوم يخص علم الصّرف لكونه العلم الذي يدرس العلامات المتغيرة وعلامات الفعل ومختلف القضايا النحوية (النكرة-المعرفة-أشباه الجمل).

وربما أخذ مصطلح المورفيم بعد ذلك مفهوما أدقّ لكونه لم يعد يدل إلا على العنصر الذي يعطي الكلمة (اسم فاعل أو فعل) مفهومها النحوي. وقد يُعرّف المورفيم بكونه أصغر وحدة للتقطيع الأول (الوحدة الحاملة للمعنى)، وفي هذه الحالة يكون مقابلاً للفونيم التي هي وحدة التقطيع الثاني. كما يمكن أن يُعرّف باعتباره مكوناً مباشراً للكلمة.¹

تعالج دراسات ترتيب المورفيمات قضية الترتيب، أي كيف تمّ تعلم مجموعة من المورفيمات النحوية باللسان الأم وباللسان الثاني، أو أي المورفيمات النحوية تمّت معرفتها بالترتيب؟

وقد درست هذه القضية في بحوث تعلم اللسان الأم في بداية السبعينيات تحت اسم المورفيم النحوي. ويُقصد بالمورفيم النحوي: الذي يؤدي وظيفة نحوية وليس وظيفة معجمية في الجملة، وقد أدرج في ذلك كل من المورفيم الحر والمقيد. ويجدر بنا هنا أن نشير إلى ثلاث دراسات رئيسية لترتيب المورفيمات نراها ذات جدوى من الوجهة التاريخية والمعرفية والعلمية وهي:

أ-دراسة "روجي براون" (Roger Brown): وقد تتبّع (براون) استعمالات أربعة عشر مورفيما عند ثلاثة أطفال كانوا قد تجاوزوا سنّ الرابعة، ولم يتمكّن هؤلاء الأطفال من استخدام المورفيمات النحوية إلا بعد بضعة أعوام. وقد

سمحت دراسته بوصف الظاهرة إضافة إلى مقارنتها باللسان الهدف للكبار².
ولاحظ سنة 1973 أن الأطفال في المراحل المبكرة من اكتسابهم اللسان الأم
يتخلّون عن المورفيمات النحوية بدل المورفيمات المعجمية، وأمثلة ذلك كثيرة
منها قول طفل إنجليزي "here bad" يريد : « here is the bad »

و "dada" not "dada" يريد: "This is not dada"³

ب- دراسة (هايدي دالاي) و (مرينا بيرت) (Dulay H. & M. Burt): إن أعمال (دالاي) و (بيرت) يمكن وصفها بكونها نقل لنتائج بحوث (براون) في اللسان الأم إلى بحوثهما في اللسان الثاني، وقد قاما ببحث أسسهما على مدونة شملت مائة وواحد وخمسين طفلاً متكلّماً إسبانية تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة يتعلّمون الإنجليزية لساناً ثانياً في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد جمعا عيّات من الكلام من خلال ما يسمّى بـ (BSM) أي مقياس النحو ثنائي اللسان (Bilingual Syntax Measure)، وقاما بعد ذلك بطرح ثلاث وثلاثين سؤالاً خصّت مجموعات لسبعة صور كرتونية ولاحظا استعمال المورفيمات النحوية الثمانية فقاما بترتيبها حسب شروط معينة، فألّفيا ترتيب مورفيمات اللسان الثاني مواز لترتيب المورفيمات في اللسان الأم، فاستنتجا أن اكتساب اللسان الثاني هو أساساً نفسه اكتساب اللسان الأم أو إنهما يكتسبان بالطريقة نفسها، وكان ذلك سنة⁴ 1973.

وفي سنة 1974 أخضع أثر اللسان الأم للمراقبة، في بحث أجراه الباحثان على ستين إسبانياً وخمسة وخمسين طفلاً صينياً يتعلّمون الإنجليزية لساناً ثانياً. ولاحظا أن اللسان الأم للمتعلّمين لم يؤثر على ترتيب الوحدات بشكل كبير، لهذا السبب لم يكن لتأثير اللسان الأم أهمية، فقد حدّدت آليات المعرفة الكلية اكتساب اللسان، وشكّل هذا الأمر عمود البحث الأول لسنة 1974 بالنسبة للباحثين. وفي السنة نفسها أجريا بحثاً عن مائة وتسعة وسبعين طفلاً إسبانياً. فتوصّلا إلى النسب التالية في مجموع الأخطاء. 87،1% من أخطاء تطوّر التعلّم. 04،7% أخطاء تعود إلى التداخل.

وخلصا بعد هذه النسب إلى القول إنّ متعلّمي لسان ما ينظّمون ذلك اللسان، فهم يسمعون بطريقة لا شعورية وهو ما يسمى بالبناء الخلاق، ويعني ذلك الكيفية التي يعمل بها متعلّمو لسان ما خارج القواعد اللغوية وتتم حسب الباحثين وفق النقاط التالية:

1- استعمال العمليات الذهنية الطبيعية مثل التعميم.

2- استعمال عملية مشابهة لعملية تعلّم اللسان الأم.

3- لا يتنبّع المتعلّمون كثيراً بقواعد اللسان الأم.

4- استعمال عمليات تقود إلى ابتكار أشكالاً جديدة وبنى لم يجدها المتعلمون في اللسان الهدف، مثل قول متعلم للإنجليزية "She goed to school"، عوض قوله: "She went to school" وقوله: "What you are doing" عوض قوله: "What are you doing". إضافة إلى هذا يرى الباحثان أن المتعلم مشارك نشط في عملية التعلم.⁵

ج- دراسة (هنين وود) (WODE)، (H.): تتبع فيها مقاربة ترتيب المورفيم لوصف الترتيب الشامل حسب الهدف المراد من التعلم معتمدا طرائق بنوية لمستويات مختلفة كمقياس للدقة، ولكنها لم تكن ملائمة لتغطية الانتظام التطوري في التعلم.⁶

د- دراسة تتابع النمو: "والمقصود بذلك في تعلم السن ثانية وأجنبية المراحل المتتابعة في اكتساب أشكال أو بنى لسانية جديدة، فقد ظهرت قضايا مهمة في نظريات اكتساب لسان ثان ناقشت أخطاء المتعلمين إذا كانت تنتج عن النقل اللغوي، أو التدخل أو أنها أحيانا أخطاء تتم عن تطور، ورأت أنه يمكن لتتابع النمو أن يفسر كيفية اكتساب متعلمين كثيرين قواعد النفي في الإنجليزية، إذ يمكن للمتعلمين في البداية إنتاج صيغ نحو: "I no like that" و "No drink some milk"، عوض "I don't want to drink any milk".
إلا إذا كان اللسان الأم للمتعلم يشبه الإنجليزية في قواعد النفي.

وقد تتبع الباحثون التابع التطوري لمراحل النفي كعمليات لتعلم اللسان نحو "No" التي تمذنا بطرائق أخرى لأشكال أخرى من النفي مثل "Not" و "don't"، وبذلك ارتبط وجود تتابع النمو مع قضايا النفي في الإنجليزية.⁷

ويُحيلنا تتابع النمو على مراحل التعلم المرتبة زمنياً، ثم يشير إلى أن ترتيب هذه المراحل ثابت لا يتغير، ويدعي أن بعض هذه المراحل ضروري لكل طفل، وبعضها الآخر اختياري إضافة إلى كونه يدرج ما يدعى الاطرادات المسبقة للهدف المراد (Pre-target-like regularities).

وختاماً لفكرة دراسات ترتيب المورفيمات، نرى أنه من الضروري الإشارة إلى أنها بُنيت على أسس تعلم اللسان عند (براون) وطبقت نتائج دراسات (براون) على اكتساب اللسان الثاني عند كل من (دالاي) و (بيرت) وفي الوقت الذي اختلفت فيه الرؤى، طُورت نماذج أخرى للبحث نحو ما قام به (وود).

إلا أن ادعاء ضعف أثر اللسان الأم في تعلم لسان ثان تعترضه بدهاءة الظاهرة، فهل معنى ذلك أن المتعلم عندما يخوض في تعلمه للسان ثان يتخلى عن كل ما يعرفه من لسانه الأم؟ إن الوقوف إلى جانب هذا الرأي من شأنه أن يلحق ضرراً منهجياً كبيراً يبقى قضايا كثيرة ذات خطر في مجال تعلم لسان ثان في

زوايا مظلمة لا سبيل إلى الكشف عنها لعدم طواعية منهج الأخذ بدراسة ترتيب المورفيمات.

إضافة إلى ذلك، نجد أنفسنا مجبرين على نفي كيفية واضحة يتحقق عن طريقها أثر اللسان الأم في اللسان الهدف، وإن التخلي عن تلك الكيفية أو إهمالها من شأنه أن يبعدنا عن هدفنا ويمنعنا من التقدم في مجال تعلم لسان ثان.⁸

2- نقد مقارنة ترتيب المورفيمات: على الرغم من أن مقارنة ترتيب المورفيمات قد أعطت نفساً جديداً لبحوث تحليل الأخطاء، إلا أنها لم تخل من هنات. فلقد فات هذه المقاربة الإشارة إلى الهدف من الاهتمام باكتساب اللسان، وجعل موضوع بحثها المتجدد حقيقة واقعة، وكيف أن الأطفال يفككون الأشكال البنيوية المعقدة ويُعيدون بناءها شيئاً فشيئاً. ثم إن استنتاج استراتيجيات الاكتساب من تفسيرات تركيب المورفيم سيبقى غير ظاهر ولا بادي، إن لم يفقد معناه أصلاً. كما أن هذا المفهوم لم يشر في كل الحالات إلى ظاهرة التجنب، والتي يجب أن تقع وإلا فلا طريق لتحديد نسبة حالات الهدف المراد، مقابل حالات الهدف غير المرغوب فيه في الاستعمال أو الانجاز.

وقبل ذلك كله فإن هذه المقاربة تشكّل رؤية بسيطة لاكتساب اللسان تُستشف من خلال المفهوم نفسه إلى جانب اعتمادها أساساً على اللسان الأم، مما يعتبر قصوراً في الرؤية.⁹

ولما فشلت مقارنة ترتيب المورفيمات في بلوغ الهدف الذي سعت إليه مقارنة تحليل الأخطاء وقبلها مقارنة التحليل المقارن، ظهرت في الأفق رؤى أخرى ولكنها من قبيل ترتيب المورفيمات حاولت تجاوز نظريات التعلم الثانية سميت بتتابع النمو (Développement séquence).

3- دراسة النحو التوليدي: في الوقت نفسه الذي سادت فيه الأفكار السلوكية ظهر (تشومسكي) (Chomsky) وهاجمها في سويداء قلبها فيما خص اللغة، واقترح أن اللسان الأم قد يكون ذا دافع وراثي، وراح ينتقد (سكينر)، فهذا الأخير في رأيه لم يقدم أية طريقة أو منهج لتحديد ما هو المثير والاستجابة في اكتساب اللسان. وليس "للتعزيز" الذي أورده أي معنى موضوعي. ويضيف أنه إذا كان اكتساب اللسان واستعماله استجابات عادية لمثير، فلاي سبب لم يُدرج الإبداع؟ ولماذا لم يبين (سكينر) نظرياته على أساس الملاحظة الحالية أو الانية لتعلم اللسان، فهو قد بناها قياساً على كائنات أخرى. ويرى (تشومسكي) أن الطفل يتعلم من خلال ملاحظات فجائية وطارئة وليس بالتعزيز. إضافة إلى أن كل الأطفال يكتسبون أساساً نحوياً متشابهاً فائق التعقيد بسرعة تثير الانتباه، يوحى بأن الكائنات البشرية موجهة لفعل هذا.¹⁰

وقد ظهرت دراسات على أساس اقتراحات (تشومسكي) في تحليل الأخطاء بالنسبة للسان الأم واللسان الهدف، خاصة في عملية بناء نشيط لنظام

لغوي أو بالأحرى لعملية تقوم مقام العادات، إذ إنّ المتعلّم مشارك نشيط في عملية التعلّم، ولذلك تخلّت الدراسات على التّداخل، وراح الباحثون يقيمون وزناً إلى دراسات من نوع آخر سميت بـ "انتقال أثر التعلّم".

4- الكيفية التي ينتقل بها أثر التعلّم: إنّ الخوض في تعلّم لسان ثان لا يمكن معه إهمال الاستفادة من تجربة نملكها في تجربة نسعى إلى امتلاكها، لذلك فالحديث عن تعلّم لسان ثان يستدعي بالضرورة الحديث عن أثر التجربة الأولى في بدايات التجربة الثانية، هذا الأثر الذي يبدو واضحاً من خلال العناصر التالية:

أ- أخطاء التّداخل: ونقصد بها الأخطاء التي تنتج عن نقل التجربة من اللسان الأم إلى اللسان الهدف أو ما يسمّى بالتّداخل، والذي يقود إلى الخطأ في اللسان الهدف، كأن يقول فرنسي يتعلّم الانجليزية الجملة الخاطئة التالية:

« I am here since Monday »

عوض قوله: « I have been here since Monday »

" لأنّ التعبير في الفرنسية هو " Je suis ici depuis Lundi "، فكان القياس خاطئاً لاختلاف اللسانين في هذه القاعدة، وتسمّى هذه الظاهرة في مجال تعلّم الألسن بالنقل السّلبى. (Negative tranfer)، يقابله نقل إيجابي حين يتم النقل بنجاح حيث لا يصطدم باللسان الهدف (Positive transfer).¹¹

ب- التّسهيل: يستعمل هذا مصطلح لوصف ما يحدث عندما يستخدم المتعلّمون القواعد النحوية أو الصّرفية أو الفونولوجية أو بعضاً منها أو كلّها استخداماً أقلّ تعقيداً من قواعد اللسان الهدف، وغالباً ما يكون ذلك نتيجة التّعميم المفرط، فقد يكون الطّالب قد اكتسب قاعدة الماضي في الإنجليزية مثلاً بزيادة (ed) للفعل وهو يجهل أنّ لهذه القاعدة شواذ فيقول أفعالاً مثل "broke" و "standed"، وقد يقابل التّسهيل في دراسات اللّغة البيئية لمتعلّمي لسان ثان أو ألسن أجنبية الأخطاء الناتجة عن عمليّات أخرى.¹²

ج- إستراتيجيات التّجنب: ظهرت أوّل إشارة غير مباشرة إلى ظاهرة التّجنب في دراسة لسان ثان مع (ديسكوفا) (Deskova) سنة 1969 ثم توالى استعمال المصطلح بعد ذلك مع (لفنستون) (Livingston) سنة 1971 وقد سمّاه بالتّمثّل الضّعيف "وهو الطريقة التي يستعملها المتكلّم عندما يستبدل الصّيغة المطلوبة بصيغة أخرى لنقص الوسائل اللّسانية الضّرورية لديه"، وهناك عدّة ترتيبات لأصناف

ف إستراتيجية التّجنب، ومن بين تلك التّصنيفات، تصنيف (تارون) (tarron) الذي يرى أنّها تحدث حسب التّفاعل مع الحدث التّواصلية باعتباره نتيجة لدراسة مؤسّسة على تعبير لسانين لمتعلّم لسان ثان، والترتيب الأكثر شمولية يمدّنا بستّة أصناف هي: تجنب الموضوع، التّجنب الدّلالي، جملة الذّهن المتوقّف، الإسهاب،

طلب المساعدة وتغيير اللسان، وكل صنف من هذه الأصناف يمكن أن يصيب مختلف مستويات نظام اللغة البينية، الفونولوجي والصرفي والنحوي والمعجمي.¹³

أثار الباحثون موضوع التجنب كثيرا، ولكن القليل منها كان تطبيقيا، فقد اتفق كل من (شاشر) (schacher) 1974 و(هاكوتا) (hakuta)¹⁴ 1976 و(كلرمان) (kellerman) 1979¹⁵ و(داغوت) (Dagut) و(لوفر) (laufer) 1985 على أن التجنب راجع لمراعاة

الاختلافات في البنى التركيبية بين اللسان الأم واللسان الثاني، وقد خلص الجميع إلى أن للسان الأم دور مهم في تعلم اللسان الثاني، ويُعتبر التجنب لذلك فهراً صالحاً لصعوبات التعلم التي يمكن التنبؤ بها عن طريق التحليل.

وقد انتقدت (جاس) (Susan M. Gass) في سنة 1980¹⁶، هذا الرأي، وصرحت أن التجنب ليس مرتبطاً بالاختلافات بين اللسان الأم واللسان الهدف ولا بالتداخل، وفي السنة نفسها أضاف (شيانغ) (Chiang o.) في دراسة له حول أشباه الجمل متغيراً آخر على الرغم من اتفاقه مع (كليرمان) في كون التجنب يعود في جذوره إلى الاختلاف واعتبر أنه يمكن تفسير الظاهرة بمستوى قدرة المتعلم أيضاً.¹⁷

ومن خلال ذلك يتبين أن التجنب إستراتيجية معرفية أساسية يعتبر التّعرض لها تفسيراً لجانب مهم من جوانب تعلم لسان ثان، وحتى تتضح الرؤية في كيفية انتقال أثر التعلم لا بد أن نشير إلى التصحيح الزائد وفرط الإنتاج.

د- التصحيح الزائد: هو الاستعمال الخاطئ لكلمة أو نطق أو أية خاصية لسانية أخرى في الكلام نتيجة محاولة الكلام بطريقة مهذبة عن طريق عملية تعويض كلمة بكلمة صحيحة في حد ذاتها، مثل استعمال "Whom" عوض "Who" في جملة: "Whom do you think painted that picture?"، يستعمل متعلم لسان ثان التصحيح الزائد الذي يحاول معه الكلام بشكل سليم أو متكلم بغير الطريقة النموذجية للسان عندما يتكلم بهذه الطريقة بشكل رسمي، وهذا ناتج عن استعمال المتعلم تصحيحاً ذاتياً زائداً إذ تستعمل مفردات رسمية دون استعمال مفردات الطريقة النموذجية لذلك اللسان.

فالتصحيح الزائد قد يكون محاولة فاشلة للمتكلم في ضبط وإحكام خطابه وفق معيار الجاذبية والوجاهة، كما قد يكون قياساً على صيغ معيارية يستشهد بها في سياق كذلك الذي خاض فيه باستعمال صيغ ليست صالحة لذلك المحيط مثل نطق: "Port" في الفرنسية الكندية بـ "a" خلفية، فالمتكلم هنا لا يجهل وجود "Part" ولكنه يطبق خطأ الحكم نفسه على «Port» جاهلاً التقابل بين /c/ المفتوحة و /a/ الخلفية في السياق الفرنسي.

هـ- التعميم المفرط: هو عملية مشتركة في تعلّم كلا اللّسانين، أين يستخدم المتعلّم القاعدة التّحوية لتركيّب لساني خارج حدود استخدامها المقبول كأن يقول متعلّم الإنجليزية "Mans" في إشارة منه إلى "Men" فاستخدامه هذه الصّيغة تعميم لعلامة الجمع "s"، وهو في هذه الحالة لا يعرف أين تتخلّف القاعدة، فهو إذن "قياس لغوي خاطئ، يؤدّي إلى ارتكاب خطأ لغوي".¹⁸

4- أماكن انتقال أثر التّعلّم: يحصل الخطأ بين لسانين في حالات معيّنة لا يبرحها هي:

أ- سرعة الاكتساب: يتّخذ كل حدث شكلاً يدرج ضمن دائرة الزّمن التي تحدّد حركته، ولما كانت عملية الاكتساب لا تخرج عن هذا المنحى، يمكننا حساب متوسط الكلمات التي يكتسبها المتعلّم في مدّة زمنية معيّنة، ويختلف هذا المتوسط باختلاف هدف الاكتساب، ونوعية المادّة المكتسبة ومستوى المتعلّم.

ب- المسار التّطوري للتعلّم: يكتسب المتعلّم اللّسان الهدف على مراحل تكون كل مرحلة فيه تختلف عن غيرها، ومن شأن هذه المراحل أن تحدّد مستواه إلى حدّ ما، لذلك فعند تصنيف الأخطاء، يمكن عزو كل منها إلى المرحلة المتعلّقة بها عبر سلّم التّدرج في المراحل.¹⁹

ج- تردد أخطاء الزّيادة أو الإضافة: والمقصود بذلك عدد المرّات التي يظهر فيها خطأ الزّيادة في الإنجاز، فيتمّ جردها وتصنيفها وتحديد نسبها وفق تحاليل إحصائية.

د- التّلقّي والإنجاز: أمّا التّلقّي فهو فهم الأحداث والأشياء والمثيرات من خلال الحواس، وهناك أنواع مختلفة من التّلقّي يمكن تمييزها كالتّلقّي البصري السّمعّي، ويتطلّب التّلقّي السّمعّي من السّامع تتبّع مختلف أنواع الدّوال الأكوستيكية والحكم على الاختلاف بينهما من خلال اختلافات خصائصها، مثل ترددها ودرجة استيفائها (كونها مستوفاة) ومدّتها أو نظام ترددها وسرعة تقديمها، إضافة إلى تلقّي الكلام أي فهمه.²⁰

وأما الانجاز فيُقصد به قدرة الشّخص الخاصّة على تشغيل مهارة الكلام لديه، وتسمّى أحياناً المعرفة اللّغوية النّشيطة مقارنة بقدرته غير النّشيطة وهي التّلقّي، وبالنسبة لمتكلم لسان قح فإن قدرة التّلقّي لديه أكبر بكثير من قدرة الإنتاج، ولقد تمّ إحصاء درجة التّفاوت بين المهارتين إذ توصّل الباحثون إلى النّتائج التّالية: يستطيع المتكلم القح أن يفهم أي يتلقّى أكثر من 100.000 كلمة ولكنّ إنتاجه يتراوح من 10.000 إلى 20.000 كلمة فقط.

ويختلف أمر التّلقّي والانجاز في اللّسان الأجنبي إذ يتقلّص الفرق الشّاسع بين المهارتين، فترى المعجم النّشيط للمتعلّم في مرحلة ما من تعلّمه يتراوح بين

3000 و 5000 كلمة أما معجمه غير النشط أي قدرته على التلقي فتتراوح بين 5000 و 10.000 كلمة.²¹

هـ- الجوانب النحوية: تبدو أهمية النحو من خلال قضاء الناس أغلب أوقاتها في الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، "فالقسم الأساسي من اللسان (آليته وحساباته، مع بعض العبارات المجازية التي نستعملها) هي النحو" ولكن ما هو النحو؟ إنه "وصف ما يقوم به الناس عندما يتكلمون ألسنتهم، فهو ليس ما يوجد داخل الكتب ..ويستعمل في اللسانيات بمفهومه التقني طبعاً للتفريق بينه وبين الفونولوجيا والدلالة، إنه الرابطة لكيفية الكلام في الوسط بين هذين الجانبين".²²

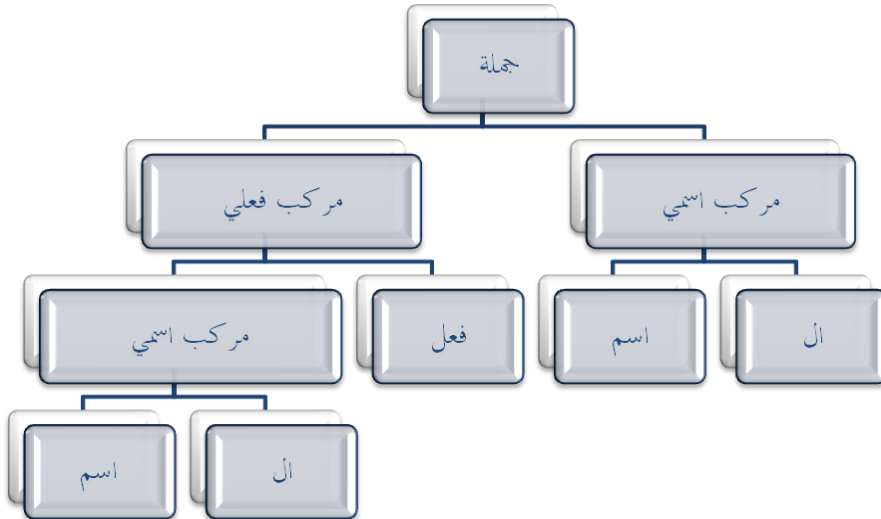
ولو قيس نحو متعلم لسان ثان كان في الغالب الأعم يوافق قدرته في ذلك اللسان، فالقدرة والنحو يتناسبان طرداً. ولو أخذنا النحو على أساس كونه "الوصف التام للسان"²³ ، لوجب على متعلم لسان ثان أن يكون على علم بالمكونات المباشرة لأنماط الجمل على اختلاف نماذجها في اللسان الهدف على النحو التالي:

شكل المعادلة: جملة = مركب اسمي + مركب فعلي.

مركب اسمي = ال + اسم.

مركب فعلي = فعل + مركب اسمي.

ويمكن لهذا الشكل أي: " المكونات المباشرة للجملة " أن يتخذ شكلاً آخر هو شكل المشجر:



وتصلح هذه التحاليل من الناحية السانكرونية فقط، لأنها تعتبر اللسان منته.

ii-المنظور الحالي: أخذ المنظور الحالي لتحليل الخطأ بين لسانين منحى آخر في بحوث "فينيكا" و "يويغ شولتن" (Vainikka and M.young-scholten) وقد سميّاه: "المشجّرات الدّنيا" (Minimal trees) والذي يقوم على التّقيّض من فرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" (Full transfer/Full access hypothesis)، والمقصود من هذه الفرضيّة في تعلّم لسان ثان أنّه مع احترام التّركيب ليس هناك أيّة تقييدات أو شروط طبيعيّة ملازمة لما يمكن نقله من اللّسان الأم، كما أنّه ليس هناك أيّة تقييدات أو شروط لدخول النّحو العمومي من قبيل متعلّم لسان ثان".²⁴

تقترح فرضية "المشجّرات الدّنيا" أن الحالة المبدئيّة للنّحو في اللّسان الثّاني يحتاج إلى النّماذج الوظيفية، لأنّ هذه النّماذج الوظيفيّة ليست موضوعاً للتّداخل، على الرغم من أن هذه الفنّاعة تحتاج إلى إثبات.

ظهرت النّماذج الوظيفية في بداية تطوّر النّحو في بحوث اكتساب كلا اللّسانين الأوّل والثّاني. وفي كلتا الحالتين ركّزت المناقشات على طبيعة الحالة النّحوية مع احترام مكانة النّماذج الوظيفيّة. "فالمشجّرات الدّنيا" تفترض التّصور الثّالي: إذا كانت النّماذج الوظيفيّة في بداية عمليّات الاكتساب فإنّها تتطوّر تدريجياً بالنّسبة لاكتساب اللّسان الأوّل والثّاني.²⁵

ويمكن في اكتساب اللّسان الثّاني أن نستنتج في النّهاية رأيين متناقضين بالنّسبة لمكانة الوظيفيّة وتقديرها في النّحو الأوّل للسان الثّاني.

ففرضيّة "المشجّرات الدّنيا" (M.T.H) التي يفترض فيها (فينيكا) و (شولتن) (Vainikka and M.young scholten)، أنّ كل الإسقاطات الوظيفيّة تكون غائبة في المراحل المبكّرة جداً من تطوّر اللّسان الثّاني، واعتماداً على ذلك فإنّ البنية الوظيفيّة للسان الأم لا تشكّل جزءاً من التّمثيل الذهني الأوّل للسان الثّاني. فعند الغياب الأوّل للصّرف السّطحي تغيب النّماذج الوظيفيّة بداهة.

وعلى التّقيّض من ذلك تقوم فرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" لـ (شوارتز) و (سبروز) (Schwartz، B.D. and RA. Sprouse) على اقتراح حضور كل الإسقاطات الوظيفيّة وخاصّة في النّحو الأوّل للسان الثّاني، وقد اعتمدا في ذلك على الحضور المبكّر لظاهرة النّحو المرتبط بالنّماذج الوظيفيّة.²⁶

ويعتبر الباحثون محاولة إيجاد مكان لإقحام فرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" والنّماذج الوظيفيّة في المراحل النّحوية المبكّرة في اللّسان الثّاني أمراً متكلّفاً.

"و الفكرة الأساسيّة لفرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" هي اقتصار التّداخل بين اللّسان الأم واللّسان الهدف على الإسقاطات المُعجميّة

وتوجَّهها الخطِّي. ذلك لأنَّ الحالة الأولى للسان الثاني تتكوَّن من الإسقاطات المعجمية فقط، وبعد ذلك يأخذ التطور شكلاً متدرجاً لتطوُّر البنى الوظيفية بمستوى وظيفي متدنٍ. وقد استوفت فرضية "التداخل التام والمدخل التام" جميع التنبؤات وقالت: إنَّه لا وجود لحالات تداخل مشتركة، مع إسقاطات وظيفية في اللغة البينية للنحو، فاللغة البنية النحوية لهذا السبب يُفترض أن تكون خالية من أية بنية وظيفية لأيٍّ من اللسانين في هندستهما الوظيفية.²⁷

1- التداخل في تعلُّم لسان ثالث: إنَّ التطرق إلى لسان ثالث من شأنه أن يخرجنا من دائرة الثنائية اللسانية لنضحي في حيز متعدّد الألسن أو فيما يسمّى بمقاربة التعددية التي تسعى إلى الاهتمام بقضية الأخطاء في قولها إنَّ ألسناً أخرى عدا اللسان الأم يمكن أن تودّي دوراً هاماً في عملية التعلُّم، فكيف لنا إذن أن نفرّق بين تعلُّم لسان ثالث وتعلُّم لسان ثانٍ؟ فمما لا شك فيه أن الأمرين يشتركان في نقاط عديدة، ولكن نقاط الاختلاف موجودة أيضاً والتي يجب أن نهتم بها، فقد لاحظ (سينوز) و (جسنر) (Cenoz، J. و (U. Jessner) and سنة 2000 أن تعلُّم اللسان الثالث أعقد من تعلُّم اللسان الثاني، لأنَّ تعلُّم اللسان الثاني يمكنه أن يؤثر على تعلُّم اللسان الثالث، فحين تعلُّم اللسان الثاني كان المتعلِّم يملك لسانه الأم مسبقاً أمّا عند تعلُّم اللسان الثالث فهو يملك إلى جانب لسانه الأم لساناً ثانياً، لذلك فنَّعلم لسان ثالث من شأنه أن يأخذ أبعاداً جديدة.²⁸

يرى الكاتبان أنَّ هناك بحثاً تثبت أنَّ متعلِّمي لسان ثانٍ يستخدمون إستراتيجيات أكثر تدل على وعي ميتالساني كبير، ويعود ذلك إلى خبرتهم المسبقة مع تعلُّم اللسان الثاني، وفي هذا المجال يسعى المتعلِّم إلى الاستفادة من تلك الخبرة عسى أن يستعين بها على تعلُّم اللسان الثالث.

يوافق (سينوز) على كون مفهوم تعلُّم لسان يُحيل على توالٍ: أي إلى حصول تعلُّم اللسان الثاني بعد اكتساب اللسان الأم وكذلك إلى الاكتساب في الآن نفسه لكلا اللسانين الأم والثاني، فهناك إذن ترتيبان للتعلُّم فقط.²⁹

يمكن أن يتعلَّم المتعلم اللسان الثاني إمّا بعد اللسان الأم أو معه في الوقت نفسه، أمّا في حالة تعلُّم لسان ثالث فإنَّ هناك اختلافاً كبيراً في النظام الذي يضحى على ترتيب أربعة على الأقل، فيمكن للألسن الثلاثة أن تُتعلَّم الواحد بعد الآخر (اللسان الأم – اللسان الثاني – اللسان الثالث) كما يمكن للسانين أن يُكتسبا في الوقت نفسه بعد أن يكتسب اللسان الأم (اللسان الأم – اللسان س/اللسان ع) ويمكن أن يجري الأمر على الشاكلة التالية:

تعلُّم اللسان الأم واللسان الثاني ثمَّ اللسان الثالث (اللسان الأم/اللسان س – اللسان ع) أو أن تكسب الألسن الثلاث في الآن نفسه (اللسان الأم/اللسان س/اللسان ع).

هناك بحوث أثبتت- كما مرّ بنا- أنَّ تعلُّم لسان ثانٍ يختلف عن تعلُّم لسان ثالث، وأنَّ للسان الأوّل والثاني وظائف مختلفة، فبالنسبة للسان الثاني هناك لسان

واحد يؤثر عليه هو اللسان الأم بينما يختلف الأمر في حالة تعلّم لسان ثالث
اختلافاً كبيراً.³⁰

2- أثر اللسان الثاني في اللسان الأم: من شأن تعلّم لسان ثان أن يفقد مهارات
وبعض المعارف الخاصة باللسان الأم، ولكن ذلك يحدث في ظروف خاصّة عندما
يندمج المتعلّمون في ممارسة اللسان الثاني لسنوات عديدة، إنّ هذا الأمر هو
تداخل معكوس إذا أخذ مفهوم التداخل على أساس أنّه أثر اللسان الأم في اللسان
الثاني، وقد لوحظت هذه الظاهرة كثيراً، فكانت موضوع كثير من الدراسات نحو
تلك التي أجراها (جرفس) (Jervis)، S.، (على امرأة فنلندية تتعلّم اللسان
الإنجليزي لسانا ثانياً فقد أبقت على قواعد اللسان الأم ولكنّ بعض قواعد اللسان
الثاني حاضرة أيضاً في بعض الظروف الكلامية. هذه دراسة حالة على امرأة
في فنلندا وتحوّلت بعد ذلك للعيش في الولايات المتحدة الأمريكية في سن الثلاثة
والعشرين.³¹

وهناك دراسات أخرى أجريت على مجموعة من المجريين الذين يتعلّمون
الإنجليزية أو الفرنسية أو الروسية لساناً أجنبياً في المدرسة. وقد توصّلت
الدراسات تلك إلى أنّ النّجاح في تعلّم تلك الألسن وتكثيف تعليمها يمكن أن يكون
ذا أثر مفيد لتطوّر مهارات اللسان الأم لأنّ التفكير بالألسن الأجنبية يمكن أن
ينعكس إيجاباً عليه.³²

الهوامش:

1. Jean Dubois et autres ، dictionnaire de linguistique. 1973، Larousse ،Paris p. 234.
2. R.BROWN، Voir 'A first language' ، Cambridge: Harvard Press 1973.
3. R.BROWN، Voir 'op.cité. 1973.
4. H. Dulay and Burt M. ، 'should we teach children syntax?' In language Learning errors strategies in second language ، 1973، N° 23، PP.245-، see also pp.129-136. ، 1974، N° 8، TESOL quarterly، acquisition
5. H. and Burt M Voir Dulay. ، 'op. cite. PP 129-136.
6. WODE ، H. ، 'Developmental sequences in second ،naturalistic L2 acquisition .' in E. Hatch (ed.)

- ' Ma . Newbury House' Rowley'language acquisition
 PP. 101-117.
 P 154.' op. cité' Richard Schmidt' Richards'Jack C .7
 P. 154.'Ibid. .8
 les rapports L1/L2 dans l'acquisition ' G.' Bibeau'voir .9
 ' Printemps' N°1' vol.5' Bulletin de l'ACLA'de L2
 1983.p.123.
 Review of skinner's verbal behaviour 'Chomsky .Noam.10
 1959.' PP 26-58' N°35'language
 traité de ' in' le transfert' G.' OLERON'voir.11
 1964.p.59.' vol. iv'psychologie expérimentale
 P.486.' op. cite' Richard Schmidt' Richards'Jack C.12
 ' on the variability of inter-language systems' E.'Tarone.13
 1982.'Milwaukee symposium of linguistics
 Becoming bilingual : a case study of a ' K.'Hakuta.14
 ' language learning,japanese child learning english
 pp. 321-351.'n°26
 transfer and non-transfer: where we are ' E.'Kellerman.15
 ' N°2' studies in second language acquisition'now
 pp.37-57.
 an investigation of syntactic transfer in adult ' s.'Gass.16
 ' research in second language acquisition'L2 learners
 pp.132-141.' 1980' Newbury House' MA'Rowley
 predictors of relative clause ' O.' Chiang'Voir.17
 ' in scarecella and krashen (eds.)' 1980'production
 Mass: ' Rowley'Research second language acquisition
 Newbury House.
 principles of language learning ' H. douglas' Brown'voir.18
 1994.' inc.' Prentiel-hall'and teaching
 154.' op.cité' Richards & Richard Schmidt'Voir Jack C.19
 P 9.' op.cité' Richards & Richard Schmidt'Voir Jack C.20
 second ' Penguin Books' Grammar'FRANK PALMER.21
 P 9.'edition 1990
 op. Cite.pp.13-14.'FRANK PALMER.22
 op.cité. p.238.' Jean Dubois et autres'Voir.23

- Gradual ، and M.young-scholten، A، Vainikka،Voir.24
second language ،development of L2 phrase structure
1996، 7-39،1،research 12
، op.cité، and M.young-scholten، A، Vainikka،Voir.25
pp.7-39.
- L2 cognitive ، B.D. and RA. Sprouse، Schwartz،Voir.26
second ، model"Full transfer / Full access"states and the
1996، 1: 40-72،language research 12
where are the minimal trees? Evidence from ،Busi Dube.27
، 16، second language research،early zulu subordination
2000، PP 233-265،3
- English in europe : the ، U، and Jessner، J،voirn Senoz.28
- Multilingual ، Clevendon،acquisition of a third language
p.40، 2000،Matters
p.40، op.cité، U، and Jessner، J،voirn Senoz.29
- L'influence translinguistique dans ، L،Christina.30
étude de la production orale ،l'interlangue française
، Göteborg، intellecta Docusys،d'apprenants plurilingues
pp.11-12،2006
- Probing the effects of the L2 on the L1: a ، S،Jervis.31
a review of literature on ، Alberta education،case study
p.7، April 2006،second language learning
the state of L1 knowledge in Foreign ، L،Kecskes.32
PP 321-340. ، 3، word 49،language learners

التواصل اللغوي عند الأطفال المتأخرين ذهنياً

بنيني عبدالكريم

قسم اللغة العربية/

جامعة طاهر مولاي / سعيدة

ملخص

اللغة هي قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما، فهي مكونة من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني و المفردات و الأصوات و القواعد التي تنظمها ، و هي السبل إلى تنمية أفكار الإنسان و تجاربه و إلى تهيئته للإبداع و الخلق و بواسطتها ينمي قدراته الذهنية ، بل و يصنعها¹. و لا شك أنّ اللغة تؤثر في التطور العقلي للطفل منذ الأشهر الأولى من حياته ، فقد أكدت التجارب أنّ الطفل لا يتمكن من إنجاز و تحقيق أيّ تصرّف من تصرّفاتة العديدة و المتنوعة دون أن يستعين بالرموز اللغوية ، و أنّ اضطراب نظام هذه الرموز يؤدي بالضرورة إلى اضطراب في سلوكاته و معارفه².

يبدو أنّ لغة المتأخرين ذهنياً قريبة من لغة الأشخاص العاديين، أمّا الاختلافات فهي في مستوى اللغة وليست في طبيعتها. فالأطفال المتأخرين ذهنياً يحتفظون في العادة بالأشكال اللغوية غير السليمة مقارنة مع الأطفال العاديين الذين يُفصّلون تلك الأشكال بمجرد اكتسابهم اللغة السليمة. ويتجسد العجز اللغوي عند المتأخرين ذهنياً في كل المستويات اللسانية : الصوتية؛ المفرداتية؛ الصرفية؛ التركيبية والدلالية، وذلك العجز يظهر عادة في شكل أمراض لغوية تفوق نسبتها نسبة الأمراض اللغوية عند الأطفال العاديين، وتتفاوت حدّتها بتفاوت مستويات التأخر الذهني.

الكلمات المفتاحية : التواصل اللغوي، التأخر الذهني، الأمراض اللغوية.

وجه علم النفس اللساني اهتماماً خاصاً بالبحث في لغة الطفل بشقيها الصحي والمرضين، وقد اعتنى بدراسة الأشكال المختلفة للحالات اللغوية المرضية و منها حالة الأطفال المتأخرين ذهنياً الذين يعانون إلى جانب تأخرهم الذهني تأخراً لغوياً. إذ لا يُنعت الإنسان بالخلل الذهني إلا إذا كان يعاني من خلل في وظيفة

الذكاء وسلوكه الاجتماعي، فيسبب ذلك صعوبات في التعلم وفي تكيفه مع محيطه ووسطه وقد يكون ذلك الخلل ناتجاً عن أسباب عضوية أو أمراض ما قبل أو بعد الولادة، فلقد أكدت البحوث أنّ التطور العقلي عند الطفل يتمّ بالموازاة مع تطوّر مهارات أخرى كالجلوس والمشي والحركة والكلام وهي المهارات التي يلجأ لها العلماء لتقدير نسبة ذكاء الطفل.

حاولت، انطلاقاً من اختبار ميداني أنجزته في إطار الإعداد لنيل شهادة ماجستير في اللسانيات و التواصل، أن أدرس نظام التواصل عند الأطفال المتأخرين ذهنياً المسجلين ضمن نظام تربوي رسمي.

قمت باتصالات أولية مع الفريق التربوي بالمركز البيداغوجي الطبيّ الكائن بدائرة الحساسنة/ولاية سعيدة والذي يستقبل أطفالاً متأخرين ذهنياً من مستويات عقلية مختلفة.

عينت، في البداية، المصالح البيداغوجية المسؤولة عن المتابعة والمراقبة والتنظيم، فأجريت حوارات مع المربين والأخصائيين وتحصّلت على معلومات أولية انطلقت منها لبناء تصور عام حول طبيعة الاختبارات التي سأجرها مع الأطفال، ثم قمت بزيارات ميدانية للوحدات التربوية الموجودة في المركز، واتفقت مع المربين حول طريقة الإجراء والاختبار معتمداً على توجيهاتهم ونصائحهم وملاحظاتهم التي سجّلوها بفعل تعاملهم مع أطفال المركز. تدوم كل حصة اختبار خمس عشرة (15) دقيقة³ يتم من خلالها اختبار مستوى الكفاءة اللغوية بشقيها: الفهم والتعبير.

اختبار مستوى الفهم

تمّ اختبار مستوى الفهم عند أطفال المركز من خلال بعض الألعاب البيداغوجية التي اعتاد المربّون استعمالها. يطلب من هؤلاء الأطفال الإشارة إلى اللعبة بعد أن يسمعوها اسمها أو وضعها في مكان ما أو البحث عنها إن كانت مختبئة.

يُنجز الإجراء الثاني بطرح أسئلة تتضمن الإشارة إلى أعضاء الجسم أو بالإشارة إلى الاتجاهات: فوق/تحت، يمين/يسار. والهدف من هذا الاختبار هو تحديد درجة فهم الأطفال للكلام الموجه إليهم.

اختبار مستوى التعبير

طلبت من المربين أن يخلقوا جواً من التواصل مع الأطفال، وقد قسّمت هذا الاختبار إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى، يتم فيها تبادل الحديث بين المربي والأطفال على أن يختار المربي موضوعاً مثيراً يهتم الأطفال ويشجعهم على الحديث.

أما المرحلة الثانية، فهي للمحادثة ومبادلة أطراف الكلام بين الأطفال أنفسهم، وتكون الإثارة من قبل المربي الذي يقترح الموضوع ويثير في الأطفال الرغبة في التعبير.

قمت بتسجيل هذه الاختبارات بواسطة آلة كاميرا طيلة أيام عديدة ترددت فيها على المركز وجمعت من الأشرطة المسجلة مدونات حلّلتها وتوصّلت من خلالها إلى مجموعة من الاستنتاجات. احتوت المادّة التي حلّلتها على ستّ مدونات مقسمة إلى ثلاثة مستويات. اخترت في كل مستوى عقلي عيّنتين، تجنّباً للوقوع في اللبس ورغبة منّي في المقارنة بين الملاحظات التي أسجلها في نفس الحالة.

الإجراءات الاختيارية

العينة الأولى: خ.ع (تأخّر ذهني حاد)

اختبار مستوى الفهم

- تطلب المربية من الطفل أن يمسح السبورة فيفعل؛
- تطلب منه أن يعيّن الاتجاهات بأن يحمل الممسحة، ويشير بها إلى الاتجاه الذي تذكره فيستجيب لطلبها ويعيّن الاتجاه بشكل صحيح؛
- تطلب منه المربية أن يعيّن عينيه: [وبين راهم عينيك]، فيشير إلى أذنيه، ثمّ تكرّر طلبها بالإشارة، فيتوصّل إلى تعيين عينيه؛
- تطلب منه أن يشير إلى أنفه فيفعل؛
- تطلب منه أن يرسم دائرة على السبورة، فيرسمها، لكن رسمه غير دقيق.

اختبار مستوى التعبير

- تطلب منه المربية أن يعيّن أنفه، وأن يذكره لفظاً: [قول نيفي]، فيشير إليه بيديه، لكنّه يكتفي بالصمت؛

- تطلب منه أن يذكر فمه: [قول فُمَي]، فيجيب [فَ]؛
- تقول له: [قول وذني]، فيشير إلى أذنيه، لكن لا يسميها؛
- تكرر المربية نفس الطلب، منتقلةً من عضو إلى آخر. الطفل يعيّن بعض أعضاء جسمه بالإشارة إليها، لكنه يبقى صامتاً ولا يذكر أسماء تلك الأعضاء.

الملاحظات الخاصة باختبارات العينة الأولى

- مستوى فهم هذا الطفل محدود جداً، فهو قادر على تمييز الاتجاهات والاستجابة إلى بعض الأسئلة، لكنه يتعرّف إلى أعضاء جسمه بصعوبة، وقد يدلّ صمته أحياناً على عدم فهمه السؤال؛
- هذا الطفل يجد صعوبة كبيرة في نطق الكلمات، بل هو ينطقها أصواتاً؛
- إنه غير قادرٍ على تركيب الجمل؛
- إنه لا يتواصل مع الآخرين.

العينة الثانية: ع.أ. (تأخر ذهني حاد)

اختبار مستوى الفهم

- تلامس المربية رأس الطفل وتقول له: [وين راسك؟]، فيلمس بدوره رأسه؛
- تسأله المربية: [وين عينيك؟]، فيشير إلى أذنيه، وتكرر نفس السؤال، وهي تشير إلى عينيها، فيعيّن عينيّه بأصابعه؛
- تطلب منه المربية أن يحمل دمية موضوعة على المكتب، ويضعها في الخزانة، فيفعل، ثم تطلب منه أن يغلق باب الخزانة فيستجيب لطلبها؛
- طلبت منه أن يمسح السبورة، ففعل، ثم طلبت منه أن يرسم دائرة، فرسمها، ولكن بشكل سيء؛
- طلبت منه أن يحمل الدمية وأن يشير بها إلى الاتجاه الذي تذكره: [الفوق-تحت-ليمنة-ليسرة]، فعين الطفل هذه الاتجاهات، ولكن بعد تردد وصمت.

اختبار مستوى التعبير

- تلامس المربية رأس الطفل وتسأله: [شوا ذا؟]، فيجيب: [هاس]؛

- تشير المربية إلى عينيه وتسأله: [شهادو ؟]، فلا يجيب؛
- تشير إلى الأذنين وتقول: [قول: ودنيا]، فيسكت؛
- تشير إلى الأنف وتقول: [قول: نيف]، فيقول: [نيت]؛
- تشير إلى اليدين وتقول: [قول: يدين]، فيسكت.

الملاحظات الخاصة باختبارات العينة الثانية

- مستوى فهم هذا الطفل محدود، فهو لا يتعرف إلى بعض أعضاء جسمه ويتردد في التعرف على الاتجاهات؛
- يجد صعوبة كبيرة في نطق بعض الأصوات، فهو يحذف بعضها مثل: [كرع ← [كاع]، ويبدل البعض الآخر مثل: [نيف] - [نيت]؛
- يصعب عليه نطق المفردات؛
- لا يستطيع أن يركّب جملاً، حتى وإن كانت قصيرة؛
- كثير الصمت؛
- لا يتواصل مع الآخرين.

العينة الثالثة: ش.ج (تأخر ذهني متوسط)

اختبار مستوى الفهم

- تطلب المربية من التلميذة أن تذكر أمثلة من الواقع تحمل الألوان التي ستسمعها:

[أزرق]، فتقول التلميذة: [كي سما]؛

[أحمر]، فتقول التلميذة: [كي دم]؛

[أخضر]، فتقول التلميذة: [كي علام]؛

- تشير المربية إلى آلة الكاميرا التي أستخدمها وتساءل التلميذة [شوا ذا؟]، فتجيب التلميذة: [صوّارة].

اختبار مستوى التعبير:

- تُخرج المربية مكعبات كُتبت عليها أرقام، وتطلب من التلميذة أن تذكر الرقم المكتوب في كلّ مكعب، فتجيب التلميذة: [واحد (1)]-[البعة (4)]-[اثنين (2)]-[خمسة (5)]-[ثلاثة (3)]-[شيف (0)]؛

- تطلب المربية من التلميذة أن تحدّثها عن الرّحلة التي نظمها المركز الأسبوع الفارط، فتقول: [أحنا عن بيضا ...] ← [أحنا لعين البيضا]؛
- تطلب المربية من التلميذة أن تحدّثها عن الحيوانات التي شاهدها في السيرك، فتجيب: [شّت ديب و عيات] ← [عياد]؛
- تطلب منها المربية أن تذكر لها المناسبة التي يُحتفل بها في كل يوم 14 مارس، فتقول التلميذة [باطاش ماس] تتوقف ثم تواصل: [عيد المعوقين]؛
- تطلب المربية من التلميذة أن تؤدي أنشودة "طيبة"، فتنشدها ببعض الصعوبة.

الملاحظات الخاصة باختبارات العيّنة الثالثة:

- مستوى الفهم عند هذه التلميذة مقبول، فهي تستجيب بشكل إيجابي لأسئلة المربية؛
- تعاني بعض الصعوبات النطقية، فهي تبدل الأصوات في مواضع كثيرة، مثل: [لبعة] ← [ربعة]، [أحنا] ← [رُحنا]. وتحذف أصواتاً في مواضع أخرى، مثل [تاته] ← [ثلاثة]. [ماس] ← [مارس]؛
- تستعمل تراكيب قصيرة؛
- تُجيب عن الأسئلة التي تستدعي جملاً تامة بمفردات؛
- تجد صعوبة في احترام إيقاع الكلام؛
- لا تحسن استغلال عملية التنفس، ما يعيقها أثناء الكلام؛
- تستعين أثناء كلامها بالإشارات؛
- تتواصل مع المربية ومع زملائها بشكل مقبول، وإن كان ناقصاً.

العيّنة الرَّابعة: ض.ب (تأخّر ذهني خفيف)

اختبار مستوى الفهم

- تطلب منه المربية أن يذكر لها أمثلة من الواقع تحمل الألوان التي سيسمها:

[أزرق]، يقول التلميذ: [كي سما]؛

[أحمر]، يقول: [كي دم]؛

[أخضر]، يقول: [كي علام]؛

- تشير المربية إلى آلة التصوير التي أحملها وتسأله: [شوا ذا؟]، فلا يجيب.
اختبار مستوى التعبير

- تُطلعه المربية على المكعبات التي تحمل أرقاماً وتطلب منه أن يذكر الرّقم المكتوب في كلّ مكعب، فيقول: [صف (0)]-[واحد (1)]-[زوج (2)]-[سبعة (7)]-[لبعة (4)]-[خمسة (5)]؛

- تطرح عليه المربية بعض الأسئلة فيكتفي بالصّمت؛

- تطلب منه أن يؤدي أنشودة "طيبة" فينشدها، ولكن بصوت خافت، ثمّ يتوقف عن الإنشاد قبل إتمامها.

الملاحظات الخاصّة باختبارات العيّنة الرّابعة

- هذا الطفل يستجيب لبعض الأسئلة ويسكت في بعض الأحيان، دلالة على أنّ مستوى فهمه لكلام الآخرين متوسط؛

- يعاني من بعض الصعوبات النطقية، فيحذف أصواتاً أحياناً، مثل:

[صِف] ← [صفر]، ويبدل أخرى، مثل: [لبعة] ← [ربعة]؛

- التراكيب التي يستعملها غير تامة؛

- يستعمل الجمل الكلمات، مثل: [شانديروا دورك] فيجيب [الفطور]؛

- كثير الصمت؛

- يستعين بالإشارات أثناء حديثه؛

- تواصله مع الآخرين نسبي، فهو يتكلم تارة، ويسكت أخرى.

العيّنة الخامسة: ب.م (تأخر ذهني خفيف)

اختبار مستوى الفهم

- يطلب المربي من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم، وأن يذكروا أسماء الحيوانات المرسومة على بعض الصفحات؛

- يستجيب الطفل لهذا الطلب، ويتمكن من تحديد أسماء الحيوانات؛

- يطلب المربي منه أن يشير إلى الاتجاهات المختلفة عندما يذكرها أمامه، فيوفق الطفل في تعيينها؛

- يطلب منه المربي أن يقوم إلى السبورة ليصحّ خطأ ارتكبه أحد زملائه، فيستجيب الطفل، لكنّه يرتكب بدوره خطأ آخر.

اختبار مستوى التعبير

- يذكر أسماء الحيوانات لفظاً، بعد أن يتعرف إليها: [بقرة]، [عَوْدُ]، [فيل]؛
- يتحدّث إلى المربي بطلاقة؛
- يتحدّث إلى زملائه بشكل سليم.

الملاحظات الخاصّة باختبارات العينة الخامسة

- يفهم كلام المربي والتلاميذ المحيطين به؛
- فهم كلامي وأنا أتحدّث إليه جانباً؛
- تلميذ نشيط، كثير الحركة؛
- ثرثار، يُكثر الكلام؛
- الأصوات التي ينطقها صحيحة وكلماته سليمة؛
- يُكثر من استعمال الجمل القصيرة؛
- لاحظنا بعض الخلل في تراكيبه؛
- يستعين بالإشارات أثناء حديثه؛
- يتواصل مع المربي ومع محيطه بشكل عادي.

العينة السادسة : ك.خ(تأخّر ذهني خفيف)

اختبار مستوى الفهم

- طلب المربي من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم على صفحات معيّنة، وأن يذكروا أسماء الحيوانات المرسومة؛
- استجاب الطفل إلى مطلب المربي وتعرف إلى الحيوانات المرسومة؛
- طلب منه المربي أن يعيّن الاتّجاهات التي سيذكرها أمامه، فيتمكّن الطفل من ذلك؛
- يطلب منه المربي أن يقوم إلى السبورة لكتابة حرف العين، فيفعل، لكنه يكتبه خطأ.

اختبار مستوى التعبير

- يطلب منه المربي أن يذكر أسماء الحيوانات المرسومة في الكتاب، فيفعل قائلاً: [بقرة]، [عَوْدٌ]، [قيل]؛
- يطلب منه المربي أن يحدثه عن مقابلة كرة القدم، فيسترسل في الكلام، لكنه ينحرف للحديث عن قضية أخرى، لا علاقة لها بالموضوع الأول؛
- يروي قصة غريبة غير مفهومة، يسأله المربي [شارك تقول؟]، فيجيبه بكلام غير واضح.

الملاحظات الخاصة باختبار العينة السادسة

- يفهم هذا الطفل ما يقوله له المربي وزملاؤه، ويستجيب بشكل إيجابي للأسئلة التي تُطرح عليه؛
- يتكلم الطفل بدون استئذان ويرفع صوته أثناء الكلام؛
- إنه ثرثار، يُكثر الكلام ويقول أشياء غير مفهومة؛
- الأصوات التي ينطقها سليمة، وكلماته صحيحة، لكن عباراته مختلة من حيث التركيب؛
- معاني الجمل التي يشكّلها غير متجانسة؛
- يُكثر من استعمال الإشارات والإيماءات؛
- يتواصل مع المربي ومع أقرانه من الأطفال بشكل عادي.

الملاحظات العامة

العينتان: الأولى والثانية (التأخر الذهني الحادّ)

- مستوى الفهم ضعيف؛
- مستوى التعبير ضعيف جداً؛
- العجز عن التواصل مع الآخرين.

العينتان : الثالثة والرابعة (التأخر الذهني المتوسط)

- مستوى الفهم مقبول على العموم؛

- مستوى التعبير متوسط: لاحظنا وجود بعض الصعوبات في نطق الأصوات وتشكيل الكلمات وتركيب الجمل مع الاستعانة بالإشارات أثناء الكلام؛

- مستوى التواصل مقبول مع وجود بعض الصعوبة.

العيّنتان : الخامسة والسادسة (التأخر الذهني الخفيف)

- مستوى الفهم حسن؛

- مستوى التعبير مقبول، مع ملاحظة بعض الخلل في تركيب الجمل والعبارات، والثرثرة في الكلام واستعمال الإشارات؛

- مستوى التواصل مقبول.

تحليل النتائج و مناقشتها

مكّنتنا الملاحظات، التي توصّلنا إليها، من خلال اختبار القدرات التواصلية عند أطفال المركز البيداغوجي الطبّي (الحساسة)، من التوصل إلى استنتاجات تتفق مع التصورات التي وضعناها، وهي استنتاجات تجيبنا عن التساؤل الذي طرحناه والمتمثل في طبيعة لغة الأطفال المتأخرين ذهنياً: هل هي عادية أم مرضية ؟

نظام التواصل اللّغوي عند المتأخرين ذهنياً

تأخذ اضطرابات الكلام الناجمة عن نقص في القدرة العقلية صوراً متعدّدة، فقد تكون على شكل إحداث أصوات عديمة الدلالة يقوم بها الطفل كوسيلة للتخاطب و التفاهم و هو في هذه الحالة أقرب إلى جماعة الصمّ و البكم في طريقة تعبيرهم عن حاجياتهم و دوافعهم أو أن يأخذ مظهراً آخر ، فنجد الطفل و قد تقدم في السنّ بدرجة تسمح له بأن يستعمل اللّغة استعمالاً ميسوراً لا يزال يعبّر عمّا يريده بإشارات و إيماءات مختلفة بالرّأس أو اليدين، حيث يتعذّر عليه الكلام باللّغة المألوفة في مجتمعه ، بل إنّه قد يستعمل لغة خاصّة ليست لمفرداتها أيّ دلالة لغوية . و تتفاوت هذه المظاهر من حيث الدرجة بتفاوت مستويات التأخر⁴ الذهني.

أجري بحث في مدينة برشلونة (إسبانيا) درس مجموعة تتكون من أربعة عشر ألف (14000) طفل قُدّر مقياس ذكائهم (Q.I) بأقلّ من عشرين (20/ تأخر ذهني حادّ) ، فنعت ذكاءهم بالصفات الآتية :

- انتباه ضعيف و صعوبة كبيرة على الاحتفاظ به .

- إحساس نسبي بالواقع الموضوعي، و خيال واهم، و قلة الحسّ النقدي.

- عدم القدرة على التجريد و التفكير المنطقي.

- تأخر كبير في عملية تطوّر اللّغة.⁵

و أنجز فريق آخر من الباحثين دراسة، دامت عشر (10) سنوات في مركز المتأخرين ذهنياً بمدينة سانت ماندي (Saint-Mandé) الاسبانية حول أطفال متأخرين ذهنياً يبلغ مقياس ذكائهم ما بين 30 و 50، أي أنّ تأخرهم متوسط، فبيّنت الدراسة أنّ 09% منهم لا يعانون من عيوب لغوية و أنّ البقية (91%) مصابة بخلل متفاوت الحدة في الكلام و اللّغة (parole et langage).

يتبين، انطلاقاً مما تقدم، أن لغة المتأخرين ذهنياً تتسم بانعدام تجانسها وتناسقها، و يظهر ذلك من خلال لغتهم العفوية و عدم موافقة إجاباتهم للأسئلة التي تُطرح عليهم، فكلّامهم مشكّل من جمل غير مُحكمة الرّبط (Décousues) مع توظيف غريب للكلمات. و تؤدّي هذه الأعراض في العادة إلى إنتاج لغة غير مفهومة.⁶

إنّ الأطفال المصنّفين ضمن فئة التأخر الذهني الحادّ يعانون من اضطرابات لغوية حادّة، فهم مصابون بعيوب نطقية تبرز من خلال استبدال بعض الأصوات وحذف أخرى، كما يعانون تأخراً كلامياً ناتجاً عن خللٍ في إدراك الكلمة واستقبالها ثمّ تشكيلها، وتأخراً لغوياً من المستوى الثالث لأنّهم عاجزون عن فهم الجملة وبنائها.

أمّا الأطفال المصنّفون في فئة التأخر الذهني المتوسط، فإنّهم يعانون من تأخر لغوي من المستوى الثاني، لما يجدونه من بعض الصعوبة في تركيب العبارات وبناء الجمل.

والأطفال الذين يعانون تأخراً ذهنياً خفيفاً مصابون باضطراب كلامي يظهر في الثرثرة وبناء الجمل الصحيحة التي لا تفيد معنىً.

إنّ الأطفال المتأخرين ذهنياً يعتمدون وبشكل أساسي على لغة الإشارات والإيماءات من أجل تدعيم وتأكيد الفعل التواصل عندهم، فلغتهم مضطربة، تتفاوت درجة مرضيتها بتفاوت مستوى التأخر الذهني؛ وكلّما كان الخلل الذهني حاداً تعطلت عملية التواصل اللّغوي ويرتقى مستوى هذا التواصل عندما تتطور القدرات الذهنية.

تواصل الأطفال المتأخرين ذهنياً مع الرّاشدين

ابتداءً من الشهر الثاني من حياة الطفل ، تنتظم شبكة التواصل بينه و بين أمّه⁷ و تتحوّل الأصوات الصادرة من الطرفين إلى حوار حقيقي تضاف إلى هذه

الشبكة الحوارات الجانبية بين الطفل ووالده. و قد ثبت أن المبادلات التصويبية بين الأمّ و ابنها هي التي تؤسّس أشكال المحادثات الأكثر تعقيدا والتي يتعلّم من خلالها الطفل كيف يكون باثًا و متلقيا في نفس الوقت.

أنجز الباحث "جونز" (Jones 1977) دراسة⁸ قارن من خلالها بين مجموعتين من الأطفال يبلغون ما بين ثمانية (08) شهرا وثمانية عشر (18). تتشكّل المجموعة الأولى من أطفال عاديين بينما تتكوّن الثانية من أطفال متأخرين ذهنيا ، و قد وضع الباحث هؤلاء الأطفال في وضعيات تواصلية مع أمهاتهم ، فلاحظ مايلي :

- الأطفال المتأخرون ذهنيا قليلو المبادرة و ردود أفعالهم قليلة ، و في هذه الحالة تضطرّ الأمّ إلى التحكم في الوضعية و السيطرة على عملية التواصل؛

- يعاني الأطفال المتأخرون ذهنيا عجزا في تركيز النظر على الأمّ و على موضوع المحادثة في نفس الوقت، و هذا التركيز مهمّ جدّا في اكتساب المفردات التي سيستعين بها الطفل في عملية التواصل. إنّه يربط بين التراكيب الصوتية التي يسمعها و الموضوع الذي تحيل إليه، فتتشكّل لديه العلاقة بين الدالّ و المدلول و يستطيع بذلك توظيفها في لغته اليومية؛

- الأطفال العاديون ينظمون تصويبتاتهم بشكل يسمح للأمّات بالتدخّل من حين لآخر، إنهم يميلون إلى اختصار هذه التصويبات و ترك مجالات زمنية بينها، أمّا الأطفال المتأخرون ذهنيا فيبدون اهتماما قليلا و مبادرة أقلّ في تعاملهم اللّغوي مع الأمّ. إنهم يعمدون إلى التصويت أو تكرار تصويبتاتهم في فترة زمنية محدودة جدّا (ثانية واحدة تقريبا) ، و غياب الفترات المتباعدة بين الإصدارات اللّغوية لهؤلاء الأطفال يمنع الأمّ من التدخّل و التعقيب في الوقت المناسب؛

- أمّات الأطفال المتأخرين ذهنيا يستعملون لغة تميل إلى البساطة و السذاجة ، و تتجلى هذه البساطة في تراكيب الجمل البسيطة و غير السليمة نحويا ، إضافة إلى توظيف جمل تلغرافية؛

- تتركّز لغة أمّات الأطفال المتأخرين ذهنيا على تفعيل مراقبة سلوكيات أطفالهنّ من خلال الإكثار من أساليب الأمر و النّهي و إهمال لغة المحادثة التي تتطلب مشاركة الطفل في العملية التواصلية⁹؛

- إنّ الأمّ تحاول أن تثري رصيد ابنها اللّغوي أثناء المحادثة لكنّها تتركّز على الفهم التداولي (pragmatique) المعتمد على السّياق ، على حساب فهم الكلام نفسه ، و هي تثير الابن للربط بين البنى الفكرية المكتسبة

لديه مسبقاً و البنى اللغوية التي هو بصدد تعلّمها ، و لا تدفعه إلى تعلّم تراكييب لغوية جديدة¹⁰؛

- تبين بحوث كثيرة أنّ لغة الأمّ الموجهة إلى طفل متأخر ذهنياً لغة فقيرة تسهم في تعمق التأخر اللغوي عنده.¹¹

تواصل الأطفال المتأخرين ذهنياً في الوسط التربوي

إنّ الالتحام و التداخل بين المربّين و الأطفال المتأخرين ذهنياً أمر شديد الأهمية في بناء الفعل التربوي .إنّه يمثل آلية التعلّم و الوسيلة الأساسية لتطوير قدرات التعبير و الفهم عند هؤلاء الأطفال. و المعطيات المسجّلة نتيجة لدراسة لغة المتأخرين ذهنياً في علاقتهم مع المربّين تبدو قليلة ، و هي تُقدّم الملاحظات الآتية:

- يتواصل المربّون بنسبة محدودة مع الأطفال ، و تبقى المحاولات اللغوية الأولى للأطفال مجهولة من قبل هؤلاء المربّين الذين يحصرون كلامهم في التعليقات أو إصدار الأوامر و النواهي و التي تبلغ نسبة 78% من ذلك الكلام ؛

- يتوجّه المربّون في العادة إلى الأطفال المصابين بتأخر خفيف لأنهم الأكثر استجابة .

- يتلقّى بعض الأطفال أغلب رصيدهم اللغوي من المربّين ، بينما تتعرّض البقية لإقصاء و لا مبالاة هؤلاء المربّين ؛

- إنّ نسبة 5% من الوقت المخصّص للفعل التربوي موجهة لحصص التدريب و التمرين؛

- حلّل الباحثان "فيليبس" و "بالتازار" (philips et balthazar)¹² التطوّر اللغوي عند تسعة وسبعين (79) طفلاً متأخراً ذهنياً عبر خمس (5) سنوات في مؤسسة تربوية ، فلاحظا تراجع هذا التطوّر بنسبة 30% ؛

- إنّ ثلث الإنتاج اللغوي للمربي موجّه إلى جميع التلاميذ في عمومهم و بدون تعيين أو تحديد المخاطب ، و 35.8% من إنتاجه ذلك موجّه إلى طفل واحد؛

- تزداد نسبة الحوارات بين الأطفال عن نسبة اللغة الموجهة إلى المربّين ، و تتطوّر هذه النسبة مع تقدّم السنّ ، بينما تتأخّر نسبة التواصل غير اللغوي و الذي يبقى مصاحباً للغة الأطفال المتأخرين ذهنياً حتّى في سنّ متأخرة.

وقارن الباحث "سكيتكات" (Schittekatte) ¹³ بين قسمين : القسم الأول خاصّ و يضمّ أطفالاً متأخّرين ذهنياً و الثاني قسم عادي ، و حاولا تحليل مستوى التواصل بين التلاميذ و المدرّس لمُدّة عشرة (10) سنوات داخل القسم فلاحظ مايلي :

- مستوى التواصل بين المدرّس و التلاميذ في القسم الخاصّ يتّسم بطابع الفردية بنسبة 78% ، بينما تبلغ نسبة الفردية في القسم العادي 53%؛
- طول ملفوظات المدرّس و مستوى تركيباتها أكبر و أعمق في القسم العادي مقارنة بالقسم الخاص؛
- يجيبُ المدرّس في القسم الخاصّ عن أسئلته التي طرحها دون أن يترك فرصة و فسحة للتلاميذ، بينما ينتظر مدرّس القسم العادي إجابات التلاميذ و يحقّرهم من أجل التوصل إليها.

لقد أدّى تحليل الوسط اللّغوي في المؤسّسات التربوية الخاصّة بالمتأخّرين ذهنياً إلى نتيجة مهمّة وواضحة و هي أنّ تلك المؤسّسات تؤثر سلباً في عملية اكتساب اللّغة عند المقيمين بها وتعرقل مسارهم التواصلية ، و إن كان ذلك بغير قصد ¹⁴.

نظام التواصل اللّغوي عند الأطفال المتأخّرين ذهنياً من خلال المستويات اللّسانية

المستوى الصّوتي في لغة المتأخّرين ذهنياً

أكّدت الدراسات أنّ المسار التطوّري للنظام الفونولوجي عند المتأخّرين ذهنياً هو نفسه عند الأشخاص العاديين إلّا أنّه أبطأ منه. ويزداد التأخّر اللّغوي ظهوراً في مرحلة تركيب الكلمة و تركيب الجملة. ¹⁵ وتبيّن أنّ الإيقاع الصوتي لدى هؤلاء الأطفال (المتأخّرين ذهنياً) يتنوّع بحسب المقام والحالة النفسية ، فكلّ إثارة يتلقاها الطفل تؤدّي إلى حدّة الصوت ، بينما تنخفض نبرته في اللّحظات التي يواجه فيها لامبالاة الآخرين . و يظهر أن نشاط الصوتي عند الأطفال المتأخّرين ذهنياً من خلال:

- استبدال الأصوات الصغيرية بالانفجارية، مثال : [شوفي] تنطق [توبي]؛
- اختزال الأصوات التي تجتمع في أزواج في صوت واحد، مثال: [ت/ك]، يستعمل صوتٌ واحدٌ موضع الصوتين، [تاكل] تنطق [تائل]؛
- تعويض صوت "الراء" بـ "اللام" أو "الياء" عادة، مثال : [نروح] تنطق [نلوح] أو [نيوح].

المستوى المفرداتي في لغة المتأخرين ذهنيا

إنَّ أسباب التأخّر الملحوظ في تطوّر المفردات عند المتأخّرين ذهنيا لا تزال مجهولة، و من لعل أهم الأسباب التي تفسر هذا التأخّر ما يلي:¹⁶

- الخلل في الإحاطة بالعلاقة القائمة بين الأشياء، الأشخاص، الوضعيات، الأحداث، والكلمات التي ترمزُ إليها ؛

- صعوبة تخزين هذه العلاقة و استثمارها حتى لو كانت مُدركةً من قِبل الطفل؛

- الخلل في إدراك التركيب الفونولوجي للكلمة والذي يؤدي إلى صعوبة في إدراك علاقتها بالموضوع الذي تحيل إليه؛

- الخلل في التعرّف على الموضوع الخارجي و إدراكه مع العجز عن تمثيله الذهني ؛

- التأخّر و الخلل في تطوّر القدرة على التمثيل بشكل عام، و بالخصوص ما يتعلّق بالدلالات الرمزية.¹⁷

وقد بينت الدراسات أنّ الأطفال المتأخّرين ذهنيا يميزون بين أصناف الكلمات لأنهم يكتسبونها متفرّقة و أنّ الكلمات الأكثر استعمالاً عندهم تنتمي إلى فئة الأسماء ، تليها فئة الأفعال ثم النعوت، و في الأخير يتم اكتساب الضمائر. إلّا أنّ وعيهم بالقيمة الوظيفية لتلك الكلمات واستعمالها يبقى متأخراً بالمقارنة مع قدرات الأطفال العاديين، إذ تظهر الكلمات الأولى عند الأطفال العاديين في الشهر الخامس عشر (15) بينما تتأخّر عند المتأخّرين ذهنيا إلى الشهر الثاني والعشرين أو الرابع والعشرين (22 أو 24) ، ويبقى مستوى ظهور هذه الكلمات نسبياً و لا يكتمل بناء كلام دال ومفيد إلّا في حدود السنة الثالثة أو الرابعة¹⁸.

المستوى التركيبي في لغة المتأخّرين ذهنيا

تبيّن من خلال الدراسات أنّ اكتساب الكفاءة الصرفية يتأخّر عند الأطفال المتأخّرين ذهنياً مقارنة مع الأطفال العاديين، الذين يكتسبون تلك الكفاءة في سنّ يتراوح بين الثلاث (03) والعشر (10) سنوات تقريبا، بينما يتأخّر الأطفال المتأخّرون ذهنيا في اكتسابها إلى سنّ متأخرة. وأكّدت نفس الدراسات أنّ الطفل العادي يتمكّن من التركيب بين ثلاث (03) كلمات في سنّ الثلاثين (30) شهرا ، و يبلغ الطفل المتأخّر ذهنيا هذا القدر من التركيب في سنّ المئة و السبعة عشر (117) شهرا.¹⁹

يمكن أن نَميّز مظاهر الكفاءة التركيبية عند الأطفال المتأخرين ذهنياً في العناصر الآتية:

- الأطفال المتأخرون ذهنياً بطيئون في تعلّم تراكيب جديدة ، إضافة إلى أنّهم بطيئون في التخلّص من التراكيب اللّغوية الخاطئة؛

- يتمكّن الطفل العادي من اكتساب تراكيب صحيحة و جديدة عند بلوغه سنّ الرّابعة (04)، ويكون في هذه المرحلة قادراً على إنتاج التراكيب الممكنة، أمّا الطفل المتأخّر ذهنياً فإنّه يحافظ على التراكيب الخاطئة في نفس الوقت الذي يتعلّم فيه تراكيب صحيحة ، حيث إنّّه قد يستعمل التركيب نفسه بطريقتين مختلفتين، إحداها صائبة و أخرى خاطئة؛

- أغلب الجمل الصادرة عن المتأخرين ذهنياً ناقصة و غير سليمة بنسبة (47.50%) بالمقارنة مع الأطفال العاديين الذين يبلغون نسبة (35.50%) من الجمل الناقصة و غير السليمة؛

- إنّ التراكيب البسيطة هي التي تتكرّر عادة عند الأطفال المتأخرين ذهنياً (فعل/فاعل/مفعول به)، بينما ينوع الأطفال العاديون تراكيبهم فيوظفون جملاً من مبتدأ و خبر ،أو من : فعل مبني للمجهول و نائب فاعل؛

- الجمل المركّبة و الطويلة تظهر بقلّة عند الأطفال المتأخرين ذهنياً ، و يتمكن الأطفال العاديون من إنتاج تلك الجمل ؛

- تظهر الجمل الإشارية²⁰ بكثرة عند المتأخّر ذهنياً ، لكنّ تركيبها يبقى في العادة ناقصاً كأن يقول مثلاً: هذا رجل ، بدلاً من هذا هو الرّجل (الذي...؟)

- يصرّف الطفل (المتأخّر ذهنياً) الفعل مرّة واحدة بشكل صحيح في كلّ محاولتين؛

- الزمن المستعمل بكثرة في أفعال المتأخرين ذهنياً هو الحاضر ،أما المستقبل و الماضي، فاستعمالهما شبه منعدم؛

- يوظّف المتأخّر ذهنياً علامات النوع و العدد في ملفوظ واحد من بين ملفوظين²¹؛

- الأطفال المتأخرون ذهنياً قادرون مثل العاديين من نفس العمر العقلي على أن يقلّدوا ويفهموا جملاً مركّبة انطلاقاً من قاموسهم اللّغوي و مناسبة لمستوى كفاءتهم التركيبية الصادرة في إنتاجات تلقائية ، لكنهم عاجزون عن فهم أو إنتاج جمل ذات تراكيب أكثر تعقيداً.

أجرى الباحث روندال (Rondal) بالتعاون مع عدد من الباحثين تجربة²² ضمّنها إلقاء مجموعة من الجمل على أسماع أطفال متأخرين ذهنياً ، و كانت تلك

الجمال متنوّعة (جمال مركّبة و بسيطة ، جمال مثبتة و منفية ، و جمال أخرى غير سليمة من حيث التركيب). و طلب من هؤلاء الأطفال تقليد ما سمعوه، فكانت الجمال المنفية أقلّ وضوحا و أصعب تقليدا من الجمال الأخرى.

يفسّر هذا الخلل التركيبي عند الأطفال المتأخّرين ذهنيا بعدم اكتسابهم كفاءة لغوية حيوية منتجة تكون مصدرا للخلق اللّغوي، فانعدام الجانب الخلاق عند المتأخّر هو الذي يتسبب في تأخّره اللّغوي. و إذا كان بالإمكان تحسين المستوى المعجمي للأطفال المتأخّرين ذهنيا فإنّه من الصعب الرّفع من مستوى أدائهم التركيبي لأن اكتساب القدرة التركيبية يتطلّب مستوى ذهنيا مرتفعا ، و هذا ما يفتقد إليه هؤلاء.

المستوى الدلالي في لغة الأطفال المتأخّرين ذهنيا

يبدو من المستحيل إحصاء عدد الكلمات التي يعرفها الطفل المتأخّر ذهنيا و من الصعب جدّا تعلّمه الكلمات التي يكتسبها الطفل العادي بطريقة عفوية و بدون جهد.²³

يوظّف الطفل المتأخّر ذهنيا كلمات عامّة تصلح لدلالات واسعة ، مثل كلمة : شيء . فهو عاجزٌ عن تحديد الدلالات الخاصّة لتلك الكلمات و تصنيفها تبعاً لحقولها الدلالية التي تنتمي إليها ، ولا يُبدي أيّ قلق إزاء عجزه هذا، بل إنّهُ يبدو غير واع به و قد يستعمل و لمُدّة طويلة كلمة واحدة للدلالة على معان كثيرة ، فيسمّي مثلاً كلّ الرّجال الذين يصادفهم باسم (بابا) ، كما أنّ هذا الاستعمال قد يمتدّ إلى غير الإنسان ليعبّر عن الأشياء .

وتصدر الكلمات عند هؤلاء الأطفال بالاعتماد على قياس الصوت و الصورة دون تفكير منطقي، فإذا قرأنا أمامه الجملة الآتية : "الدراجة الحمراء تعطلت" ، و طلبنا منه أن يعوّض كلمة " دراجة" بكلمة أخرى فإنّه قد يقول : " الدراجة الحمراء تعطلت" ، لأنّ كلمة دراجة أقرب من حيث الصوت إلى كلمة "دراجة" رغم أنّها بعيدة عن حقلها الدلالي.

هذه العلائق القياسية لا تتشكّل بالصدفة، بل إنّها انعكاسٌ لفكر الطفل الذي يتكوّن من استنتاجات قياسية مرتّبة بشكل تدرّجي ، فالحركة هي التي تتشكّل في البداية ثم تليها الألوان فالأشكال ذات الأبعاد الثلاثة ، أمّا الإيقاع فيُدرك بشدّة تفوق إدراك الأصوات المنعزلة.

الكتابة عند الأطفال المتأخّرين ذهنيا

يظهر في كتابة المتأخر ذهنيا خلل في تنظيم الأفكار و تناسقها لأن التراكيب الغريبة تتشكل في ذهنه ، فينعكس ذلك في كتاباته الهشة و تتفاوت درجة هذه الهشاشة بتفاوت درجة التأخر الذهني و درجة الجهد المبذول في الكتابة.

و نلاحظ عند المصابين بتأخر ذهني خفيف أن الصفحات و السطور الأولى مرسومة بشكل سليم، ثم يتغير نمط الكتابة مع أواخر الصفحات فيتحول إلى الرداءة و الغموض ، ويدل ذلك على أن ذهن الطفل قد تعب و بلغ درجة الخلط و الوهم²⁴. وقد علمنا من الأخصائيين في المركز الطبّي البيداغوجي (الحسانة/سعيدة)²⁵ أن الطفل يصاب بالإرهاق الفكري بعد جهد ذهني ممتد طيلة خمس عشرة (15) دقيقة.

مستوى الفهم في لغة الأطفال المتأخرين ذهنيا

إنّ الأسئلة التي يُردّها الأولياء عادة تتعلّق بمستوى اللغة التعبيرية لأطفالهم:

- هل تعتقد أنّه سيتكلّم يوما؟
- هل يمكنني الشروع في تعليمه الكلام؟
- إنه يتحسن الآن ، لقد تمكّن من نطق بعض الكلمات . و نادرا ما يتساءل هؤلاء عن مستوى فهم أطفالهم للغة ، جاهلين أن الفهم هو الأساس الأول لإنتاج هذه اللغة.

نصطدم في كثير من الأحيان بعدم استجابة الأطفال المتأخرين ذهنيا للأسئلة التي تطرح عليهم أو الطلبات التي تُقدّم إليهم ، و بخاصّة إذا كان الكلام الموجّه إليهم مُركباً و معقّداً، و نلاحظ أنّهم لا يشيرون حتّى بعدم الفهم و لا يطالبون بإعادة الشرح، بينما يستعمل الأطفال العاديون الذين لا يفهمون سؤالاً إيماءات الوجه للدلالة على عدم إدراكهم لمغزى السؤال أو يطالبون بإعادته.

إنّ اختبار القدرة على الفهم أمر معقّد بالمقارنة مع اختبار القدرة على الكلام ، فالطفل قد يقدّم إجابة صحيحة انطلاقا من تحليله لوضعية المحادثة دون أن يحلّل الكلام الموجّه إليه ، فلو طلبنا منه مثلا أن يعلّق باب محلّ مفتوح و نوجّه نظرنا إلى الباب، فإنّه سيتوجّه إليه ليغلقه دون أن يفكر في الكلام الصادر عنا ، و نكتفي في العادة بالإشارات و الإيماءات أو الإجابات البسيطة التي يُقدّمها الطفل ، و التي توحى نسبيا بدرجة فهمه لكلامنا. وقد بين الباحث "ماركوفيتش" (Markowitz) (1976) ، أنّ الأطفال المتأخرين ذهنيا لا يوظّفون نفس الإستراتيجية التي يعتمدونها الأطفال العاديون في استقبال و فهم اللغة ، و قد يرجع ذلك إلى الخلل في مستوى القدرات الذهنية و المعرفية²⁶. وبالرغم من كلّ ما تقدّم ذكره ، فقد أجمعت

الدراسات على أنّ مستوى الفهم عند الأطفال العاديين أو المتأخرين ذهنياً أحسن من مستوى الإنتاج اللغوي.²⁷

اضطرابات اللغة والكلام لدى المصابين بمتلازمة داون²⁸

متلازمة داون عبارة عن خطأ صبغي كروموسومي يحدث خلافاً في المخ والجهاز العصبي، تنتج عنه إعاقة ذهنية ومشاكل في الاتصال اللغوي، واضطراب في مهارات الجسم الإدراكية والحركية. وتظهر الصعوبات التواصلية عند الأطفال المصابين بهذا الخلل في المظاهر الآتية:

- قلة السمع الذي ينعكس على اكتساب اللغة يرجع إلى قناة أوستاكيون وهو عبارة عن أنبوب غضروفي يربط الأذن الوسطى بالبلعوم؛

- كما تعاني نسبة كبيرة من الأطفال ذوي متلازمة داون من وجود عيوب خلقية على مستوى القلب تحتاج للعلاج عن طريق الجراحة ؛

- عيوب الأسنان وعدم انتظامها وكبر أو صغر حجمها؛

- وجود زيادة في عدد الأسنان في الفك العلوي؛

- اللسان كبير الحجم يؤثر أيضاً في النطق.

- من بين الاضطرابات نجد لديهم اضطرابات في النطق Trouble d'articulation، فلديهم نطق غير سليم خاصة بالنسبة للحروف الساكنة مثال : س ش ز ج وهذه الاضطرابات لها علاقة بالمرونة العضلية الحركية، وهذا يؤثر على النبرات الصوتية عند إخراج الكلام؛

- أطفال متلازمة داون ليس لديهم مشكلة خاصة بهم من ناحية الاتصال العام، فقدراتهم على فهم ما يقال لهم أعلى من قدراتهم على التحدث والتعبير عن أنفسهم، لذلك نجد أن اضطراب الجانب الإنتاجي التعبيري للغة أكثر إصابة من جانب الفهم اللغوي²⁹؛

- نجد كذلك أن هؤلاء الأطفال قادرون على اكتساب مفردات جديدة بالرغم من تلقيهم صعوبات واضحة في الربط بين هذه المفردات والكلمات لتكوين جملة صحيحة من ناحية القواعد ، فقد يعاني البعض منهم من صعوبة ترتيب الكلمات في الجملة الواحدة بشكل صحيح³⁰.

خلاصة و آفاق

يَتَّسِم نظام التواصل اللغوي عند الأطفال المتأخرين ذهنياً بالاختلال والتأخر، ولعلّه من غير الموضوعي أن نعتبر التأخر الذهني سبباً للتأخر اللغوي، وأن نعتبر هذا الأخير سبباً للأول. إنّما الصواب في اعتقادي أن نفسّر أحدهما بالآخر من خلال علاقة تلازمية وتضمينية تعكس طبيعة التداخل بين اللغة والفكر.

إنّ التواصل اللّغوي يكتسي أهمية بالغة في حياة المتأخرين ذهنياً، ولهذا فإنّه من الطبيعي أن تركز البرامج التربوية على تحسين هذا التواصل من أجل إقحامهم في الحياة الاجتماعية.

يتمّ تشخيص التأخر الذهني عند الأطفال قبل ثلاث سنوات من العمر، ولعلّ التأخر في اكتساب اللغة وتوظيفها هو الذي يثير حيرة الأبوبن ويدفعهم إلى زيارة المختصّ من أجل تفسير ذلك التأخر والتدخل لعلاجهم. ولكي يجني الفعل العلاجي ثماره، لا بدّ أن تتحقّق أربعة شروط:³¹

- البدء في العلاج في مرحلة متقدمة من عمر الطفل؛
- إقحام العائلة بشكل إيجابي، وبخاصّة الوالدين في المعالجة اللغوية؛
- الاعتماد على نمط تطوّر اللغة عند الأطفال العاديين من أجل المقارنة والمقاربة؛

- الاستعانة بمبادئ التعليم المسطّرة من طرف علم النفس التعليمي، وتوظيف الأدوات والإجراءات الوظيفية في وضع برنامج تعليمي للأطفال المتأخرين ذهنياً. بعد أن نضمن تحقّق الشروط التي أشرنا إليها أعلاه، نضع إستراتيجية علاجية قائمة على المبادئ التي تسجّل أثناء ملاحظة السلوك اللّغوي للأطفال المراد علاجهم من خلال التركيز على التوجيهات الآتية:

- يبدو أنّ الأصوات الصادرة عن الأطفال المتأخرين ذهنياً قريبة جداً من فئة الأصوات الصادرة عن الأطفال العاديين، ولذلك فليس من الضروري التدخل لتصحيح أو معالجة هذه الأصوات، إلّا إذا لوحظ خللٌ في القدرات النطقية الناتجة عن أسباب عضوية أو نفسية؛

- إنّ السّلوّكات ما قبل اللّغوية (Prélinguistiques) للأطفال المتأخرين ذهنياً تختلف بوضوح عن سلوكات الأطفال العاديين، ولهذا وجب وضع خطة لمعالجة هذه السّلوّكات؛

- تبين مما تقدم أ اكتساب الدلالات الأولى عند الأطفال المتأخرين ذهنياً يتأخر مقارنة مع لغة الأطفال العاديين، وعليه فإنّه من الضرورة الانتباه إلى تسطير برنامج تعليمي يركّز على اكتساب الدلالات التي تمثّل أسس بناء اللّغة التعبيرية.³²

إننا إذ ندعو إلى التدخّل من أجل تقويم لغة المتأخرين ذهنياً، لا ندّعي القدرة على معالجة التأخر الذهني، بل الرغبة في إقحام هؤلاء في الحياة الاجتماعية، ولما لا، وضع قوانين تضمن لهم حقّ التمدّس، مهما كانت درجة تأخرهم، والدعوة إلى تكفّل الدولة، من خلال مؤسساتها المختلفة، بتحسين المستوى التعليمي والتربوي لهؤلاء الأطفال.

يبدو أنّ إستراتيجية المؤسسات التربوية الخاصة، هي عزل الأطفال المتأخرين ذهنياً، حتى لا يتعرّضوا لأذى الآخرين ولا يتسبّبوا في الإساءة إلى غيرهم. وكأنّهم أشخاص فقدوا عقولهم بشكل كلي، فاستوجبت الحيلة منهم وحمايتهم.

إنّ واجب تلك المؤسسات هو بناء نظام تربوي قائم على رؤية واضحة، مرماها تمكين الأطفال المتأخرين ذهنياً من ممارسة النشاطات الاجتماعية بشكل لائق، حتّى وإن كان ناقصاً. ويجب أن تُسهم اللسانيات بوجهيها: النظري والتطبيقي، في تشكيل المنهاج التعليمي للمتأخرين ذهنياً، علماً أنّ الفحوص الأولية لتصنيف التأخر الذهني، تتضمّن اختبارات لغوية، يقوم بها في العادة أشخاص يفتقرون إلى معرفة المفاهيم والمبادئ الأساسية للغة.

المراجع

- أحمد عُكاشة، الطبّ النَّفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، 1988.
- أنسي محمّد أحمد قاسم، اللّغة والتّواصل لدى الطفل، مطبعة العمرانية للأوفست: الجيزة/مصر، 2001.
- بوشيل وايدمان، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة، ترجمة الدّكتورة كريمان بدير، عالم الكتب: القاهرة، 2004.
- جمعة سيّد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون: الكويت، 1990.
- حسين (محي الدين)، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامّة للكتاب: القاهرة، 1987.
- كلارك (ل)، الإتّجاهات الحديثة في دراسة الضّعف العقلي، ترجمة عبد الحليم محمود السيّد، دار الثقافة للنشر والتوزيع: القاهرة، 1983.
- مختار حمزة، سيكولوجية المرض ذوي العاهات، دار المعارف: مصر، 1956.
- نوري جعفر، اللّغة والفكر، مكتبة التومي: الرباط، 1971.
- سيني سيريديو، التربية اللّغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي: القاهرة، 1991.
- عطوف محمود ياسين، قضايا نقدية في علم النَّفس المعاصر، مؤسّسة نوفل: بيروت، الطبعة الأولى، 1981.
- فرج صفوت، الإبداع والمرض العقلي، دار المعارف: القاهرة، 1983.

- ، les déficiences intellectuelles chez l'enfant - Claude Kohler
1968، PUF : Paris
- Enseignement spécial et handicap ، - Lambert (Jean-Luc)
1981، Editeur : Bruxelles، Pierre Mardaga، mental
- Etudes de ، De la recherche en orthophonie، -Nacera Zellal
1992، OPU : Alger، cas
- langage et communication chez les ، -Rondal (Jean-A)
، editeur: Bruxelles، Pierre Mardaga، handicapes mentaux
1985.
- ، Pierre Mardaga، troubles du langage، et autres -Rondal
.editeur: Bruxelles

الهوامش

1. يُنظر :أحمد محمّد المعتوق ، الحصيـلة اللّغوية (أهميتها ، مصادرها ، وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص 33.
2. يُنظر عبد السلام المسدي، اللّسانيات من خلال النصوص ، الدار التونسية للنشر، ط2: تونس، 1986، ص 21.
3. لا يستطيع المتأخر ذهنيا أن يتجاوز مدّة خمس عشرة دقيقة في إنجاز نشاط فكري ما.
4. ينظر: جمعة سيّد يوسف ، سيكولوجية اللّغة و المرض العقلي ، مرجع سابق ، ص 180.
5. les déficiences intellectuelles ،Voir : Claude Kohler P84، 1968، PUF : Paris،chez l'enfant
6. de la recherche en orthophonie ،Voir : Nacera Zellal P142، 1992 ، OPU : Alger،(études de cas)
7. نركّز على تواصل الطفل مع أمّه، لأنّ الأم هي الأقرب إليه في مرحلة اكتساب اللّغة.
8. langage et communication chez ،Voir: Rondal (Jean-A.) P 132، op.cit،les handicapés mentaux
9. يُنظر: حسين محي الدّين، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامّة للكتاب: القاهرة، 1987، ص 179.
10. psycholinguistique ،Voir : Rondal ;Lambert ; Chipman ، editeur: Bruxelles، Pierre Mardaga،et handicap mental P،1981،138.
11. يُنظر: أنسي محمّد أحمد قاسم، اللّغة والتواصل لدى الطفل، مطبعة العمرانية للأوفست: الجيزة، مصر، 2001، ص 85.
12. يُنظر: جمعة سيّد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، مرجع سابق، ص 131.
13. langage et communication chez،Voir : Rondal (Jean-A.) P146، Op.cit ،les handicapés mentaux
14. يُنظر: بوشيل وايدمان، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، مرجع سابق، ص 98.
15. psycholinguistique ،Voir : Rondal ;Lambert ; Chipman P14، Op .cit ،et handicap mental
16. langage et communication chez،Voir : Rondal (Jean-A.) P 52، Op.cit ،les handicapés mentaux
17. يُنظر: عطوف محمود ياسين، قضايا نقدية في علم النّفس المعاصر، مرجع سابق، ص 177.

18. يُنظر: أحمد عُكاشة، الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، ط7: القاهرة، 1988، ص 214.
19. Pierre ، troubles du langage،et autres Voir: Rondal P 273، editeur: Bruxelles ،Mardage
20. يُنظر: فرج صفوت، الإبداع والمرض العقلي، مرجع سابق، ص 69..
21. P ، op.cit، troubles du langage، Voir: Rondal et autres. 277.
22. langage et communication chez، Voir : Rondal (Jean-A) 75P، Op.cit ،les handicapes mentaux
23. يُنظر: بوشيل وايدمان، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة، مرجع سابق، ص 48.
24. يُنظر: كلارك (ل)، الإتجاهات الحديثة في دراسة الضعف العقلي، مرجع سابق، ص 82.
25. من أجل مقارنة ما جمعناه من كتب الباحثين و المنظرين مع واقع التواصل اللغوي عند الأطفال المتأخرين ذهنيا بولاية سعيدة، أجرينا اختبارا ميدانيا بالمركز الطبي البيداغوجي الكائن بدائرة الحساسنة/ ولاية سعيدة.
26. يُنظر: أحمد عُكاشة، الطب النفسي المعاصر، مرجع سابق، ص 213.
27. يُنظر: نوري جعفر، اللّغة والفكر، مكتبة التومي: الرباط، 1971، ص 71.
28. مصطلح متلازمة داون هو المقابل العلمي للفظ منغوليا المستعمل في الأوساط العامة.
29. يُنظر: بوشيل وايدمان، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة، مرجع ساب، ص 78.
30. يُنظر: مختار حمزة، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار المعارف: مصر، 1956، ص 124.
31. Psycholinguistique، Voir : Rondal ; Lombert ; Chipman P 20. ، op.cit،et handicap mental
32. يُنظر: سبيني سيرييو، التربية اللّغوية للطفل، مرجع سابق، ص 24.

السياسة التعليمية والتخطيط البيداغوجي للخطاب التعليمي الجامعي مقاربة سوسiolسانية في تدريس اللغة العربية

بلقندوز هواري

أستاذ محاضر

يأتي هذا الموضوع البيداغوجي انطلاقاً من رؤيتنا البحثية، ضمن نشاطات مركز البحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية للبحث والتطوير التربوي، وقناعتنا بأن الحياة الجامعية مبنية اجتماعياً، وأن التفاعلات الصفية داخل الجامعة ليست منقطعة عن حقيقة ما يجري خارج الجامعة، وبالتالي فدراسة الواقع التعليمي الجامعي بصورة معزولة عن السياق الثقافي والاجتماعي يؤدي إلى تكديس لمعلومات ذهنية منقطعة عن سياقها الإنساني، وهذا - برأينا - شكل من المعرفة قليل الفائدة. في اعتقادنا أن أساس نجاح السياسات التربوية يعتمد على طبيعة الأبحاث في ميدان البيداغوجيا التطبيقي. وللبحث الإثنوغرافي دور مهم في التخطيط لهذه السياسات، حيث أن التخطيط السليم يستلزم فهماً عميقاً للتفاعلات الإنسانية ومعانيها، ولكن المعنى لا يكمن في كل ما يقال، بل بعضه يكمن فيما لا يقال. ولذلك لا تصلح تلك المنهجيات البحثية التي تعمل على تشيئ الظاهرة الإنسانية لتقيسها من خارجها، بل يجب الانخراط في السياق الإشكالي لبناء فهم ما قيل في إطار اللغة المحكية، وما لا يقال ضمن دلالات الكلمات، والإشارات، والإيماءات، ... الخ. نعتقد أنه لا وجود لوقائع اجتماعية قائمة بذاتها، وبالتالي فإن الوقائع لا تتكلم عن نفسها، بل إنها على علاقة جدلية بالوعي الذاتي.

ضمن هذا الإطار، سنحاول في هذا البحث أن نجوس في مسارب الوضع المعرفي الذي يروم الممارسة التعليمية للغة العربية وآدابها، مبرزين دور المناهج السوسiolسانية المعاصرة في ترقية تدريس العربية وإتقانها، ولا سيما لسانيات الخطاب بوصفها المقاربة الحسيفة والوجيهة في تنمية الخطاب التعليمي للغة العربية، متى سخرت تسخييراً علمياً وعملياً بعد تكييفها وفق خصوصيات الخطاب التربوي والبيداغوجي. ولبلورة هذه الرؤية بشكل جلي، سعيينا إلى ضبط محاور هذا البحث على النحو الآتي:

1- مفهوم الخطاب التعليمي والعلمي الجامعي:

1-1- الخطاب، المصطلح والمفهوم:

إننا لا نكاد نعثر على تصورات نظرية دقيقة تقضي إلى تعريف واحد لمفهوم الخطاب، والسبب في ذلك يعود إلى عدم استقرار هذه المقولة في الممارسة والإجراء، فضلا عن كونها تغطي مساحة شاسعة من التصورات المختلفة لدى الباحثين. ويبدو أن هذه المقولة كانت متداولة في الاستعمال الفلسفي الكلاسيكي، حيث يتعين علينا بموجبها التمييز بين المعرفة الخطابية والمعرفة الحدسية. ومن ثمة كانت قيمتها المعرفية لا تقل أهمية عن قيمة اللوغوس في الثقافة اليونانية¹. أما في اللسانيات، يبدو أنها شهدت أول استعمال مع بول غيوم، وهي الفترة التي تميزت بأفول اللسانيات البنوية وتصعيد الاهتمام بالتأثيرات التداولية؛ إلا أنها لم تعرف تحديدا نظريا دقيقا في هذه المرحلة، اللهم إلا بعض الإشارات التنبيهية بالوضعية الابستمولوجية للدرس اللساني، ولا سيما الإشكال المتعلق بعلاقة الاستعمال اللغوي بالنظام اللساني. لقد بات واضحا أن مفهوم الخطاب قد شهد تنوعا دقيقا في الاستعمال انطلاقا من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص فالسيميائيات. ومن ثمة تعذر على الباحثين من أهل الاختصاص حصر إشكالية الخطاب ضمن حقل معرفي واحد يتم بموجبه فحص مظهرات الخطاب وأشكاله وأنواعه.

يحيينا D.Mengueneau على جملة من التمهيدات المنهجية التي شكلت مفهوم الخطاب ضمن الفضاء العام لنظرية تحليل الخطاب، نذكر أبرزها على النحو الآتي:

- الخطاب بوصفه مرادفا للكلام من منظور لسانيات الجملة لدى مدرسة جونييف.
- الخطاب بوصفه وحدة فوق الجملة Transphrastique مرادفة للنص، من منظور لسانيات النص.
- الخطاب بوصفه فعالية تلفظية ذات مظهرات سياقية من منظور لسانيات التلفظ.
- الخطاب بوصفه النموذج الأرقى للمشافه والمحادثة².

ولا شك أن هذا الوضع المعرفي الذي آل إليه مفهوم الخطاب كان نتيجة لذلك التقاطع بين اللسانيات والأسلوبيات والنقد، حيث خرج مفهوم الخطاب من حيزه الضيق إلى مجالات واسعة تشق طريقها نحو السيميائيات والتداوليات، باعتباره أن الخطاب فعل النطق فوق اللسانيات. وقد سار في هذا الاتجاه نخبة كبيرة من الباحثين أبرزهم: Van Dijk - R.Barthes - J.Kristiva - T.Todorov. ضمن هذا السياق يعالج R.Barthes إشكالية الخطاب من منظور سردي انطلاقا من التصور اللساني على أن الخطاب يتموقع في مستوى الجملة بوصفها وحدة دنيا تتوافر على شرط النظام، ومن ثمة أضحى الخطاب

جملة كبرى، والجملة خطابا مصغرا. على أن يكتسب الخطاب طابعا لسانيا ولغويا انطلاقا من المعطى التصوري للجملة.

في الحقيقة لا يتعدى هذا المكسب الذي كان قد حازه مفهوم تحليل الخطاب الحدود اللغوية التي طالما نوهت بها جهود اللغويين والبلاغيين العرب القدامى والتي سرعان ما واصلت مسيرتها التقعيدية والإجرائية من المنظور البنيوي الذي روج له منظرو مدرسة براغ اللسانية انطلاقا من الأطروحات المركزية لـ de Saussure إلا أن Barthes يتجاوز التصور اللساني البنيوي للجملة إلى التصور السردي مؤكدا على انتظام قواعد وقوانين الخطاب ضمن رؤية كلية Global يوظفها فعل السرد بوصفه جملة كبيرة، لأن لغة السرد بعامة لا تعدو كونها أحد الاصطلاحات التعبيرية التي ضلت وفيه للسانيات الخطاب 3. Linguistique du Discours.

ومن ههنا يصبح الخطاب ضمن الممارسة اللغوية وسيلة للمعرفة، ومن ثم يتحول إلى نص Texte، من حيث إنه يشكل مع مفهوم النص فرضية قابلة للتحليل والدراسة ضمن حقل لسانيات النص وتحليل الخطاب. وظل هذان المصطلحان (النص والخطاب) يتنازعان الاستعمال الواعي والمجاني على السواء في تحليل الممارسات عبر اللسانية Translinguistique، حيث ازدادا اتساعا بتعدد الاتجاهات واختلاف المقاربات. وفي هذا السياق يؤكد أحمد المتوكل من أن الاتجاه الغالب في أدبيات النحو الوظيفي: " هو اختيار مصطلح (الخطاب) وتفضيله على منافسه. ولعل السبب في هذا التفضيل هو أن مصطلح الخطاب يوحي أكثر من مصطلح النص بأن المقصود ليس مجرد سلسلة لفظية (عبارة أو مجموعة من العبارات) تحكمها قوانين الاتساق الداخلي (الصوتية والتركيبية والدلالية الصرف) بل كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية بالمعنى الواسع "4. في هذا النص تمييز صريح بين النص والخطاب من جهة العموم والخصوص. ولما كان الخطاب - والحال هذه- فضاءً متشعبا يحوي أشكالا متنوعة ومتعددة، أبرزها الخطاب المنطوق والمكتوب والبصري، ظل يختلف نوعه باختلاف مضمونه والمواقف التي يلقي فيها، ومن هنا تعددت الخطابات فمنها: السياسي، والاجتماعي، والديني، والعلمي، والتعليمي.... إلخ.

1-2- الخطاب التعليمي والعلمي الجامعي:

بما أن التلفظ المنطوق يعد السمة الجوهرية في أي خطاب كائنا ما كان، بات من الممكن إدراج التدريس الجامعي ضمن دائرة الخطاب، انطلاقا من أن المحاضرة نص مكتوب يلقيه الأستاذ على طلبته قصد التبليغ والتوجيه والإقناع. هذا علاوة على أن نص المحاضرة في جوهره خطاب بين أفق الأستاذ والمعايير

السوسيوقراطية للمجتمع، لكنه مثبت بالكتابة بتعبير بول ريكور 5. وعندئذ فالخطاب التعليمي الجامعي العلمي هو خطاب قیل من قبل سواء على لسان الآخرين، أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيط مضامينه ومراميه، وجعلها في متناول المتلقي (الطالب). ففعل التعليم في الجامعة إذن لا ينفصل بسهولة عن علم المعرفة 6. والدرس الأكاديمي في المؤسسة الجامعية بوصفه هيئة خطابية، يجري ضمن مقام تواصل مميّز يسمح بالتعبير عن "أنا" الفردية حيناً، وعن "أنا" المزدوجة حيناً آخر، ومن جهة أخرى تؤخذ بعين الاعتبار "أنت" المتلقي الذي يأخذ الكلمة بالدور التلغظي نفسه، ولكنه دائم الحضور قصد الاستيعاب والتحصيل 7. ومن هذا المنظور كانت خطابات أساتذة الجامعات حسب دييوا تقريباً كلها خطابات تعليمية، في حين نلّف بعضاً منها خطابات تربوية عبارة عن مجموعة مغلقة من الأسئلة والأجوبة التي يبتغي من خلالها الأستاذ الحكم على كفاءة المتلقين، وعلى قدراتهم الذهنية وذلك أثناء تشكيل ملفوظاتهم التي تعكس مدى استيعابهم لملفوظات الأستاذ- بوصفها ملفوظات واصفة للمفاهيم العلمية-، والباقي عبارة عن تشكيل تعليمي للملفوظات العلمية 8. ولعل هذا ما يحملنا على التسليم بأن الخطاب الجامعي هو خطاب تعليمي وتربوي وعلمي في الآن نفسه. وسنحاول في هذه الوقفة العجلى أن نحدد كل خاصية مفهومية من خواص هذا الخطاب ضمن المحطات التالية:

1- 2-1- الخاصية التعليمية للخطاب الجامعي:

تعتمد الخاصية التعليمية في الخطاب الجامعي على تحويل المادة العلمية إلى مادة خطابية تواصلية ذات أهداف توجيهية وتضامنية وإقناعية في الآن نفسه، ويتكرر فيها خطاب الآخر كما هي الحال في الخطاب التربوي 9. وتحدد بنية الخطاب التعليمي انطلاقاً من الثنائية التلغظية (أنا إلى أنت) أو (أنا=أنت)، حيث تقوم هذه الاستراتيجية في الغالب الأعم، على أساس غياب علامات التلغظ في الخطاب، وبخاصة غياب الفاعل المتلغظ أما ملفوظه الذي يحدد الخطاب الأصلي العلمي 10. إن الخطاب البيداغوجي الذي يتوسط المقرر الوزاري والأستاذ، يتأثر إلى حد بعيد بهيكلية المحتوى في المقرر، حيث أن هذا البرنامج الذي يتميز ببنية غير محكمة يتيح للأستاذ الباحث مساحة وهامشاً لتطوير خطاب بيداغوجي ديناميكي يمتاز بالخروج عن النص، وإثراء الموضوع، وفتح بوابات النقاش والحوار. وعلى عكس البنية المحكمة في موضوعات المقرر، التي تدفع الأستاذ لتبني خطاب بيداغوجي جامد، فيه تقيد بحرفية النص، والتزام صارم في تنفيذ محتواه.

1- 2-2- الخاصية التربوية للخطاب الجامعي:

إذا كان البحث العلمي آخر مستجدات العقل البيداغوجي، فلقد أسس معرفة ذات طبيعة إبستمولوجية مغايرة؛ إذ تختلف أهداف البحث العملي "كلية عن أهداف البحث الإمبريقي. فإذا كان الهدف الأساس من البحث الإمبريقي تقويم الفعل التربوي، فالهدف الأساس من البحث العلمي البحث عن "تفسير" و"فهم" - بالمعنى الديكارتي، لا الفينومينولوجي- للإصطلاح الذي يحدث أثناء الوضعيات التربوية والتعليمية، والبحث ضمنها عن أسباب وكيفيات حدوثها، ثم تحليلها. ولا شك أن آثار هذا الفعل سيتم استخراجها من خلال النتائج، مما يعني وجود مدة زمنية، قد تكون طويلة أحياناً، تفصل البحث عن الفعل. وبالفعل فالهدف، كما يقول بويز R. Buyse الباحث التجريبي، هو اكتشاف و/أو البرهنة على القوانين التي تعمل الوضعيات التربوية حسبها، مع أخذ كلمة القانون هنا بالمعنى العام، أي إبراز التنظيمات، والعلاقات النوعية والكمية¹¹.

ومن اللافت للنظر أن البحث العلمي يضم على اختلاف ميادينه، مبدئين أساسيين، هما: مبدأ الشفافية، ومبدأ القابلية النسبية لإعادة التجربة. فمن الضروري أن تكون كل الخطوات التي يقوم بها الدارس واضحة ومقبولة، ما دامت شفافية مجموع هذه الإجراءات هي أولى مميزات كل عمل علمي؛ بالمقابل ليس بمقدور المدرس دوماً تفسير سبب قيامه بهذا الإجراء أو ذاك، لاعتماده على حدسه دون أن يكون قادراً دوماً على تبرير وتفسير سبب نهجه تلك الخطوات. أما المبدأ الثاني صعب، إن لم نقل مستحيل، التحقق بشكل مضبوط ضمن وضعيتنا التربوية، فهو مبدأ قابلية التجربة للإعادة: إذ من الضروري أن تكون التجربة قابلة لأن تكرر حتى تؤكد أو تلغى.

لا شك أن الخاصية التربوية للخطاب الجامعي بمثابة المادة الخطابية التي تشكلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة (الجامعة). وهذا النوع من الخطابات يكرس عملية تلفظية ثلاثية البث، أي تعتمد ثلاثة فواعل أحدهم يدرس شيئاً للآخر. هذه العملية تتكون من هيئة خطابية خاصة ومكررة في الآن نفسه، إلا أنها تبدو معقدة وذات مستويات خطابية مختلفة¹². وفي هذا السياق يصنف فان ديك الخطاب التربوي ضمن النصوص المحاطة أو المحتجزة Les textes de l'enfermement¹³ أي أنه يشكل نصاً محدوداً ومميزاً في رحاب مؤسسة لها قوانينها وشروط العمل فيها. وحسب ماري هيلين مورسيل Marie-Hélène Morsel يمكن أن نميز في الخطاب التربوي بين "سلسلة من المقامات أو الأنساق (درس، معاملة، تبادل، حركة، فعل) ومحاولة النظر في العلاقات القائمة بين الفعل وتحقيقه اللفظي/النحوي، والأنساق الأكثر أهمية هي التبادل والحركة"¹⁴. ومن ثمة تسعى الخاصية التربوية للخطاب الجامعي إلى تحقيق المادة الخطابية في أشكال خاصة

من مثل (نصوص من الدعائم البيداغوجية، دروس ومحاضرات، تعليقات هامشية، والقسم التحضيري في الجامعة، وإجراءات من نوع فعل المعرفة). وتقوم مهمة الأستاذ في هذا المقام على إعادة تشكيل خطاب قيل من قبل ويقال دائما، فالطالب لا يملك حق إعادة النظر فيما قيل، أو الاعتراض على الخطاب المقترح أو المفروض عليه على عكس الخطاب السياسي¹⁵. ومن ثم تتحدد بنية الخطاب التربوي في شكل (أنا= أنت)، -شأنه في ذلك شأن الخطاب التعليمي- وفق علاقة حوارية تضع في الوضعية الخطابية فاعلين، يحاول أحدهما التأثير على الآخر. إن الموقف التفاعلي-الاتصالي بين الطالب والأستاذ لا يمكن اختزال تأثيره إلى مجرد انتقال معلومات من المرسل إلى المستقبل -على الرغم من أن ذلك كان واضحا في خطاب الأستاذ البيداغوجي-، إلا أن هذا النمط التفاعلي الثلاثي الذي استخدمه الأساتذة في الجامعة وما نتج عنه من تفاعلات بين الأستاذ والطالب والمنهاج، أضفى على البرنامج المسطر هالة القداسة.

1-2-3- الخاصية العلمية للخطاب الجامعي:

تقوم الخاصية العلمية للخطاب الجامعي على إضفاء الصبغة المنطقية في عرض المادة الموصوفة، وتحري الموضوعية والدقة في وصف الظواهر المطروقة بالدراسة والتحليل، مع تجنب ما يثير التأويل، وعدم اللجوء إلى يحتمله الخطاب من دلالات تضمينية. وعلى هذا الأساس تبدو لغة الخطاب العلمي عارية الدلالة في سياق المنظومة المعرفية التي تشكل بنية الحقل العلمي الخاص في ميدان من ميادين المعرفة. بالإضافة إلى كونها دلالية محضة، تهدف إلى التطابق الدقيق بين الدال والمدلول. وعلاوة على ذلك فإن معجم الخطاب العلمي خال من الإيحاء والتراكم، محدد الدلالة من حيث أنه يقوم على نمو المعنى واسترساله في تشاكل وحيد، وغير قابل للاشتراك والترادف بل يسعى إلى توخي الدقة في استعمال المصطلح الخاص بالحقل المعرفي المطروق، كما تبدو فيه طاقة الإخبار مهيمنة. وفي ظل هذه الخواص تتحقق مشروعية الخطاب العلمي في المؤسسة الجامعية، كونه شرطا ضروريا، وعملية مقصودة لضمان التواصل البيداغوجي بين أعضاء الجامعة. ولا شك أن هذا الاعتراف الضمني، يحملنا على التسليم بوجود جملة من الأهداف، يتم تحقيقها في رحاب استراتيجيات الممارسة الخطابية، والتي سنخصص لها وقفة مفصلة في المحور الأخير من هذا البحث.

من اللافت للنظر أن الخطاب العلمي يتميز بالشفافية وانعدام الغموض، إذ أن مرجعيته توطرها الموضوعية، خلافا لبعض الخطابات الأخرى مثل الخطاب السياسي حيث تتغذى مرجعيته من الذاتية¹⁶. ومن ثمة أضحت ملفوظات الخطاب العلمي الجامعي تنتمي إلى قسم الملفوظات البعيدة عن أية وضعية. فهو خطاب

يأخذ شكل الخطاب التربوي في الجامعة، انطلاقاً من أن المؤسسة الجامعية فضاء تتحول فيه الملفوظات العلمية إلى ملفوظات تربوية، وتتم عملية التحويل هذه في ثنايا الدرس الجامعي الذي يعتبر فعلاً كلامياً من صنف الأفعال الكلامية الكلية
17 Macro-acte de parole.

ضمن هذا المنظور، يمكننا القول بأن الخطاب الجامعي من جهة يتجلى بوصفه خطاباً يسعى إلى إثبات كلام بدون فاعل علمي، ومن جهة ثانية هو كلام مشروط ومقيد بضوابط وقوانين المؤسسة البيداغوجية كونه خطاباً ازدواجياً تعليمياً وتربوياً، أي أنا=أنت و أنا مقابل أنت في آن واحد. وهو بهذه الخاصية يوجه إلى المتلقين عامة وليس إلى متلق محدد أو معين، حيث يتأسس على هذه الطريقة كي يكون واضحاً لدى المتلقي (الطلبة) بوصفه طرفاً مشاركاً في العملية التبليغية مع الأستاذ الذي يملك حق القول ووجوب الشرح والتفسير، فهو إذ ذاك يحقق وظيفتين هما: الوظيفة التعبيرية، والوظيفة المعرفية.

1-3- الوضعية السوسiolسانية للخطاب التعليمي:

إن السوسiolسانيات تبحث في العلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع. ذلك لأن اللغة لها صلة بالمجتمع الذي ينظمها ويؤطرها على نحو يجعلها مختلفة عن اللغات الأخرى نظاماً وعادة وسلوكاً. فاللغة ظاهرة اجتماعية تتفق عليها الجماعات البشرية، وهي تعكس كل ما يموج فيها من عادات وتقاليد وثقافة ودين وتنوعات جغرافية وإقليمية. إن مهمة اللسانيات الاجتماعية البحث في: اللغة واللهجة، وخصائص استعمالهما، الأطلس اللغوي الجغرافي، العلاقات الاجتماعية والثقافية في المجتمع الواحد وأثر ذلك في تعليم اللغة القومية وتعلمها، الفروق القائمة بين لغة النساء ولغة الرجال، المستويات الكلامية اللغوية حسب سياقاتها الاجتماعية، اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة¹⁸.

إذا كان كل مشروع تربوي أو مجتمعي لا يمكن تصور استقامته وتكامل عناصره ومكوناته إلا في إطار فلسفة تربوية أو اجتماعية مؤطرة للنظر والفعل المؤسسة الاجتماعية، فإن مهمة مفهوم المؤسسة تصبح متسمة بالكثير من الصعوبة والتعقيد والاستشكال، ثم يستوجب علينا التساؤل كيف يمكن تحديد العلاقة بين الفلسفة التعليمية وبين ما يفترض أن تشكل هذه الفلسفة إطاره الفكري الموجه: المؤسسة التعليمية والمجتمع بشكل عام؟ بأي معنى، وضمن أي حدود يمكن قبول الاعتراف بالإكراهات والضغوط التي تحكم المؤسسة، بشبكاتها العلائقية بين فاعليها، وبأهدافها وغاياتها، وبمعاييرها المعتمدة في التحرك

والاشتغال نحو تحقيق مهامها وأهدافها، وأيضاً بهوامش استقلاليتها النسبية المفترضة، وبشتى أشكال ارتباطاتها بآليات توزيع السلطة والمعرفة والنفوذ المراتبي والهيمنة المادية والرمزية في المجتمع¹⁹. أما مفهوم المؤسسة، فإننا نفضل ألا نقدم عنه هنا سوى ما هو مركز، دال، ومفيد. يرتبط مفهوم المؤسسة - كمفهوم سوسيولوجي - بالعديد من المفاهيم المجاورة أو المماثلة، ومن أبرزها مفاهيم: "البنية" (Structure)، و "التنظيم" ((Organisation، و "النسق" (Système).

وبالرغم من كون هذه المفاهيم كلها تستخدم للتعبير عن نفس الظاهرة: أي مجمل البنيات والهيكل والأطر الاجتماعية المنظمة (جامعة، مقالة، مصنع، مدرسة... الخ)، فإنها تفترض، على مستوى المقاربة والفهم، مجموعة متعددة، متكاملة ومتباينة أحياناً، من النماذج النظرية التحليلية أو المقاربية. وذلك بكل ما لها من خلفيات وأطر مرجعية محددة، وما يترتب على ذلك من خلاصات واستنتاجات ومستتبعات على مستوى التأويل والفهم²⁰. على العموم، فإن ما يفهم من المؤسسة الاجتماعية هو أنها تشكل منظومة متكاملة من العناصر، أي الفاعلين الاجتماعيين، الذين تربطهم علاقات محددة، وأهداف مشتركة، ومعايير متعارف عليها في مجال السلوك والفعل وتقويم الإنجاز. ويميز التحليل السوسيولوجي في تكوين كل مؤسسة بين نمطين من التنظيم لا يمكن الفصل بينهما إلا على المستوى النظري المجرد، إذ تنتظمهما على الدوام جدلية مسترسلة. فهناك، من جهة، تنظيم رسمي معلن، ويتجلى في مختلف القواعد والمساطر والضوابط المؤسسية المنظمة والموجهة رسمياً لكل مؤسسة. كما أن هناك، من جهة أخرى، تنظيم لا رسمياً ضمناً ويتمثل فيما يخلقه فاعلو المؤسسة، على هامش ضوابطها وتحدياتها الرسمية، من علاقات وأهداف ومعايير خاصة ومغايرة.

في اعتقادنا، يتلخص المشكل الأساس للخطاب التعليمي الجامعي، الذي تجب مواجهته في معرفة كيفية ترابط مختلف أنماط المعرفة: المعرفة الإمبريقية، والمعرفة النظرية، والمعرفة العلمية، وكيفية قدرتها على التفاعل فيما بينها، وذلك دون أن تقوم بينها أية تراتبية. فكل نمط من هذه الأنماط المعرفية نسقه الإيستمولوجي الخاص، ووظيفته الخاصة، وأهميته الخاصة (وذلك بالخصوص حسب نوعية الفاعلين التربويين). إلا أننا نعتقد بقوة في ضرورة وجود كل هذه الأشكال المعرفية وفي التنسيق فيما بينها، أملاً في خروج التربية من الوضع الصعب الذي توجد فيه، وفي تجاوز كل امبريقية ودغمائية ترتبط أكثر فأكثر بممارسات عملية موروثية عن الماضي عوض أن يكون لها وعي حقيقي بالتطور.

1-4- إشكالات الخطاب التعليمي للغة العربية:

من اللافت للنظر أن المعاينة الميدانية لحال الخطاب التعليمي الجامعي في مجال تدريس اللغة العربية وآدابها، تكشف لا محالة غياب استراتيجية لسانية ملائمة لمقتضيات البيئة السوسيوثقافية نتيجة استخفاف المخطط التعليمي بالمقومات السوسiolسانية، مما أدى إلى غياب استجابة النظام التربوي لمتطلبات العصر، وبالتالي عقم التحصيل لدى الطلبة والمتعلمين. ولا ينكر عاقل أن المقررات الجامعية الخاصة بتدريس مقاييس اللغة العربية وآدابها لا زالت تكرر نمطا تقليديا يحتكم إلى التقعيد اللساني، ورؤية ماضوية تستند إلى تاريخ اللغة العربية وتاريخ البحث فيها، مع تغيب كامل لرؤية نصية لواقع اللغة العربية وآدابها²¹. بالإضافة إلى أن الخطاب التعليمي الجامعي في هذا المجال لم يتخلص رواسب التقعيد المدرسي في سياسته البيداغوجية. والأمثلة عديدة ومتنوعة في هذا المجال؛ فإذا تفحصنا مثلا المقاييس النحوية (النحو والصرف، المدارس النحوية، أصول النحو) على الرغم من تنوع صيغها البيداغوجية إلا أنها تصب في اتجاه واحد أوحد، هو معرفة القاعدة النحوية لتبرير سلامة الجملة بعيدا عن سياق استعمالها، وبالتالي فهذا التصور لا يكاد يخرج عن نطاق لسانيات الجملة في نزعتها الموضوعية المجردة. الشيء نفسه مع البلاغة العربية التي ابتعدت كثيرا عن معايير الذوق الاستعمالي للغة، حيث أصبحت تدرس من خلال تراكييب واستعمالات تراثية منتقاة من كتب ومصنفات القدامى، منقطعة عن مواضع استعمال في المعيش اللساني المعاصر. وفي كلا الحالتين ظل الطالب -عقب اكتساب القاعدة اللغوية يسعى إلى تحويل القدرة أو الراموز Code، ذلك بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من النسق الاتصالي في استعمالات العامية إلى النسق المعياري في اللغة الفصحى، بحيث يلجأ في الغالب الأعم إلى ملء الفراغات أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها، بل هي منتقاة إما من ضوابط العامية، وإما من نسق قواعد اللسان الكلي Langue universelle، أي ملكة اللسان العامة التي يفترض أن كل إنسان مزود بها بيولوجيا.

وعلى غرار ذلك، ينبغي من أجل تحسين القدرة اللسانية في مستوى المؤسسة الجامعية، الاستفادة من اللسانيات التربوية في وضع سياسة تعليمية جديدة تقوم على تطوير الكفاءات التواصلية عن طريق تصعيد الاهتمام بالدور الوظيفي للمناهج الدراسية: والمراد هنا بجعل الثقافة الجامعية وظيفية (Fonctionnelle) أي ذات طابع إجرائي وعملياتي يربطها بأهداف واضحة ومحددة، ويتجاوز بها مختلف أساليب المراكمة والتجميع المعلوماتي، التي كانت تقوم عليها المنظورات البيداغوجية الكلاسيكية. لم يعد مطلوبا من الجامعة، إذن، في إطار المجتمع المعاصر، تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة، وتعميم

تلقيها كغاية في ذاتها ولذاتها، أي باعتبارها حاملة لقيم كونية مطلقة ومشتركة بين كافة أفراد الجنس البشري، وإنما أصبح مطلوباً منها أن تروج معرفة جامعية وأكاديمية جديدة تقوم - إضافة إلى بعدها الكوني المشار إليه - على الاستجابة لحاجات معينة، مرتبطة ببنية اقتصادية واجتماعية وثقافية لها شروطها ومحدداتها وخصوصياتها المميزة والمحددة لما تفرزه من "طلب اجتماعي" (Demande sociale) للبحث والتكوين والتعليم والثقافة²². وعلى صعيد تدريس اللغة العربية، ينبغي أن يكون ملمح الدور الوظيفي انطلاقاً من رؤية وظيفية نصية تجمع بين النحو البلاغة، بعيداً عن النسق القواعدي التجريدي والمعياري²³، مع ضرورة مراعاة الأبعاد الخطابية في تحصيل الدرس اللغوي من مثل احياجات الطالب المتعلم، والظروف السوسيوثقافية لعملية التلقي، ودور الرهانات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في الخطاب التعليمي. وعلاوة على ذلك فإن المعيش اللساني Bain linguistique للغة العربية يحتضن وضعا لغوياً ازدواجياً Diglossie بين الفصحى الملهونة واللهجة العامية من جهة²⁴، وثنائياً يظم نظامين لسانيين في الغالب الأعم من مثل: العربية/الفرنسية، أو العربية/الأمازيغية. ونحسب أن إشكال الازدواجية في اللغة العربية هو الذي أفضى إلى التشكيك في الاقتناع بما يمكن أن تضطلع به اللغة العربية من أدوار فاعلة في النمو المعرفي وتكنولوجيا الاتصال. وبالتالي تم فتح المجال -في نظرنا- أمام اللغة الفرنسية بوصفها وسيلة اتصال ناجحة في الأطر والمؤسسات الرسمية، وحتى في المواقف التي تتطلب استعمال اللغة العربية للتعبير عن الحاجات الرسمية الخاصة بالهوية الوطنية. وكان من نتائج ذلك، ظهور إشكال آخر يتعلق بالثنائية اللسانية العربية/فرنسية، الذي ما فتى يتصدر قضايا السياسة اللغوية* في الجزائر.

1-4-1- إشكالية اللغة العربية، مادة وأداة:

تشهد اللغة العربية في الوقت الراهن وضعا معرفياً هزئياً منذ المراحل الأساسية من التعليم إلى المراحل التعليمية العليا، تحيي بماضيها، وتغترب في بيئتها من حيث أنها لم تتمثل في حاضرها دور اللغة الأم. أو بالأحرى ظلت ولا تزال تقتصر إلى إستراتيجية خطابية تقوم على إحداثيات التواصل الفعال. كان ذلك مما أثر سلباً على مدركات الطالب الجامعي، مما يدفعه إلى التشتت في التفكير ما بين الرؤية الماضوية، رؤية الحاضر؛ وانعكس ذلك على إبداعه ونمط تفكيره، مما دفع الطالب الجامعي إلى اكتساب ثقافة مزدوجة بالمعنى الإكلينيكي، من جهة التعبير عن نمطين مختلفين بلغة واحدة. كما أن الطالب الجامعي بحاجة إلى التشجيع على البحث في اللغة العربية والترجمة منها وإليها، كاعتماد ذلك في المقررات الجامعية. هذا كله يدفعه إلى الاهتمام باللغة العربية، وضرورة العناية بتحديث أطرها وأنساقها. ولا شك أن إقحام اللهجة العامية في الحوار وفي قاعات

الدروس بحجة إيصال المعلومة، في غياب رؤية وظيفية تسعى إلى ضبط نحو اللهجة العامية ؛ أمر ينطوي على مزالق خطيرة في مسيرة التعليم الجامعي والأكاديمي.

1-4-2- إشكالية الكتاب الجامعي:

هذه المشكلة تعيق فعالية العملية البيداغوجية والعلمية للخطاب التعليمي الجامعي، إذ أن المراجع العلمية باللغة العربية نادرة وقليلة، ولعل سبب ذلك يعود إلى مشكلتي التأليف والترجمة. فعلى صعيد التأليف: نجد أن الكتب العلمية المؤلفة باللغة العربية قليلة جداً إذا ما قيسَت بالكتب المترجمة والكتب المؤلفة باللغة الأجنبية، ولعل سبب ذلك يعود إلى عدم وجود مؤلفين أكفاء باللغة العربية، وإن وجدوا فهم قلة²⁵. بالإضافة انعدام رؤية سوسيولوجية مؤسساتية في تسويق الكتاب العربي وتوزيعه، إذ الكتاب العلمي المؤلف باللغة العربية يواجه مشكلة في التوزيع ومشكلة الطباعة والإخراج الفني غير الدقيق. وقد انعكس ذلك سلبيًا على مقروئية الطالب الجامعي، الباحث الناشئ. أما على صعيد الترجمة، فإن الكتب المترجمة أيضاً قليلة ومحدودة على الرغم من وجود مكتب للتعريب والترجمة والنشر تابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بدمشق، ومكتب تنسيق التعريب بالرباط، إلا أن مردودية المنجز البيبليوغرافي تظل محدودة بشكل يعيق نجاح التحصيل العلمي لدى الطالب عبر كافة مراحل التدريس الجامعي. وعلى الرغم من ذلك، تبقى المكتبة العربية بشكل عام تفتقر إلى الكتب العلمية باللغة العربية مما يعيق الطالب الجامعي ويدفعه إلى الرجوع للمراجع الأجنبية لتوافرها. و لذلك لا بد من مواجهة هذا كله من خلال تسطير إستراتيجية بيبليوغرافية تخدم أفق الطالب الباحث، من خلال التأليف العلمي باللغة العربية بإعطاء الحوافز، واعتماد ذلك في الترقيات العلمية. والترجمة الحديثة لكل ما يستجد من معارف وعلوم الطباعة الجيدة، والتوزيع الجيد. وتدريب متخصصين أكفاء في التحرير والإخراج الفني مع التزام الدقة في المعلومات العلمية.

1-4-3- إشكالية المصطلح:

من اللافت للنظر أن إشكالية توحيد المصطلح وضبطه في الجامعات الجزائرية والوطن العربي عموماً ما تزال قائمة مستعصية على الفهم والتبصر، رغم جهود مكتب تنسيق التعريب، ورغم قرارات الجامعة العربية، ورغم جهود اتحاد المجامع العربية في توحيد؛ فاختلاف مصدر المصطلح يؤدي إلى اختلاف في ترجمته إضافة إلى قلة المعاجم الاصطلاحية المتخصصة. وعلى غرار ذلك كله فإن المقررات الجامعية الخاصة بتدريس اللغة العربية لم تستثمر حصيلة اجتهادات تلك الهيئات اللغوية في مجال التقييس المصطلحي وترجمته. كل هذا

أضحى يشكل عائقاً في طريق البحث العلمي في المؤسسة الجامعية؛ على الرغم من أن مشكلة التوحيد ليست مشكلة صعبة في حالة استعمال المصطلح المترجم في حقل التأليف العلمي، لأن حياة المصطلح بالتداول والاستعمال، لا في طيات المعاجم على الرفوف، وفي حال إيجاد لجنة عربية موحدة متخصصة تتولى أمر تعريب المصطلح، وفي حال التعاون بين المؤسسات العلمية العربية، فإن هذا كله سيساهم في الحد من مشكلة المصطلح وتوحيده وترجمته؛ كما يضمن استيعابه وتداوله في الأوساط الجامعية. من هنا فإن للتعريب أهمية علمية على المستوى القومي إذ يرفد الأمة بعلوم العصر ويساهم في تنمية المجتمع عامة فيكون العلم في تناول الجميع مما يساعد على ازدياد الوعي وتنامي الجماهير عامة. ولعل التعريب يساهم في فتح آفاق علمية واسعة ويساهم في إيجاد التكنولوجيا وإبداع المشتغلين بالعلوم مما يؤهلهم إلى الابتكار العلمي حين يتعمقون في فهم التعريب بلغتهم، لأن اللغة القومية تكون هي لغة الأفكار والأحاسيس للإنسان، ومن خلال التجارب التي قيسست في الجامعات، وجد أن أهمية التعريب في المستوى العلمي، تساهم في انخفاض نسبة الرسوب، إضافة إلى ازدياد نسبة الوعي والفهم.

1-4-4- إشكالية الطالب الجامعي:

إن مواقف الطلبة السلبية تجاه اللغة العربية وآدائها، مردّها أساساً إلى عدم رغبة الطالب في دراسة هذا التخصص والانتماء إليه خوفاً من المجهول في مستقبله المهني، إذ نجده يعاني صراعاً داخلياً بين ما يتوق فعلاً لدراسته والتخصص فيه، وبين واقع دراسته. لذا نجده دائم النفور من هذه الشعبة التي ينظر إليها في بعض الأحيان نظرة ازدراء واحتقار، فيراها مبعثاً للملل والسأم، مما يؤدي ليس إلى اللاتفاعل بين الطالب وبين ما يدرسه من نصوص وقضايا فحسب، بل إلى الفشل في حياته الدراسية ككل. والسبب الرئيس - في رأينا - هو سوء التوجيه، وعقم الطريقة المعمول بها في توجيه طلبتنا إلى الفروع المختلفة؛ حيث نلاحظ تجاهلاً كبيراً لرغبات الطلبة وميولاتهم وقدراتهم الحقيقية، إذ أن الطلبة المتفوقين عادة يوجهون إلى فروع علمية حتى ولو كانت ميولاتهم ورغباتهم أدبية، والضعفاء منهم يوجهون إلى الفروع الأدبية التي لا يكن لها الطالب أية رغبة، ولا يميل إليها حتى مجرد الميل. هذا إضافة إلى عزوف المسؤولين وذوي النفوذ عن توجيه أبنائهم نحو الفروع الأدبية، مقابل توجيه الضعفاء إلى هذه الفروع. وهو موقف مسبق، و ادعاء مغالط. وهنا يأتي عامل آخر مهم، وهو غياب الموجه الواعي الذي يمتد عادة من داخل الأسرة إلى المؤسسة الجامعية، ولهذا الغياب أسباب جمة منها: عامل الأمية لدى الأبوين، أو بساطة مستوى التعليم لديهما، وانشغالهما بهوم الحياة اليومية، والصراعات داخل الأسرة وما ينشعب عنها من مشاكل اجتماعية؛ وغير ذلك من الأسباب الكثيرة التي ليس من مجال هذه الدراسة تفصيلها.

وتأسيساً على ذلك، فإن عزوف الطالب الجامعي عن حب التمدرس والتكوين في لغته الأم، يفسر انطلاقاً من قلة المراجع العربية، وقلة المصطلحات والمعاجم، وضعف هيئة التدريس لا سيما ما يتعلق بالطرق المنهجية المتبعة، مما يؤثر سلبياً على قدراته المعرفية، حيث تصبح قضية التعريب بالنسبة إليه مشكلة مستعصية عن الحل. فالطالب الجامعي في العلوم الإنسانية عامة، واللغة العربية بخاصة، يتلقى تعليمه من خلال حوار بيداغوجي هجين وغير مسترج، ولعل هذا ما أضحى يساهم في فسح المجال للهوة واقع الحياة اليومية (المجتمع) ولغة العلم (العربية الحديثة). لذلك فإن مبادرة التعريب وفق إستراتيجية خطابية فعالة عن طريق جعل لغة الحوار بالعربية الحديثة، تفعيل حركة الترجمة والتأليف بالعربية، كل هذا يؤدي إلى تجاوز عقبات التحصيل المعرفي لدى الطلبة، كما من شأنه أن يعيد للغة العربية حيويتها في الحاضر، بوصفها إحدى لغات العمل في المحافل الدولية من مثل هيئة الأمم المتحدة.

من اللافت للنظر، أن الفهم والتذوق عند الطالب أثناء دراسته نصاً معيناً لا يقوم إلا إذا سبقته معرفة معينة تكون هي المسؤولة عن التمييز بين جودة الفهم ورداءته، فالطالب الضعيف الذي يعاني فقراً معرفياً مفككاً وضحلاً يختلف في دراسته للنصوص عن آخر يتمتع بثراء معرفي ومعلومات جيدة متماسكة ومتسقة؛ وهذا يؤدي بالضرورة إلى اختلاف في مستوى الفهم والتذوق، وبهذا يكون الفشل في فهم الطلبة للنصوص بسبب نقص تلك المعرفة أو انعدامها لدى القارئ.. بالإضافة إلى تأثير العوامل النفسية والانفعالية، حيث "إن القارئ ليس ذهنًا فقط، وإنما هو وجدان كذلك، فله دافعية تؤثر في الفهم والتذوق، وله انتباه واهتمام يؤثران في الفهم" 26. وقد أثبتت البحوث أن الطلبة الذين يقرؤون مواد مكتوبة تثيرهم، ويألفونها وتزيد من دافعيته ويتفاعلون معها، يفهمونها ويتذوقونها أكثر مما يفهمون ويتذوقون النصوص التي لا تثيرهم ولا تحفزهم. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي عدم تغافل العوامل البيئية، إذ أن كثيراً ما يقرأ الطلبة النصوص بشكل سطحي عابر، يكاد يقتصر على قراءة الكلمات والأفكار الأولية التي تدل عليها هذه الكلمات، دون أن ينفذوا بعمق على هذه المعاني وما توحى به من دلالات. وقد يرجع هذا إلى قصور في تفكيرهم أو عجز في ثروتهم اللغوية، أو ضعف عندهم في الخوض في تفاصيل ما قرؤوه. والطلبة في هذا المجال مستويات مختلفة تتمثل في المستوى العقلي ثم الخبرات والمعارف السابقة، التي يرجع السبب الرئيس فيها إلى الفروقات البيئية - خاصة منها الثقافية - بين الطلبة. هذه الأخيرة التي بدورها تؤدي إلى اختلافات جوهرية في طريقة التفكير والتحليل والفهم بالدرجة الأولى، وتبدو هذه الفروقات خاصة في ثراء القاموس اللغوي لدى بعض الطلبة وفقره لدى البعض الآخر. هذا إلى جانب عامل مهم آخر يساهم بقدر كبير في تحقيق هذا المستوى (الفهم والتذوق) لدى الطلبة لأنه محور الدراسة وعمادها ألا وهو النص ذاته.

2- نحو استراتيجية أفقية في تدريس اللغة العربية:

بالنظر إلى تمركز الخطاب التعليمي في الاستراتيجية التوجيهية القائمة على سلطة التبليغ، مع تغيب شبه كلي للاستراتيجيتين التضامنية والتلميحية، الأمر الذي يفسر العجز في تمكين الكفاءة التداولية بمستوياتها التواصلية والحجاجي، نقترح مايلي: تغيير الوضع اللغوي توخيا للمعيش اللساني النابع من الأفق السوسيو ثقافي للخطاب المنطوق والمتداول، توليد المصطلحات الفنية المستعملة في الخطاب اللغوي العادي، إعادة النظر في أجهزة اللغة قصد تجديد أساليب التعبير وإتاحة الفرص للتطويع وفق مقتضيات حاضر اللغة العربية²⁷، تصميم البرامج التعليمية بالاعتماد على مستجدات البحث اللغوي المعاصر ولا سيما اللسانيات التداولية والسوسiolسانيات، تحديث القواميس والمعاجم والقراءات اللغوية والنحوية مع استثمار نتائج البحث اللسانياتي المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغيرهم. إن اعتماد مثل هذه المقومات في تحديث أطر الخطاب التعليمي للغة العربية من شأنه أن يبعث التواصل البيداغوجي نحو واقع ملموس لنتائج العملية التعليمية في جامعاتنا، لا سيما ما يتعلق باللغة الوطنية لغة الهوية الحضارية لهذه الأمة.

عبر هذا المنظور النقدي يتسنى لنا في نهاية المطاف أن نطرح المستلزمات الضرورية لإصلاح الخطاب التعليمي الجامعي، لا سيما على صعيد تدريس اللغة العربية وآدابها، حيث يتعين على أن يكون هذا الإصلاح الذي يطمح إلى التغيير، عقلانيا وإيجابيا يفرض ضرورة الانطلاق من التحديد الدقيق للأزمة القائمة، ومن المعرفة العلمية الكافية لأسبابها، ومكوناتها وتجلياتها، وامتداداتها. وتبعاً لذلك ينبغي ضرورة التأكيد على إلزامية المعرفة الدقيقة للنظام التعليمي في شموليته، بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة دعم البحث العلمي وإعادة النظر في العوائق المترتبة عنه. باعتبار أن القرار السياسي لا يمكنه إلا أن يستند على أسس ونتائج البحث حيث الدعوة إلى تجنب تصريح قرارات تربوية وبحثية تهدر الجهد والمال لأنها لا تمتلك تصورات دقيقة وشمولية، حيث ضرورة النظر إلى النظام التربوي والتعليمي في كليته لا كجزر منفصلة عن بعضها بل كحقول مترابطة ومتعلقة. كما إلى أن فشل الإصلاحات التربوية والتعليمية في المجتمعات العربية والثالثة، عائد إلى كونها غير نابعة من حاجات واختيارات داخلية، وإنما هي ناتجة عن إكراهات خارجية. وعلى هذا الأساس ينبغي الإلحاح على أهمية التخطيط* في إنجاز أي نموذج إصلاحي، وما يستتبع ذلك من إنجاز وتطوير ومتابعة وتقويم، وهو تقويم يبقى، في وجوده مشروطاً بمعطيات داخلية لا بالزامات مملاة من الخارج، وما يستتبع هذا من رؤية تكاملية بعيدة عن

الإنجازات الظرفية والمناسباتية، حيث يغدو الإصلاح بالنسبة للمخططين "سيرورة أو مواصلة اجتماعية Continuité/ Processus مستمرة ودائمة.

ومن ثمة، يشترط في كل إصلاح مرتقب أن يكون مدعوما، من قبل المجتمع المدني والسياسي، وفق ميثاق وطني، ومحكوما برؤية واضحة ودقيقة لجميع الاستراتيجيات والسيناريوهات الممكنة لتجاوز الأزمة سواء بالنسبة للجزائر، أو للدول العربية والثالثة المتقاربة من حيث الإشكالات المعروضة. وما دام هذا الإصلاح تغييرا، وتحولا، في شكل سيرورات، واستراتيجيات واختيارات، وتخطيطات، إنه، إذن، إصلاح شمولي ناظم لكل المجتمعي، ومتساق مع، وغير منفصل عن المسار الديمقراطي برمته. ولا بد لكل مشروع إصلاحي أن يمتد كيانه عبر جملة من المسارات نرسم إطارها على النحو الآتي: المسار الفكري والسياسي العام، المسار البيداغوجي، المسار الاقتصادي، المسار التنظيمي، المسار الاجتماعي، المسار الثقافي.

لا مندوحة أن يكون المشروع الإصلاحي للخطاب التعليمي الجامعي مغايرا للخطاب الإصلاحي النهضوي المرتبط بعمليات ترقية وتحسين شروط سير وتطور قطاع من القطاعات، هو خطاب تغيير، جذري، نقدي، شمولي، كلي، في نظرته. حيث يعانق أسئلة تروم الإيغال في واقع القطاع التعليمي والبحثي وارتباطاتهما، أسئلة ترسم تجليات وعيها العميق، أسئلة تهتك عنف الأزمة، تجنح نحو العمق المتحكم في تمظهراتها، لترسم الإشرابات والمسارات الممكنة لتجاوز واقعها. وقد كان هذا مبتغى مشروع إصلاح التعليم العالي في الجامعة الجزائرية الموسوم بنظام ل.م.د، بوصفه تعديلا شاملا وعميقا، في مستويات عدة: هيكلية التكوين، محتويات البرامج البيداغوجية، طرائق التوجيه والتقييم؛ ذلك من أجل تدارك الاختلالات، والمسيرة التدريجية مع النظام العالمي للتعليم العالي.

هوامش ومراجع البحث

1. *D.Mangueneau Dictionnaire D'analyse* 'Cf.P.Charaudeau 185.، 2002، Ed seuil،Paris de discours

2. *Analyse de discours*،Cf.D.Mengueneau 1997؛ Ed Hachette P10.

3. ينظر رولان بارت: النقد البنوي للحكاية، تر: أنطوان أبو زيد، بيروت، باريس، 1988، ص13.

4. أحمد المتوكل قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط/المغرب 2001 ص 16.

5. *Le discours universitaire La rhétorique et* ،Cf.A.A.Bouacha
p64. ، éd Peter Lang 1984 ، Berne ،ses pouvoirs

6. Cf.Ibid p65

7. Cf.Ibid p59.

8. *Variations et retuels en classe de* ،Cf.L.Dabene Et al
p52 ، Hatier-Credif 1990 ، Paris ،Langue

9. Cf.A.A.Bouacha Op cit p36.

10. ينظر غاستون ميالارية المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال
التربوي ترجمة: نور الدين البودلالي، مجلة فكر ونقد

[http; // Fikrwanakd.aljabiriabed. net](http://Fikrwanakd.aljabiriabed.net) 41-05 adiwan.htm

11. Cf. Ibid p60..

12. *Les échanges langagiers en classe de langue/* ،Cf.ELLUG
، université de grenoble 3 ،un groupe de chercheurs
paris1984 p130.

13. Cf.Ibid p63..

14. Cf.A.A. Bouacha Op cit p44..

15. *Dictionnaire de didactique des* ،Cf.Galisson et Coste.
ed N 4 Paris Hachette 1976 p 18. ،langues

16. Cf.A.A.Bouacha Op.cit p48..

17. ينظر ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية
نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت/لبنان، ط1، 1993،
ص 9.

19. ينظر مصطفى محسن، الفلسفة، المؤسسة التربوية وأسئلة التحول في
المجتمع المغربي المعاصر نحو رؤية سوسيولوجية نقدية، مجلة فكر
ونقد 41-05 [http; // Fikrwanakd.aljabiriabed. net](http://Fikrwanakd.aljabiriabed.net)
adiwan.htm

20. ينظر المرجع نفسه.

21. ينظر محمد يحياتن، في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في
النهوض بتدريس اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية حول إتقان العربي
في التعليم، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أفريل 2000
ص68.

22. ينظر سمير أمين: ملاحظات حول العولمة، مجلة "الفكر العربي"، معهد
الإنماء العربي، بيروت، عدد 66، أكتوبر/ديسمبر 1991، صص(36-

53). وانظر حول راهن إشكالية الانتقال الديمقراطي في العالم، ملف: "إشكالية الانتقال الديمقراطي في العالم" (ملف يضم آراء مجموعة من المفكرين المشاركين في المنتدى السياسي الثاني لمؤسسة عبد الرحيم بوعبيد للثقافة والعلوم حول هذه الإشكالية - ملف من إعداد امحمد نجيب)، مجلة "شؤون مغربية"، العدد 12، فبراير 1997، ص ص(4-13).

23. ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر ط 3، 2000، ص ص 81/80.

24. ينظر، عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في الحث اللساني العربي، دار طوبقال للنشر المغرب، ط.1، 1990، ص ص 153/150. * - السياسة اللغوية، هي الإستراتيجية السلطوية التي تشكل المرجعية القانونية للتخطيط اللساني.

25. ينظر عبد الرؤوف خريوش، تعري التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، مجلة الموقف الأدبي ع

26. ينظر حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999، ص 152

27. ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار طوبقال للنشر المغرب، ط.1، 1985/ منشورات عويدات، بيروت، ط.1986، ص ص 53/51.

* - التخطيط اللساني هو كل نشاط مؤسساتي يتم من خلاله وضع الأهداف، واختيار الوسائل، والتكهن بالنتائج. وهو يستلزم الاختيار الصحيح للبدائل، عن طريق اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات اللغوية التي تعترض المجتمع.

دراسات نقدية وأدبية

النقد الاجتماعي العربي الحديث - البدايات التأسيسية -

د. عباس محمد

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة سعيدة

تمهيد:

نحن منذ البداية واعون بتحقيق فرضية النقد الاجتماعي (= الواقعي) في حقنا الثقافي العربي الحديث، ذلك أن هذا النقد طالب منذ نشأته، وعبر تراكمه، بضرورة توفر العلاقة بين الأدب بما هو صياغة نوعية لخامة الحياة، والمجتمع الذي ينتج فيه هذا الأدب، و الأكثر منه استخلص الدلالة الاجتماعية في معظم النصوص التي عرضها لضوء النقد، سواء تعلق الأمر بالتأريخ أو التقويم أو التأويل، ومهما حاول هذا النص، أو حاول منتجه إخفاء هذه الصفة عنه، بدعوى أدبية الأدب أو استقلاليتها. إن الثابت للممعن في المتن النقدي العربي الحديث، وخلافا للتصنيفات الصارمة، يجد أن كثيرا من نقادنا ممن يحسبون عادة على منظورات تصب في مصب الأدب للأدب، أو دراسته لذاته، دعوا في حدود إمكانات عصرهم، و معطيات مجتمعهم، وتفاوت مستويات الوعي لديهم، إلى ربط الأدب بالمجتمع، وقرأوا هذا الأدب -نقديا- في ضوء ما تفرضه عليهم حتميات عصرهم و قضايا مجتمعهم من مفاهيم ومقولات، بوعي حيناً، وبعمومية في غالب الأحيان.

وهكذا، ومن حيث تحقق العلاقة (أدب - مجتمع) بوعيها أوفي عموميتها، يستوي لدينا معظم الناشطين في الحقل النقدي العربي الحديث، على اختلاف مرجعياتهم الثقافية، وقناعاتهم الفكرية، وتباين مواقفهم من قضايا مجتمعهم و عصرهم، بدءاً من حسين المرصفي في نهاية القرن التاسع عشر، وصولاً إلى أحدث الأجيال مع نهاية السبعينيات.

ولعل هذا ما دفع بفصيل دراج إلى نسبة النقد العربي الحديث منذ نشأته الأولى إلى «العمومية الفكرية التنويرية التي ترى في (النقد الأدبي) جزءاً عاماً من موضوع عام مرجعه: التقدم الاجتماعي»⁽¹⁾.

ونحن نتضامن بالرأي مع ما ذهب إليه فيصل دراج، و الغرض نقض الزعم الذي يعد بمقتضاه القائلون به، أن الدعوة إلى اجتماعية الأدب و النقد العربي الحديث "منهج" مغلق وقائم بذاته، يستند إلى رؤية فلسفية معينة، تقيم صرحه وتسوغ مقولاته، وتلك هي الفلسفة الماركسية وحدها.

وليس من شك في أن ذلك مخالف لواقع الحال ومسار الأمور. فنحن نعرف أن التاريخ الأدبي والنقدي يعرفنا بما لا يدع مجالا للجدل ، أن إثارة مسألة علاقة الأدب بالواقع الاجتماعي ، كانت على الدوام في صلب اهتمام الأدباء و النقاد ، على اختلاف أمكنتهم و تعدد أزماتهم . ولا شك في أن الأدب والنقد العربيين لم يكونا بدعا في ذلك .فتاريخنا الأدبي ، و النقدي كذلك ، كانا على الدوام رافعين لدعوة ربط الأدب بواقع الناس الاجتماعي . ولعل هذه السمة تكون البارزة في كل الحقب التي مر فيها أدبنا العربي ، ومهما اتخذت هذه السمة لنفسها من أوصاف تكاد تكون عامة ومبهمة في أحيان كثيرة، من مثل : الأدب النافع، والأدب الهادف ، و الأدب للحياة ، و الأدب للمجتمع ، وغيرها من الأوصاف. ومعارك القديم والجديد، قديما وحديثا ، شاهد على ما نذهب إليه، بما هي في الأساس و الجوهر معارك اجتماعية و إيديولوجية على ساحة الفكر، وإذن على ساحة الأدب و النقد .

إننا - مثلا - نظل عباس محمود العقاد، ونجحف في حق مرحلة كاملة من تاريخه النقدي ، إذا نظرنا إليه بعين واحدة .بمعنى أن التاريخ النقدي في ظل " اندهاشه " بشخصية العقاد " الاستثنائية " ، وفي ظل عجزه عن تفسير ما اتصف به الرجل من صفات و أمزجة حادة ⁽²⁾ ، انساق - مدفوعا بذلك كله - وراء الاحتفال بما بدا في وقته (الأربعينيات) فتوحا "منهجية"أنجزها العقاد حين شرع يطبق منظورا نفسيا في تصديه ودراسته لبعض الشخصيات التاريخية و الفكرية و الأدبية .

وفي الحق ، إن هذا التاريخ نسي أو تناسى أمرا مؤكدا ، وهو أن العقاد « في إيمانه بنفسه، واعتداده بعقريته ، لم يستطع أن يكشف حقيقة مهمة كانت سرا رئيسيا من أسرار نجاحه ، هذه الحقيقة هي أن نجاحه لم يكن مردودا إلى عبقريته الخاصة فقط ، بل كان مردودا بدرجة كبيرة إلى أن هذه العبقرية قد استجابت لحاجات رئيسية وملحة في جماهير القراء » ⁽³⁾.

وهذه الاستجابة لحاجات جماهير القراء ، هي التي جعلت عباس العقاد، في بحر العشرينيات والثلاثينيات ، يقف في المستوى السياسي في خندق الحركة الوطنية المصرية ، وطليعتها حزب الوفد، مناضلا صلبا ومفكرا مستتيरा، وفي المستوى الفكري الأدبي ، في طليعة دعاة التجديد الذين خاضوا المعارك العنيفة ضد أنصار القديم ، وطالبوا بأن الأدب الحق ما كان في جانب الحياة النامية، وما كان في خدمة قضايا " الجماهير " الصميمة و المتنوعة ⁽⁴⁾.

وفي هذا المسعى بالذات، تدرج كتابات العقاد الأولى : (الديوان فصول - مراجعات - مطالعات...) ، التي أشارت إلى طاقات نقدية هائلة، وفهم متقدم - قياسا إلى الراهن - لماهية الأدب ولرسائله الاجتماعية . وهي الكتابات التي قلما التفت إليها الباحثون ، بسبب من احتفالهم بكتابات العقاد اللاحقة ، سواء ما تعلق منها بالعبقرية الإسلامية وسير الأبطال العالميين الذين تعاطى معهم سلبا

وإيجاباً، أم كانت تصدياً لرموز من تراثنا الأدبي بتناول بدا جديداً في حينه (ابن الرومي – أبو نواس).

وفي اعتقادنا ، فإن هذه الاحتفالية كثيراً ما غاب عنها أن العقد في هذه الكتابات الأخيرة حاد شوطاً بعيداً عن بداياته الأولى التي تحكم فيها الفهم الاجتماعي في عموميتة ، و التي لو أخذت مداها، وما غابت في بحر الجهد الموسوعي للرجل ، لكانت مؤهلة لأن تقدم ثمرات ناضجة في ساحة النقد العربي الاجتماعي.

وبهذا المعنى نفهم الظلم الذي لحق بالعقاد، ونفهم الإجحاف الذي طال جزءاً مهماً من تاريخه النقدي.

ولعل الأمر نفسه ينطبق على طه حسين ، خاصة في كتبه: "تجديد ذكرى أبي العلاء – 1915" و "حديث الأربعاء بأجزائه الثلاثة – " و "في الشعر الجاهلي – 1925"، وفي الاستطراد نذكر : أحمد أمين وأمين الريحاني وآخرين.

وواضح أننا بهذا التفسير نريد القول أننا خلافاً للقراءات التي لا ترى في نقد عباس العقاد و طه حسين و أمين الريحاني و آخرين منظوراً اجتماعياً، ثبت لدينا أن هؤلاء جميعاً ، انطلقوا في تعاملهم النقدي من منظور اجتماعي.

صحيح أن هذا لم يكن جوهرياً ولا أساسياً في نقدهم ، لكن الصحيح أيضاً، أنه مثلاً هامشاً عريضاً في هذا المنجز ، خاصة في كتاباتهم الأولى التي غطت العشرينيات و الثلاثينيات كما أسلفنا القيل، وهي الكتابات التي كانت مشفوعة بأحلام مشروع النهضة التحديثي ، إن في المجتمع أو في الفكر والأدب.

أولاً- جهود الثلاثينيات:

وطبيعي أننا لا ننوي بهذا الأمر التهويل و التضخيم ، فنضفي على هذه الجهود النقدية ما ليس منها ، وما لم يكن بمقدور راعها أن يؤهلها له ، ذلك أن الجهود التي انسلكت فيما صار يعرف بالتيار الواقعي في مضمار الأدب و النقد العربيين كانت وليدة مرحلة لاحقة.

يقول حنا عبود⁽⁵⁾ في كتابه المهم الذي خصصه للتأريخ لما دعاه المدرسة الواقعية في النقد العربي الحديث : « إذا لم يكن هناك ماهدون حقيقيون في ميدان الأدب و النقد للنظرة الواقعية الاشتراكية، فإن ظهور " واقعية سياسية " يعتبر الماهد الحقيقي لقيام المدرسة الواقعية».

ويعزو حنا عبود هذه " الواقعية السياسية " الماهدة " للواقعة الأدبية" إلى ما يعده حراكاً سياسياً بدأ يتعرف عليه الواقع العربي مع بداية التعرف على أفكار ثورة أكتوبر الاشتراكية (1917) ، وما صار يستنبت عندها من نظائر تتبنى هذه الأفكار وتروج لها.⁽⁶⁾

وفي الحق ، إن هذا الذي يقول به حنا عبود ، شكل في راهن الواقع العربي ذاك ، قفزة مهمة ونوعية ، وهي القفزة التي مهما حصل الجدل بشأن تقويم حصائلها ، لا مندوحة للمنصف من الاعتراف بأنها رفدت حركة التحرر الوطني العربية ببعد اجتماعي وسياسي وفكري جديد ، تمثل - من جهة - في مراكمة الخيارات الأكثر راديكالية في مواجهة الإكراهات المتعددة ، و تمثل - من جهة ثانية - في اصطناع المؤسسات الحزبية الخاصة التي أطرت نشر الفكر الاشتراكي . نعني بداية ظهور الأحزاب الماركسية في كل المنطقة العربية تقريبا ، بداية من أوساط العشرينيات⁽⁷⁾ . و هي الأحزاب التي صارت تقوم بأخطر الأدوار في قلب حركة التحرر الوطني العربية ، و في استقطاب المفكرين إلى صفوفها ، ومن ضمنهم الأدباء و النقاد.

وبناء عليه ، فإن هذا الحراك السياسي بمضمونه الجديد كانت له استطالة في بحر الثلاثينيات إلى ميدان النقد الأدبي.

و في هذا الخصوص يبرز حنا عبود الدور الريادي الذي أدته مجلة مثل "الطلیعة" (السورية) في بحر الثلاثينيات ، حين أخذت تنشر أولى المقالات النقدية المستلهمة للفهم الماركسي ، لبعض الأسماء الفاعلة في ثقافة المرحلة ، يذكر منها مقالا نشره المثقف الماركسي سليم خياطة في العام 1936 بعنوان: "غوركي الذي فقدته الإنسانية " ، بين فيه - كما يقول - أهمية غوركي بالنسبة إلى الأدب النقدي العالمي ، و دوره في صياغة المدرسة الواقعية الاشتراكية في الأدب . ومقالا للماركسي الآخر رثيف خوري في العدد نفسه عن ماكيسم غوركي مبرزا فيه أهمية هذا الأديب الإنساني الكبير . وفي العام 1937 يظهر في المجلة نفسها مقال لكاتبة تدعى نجلاء عبد المسيح بعنوان لافت : " لقد حان لنا أن ننتبه إلى القوة الجبارة الكامنة في نفوس الجماهير الشعبية فنعمل على تثقيفها و تنويرها" ، وهو دعوة صريحة إلى شعبية الفن ، و الكلام دائما لحنا عبود⁽⁸⁾ .

ثم انطلاقا من هذه النصوص ، و أخرى مثيلتها ، يعدد حنا عبود مجموعة من السمات يراها لصيقة بهذه الجهود⁽⁹⁾ :

- 1- التركيز على المضمون و إهمال الشكل .
- 2- إبراز القيمة الكفاحية للأدب .
- 3- الوجه الإنساني للأدب الاشتراكي .
- 4- شعبية الأدب .
- 5- التشدد في الأحكام النقدية .
- 6- اللهجة الخطابية .

و ينتهي حنا عبود بعد هذا ، إلى تحديد ما يعتقد أنه بداية مفترضة لظهور ما يدعوه " المدرسة الواقعية في النقد العربي الحديث " : «و هكذا عرفت

فترة الثلاثينيات قيام مدرسة واقعية في النقد و الأدب واضحة المعالم و إن لم تكن متكاملة النضج»⁽¹⁰⁾.

و الصواب إلى حد بعيد ما ذهب إليه حنا عبود . فالنقد الاجتماعي (=الواقعي) في هذه المرحلة كان واضح البعد السياسي المنافع عن متطلباتها، وإن كانت حمولته النظرية زهيدة إلى حد كبير .

ثانيا- جهود الأربعينيات:

و الذي لا مرأه فيه ، أن نقدنا الاجتماعي (= الواقعي) ما كان له أن يصل إلى مرحلة النضج النظري الذي يؤهله للتعاطي مع الماركسية قناعة أو تبنيًا ، إلا في مراحل متأخرة بدأت مع الأربعينيات، وتعمقت في الخمسينيات.

و نقول بالتعاطي مع الماركسية قناعة أو تبنيًا ، و في ذهننا أن التعاطي ههنا ، في حقل الأدب والنقد ، لم يكن من قبل ماركسيين مقتنعين و حسب - وذلك مفهوم تماما - ، و لكنه كان أيضا من قبل أجنحة فكرية أخرى ، ارتأت لنفسها تبني كثير من المقولات الماركسية ، عن وعي في بعض الأحيان، أو نزولا عند الضرورات المنهجية الضاغطة في كثير من الأحيان ، في إنتاجها للأدب، وممارستها للنقد تنظيرا و تطبيقا ، مع ما كان لها من صدامات سياسية و فكرية مع ممثلي الماركسية في ثقافتنا الحديثة، من مثل اليسار القومي و بعض المتأثرين بالفكر الوجودي .

يقول محمد دكروب⁽¹¹⁾ : «... فإذا علمنا أن تأثيرات هذا التيار (يقصد الواقعية) و تجلياته أخذت تظهر منذ أواخر الثلاثينيات ، مع مجلتي "الطلعة" السورية و " الفجر الجديد " المصرية ، ثم مع بداية الأربعينيات في مجلة "الطريق " اللبنانية ، و على امتداد الخمسينيات في " الثقافة الوطنية"، ومنذ أواخر الخمسينيات مع " الثقافة الجديدة " و " المثقف " في العراق ، لتبين لنا أن هذا التيار ، في ميدان النقد والدراسة الأدبية خصوصا ، هو التيار الأكثر استمرارا، و تناميا ، و هو التيار المتزايد وضوحا وشمولا، في أدبنا العربي الحديث . بل لعله أن يكون الوحيد ، بين التيارات الأدبية التي اعتمدت منهجا معينًا ، قد استطاع أن يستمر و يتنامى ، رغم مختلف التعرجات و عدم الوضوح أحيانا، و سوء التطبيق أحيانا أخرى منذ أوساط الثلاثينيات ».

و لعل هذا الاستمرار و التنامي في النضوج و الشمول نجده ماثلا في المتن النقدي العربي الحديث.

أ- المثال اللبناني:

ففي لبنان الذي يعد أول و أنشط المراكز التي ظهرت فيها الدراسات النقدية الواقعية ، برز رثيف خوري (1912 - 1967) رائدا في هذا المجال. والحق أن ريادته ههنا ، لا تقتصر على السبق و غزارة الإنتاج و حسب، بل و إلى هذين ، إلى كونه تعامل مع " الواقعية " بوصفها منظومة منهجية متكاملة في المعرفة و الفكر و النقد⁽¹²⁾، ترتبهن ممارستها بمرجعها الاجتماعي الملموس . أي أن الريادة هنا ، مثلت في الأساس هذا المنظور الجمالي الذي حقق به رثيف خوري في إطار الممارسة النقدية ، ما كانت تحققه الماركسية في مجال الممارسة الفكرية و الاجتماعية .

وفي لبنان أيضا ، برز عمر فاخوري (1895 - 1946) خاصة في بحر الأربعينيات حين لائه بالفكر الماركسي ، وراح يقرأ الأدب وفق معادلة صارمة اختطها لنفسه لا يبغي عنها محيدا : « ولا عجب ، فالأدب مثل سائر الفنون الجميلة ، ظاهرة اجتماعية أصلا ، ووظيفة اجتماعية فعلا » .⁽¹³⁾ وهو صاغ هذه المعادلة انطلاقا من قناعاته الأخرى ، وهي أن « بين الآداب و الفنون على إطلاقها من جهة ، والحياة العلمية و الصناعية و الاقتصادية من جهة ثانية ، تفاعل دائم مستمر ليس يضره شيئا الغفلة أو التغافل » .⁽¹⁴⁾

و تأسيسا عليه ، رفض عمر فاخوري عزلة الأديب ، و قطعه الصلة الحية مع الناس الذين من المفروض أن يتحدث عنهم / إليهم ، و عاب عليه تمترسه في برج العاجي حيث لا يرى و لا يسمع إلا بعض ما يرى و يسمع العملاق من ديبب النمل في مدارجها⁽¹⁵⁾ . و طالبه في المقابل بالنزول إلى "السوق" حيث الناس لينظر و يعرف و يعقل و يشعر و يفعل و يتحمس ، فتدخل هذه العناصر في مادة أدبه⁽¹⁶⁾ . و هو في كل ذلك يؤمن أشد الإيمان بأن « ليس الفن من النوافل ، و لن يسعه أن يظل محلقا فوق منازل عانتنا »⁽¹⁷⁾ .

و لعل السؤال الذي نحن مطالبون بالإجابة عليه ، هو : هل جاءت هذه التحديدات من عمر فاخوري مكتملة دفعة واحدة ؟

في الإجابة نقول : نعم و لا . نعم ، لأننا نلمس في مسار عمر الفكري و الأدبي و النقدي خط التواصل و الترابط و النماء . و لا ، لأن هذه المفاهيم انكشفت في الكتابات الأولى ، خاصة في " الباب المرصود"⁽¹⁸⁾ ، بشكل جيني و عائم ، يرفض الواقع بما هو خلل ، و يتطلع إلى المستقبل بما هو أشواق ، بينما في الكتابات اللاحقة ، خاصة في " لاهوادة"⁽¹⁹⁾ و " أديب في السوق"⁽²⁰⁾ ، لاحظناه يصدر عن فكر واضح المنطلقات و المعالم ، هو الماركسية .

ومن هنا، جاء نقده صارما في مطالبة الأدب بالنهوض بأعباء ما كان يمر به مجتمعه من قضايا و تطلعات. ولعل هذا الذي جعل منجزه النقدي ينطبع بوضوح المطلب السياسي على المطلب الجمالي.

ب- المثال السوري:

هذا في لبنان . أما في سوريا ، و التي عرفت قبيل و بعد حصولها على استقلالها السياسي في العام 1946 ، تطورا سياسيا مهما انكشف على ولادة قوى جديدة ، ماركسية و قومية تحديدا ، كانت تعبيراً عن تعمق التناقضات الاجتماعية. وقد تولد عن هذا التطور السياسي تطور على مستوى الفكر العام تجلّى في طغيان الاتجاهين الماركسي و القومي ، واللذين – على الرغم من تناقضهما رؤية وبرنامجا – شكلا اليسار العريض المعبر عن تطلعات هذه القوى السياسية الصاعدة .

وتأسيسا عليه ، كان من الطبيعي أن تظهر وتتأيد في الساحة الأدبية والنقدية الدعوات المطالبة بضرورة الالتفاف إلى الواقع الاجتماعي ، و التعبير عن قضايا الجمهور العريض ، و على العموم وصل الأدب بالحياة و المجتمع ، بعض هذه الدعوات ماركسي ، وبعضها الآخر قومي يساري ، بالمفهوم العريض للييسار كما عبر عن نفسه في هذه المرحلة . بمعنى أن بديلا أخذ يتشكل و يتعاضم في الفكر والأدب و النقد.

ويرصد نبيل سليمان⁽²¹⁾ هذا البديل المتعاضم - ساعته - عند عدد من نقاد هذه الفترة ، من مثل: عبد الغني العطري ، ونسيب الاختيار ، و فؤاد الشايب ، وليان ديراني ، وجميل سلطان ، ونزيه الحكيم ، وأمجد الطرابلسي ، وغيرهم كثير ، على تفاوت في الثقافة ، و تباين في الرؤية داخل تيار اليسار العريض . ويلفت نبيل سليمان الانتباه إلى أن هؤلاء النقاد هم الذين كانوا ينشرون نقدهم في مجلات تلك المرحلة ، من مثل : " الأديب " و " النقاد " و " العالمان " ، و " أصداء " و " النواير " و " الصباح " وغيرها . ويرى نبيل سليمان في هذا البديل دعوات صريحة إلى رفض نظرية الفن للفن ، ومطالبة بارزة بالأدب الذي يعكس الحياة ويرتبط بالشعب ، و يلاحظ أن هذه الدعوات كانت مطلبا نقديا وأدبيا و سياسيا عربيا عاما .

ولعل أفضل من مثل هذا البديل : جميل سلطان ونزيه الحكيم :

1- جميل سلطان: قد يكون كتاب: " فن القصة و المقامة " الذي ألفه في العام 1946 ، من أهم ما كتب هذا الناقد ، لجهة تناوله بالدرس والتحليل واحدا من الفنون التي كانت لا تزال في حينه تثير النقاش في الساحة الثقافية العربية ، حول أصالتها أو استعارتها من الغرب ، رغم مرور زمن ليس بالقصير من معرفة أدبنا العربي الحديث لها .

ومفهوم أن ما يهمننا من هذا الكتاب، ليس الإشكالات التي أثارها، وفي طليعتها: هل لهذا الفن علاقة أم لا بفن المقامة المعروف في تراثنا الأدبي؟ ولا تهمننا أيضا الأسئلة التي طرحها من مثل: ما فن القصة؟ و ما خصائصه؟ وما ينتظر منه؟

ما يهمننا أكثر في إطار هذا المسعى الذي نحن بصدد، هو هذه الرؤية التي قرأ بها المؤلف هذا الفن، و الأطروحة المركزية التي شغلت هاجسه النقدي.

ومنه ، فما هو بارز في هذا الكتاب هو تغليب جانب الموضوع على جانب الفن ، فبعد أن عدد وشرح ما أسماه شرائط القصة، والتي بها تتحدد بوصفها فنا ، وهي : البساطة و الواقعية و الحيوية⁽²²⁾ ، ربط ذلك بافتراض تعميمي - منسجما في ذلك مع رؤيته لماهية الأدب ووظيفته - مؤداه أن معظم القصاصيين يذهبون إلى أن القصة الخالية من التحليل النفسي أو الاجتماعي تكون فاقدة ركنها عظيما من الفائدة المرجوة.⁽²³⁾

وتأسيسا على هذه الفائدة المرجوة ، بنى مفهومه لنفعية القصة، وبالتالي لنفعية الأدب، يقول: «والواقع أن القصة التي لا تنتفع القارئ، ولا تزيد في علمه بالحياة شيئا هي أقرب ما تكون لإضاعة الوقت ، لأن قراءة القصة للقصة وحدها ، أمر لا تقره أمة تريد أن تنتفع بأدبها في مقوماتها الحيوية والخلقية؛ وطلب الفن للفن نظرية عاشت حقبة من الزمن في القرن التاسع عشر، ثم تبين للناس خطؤها في الأمم الراقية ، فما بالك بأمة أخذت في سبل الحياة بعد الموت، فهي أحرص ما تكون على أن تنتفع بتفكير أبنائها ... ونفع القارئ ... أمر لا غنى عنه في القصة»⁽²⁴⁾.

والواقع ، كما يرى نبيل سليمان⁽²⁵⁾ : « أن دعوة سلطان إلى نفعية الفن هي إشارة مبكرة إلى الدعوة التي ستتعاظم... من أجل وظيفة الفن الاجتماعية عند سائر (الأطراف اليسارية) ... فلقد كان من هم الجميع أن تنتهي دعوة الفن للفن ، وأن تتوظف القصة وسواها في مجرى المعركة العام...».

2- نزيه الحكيم : هو الآخر ألف واحدا من أهم الكتب المنضوية تحت هذا البديل، عنوانه: "محمود تيمور رائد القصة العربية " في العام 1944.

ومن البداية ينكشف الموقف النقدي لنزيه الحكيم ، فهو في مقدمة الكتاب يحدد مجموعة القضايا التي يروم نقضها، ويعلن عن الأهداف التي يريدها⁽²⁶⁾.

1 - يرى أن هناك موقفا يكاد يكون عاما ، يريد أن يصبغ حياتنا وأدبنا بصبغة التشاؤم ، فكان أن كثر المتشائمون في الأدب و النضال القومي سواء بسواء . و أن هذا الموقف التشاؤمي ليس وليد أمزجة فردية ، و إنما هو انتظام في إطار رجعية تتغذى بالخرافات ، و تسعى جاهدة إلى شدنا بأغلالها إلى وراء، فتمنعنا من التقدم إلى حيث تهفو عيوننا إلى النور .

2 - و أن الانفلات من هذا الوضع لا يتم إلا من طريق صراع كل العقلات المتخلفة ، وحين يتم هذا الانفلات يتجسد القطع مع الحياة التي يعجزها أن توحى أدبا ، يطمح إلى الخلود ، ذلك بأن الأدب الخالد مرآة الحياة ، و أدبنا بوضعه التشاؤمي الذي هو عليه ، لا يجرو أن يصور حياتنا .

3 - ثم إن دراسة أديب مثل محمود تيمور ، جديرة بأن تدعونا إلى النقاول، وتدلنا على المبالغة الكبرى التي يندفع إليها هؤلاء المتشائمون ، ذلك لأن مصيبتنا ليست في أدبنا ، و إنما في وضع أمتنا التي تنتجه .

وعلى رغم ما نلمسه في بعض من فصول الكتاب⁽²⁷⁾ ، من تشوش نابع من خلط المفاهيم المادية بالمفاهيم المثالية في تعريفه للأدب ، وفي تحديده لوظيفة الكاتب ، مما جعله يتناقض مع ما صرح به في مقدمة الكتاب ، نجده عندما يتعرض لعالم محمود تيمور القصصي ، يقرأ هذا العالم وفقا لمحددات المنهج المعلن عنه في المقدمة نفسها ، يقول : « هذا - العالم التيموري - ليس مجموعة

من النماذج لأفراد مختلفين ... و إنما هو عالم – طبقي تتوازي فيه طبقات المجتمع المصري على درجات متفاوتة ... وليس من ريب في أن الطبقة التي يخصصها تيمور بوده من بين هذه الطبقات جميعا هي الفلاحون » (28) .

وعلى الجملة ، فإن كتابي جميل سلطان ونزيه الحكيم المومى إليهما أعلاه ، يقدمان الصورة الأنضج و الأفضل لواقع النقد السوري خلال الأربعينيات، سواء فيما يتعلق بمقتضيات المنهج، أو بتمثيلها للتوجهات الاجتماعية ذات الملمح اليساري.

ج- المثال المصري:

و أما في مصر ، فتمخض واقع الأربعينيات فيها ، شأنها شأن لبنان وسوريا ، عن معطى جديد، ظل يختمر و يتفاعل مستفيدا من الإسهامات المهمة التي قدمها الرواد طوال العشرينيات و الثلاثينيات، وهي الفترة التي مثلت عطاءهم المستنير الأقصى ، إنه الاتجاه الاجتماعي في الأدب و النقد .

يقول شايف عكاشة (29) : « وقد تجلت بوادر المنهج الاجتماعي النظري – بصورة خاصة – في الأحاديث أو المناقشات ، بل المعارك الأدبية و الفكرية التي دارت بين زمرة من الأدباء و النقاد (أحمد أمين – سلامة موسى – أمين الخولي – توفيق الحكيم ...) حول موقف الأدب العربي – قديمه وحديثه – من المجتمع ».

وكان مفهوما أن تدور مثل هذه المناقشات والمعارك . ذلك أن دائرة البحث في غاية الأدب أخذت في الاتساع ، وكثر الكاتيون فيها ، و القائلون بوجود نهوض الأدب العربي بمهمة الإصلاح الاجتماعي ، و حملوا الأدباء تبعة التخلف الاجتماعي المائل . وقد وازنوا بين أدباء العربية و أدباء أوروبا من هذه الناحية ، نتيجة الاطلاع المتزايد على الآداب العالمية ، وخلصوا من هذه الموازنة إلى أن من عوامل قوة الأدب الأوروبي أنه استطاع أن ينهض بعبء الإصلاح الاجتماعي، و أن من أهم أسباب هوان الأدب العربي أنه لا يتحدث إلا عن نفس صاحبه ومطامحه و متاعبه .

ولعل سلامة موسى (1887- 1958) يعد بحق رائد هذا الاتجاه فهو ظل يردد هذه الدعوة وينضجها و يغنيها منذ كتاباته الأولى في بداية العقد الثاني من القرن العشرين و إلى أواخر الخمسينيات؛ نعني منذ كتابه: (الاشتراكية – 1913) ، وإلى كتابه : (الأدب للشعب – 1956) ، حتى كان الوحيد في جيله من المجددين من بقي وفيًا لكل أفكاره في السياسة والاجتماع والفكر والأدب، في حين انتكسوا هم عن أفكارهم التجديدية ، بل انتقلوا إلى معسكر التقليد ومحاربة الإبداع الجديد ، خاصة في الأدب والنقد ، عندما أخذ المشروع الثقافي المصري في التجذر مع بداية الأربعينيات . و هو الأمر الذي حدث مع طه حسين و عباس محمود العقاد تحديدا . و ربما يرتد هذا الوفاء من سلامة موسى إلى ارتباطه

الباكر بتيارات الفكر الاشتراكي و الحداثة و العلمنة، وتعامله النقدي الحاسم مع التراث الفكري العربي، ومن ضمنه التراث الأدبي والنقدي⁽³⁰⁾.

وهكذا ففي كتابه (مختارات سلامات موسى -1926) نراه يعمد ابتداء إلى تحديد مفهومه للأدب ، انطلاقا من وضع اليد على وظيفة الأدب الأساسية ، أو مهمته كما يحلو له أن يصفها ، يقول: «ليست تقتصر مهمة الأدب على نقد الحياة فقط . وإنما أكبر مهامه و المحور الذي يدور عليه هو الإنسان نفسه. وليس يدرس الإنسان إلا في جانب الحياة و كيفية نظره لها و غايته منها وآماله فيها...»⁽³¹⁾.

و من الواضح أننا ههنا أمام مجموعة من المقولات النقدية التي تستند إلى رؤية فلسفية اجتماعية. فالإنسان، و الأديب إنسان في المقام الأول ، ليس كينونة ميتافيزيقية ، وإنما هو محصلة علاقاته الحياتية و الاجتماعية . و عليه فعالم الأدب ليس قطعاً - برأيه - عالم الوهم ، و إنما هو عالم يجد مسوغة في الواقع العيني لحياة الإنسان / الأديب .

و تأسيساً عليه ، فإن سلامة موسى يعتقد بأن موضوع الأدب ليس هو غير الحياة في كليتها. ف«نظمه - يقصد الإنسان / الأديب - الاجتماعية والسياسية ، و فلسفته الدينية و الأخلاقية ، كل هذه وغيرها مما يلبس الحياة هو موضوع الأدب الذي يجب أن يشتغل به الأديب ، يتعنى له و يعتني به، فإذا حاد عن هذه الجادة و زاغ نظر الأديب عن هذه المهمة الأصلية ، انحطت قيمة الأدب»⁽³²⁾.

و ليس خافياً بهذا المعنى ، أن المعول عليه في الأدب عند سلامة موسى ، ليس عناصر الفن، وإنما هو مدى اقترابه من حياة الناس و التعبير عن قضاياهم ، أي أننا ههنا نبتعد أشواطاً عن المتعة الجمالية التي يتوخاها الأدب و يحققها ، و نقترّب كثيراً من المنفعة التي على الأدب أن ينهض لها .

و هذا التعويل بالذات هو الذي قاد سلامة موسى إلى أن يقرأ انحطاط الأدب العربي مع مضي العصور، كونه - كما يزعم - وقف عند حدود " النماذج" التي خلقها المبتكرون الأوائل لا يتجاوزها، وهي النماذج التي لا خلاف في أنها كانت على درجة عالية من الفن ، إلى كونها كانت تعبيراً حياً عن ناس عصرها.

« فالأدب العربي بعد أن انقضت فترة الاجتهاد انقلب فصار أدباً تقليدياً. وبدلاً من أن يتغذى مما حوله من شؤون الحياة ، فينمو و يزكو صار يجتر على نفسه يأكل جديده قديمه ... »⁽³³⁾.

وهو التعويل - أيضاً - الذي قاده في كتابه المهم:(البلاغة العصرية و اللغة العربية - 1945) إلى عد البلاغة التقليدية التي تعلم طلبتنا في المدرسة و

الجامعة بلاغة انفعال و عاطفة ، في الوقت الذي نحتاج فيه إلى تأكيد المنطق و العقل⁽³⁴⁾ ، و قرر إلى أن دعوته إلى لغة عصرية هي في صميمها دعوة إلى المعيشة العصرية⁽³⁵⁾ ، و خلص إلى أن الداء الأصل في اللغة العربية هو الكلاسية التليدة التي يستضيء بها أدباؤنا المعاصرون و ينتجون في إطار من قواعدها⁽³⁶⁾.

و في الحق ، إن سلامة موسى في كل ما كتب ، كان ينطوي على همّ مضخم وهو توجيه التفكير و جهة عصرية جديدة ، تغاير تفكير الكثيرين من كتاب جيله . و لهذا فهو كان ضد التصنع في الأدب ، و لم يكن يعنى به إلا قليلا ، و كان مع المعنى ، و مع تأكيد هذا المعنى في ذهن القارئ.

و ربما من هنا ، يكمن سرّ إعجابه المفرط بالأدب الروسي و تفضيله له على الأدب العربي. فهو كان يعتقد أن قارئ أدب تولستوي أو دوستوفسكي أو غوركي ، لا يجد عندهم هذا الإغراق في الصنعة ، أو الإثارة بخوارق الحوادث و غرائب الوقائع ، بل إنه يشعر وكأن الواحد منهم يتحدث إليه عن أشياء تحدث له كل يوم⁽³⁷⁾.

و على الجملة ، يمكننا القول بكل اطمئنان أن النقد الواقعي العربي في كثير من مفاصله اللاحقة خرج من معطف سلامة موسى ، على رغم مما طبع أحكامه النقدية من قطعية أبعدها في كثير من الأحيان عن موضوعية النقد ، وما اتصفت به اجتهاداته النظرية من تبشيرية اقتربت بها مرات من الفجاجة والهشاشة⁽³⁸⁾.

وإلى هنا ، يجيء الحديث عن ناقد آخر ، اجتمعت له من أسباب تنوع الثقافة ، ورحابة الفكر ، واستواء الأداة المنهجية ، ما به تأهل في الأربعينيات لأن يكون بحق ، و بإجماع غالبية الدارسين والباحثين، واحدا من النقاد الذين كانوا يرسون بصبر ، و يؤسسون بدأب ووعي دعائم النقد الواقعي: إنه لويس عوض.

واستباقا نشير إلى أن الموقف النقدي الواقعي ، الذي اتخذه لويس عوض لنفسه منهجا في الأربعينيات ، ما كان عائما ، أو مأخوذا عن أشتات نظرية عديدة المشارب والمرجعات ، مثلما كان الشأن مع غالبية معاصريه، كما رأينا ذلك أعلاه ، خاصة عند جميل سلطان ونزيه الحكيم ، وعند سلامة موسى بدرجة أقل ، و إنما كان يتأسس على قاعدة من الفكر واضحة المنطلقات هي الماركسية .

يقول حنا عبود⁽³⁹⁾: « يعتبر لويس عوض من أبرز أعلام المدرسة الواقعية ، في النقد الأدبي في مصر ... فقد كتب لترجمته (بروميتيوس طليقا) الصادرة عام 1947 عرضا لمذهب الأدبي، أو قل الفكري ، في مقدمة طويلة جدا ... في هذه المقدمة نجد تمسكا شديدا بالنظرة الواقعية الاشتراكية ، شئت فقل الماركسية ... ».

وصحيح تماما أن المسار الفكري اللاحق للويس عوض ابتعد مسافات عن هذه الفلسفة ، وكفّ بالنتيجة مساره النقدي عن الصدور عنها ، خاصة عندما اتخذ لنفسه شعار " الأدب في سبيل الحياة" ، والذي كرّسه في الصفحة الأدبية لجريدة الجمهورية حين كان يشرف على تحريرها خلال سنوات 1953- 1955 (40) .

وتبلور خط الابتعاد هذا، بعد ذلك بشكل سافر في كتابه الشهير (الاشتراكية و الأدب) الصادر في بداية الستينيات (1963) ، وقد تكفل حسين مروة في حينه بالرد على فروضه النظرية القلقة ، و التي أوصلته بالضرورة إلى نتائج نقدية مغلوطة (41) .

لكن مع هذا ، ليس ما يمنع من الإقرار بأن الكتابات الأولى للرجل ، خاصة المقدمة الضافية التي اصطنعها لترجمته مسرحية شلي الشعرية "برومثيوس طليقا" الصادرة في العام 1947 ، تتأكد فيها الانشغالات النقدية التي تقدم لويس عوض ناقدا واقعيا ماركسيا في الأساس .

وهذا بالفعل ما يظهر جليا ، ابتداء من العناوين الأساسية التي استغرقت نص المقدمة المنوه بها، والتي جاءت بالترتيب التالي :

- 1- الانقلاب الصناعي .
- 2- الحركة الرومانسية .
- 3- البرج العاجي .
- 4- الأسرة المقدسة .

وإذا ما تجاوز الدارس لهذه المقدمة العنصر الرابع فيها ، بوصفه شرحا تفصيليا لبعض جوانب الميثولوجيا اليونانية ، و التي يفترض في القارئ أن يكون على إلمام بها ، حتى يتسنى له الغوص على معاني و دلالات المسرحية، فإن العناصر الثلاثة الأولى تبقى ذات مغزى لا يخفى . فهي تمثل مجتمعة تمفصلات طرح لويس عوض النقدي ، وهو طرح لا يرى في المدرسة الأدبية والفكرية ، و الرومانسية بضمنها ، شكلا و تحدا ، وفقا لتطور ذاتي ، أو استجابة لرغبة فردانية لرموزها من المفكرين والمبدعين، يتمان بمعزل عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية المحددة ، والتي هي في أساس إنتاج هذه المدرسة الأدبية و الفكرية أو تلك ، وإكسابها صفة التمايز الضروري عن المدارس الأخرى، والتي هي الأخرى نتاج ظروف اقتصادية و اجتماعية مغايرة .

يقول لويس عوض (42) : « لا سبيل إلى فهم المدارس المختلفة في الفكر و الفن إلا إذا درسنا الحالة الاقتصادية في المجتمع الذي أنجب هذه المدارس . ولا سبيل إلى فهم المدرسة الرومانسية التي انتمى إليها شلي على وجه التخصيص إلا إذا درسنا حالة انجلترا في عصر الانقلاب الصناعي » .

ولتأكيد هذه القناعة ، بوصفها مسلمة فكرية و أدبية لا مجال للطعن في صدقيتها لديه ، و التي ترى حتمية ارتباط الأدب بالفاعلية الاقتصادية الاجتماعية، يبذل لويس عوض جهدا في الاستقصاء والمقارنة ، ويسوق كثيرا من الاستشهادات ليس هنا مجال ذكرها .

ما يهمنا من هذه المقدمة ، هو صفتها التمثيلية لمقومات المنهج الواقعي كما تمثله لويس عوض و تبناه خلال الأربعينيات . و لا بأس في هذا الخصوص من الاستئناس بعناصر هذا المنهج كما استخلصها هنا عبود من هذه المقدمة .
يعدد هنا عبود هذه العناصر على الشكل التالي : (43)

- 1- الربط بين الأدب و الفعالية الإنتاجية ... فكل مرحلة إنتاجية أدبية الخاص ، دون أن يعني هذا إبطال الأدب الذي كان في المرحلة السابقة .
- 2- إذا كان لكل مرحلة إنتاجية أدبية فلا يعني هذا بحال من الأحوال ، ذوبان السمات الفردية في السمة الاجتماعية . كما لا ينفي وجود مدارس متعددة ، لأن انطباع الأدباء عن الظروف الاقتصادية ليس واحدا .
- 3- هذا الطابع الفردي يتسم بالانتماء الطبقي ، فالفرد عضو في فئة ، و الفئة قطاع في طبقة . فالأديب مهما عبر عن ذاته ، لا بد أن يشير أدبه إلى موقفه الطبقي . مهما كانت طبيعة الموضوعات التي يتناولها .
- 4- إذا كان الأدب تعبيراً فردياً عن موقف اجتماعي ، سلبا كان هذا الموقف أو إيجابا، فإنه يفصح عن هدف اجتماعي أو رسالة اجتماعية .
- 5- لا ينفصل الأدب عن الظروف العامة السائدة في هذا المجتمع أو ذاك ، بل لا ينفصل أحيانا عن الظروف العالمية .

خاتمة:

و مع مجيء الخمسينيات عرف هذا التيار ازدهارا ملحوظا ، متناغما في ذلك مع جملة التطورات التي شهدتها العالم العربي في أواسط القرن العشرين، و التي تمثلت خاصة بتصاعد المدّ التحرري القومي ، و سعي بعض الأقطار العربية إلى بناء كيانات مجتمعية ، باستلهاً بعض النماذج السياسية والإيديولوجية السائدة في العالم آنذاك ، كما هو الشأن في مصر وسوريا و العراق .
و بدا في حينه أن الهيمنة تكاد تكون محسومة لهذا التيار ، سواء لجهة الدراسة الأدبية و دراسة التراث العربي ، الفكري و الأدبي ، أو لجهة النقد والإبداع الفني . و شكل متن هذا التيار – بالنتيجة – المتن الأغني و الأعمق والأكثر تنوعا في الثقافة العربية الحديثة ، من أي متن قدمه أي تيار آخر .
وهكذا، أخذت تظهر في حقلنا النقدي مجموعة الدراسات و الأبحاث المنجزة بخصوص علاقة الأدبي بالمجتمعي، بمستويات أكثر رقيا و نضجا عن مثيلاتها في الثلاثينيات و الأربعينيات ، نذكر بعضا من أهمها : " الأدب في الميدان -1950 " لخوري شحادة ، و " إن الأدب كان مسؤولا -1948 " لجدانوف و ترجمة رثيف خوري ، و " الأدب المسؤول -1960 " لرثيف خوري أيضا

و"في الثقافة المصرية -1955 " لمحمود أمين العالم وعبد العظيم أنيس،
و"قضايا أدبية -1956" و " دراسات نقدية في ضوء المنهج الواقعي -1963"
لحسين مروة ، و " من زاوية الواقعية الحديثة -1957 " لنديم المرعشلي، و"أهل
الكديّة: أبطال المقامات في الأدب العربي -1957 " لعبد النافع طليمات ...إلخ.

1. يقطين، سعيد و(دراج ، فيصل) ، آفاق نقد عربي معاصر. دار الفكر، دمشق (2003). ط1. ص: 121
2. لمزيد من التفصيل يراجع على سبيل التمثيل : فؤاد، نعمان أحمد : الجمال والحرية والشخصية الإنسانية في أدب العقاد . سلسلة إقرأ ، ع/409. دار المعارف . ص : 39-70 .
- العقاد، عباس محمود: أنا. منشورات المكتبة العصرية، صيدا - بيروت- ، لبنان. د.ت.ط (؟) وخاصة فصل: فلسفتي في الحياة . ص: 168-171 .
3. النقاش، رجاء: عباس العقاد بين اليمين واليسار . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت (1973) . ط1. ص: 158 .
4. لمزيد من التفصيل بخصوص هذا المنحى في حياة العقاد الفكرية والسياسية والأدبية ، يراجع على الخصوص :
- العقاد، عامر : عباس العقاد في معاركه السياسية والفكرية .
- النقاش ، رجاء : عباس العقاد بين اليمين واليسار .
5. عبود، حنا: المدرسة الواقعية في النقد العربي الحديث .. منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق (1878). ط(؟). ص: 58.
6. ينظر المرجع نفسه . ص: 51-73 .
7. في بحر العشرينيات تأسست الأحزاب الشيوعية : المصري ، والسوري - اللبناني ، والفلسطيني. وفي بحر الثلاثينيات: العراقي ، والمغربي ، والجزائري المستقل بكيفية التنظيمي عن الحزب الشيوعي الفرنسي . وفي الأربعينيات : السوداني ، والأردني. ثم توالى بعد ذلك تأسيس الأحزاب الشيوعية في باقي المنطقة العربية . يراجع تفصيل ذلك خصوصا عند :
- مرقص ، إلياس : تاريخ الأحزاب الشيوعية في الوطن العربي . منشورات دار الطليعة . بيروت (1964) . ط1.
- فرح ، إلياس : تطور الإيديولوجية العربية الثورية - الفكر الاشتراكي ، ج/2. المؤسسة العربية للدراسات والنشر . مصر (1978) . ط1 .
8. عبود ، حنا : المدرسة الواقعية في النقد العربي الحديث. ص: 61-63
9. نفسه . ص : 71-73 .
10. نفسه . ص: 65 .
11. دكروب ، محمد: الأدب الجديد ... والثورة. دار الفرابي ، بيروت (1980) . ط(؟) . ص : 80 .
12. ينظر دراج ، فيصل : رئيف خوري وإشكالية النقد الشامل . مجلة الطريق . بيروت ، ع/1 ، (فبراير 1989). ص : 45-67 .

13. فاخوري ، عمر : أديب في السوق. منشورات دار المكشوف، بيروت (1942). ط(؟). ص : 52 .
14. المرجع نفسه . ص 53 .
15. ينظر فاخوري ، عمر : لا هودة. منشورات الأديب، بيروت (1942). ط(؟). ص : 12-31.
16. ينظر فاخوري ، عمر : أديب في السوق . ص: 55 .
17. فاخوري ، عمر : لا هودة . ص: 104 .
18. صدر أول مرة عام 1938 عن دار المكشوف ، بيروت – لبنان.
19. صدر أول مرة عام 1942 عن منشورات الأديب، بيروت – لبنان .
20. صدر أول مرة عام 1944 عن دار المكشوف ، بيروت – لبنان .
21. سليمان ، نبيل : النقد الأدبي في سوريا ، ج/1. دار الفرابي، بيروت (1980). ط/1. ص: 35-41 .
22. ينظر سلطان ، جميل : فن القصة والمقامة. دار الأنوار . بيروت (1967) . ط(؟). ص: 10-14 .
23. المرجع نفسه . ص : 14 .
24. نفسه . ص : 14 .
25. سليمان ، نبيل: النقد الأدبي في سوريا ، ج/1. ص: 47-48 .
26. ينظر الحكيم، نزية : محمود تيمور رائد القصة العربية – دراسة تحليلية نقدية- النيل، القاهرة (1944). ط/1. خاصة: المقدمة .
27. ينظر سليمان ، نبيل : النقد الأدبي في سوريا ، ج/1. ص: 50-51.
28. الحكيم ، نزية : محمود تيمور رائد القصيدة العربية . ص: 88 .
29. عكاشة ، شايف : اتجاهات النقد المعاصر في مصر . ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر (1985). ط(؟) ص: 25 .
30. يظهر هذا الأمر جليا في كتابه الأول : (مقدمة السبرمان) ، الذي ظهرت طبعته الأولى عام 1910 ، خاصة في المقال الافتتاحي وعنوانه : روح جديدة في الآداب الأوروبية . فهو يرى أن هذه الروح الجديدة تنسم بمجموعة من الخصائص والنزعات، هي مسوغ جديتها قياسا إلى ما سبقها ، وهي : الحركة الفكرية ، والحركة العلمانية ، والروح الاشتراكية ، والاستنشاء بنظرية التطور، وبحث الأخلاق بحثا موضوعيا . وهي الخصائص والنزعات التي عمت جميع العلوم والفنون الإنسانية ، وصبغت التفكير السياسي والاجتماعي سواء بسواء . ينظر ذلك في : - موسى ، سلامة: مقدمة السبرمان . سلامة موسى للنشر والتوزيع (1927). ط(؟) .
31. موسى، سلامة: مختارات سلامة موسى . منشورات مكتبة المعارف بيروت (1980) ، ط/4. ص: 7 .
32. المرجع نفسه . ص: 7.

33. نفسه . ص: 9-10 .
34. موسى ، سلامة : البلاغة العصرية واللغة العربية . المطبعة العصرية . مصر (1945) . ط/1. ص: 13 .
35. المرجع نفسه . ص: 11
36. نفسه . ص : 82 .
37. ينظر موسى ، سلامة : مختارات سلامة موسى . ص: 86-91.
38. لمزيد من التفصيل المتعلق بالدور المهم الذي أدته كتابات سلامة موسى في ترسيخ الواقعية في النقد المصري خاصة ، والعربي عامة، يراجع على الخصوص :
- احمد ، بومدين : في نظرية الأدب – محمود أمين العالم نموذجاً . مخطوط رسالة ماجستير نوقشت بمعهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر (1990/1989). ص: 90-91 .
39. عبود ، حنا : المدرسة الواقعية في النقد العربي الحديث . ص: 157 – 158 . ص: 7-26 .
40. ينظر عوض ، لويس : الاشتراكية والأدب . دار الهلال ، ع/206 . ط/2.
41. ينظر مروة ، حسين : دراسات نقدية في ضوء المنهج الواقعي . دار الفرابي ، بيروت (1976) . ط/2 . ص: 121-172 .
42. شلي : برومثيروس طليقا (تر : لويس عوض) . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة (1947) . ط(?) . ص: 1
43. ينظر عبود ، حنا : المدرسة الواقعية في النقد العربي الحديث . ص : 161-163 .

ملاح المتلقي في الخطاب النقدي التراثي

د. عبدالقادر عبو

- جامعة سعيدة -

ملخص/

لقد وضع النقد العربي إمكاناته في إدراك العلاقة القائمة بين النص والقارئ مقلبا وجوه الظاهرة الأدبية في تاريخه الممتد في سلسلة من المراحل المتعاقبة المتلونة بمعطيات ثقافية وفكرية ونقدية مختلفة سجلت الميلاذ الأول للنظرات النقدية الذاتية الخاضعة لمعايير الذوق الفردي والاجتماعي والأخلاقي متمثلة في النقد العربي القديم الذي أرسى تقاليد القراءة العربية القديمة في إطار مستوياتها المتأرجحة بين المستوى اللغوي والمستوى النحوي والمستوى الأسلوبى، ومن ثم التقدم نحو نقد النقد من خلال شرح قراءة المتأخر ما قرأه المتقدم.

شكّل النقاد القدامى أنفسهم هيئة قرائية تدلّ على تشكيلات قرائية في المجتمع، فقارئ ابن سلام ليس هو قارئ الأمدى، وقارئ هذا الأخير ليس هو قارئ الجرجاني وهكذا، لأنّ تلقي الشعر لم يخضع لذوق واحد محدّد سلفا، ولأنّ كل ذوق مزود بخلفية معرفية وعلمية ومذهبية، فطغت على ساحة نقدنا الخصومات والوساطات والمفاضلات... قلت أنفا إن النقاد شكلوا هيئة قرائية توطر التلقي للقراء الآخرين، أي أصبح الناقد قارئاً لقارئ، يصدر أحكامه بثقة تجعله يلقي بها إلى قرائه دون حجاج أو جدال.

وفي هذا لم تلغ الثقافة النقدية دور القارئ، بل خطّت له ملامح وشروطا حتّى يواجه النصوص المتدافعة أمامه من كل مشرب ومنهل، ويقيم موازين التقييم الجمالي، ويكشف عن المتدنّي، السافل الذي لا يرقى إلى مستوى الشعر، وعن الرصين الجميل الذي يمثّل امتدادا للشعر العربي القديم، النموذج الخالد في الذاكرة وفي اللاوعي الجماعي.

وما دام الشعر صناعة في تعريفاتهم فإن التخصص والحدق واجب على من أراد الاشتغال على الشعر وتذوقه، وهذا التخصص لا يتأتّى إلاّ بمعاشرة النصوص وتمثّلها والمداومة على قراءتها والاستماع إليها من أفواه الشعراء

والرواة. "وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر أصناف العلم والصناعات، منها ما تتفقه العين، ومنها ما تتفقه الأذن، ومنها ما تتفقه اليد، ومنها ما يتفقه اللسان"1.

والدعوة إلى معايشرة النصوص لما فيها من تنمية للذوق، وصقل للحسّ الشعري، فإنها أيضا دعوة إلى ترويض الذائقة على نمط من الشعر قد لا تحيد عنه النفس، ويفعل فعله الخطير في الذاكرة التي تضع النموذج مرآة في مواجهة كلّ شعر تتلقاه، وقد يكون شعرا مخالفا للعادة والتعاقد الذي ألفه المتلقي. ولأنّ الأحكام النقدية استمدّت من النص، ومن قنوات النقد وثقافتهم، فكان حتما أن تكون رؤيتهم للتلقي متباينة، فجماليات التلقي عند الجرجاني ليست بالضرورة هي في مفهومها عند ابن قتيبة، نظرا لعدم وجود فلسفة عامة يصدر عنها النقد، فكان البحث عن المتعة الفنية التي يحسّها القارئ في علاقته مع النص الشعري، وبالتالي فإنّ الدراسة النقدية أسست تقاليدها على بتشريح النص المقروء وساعدها في ذلك التطور الحاصل في علوم اللغة والبلاغة، فكان شرح النصوص الصفة الغالبة على العمل النقدي كقراءة جامعة فيها إبراز جماليات البيان والبديع وحسن التخلّص، ومبررات تعدّد الأغراض إلى غير ذلك من القضايا التي رسّختها هذه القراءة الواصفة الشارحة، ويمكن أن نجعلها في مستويات أهمّها :

القراءة اللغوية: يعتمد فيها الناقد إلى شرح الغامض من مفردات اللغة، وتخريج معانيها، والإبانة عن المستغلّق فيها.

القراءة النحوية: يوظف الناقد الآلة النحوية في فكّ الارتباط اللغوي مما يساعد على الاستزادة في فهم لغة النص والتمكّن من معانيه، والكشف عن منطقته الداخلي، وتركيب بنائه.

القراءة الأسلوبية: وهي المرحلة الثالثة التي يكون قد استجمع فيها الناقد جزئيات النص بعد أن شرح الغامض منها، ودرس تركيبها النحوي، ومن ثمّ يعتمد إلى إعادة صياغة النص أسلوبيا عن طريق نثر الشعر، فيغدو عمل الناقد نصا مقابلا للنص الأول من حيث السمة الإبداعية، تستدعي قراءة أخرى تتعطف على النص الناقد تتحسّس فيه مواطن الذكاء النقدي وجمال التعبير.

هذا عن ضروب القراءات التي كانت بمثابة العتبة الأولى التي بدأ منها النقد اشتغالهم على النص الأدبي، وبعد ذلك تشعبت اتجاهاتهم في تعميق القراءة والتخصص في مستوى من مستوياتها، فكان للنحويين قراءتهم المتجهة إلى

التركيب النحوي للجمل والكلمات، والبحث عن الشواهد ومواطن اللحن والزلل، ومن ثمّ تصنيف الشاعر.

كما كان للبلاغيين سبيلهم الخاص في استنباط جمالية النص الفنية باحثين فه عن أسرار البلاغة، وحسن البيان، أو متتبعين سقطات الشاعر في سوء توظيفه لصورة أو بديع .

أمّا عن القراء فقد ربطت الثقافة النقدية العربية بينهم وبين النصوص، وكان النص هو الذي يحدّد نوعية القارئ من حيث علاقة التلقي، فقيمة النص تكتشف من خلال معرفة صفات القارئ، هذه الصفات التي من خلالها قسّم النقد العربي القراء إلى طبقات، فالنص الأدبي المتفوّق جمالياً، المحكم في بنائه، يستدعي قراء يمتلكون منحنى تقبلي لتذوق جماليات هذا النص لا ممتلكهم أدوات اختراقه، وتحسس عناصره الفنية، وفكّ مغاليقه، بمعنى أنهم استطاعوا الارتفاع إلى مستوى النص المقروء بأدوات قرآنية قبلية .

عملية التفاعل مع النص الأدبي تتطلب مواضع خاصة، فكما بذل الشاعر جهداً في انجاز التأدية الأدبية في نصه، أيضاً على القارئ أن يبذل جهداً لتحقيق التفاعل مع النص، ولذا نجد القاضي الجرجاني يقسّم الكلام إلى قسمين، لكلّ قسم قراءه يقول: "كذلك الكلام: منثور ومنظومه، ومجمله ومفصله تجد فيه المحكم الوثيق والجزل القوي والمصنع المحكم، والمنمق الموشح، قد هذب كلّ التهذيب وثقف غاية التثقيف، وجهد فيه الفكر، وأتعب لأجله خاطر حتى احتّمى ببراءته عن المصائب، واحتجر بصحته عن المطاعن، ثم تجد لفؤادك عنه نبوة وترى بينه وبين ضميرك فجوة، فإن خلص إليهما فبان يسهل بعض الوسائل أذنه، ويمهد عندهما حاله فأما بنفسه وجوهره وبمكانه وموقعه فلا هذا قولي فيما صفا وخلص وهذب ونفح، فلم يوجد في معناه خلل ولا في لفظه دخل"2.

اقتران الشعر بمتلقيه جيّ في هذا المقتطف من كلام الجرجاني، لأنّ الباعث والمحرك على التأمل والنظر هو النص الجيد الذي يستثير دواعي القراءة بل يجهد القارئ في اختبار إمكاناته لمحاورته والتفاعل معه.

أمّا الصنف الآخر من القراء فهم الذين تتحدد علاقتهم مع نص مضطرب مفكك مفتقر إلى الإحكام والتناغم الجمالي، فقراء مثل هذا النص في نظر القاضي

الجرجاني أحاديي النظرة، لا يستسيغون إلاّ عنصرا واحدا من مجموع العناصر المكونة للعمل الأدبي، يقول: "... فأما المختل المعيب والفاقد المضطرب فله وجهان: أحدهما ظاهر يشترك في معرفته ويقل التفاضل في علمه، وهو ما كان اختلاله وفساده من باب اللحن والخطأ من ناحية الإعراب واللغة. وظهر من هذا ما عرض له ذلك من قبل الوزن والذوق، فإن العامي قد يميز بذوقه الأعراب والأضرب ويفصل بطبعه بين الأجناس والأبهر ويظهر له الانكسار البين والزحاف السائغ"3.

فمثل هذا النص الوضيع والمختل يحقق الاشتراك الجماعي في فهمه وقراءته لكونه نص الفهم العام نظر لسهولة ولوجه، والكشف عن عيوبه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى وقد تتوزع حوله القراءات الموجهة بمعياري أدائي لإبراز عيوبه النحوية أو العروضية أو البلاغية، وغيرها، وبالتالي لا تتحقق القراءة الكلية الجامعة التي تأخذ بشموليته دفعة واحدة في تلقّ واحد يحافظ على عناصره الجمالية في تلاحمها وتداخلها دون تجزيء أو تعسف.

أما النص الأكثر كثافة، فهو النص الغامض الذي أفرد القاصي الجرجاني وجعله نصا يختلف عن النصوص الأخرى وله قارئه الذي يمتلك مواصفات تميّزه عن بقية القراء، فهو يحتفي بالغموض كميزة فنية لا يتذوّق جمالياتها إلاّ قارئ يدرك أسرار الغموض يقول: "والآخر غامض يوصل إلى بعضه بالرواية، ويوقف على بعض بالدراية، ويحتاج في كثير منه إلى دقة الفطنة، وصفاء القريحة، ولطف الفكر وبعد الغوص، ملاك ذلك كله وتاممه الجامع له والزام عليه صحة الطبع، وإدمان الرياضة، فإنهما أمران ما اجتماعا في شخص فقصر في إيصال صاحبهما عن غايته ورضيا له بدون نهايته ...4"

الغامض من هذه النصوص ليس مستساغا لكل قارئ إذا لم يتسلّح بدقة الفطنة، التي تتيح للقارئ سرعة الإحاطة بمجامع النص، والإحساس بمواطن الجمال الخفية فيه، وأيضا بعد الغوص، ذلك أن النص الغامض طبقات ورائها طبقات يصبح القبض على مضمرة محاولة مستعصية على القارئ العادي الذي لا يمتلك أداة الغوص في أعماق النص، ولا تتأتّى هذه المؤهلات إلاّ لمن توفر على صحة الطبع، وطول معايشة النصوص والإدمان على القراءة.

تبرز لنا من خلال ما سبق من إشارات القاصي الجرجاني اهتمام النقد القديم بالمتلقي وثقافته، فالنصوص الأدبية ليست بمنأى عن متلقيها، فهي التي تحدّد

مواصفات قرائها، فمجموع الصفات الواردة في النص السابق لها علاقة بالمتلقي، فصحة الطبع صفة نفسية تمثل الاستعداد النفسي الذي يبدأ به القارئ تجربته القرائية، ويأتي بعدها إيمان الرياضة، أي الممارسة التفاعلية مع النصوص لاكتساب الخبرة الجمالية في تذوق النصوص وتصنيفها .

ويمكننا أن نوضح ما ذهب إليه القاضي الجرجاني في تصنيف القراء والقراءات كالتالي:

القراءة عند القاضي الجرجاني

النصوص	القراء
النص الجيد	-قارئ متمكن، مؤهل لتذوق النص.
النص المختل المعيب والفاقد	-اشترك القراء في قراءته (قراءة جماعية بسيطة) -قارئ أحادي المعرفة والقراءة.
النص الغامض	-قارئ مزود بخبرة -ممارسة قرائية-استعداد نفسي..

أما القراءة عند المرزوقي فقد قدّمها بمجموعة من المصطلحات التي توحى بأهمية القراءة الصحيحة في تقييم النص الممتاز، وقد ركّز على العلاقة التبادلية بين الشاعر والقارئ، فكلّ منهما ينبغي عليه أن يرتفع بمستوى عمله، إذ لا تقل أهمية النص عن قراءته، فلم تعد القراءة ضرباً من الانفعال العابر، وإنما يتصوّرُها المرزوقي عملية علمية تخضع لشروط ومؤهلات واستعدادات حتى تنتج للقارئ محاورّة النص من كلّ أبعاده وخصوصاً بنيته العميقة التي تنطوي على كثير من الجماليات.

يؤكد المرزوقي على هذه القراءة بقوله: "بغير المعنى أن يعرض على العقل الصحيح والفهم الثاقب، فإذا انعطف عليه جنبنا القبول والاصطفاء مستأنساً بقرائنه، خرج وافياً، وإلاّ انتقض بمقدار شوبه ووحشته وعبارة اللفظ الطبع والرواية والاستعمال، فما سلم مما يهجنه عند العرض عليها فهو المختار المستقيم

وهذا في مفرداته وجملته مراعى، لأن اللفظة تستكرم بانفرادها، فإذا ضامها ما لا لايوافقها عادت الجملة هجينا، وعيار الإصابة في الوصف، الذكاء وحسن التمييز، فما وجداه صادقا في العلوق ممازجا في اللصوق، يتعسر الخروج عنه والتبرؤ منه، فذاك سيماء الإصابة فيه"5.

يتضح من هذا المقتبس تلازم العمل الأدبي إنتاجا وتلقيا وفق شروط الإنتاج الأدبي وتلقيه كما يتصورها المرزوقي، وهي: الذكاء وحسن التمييز من صفات الشاعر، والعقل الصحيح والفهم الثاقب من صفات القارئ.

ويهمنا ما وُصف به القارئ من العقل الصحيح الذي يرتبط بالقراءة، وهو دليل التأمل والروية، واستخدام القدرات العقلية في إدراك مكنونات النص وعناصره الكلية والجزئية. أما الفهم الثاقب فهذا من ضرورات التلقي الصحيح الذي يغوص في النص، وبالتالي يكشف المرزوقي على قضية تعدد القراءات لقارئ واحد انطلاقا من النص في حد ذاته الذي يكمن فيه مستويان: المكشوف والمستور، فالمعنى في النص غير معطى بل خفي يحتاج إلى مراودة وحسن تدبر.

والمتدبر في كلام المرزوقي يدرك التداخل بين النص والقارئ، فلا بد من توافر الشروط في كليهما حتى يتحقق الانسجام بينهما.

أما القصد من القراءة وأهدافها فإنها تعود إلى القارئ، وما نراه من تنوع في غايات القراءة، فيمكن إرجاعه إلى أساليب الشعراء المختلفة، فما يجده القارئ عند هذا الشاعر قد لا يجده عند الشاعر الآخر، وحتى عند الشاعر الواحد يتلقى القارئ نصوصا مختلفة في أساليبها، مما يدعوه إلى تغيير وضعيات القراءة وزوايا تلقي النصوص، يشير إلى ذلك حازم القرطاجني في قوله: "إنَّ أساليب الشعر تتنوع بحسب مسالك الشعراء في كل طريقة من طرق الشعر، ويجب تصعيد النفوس فيها إلى خزونة الخشونة أو تصويبها إلى سهولة الرقة وسلوكها مذهبا وسطا بين ما لان وما خشن من ذلك. فإنَّ الكلام منه ما يكون موافقا لأغراض النفوس الضعيفة الكثيرة الاشتقاق مما ينوبها أو ينوب غيرها، ومنه ما يكون موافقا للنفوس المقبلة على ما يبسط أنسها"6.

هي أغراض النفوس التي تحدّد مقصدية القراءة، وهذا راجع إلى عوامل ذاتية وأخرى خارجية تتحكّم في هذه الرغبة من قراءة الشعر فليس جميع القراء متساوين في ذلك، فالعوامل الثقافية والفكرية والنفسية والخبرة بتذوق الجمال الشعري لها النصيب الأوفر في عملية التوجيه القرائي من جهة، وفي طلب المتعة الفنية من جهة أخرى.

ولذا نجد حازم القرطاجني ينبّه إلى ذلك بقوله: "لما كان الناس بحسب تصارييف أيامهم وتقلب أحوالهم كأنهم ثلاثة أصناف :

1-صنف عظمت لذاته وقلّت آلامه، حتى كأنه لا يشعر بها

2-وصنف عظمت آلامه وقلّت لذاته حتى كأنه لا يشعر بها.

3-وصنف تكافأت لذاتهم وآلامهم ، وكانت أحوال الصنف الأول أحوالا مفرحة، وأحوال الصنف الآخر أحوالا مفجعة، وأحوال الصنف الوسط في كثير من الأمر شاحبة، وجب أن تكون الأقاويل منقسمة بهذا الاعتبار بحسب البساطة والتركيب إلى سبعة أقسام :

1-أقوال مفرحة.2- وأقوال شاجية.3-وأقوال مفجعة.4-وأقوال مؤتلفة من سارة وشاجية.5-ومن سارة مفجعة.6-ومن شاجية ومفجعة.7- ومؤتلفة من الثلاث. وكانت النفوس تختلف فيما تميل إليه من هذه الأقسام بحسب ما عليه حالها، فإنّها ليست تميل إلاّ إلى الأشبه بما هي فيه".7

إنّ إحصاء المفردات الواردة في هذا النص الذي قدّمه حازم في معرض حديثه عن القراءة والقراء، تدلّنا ظلالها المثيرة للنفس (فارحة-شاجية -مفجعة-سارة- مؤتلفة-) على العلاقة بين العمل الأدبي ودواخل النفس المتلقية له ،فاختلاف الأقاويل من حيث هذه المعاني يؤدي حتما إلى اختلاف التقبل من القراء فكلمّا تحقّق الانسجام بين معاني النص الظاهرة والخفية وبين ميولات المتلقي، كلما حدث التوافق بين النص وقارئه.

وقراءة بعض النصوص النقدية العربية القديمة والتي تقدّم لنا تصورات وآراء فيها من النظرة الثاقبة والحس النقدي المتميز الذكي الذي استطاع استثمار التفكير الفلسفي في عملية التحديد والتدقيق في القضايا الأدبية والنقدية والتفصيل فيها وخصوصا عند القرطاجني .

ومن خلال المعاني والألفاظ التي تخرج عن ما تواضع عليه الناس في تواصلهم المألوف، والخروج باللغة من فضائها المعياري إلى فضاءات أرحب فيها للنفس ما تجد من لمسات وإيقاعات تحرّك شواجنها، وفيها للعقل ما يحرك فيه من تدبّر أرقى مما سبق ،يخرج القارئ من حال إلى حال واجدا آثار الفرح أو الشجا ممّا قرأ، وبما وافق أحوال النفس، وخطرات العقل والفكر

ويبدو الاهتمام واضحاً بالأحوال النفسية للمتلقى، فالجاحظ يحكي عن سهل بن هارون، يقول: "إذا كان الخليفة بليغاً والسيد خطيباً، فإنك تجد جمهور الناس وأكثر الخاصة فيهما على أمرين: إما رجلاً يعطي كلامهما من التعظيم والتفضيل، والإكبار والتبجيل، على قدر حالهما في نفسه، وموقعهما من قلبه، وإما رجلاً تعرض له التهمة لنفسه فيهما، والخوف من أن يكون تعظيمه لهما يوهمه من صواب قولهما، وبلاغة كلامهما، ما ليس عندهما، حتى يفرط في الإشفاق، ويسرف في التهمة. فالأول يزيد في حقه للذي له في نفسه، والآخر ينقصه من حقه لتهمته لنفسه، ولإشفاقه من أن يكون مخدوعاً في أمره. فإذا كان الحب يعمي عن المساوئ فالبغض أيضاً يعمي عن المحاسن" 16

الإعجاز القرآني ودوره في تأسيس بلاغة التلقي

مع الثورة القرآنية التي تعدّ بحق المنتج الأساسي للثورة الكتابية كفعل حضاري أسّس الوجود الفعلي لحركة التدوين التي أحلت القارئ محلّ السامع هذا الأخير الذي بدأ يترجع أمام سلطة النص المكتوب بدءاً من الأمر الإلهي "اقرأ" 9

بدأت القراءة- أي ثقافة البصر- تشق طريقها نحو تأسيس جديد لتلقي جديد يحد من سلطة التلقي في ظل الشفوية. ويمثل حضور النص الديني التجاوز على مستوى المرجعية، فلم يعد الشعر الجاهلي معياراً للحكم الجمالي، وإنما أصبح القرآن ببيانه وبلاغته وإعجازه يشكل مرجعية معرفية وجمالية في المقام الأول.

ومهما تعدّدت الكتابة بوصفها علماً أو صناعة أو إنشاداً، فإنها سلكت طريقها إلى الشعر ذاته، وأدخلته فضاء التدوين بعد إخراجها من مجال الشفوية والارتجال، وهنا نسجل حالات الحضور والغياب في عملية التلقي للإبداع الشعري بعد حلول الكتابة، ذلك أن الشاعر كان يمثل بالنسبة للمتلقى/السامع/الحضور العيني الذي يدخل في عملية التأثير بل وفي التذوق من قبل المتلقي حينما كان ينشد القصيدة بوجوده الحاضر وبصوته المتميز وبحركات جسمه ويديه ووضعه الاجتماعي، وشهرته بين الناس... إلى غير ذلك من الأوضاع التي تؤلف حالة التلقي العامة، أمّا في الكتابة فإنّ القارئ يغيب عنه الشاعر ولا يعرف له وجوداً إلا ما رسمه الخيال أو ما استجمعه من معلومات عنه، وتغيب أيضاً حالات التلقي التي يصنعها الشاعر والتي ذكرناها آنفاً فلا يوجد بين يدي المتلقي إلا صحيفة الشعر -الفضاء والخط- وهنا تتدخل عملية أكثر تعقيداً، وهي عملية الاستحضار التي يقوم بها المتلقي/القارئ/فيتخيّل ويتأوّل عناصر التلقي

بدءاً بمحاولة وضع صورة تقريبية لصاحب القصيدة، ومعرفة ظروفه وظروف كتابتها، ومن ثم معرفة ما تتضمنه القصيدة المكتوبة من أفكار ومضامين، وبعدها يشتغل الخيال في تأمل العناصر الجمالية المكوّنة لجسد القصيدة من بيان وبلاغة وبديع وتخيل ونحو ومجاز.

كان للنص الشعري الشفوي شعريته التي تأسست في ظل البداهة والارتجال، فهل حافظت الكتابة على هذه الشعرية ؟ ألم تتحوّل عن مسارها ومسار تذوّقها؟ وكيف حقّقت الكتابة للنص الشعري شعريته ؟

بدأت هذه الأسئلة تطرح وغيرها كثير من قبل القارئ، وأيضاً من قبل الناقد وهذا ما ينبغي أن نشير إليه عندما يتعلّق الأمر بثقافتنا العربية في مجال إبداعها الشعري لمّا تكوّنت الوسائط المرجعية بين القارئ العادي الذي انتقل مع الشعر من الشفوية إلى التدوين، غير أنّه التقى في كثير من الأحيان بثقافة النقد التي تحمّلت مسؤولية الإجابة عن أسئلة التلقي في رحاب الكتابة.

تحدّدت وفق هذه القراءات النقدية القديمة جمالية خاصة بالقصيدة العربية يتناسب فضاؤها مع الفضاء الإيقاعي الذي مورس إنشاداً، ومن ثمّ تجسّد كتابياً وفق هذا الإيقاع الصوتي، والذي استعارت له المباحث النقدية التراثية تفسيرات من الوجود العربي، فالبناء المعماري الهندسي لنص شعري قديم ما هو إلّا الوجود الثاني الذي يسكنه الشاعر كما يسكن منزله المتنقل في فيافي الصحراء. بهذه النظرة الاستعارية الواصفة درس التمثّل الكتابي للقصيدة بنوع من إسقاط الواقع المادي على ما هو جمالي ويظهر هذا جلياً في تعريفات النقاد البلاغيين لشكل القصيدة ودواعي بنائها...

وإذا كانت دراستنا تدور حول الشعر العربي وما يحققه من تلق متجدد عند القارئ، فإنه تصعب قراءة هذا الشعر في غياب المعرفة بالشعرية العربية القديمة في علاقتها بالمتلقي وبالتلقي بصفة عامة وفي تبدلاتها الشكلية والنقدية حتى يتحقق الانتظام الطبيعي في تلقي أشعار الحداثة دون إغماط حق الشعر القديم بدعوى التمثل بحداثة موهومة قد تسيء إلى هذا الشعر القديم، وأيضاً إلى الشعر الحداثي تحت وطأة سجال عقيم غير منصف يرفع عنوان الأزمة بحثاً عن شعر يرضي مبدعه أولاً قبل أن يرضي جمهور القراء.

مستويات التلقي في البلاغة التراثية

تدلّنا كتب التراث العربي من خلال الروايات والأخبار، على مستويات من التلقي الشفوي المنسجم مع الشعر المنشد وفق علاقة التعاقد على المعنى وعلى التأدية الشعرية، وكأنّ اتفاقاً حاصل بين الشاعر والمتلقي مسبقاً، فهذا الأخير في وضعية انتظار للتلذذ بما يحنّ إليه من السماع، والشاعر يتفنّن في إجادة القول الشعري حتّى ينال رضا المتلقي، ممّا دفع الشعراء والنقاد على السواء يخبرون عن طقوس مجيء وقت الشعر، ويسجلون أخباراً وحالات غريبة يقع فيها الشعراء، وفيها كثير من المعاناة والمكابدة حتّى تستوي القصيدة على عود كمالها وجمالها، وما فعله زهير بن أبي سلمى من تنقيح لقصائده إلّا ضرب من الاهتمام بالمتلقي وإرضاء ذوقه حتّى يحقق الشاعر أمرين أولهما: الترقّي في مدارج الفحولة الشعرية والنبوغ، وثانيهما: توثيق الصلة الجمالية الذوقية بينه وبين المتلقي في إطار الشعرية العربية المتعاقد عليها.

تعتبر الطقوس الإبداعية في القول الشعري التفاتة مهمة لها دلالة الاحتفاء بالمتلقي الذي يبسط سلطته على الشاعر سواء وعى بهذه السلطة أم لم يعي، فإنه واقع تحت تأثيرها إذ أنّ تجويد القصيدة وتنقيحها، واستهلالها بمقدمات أضحت طقساً سرمدياً في بناء القصيدة إرضاء لعادة التلقي السائدة، وتحبّباً إلى المتلقي حتّى يصل إلى غرضه المبتغى من كلّ القصيدة التي بدئت نسيباً وبكاء على الأحبة ووصفا للمربع ورحلة الصيد، ثم الإفصاح عن الغرض الجوهري في هذه العملية الشعرية كلها.

لمّا تحين لحظة الإلقاء أمام جمهور مستمع سواء في المواسم، أو في المناسبات، أو في حضور الندامى، فإنّ تهيئة حالة التلقي تبرز من خلال الاستجابات المختلفة التي يبديها السامع استحساناً وتلذذاً يدفعه إلى ترديد ما سمع وطلب المزيد من السماع. أو تبدو الاستجابة في السلوك بواسطة الحركة المعبرة عن التعجب المادح، أو المستهجن، إلى إغداق المال على الشاعر، أو رفع منزلته بين القوم.

كل هذه المواقف تدل على فطرية التلقي المحتكم إلى معيار السليقة الشعرية في دائرة الشفوية الشعرية، وقد ترتفع مستويات هذا التلقي إلى درجة احتكام الشعراء إلى المتلقي لعقد المفاضلة الشعرية والموازنة الشاعرية، ولنا في تاريخ المفاضلات الكثير من المواقف ما أحصته كتب التراث العربي * ذلك أنّ المفاضلات بين أشعار الشعراء لها ما يبررها من المستوى الذي بلغته الذائقة العربية التي حاكت النصوص من داخلها لما تتطوي عليه من حكمة بالغة أو تشبيه بليغ، أو صورة حسنة، أو موقف مشترك بين الشاعر والسامع.

وأیضا حاکمت هذه النصوص من السیاق الخارجی إذ لم تستطع أن تتذوق الشعر خارج البیئة العربیة وواقعها المحیط بها، فكان الشاعر البارع المجید هو من التزم بروح الواقع العربی فی عاداته وأخلاقه ولم یکسر عرفا أو یخالف عادة متبعة، وعند کتاب المرحلة التالیة لمرحلة الشفویة شاع مصطلح الطبقة خص الشعر، وأیضا جمعت مختارات من الشعر العربی وقدمت للقراء فی عصر التدوین علی أنها منتخبات اختارها المؤلف إرضاء لذوقه الخاص أو إرضاء للقراء، ولكن ما هو مقياس هذا الاختیار وهذا الفرز؟.

قد تكون نوازع التلقي عند المؤلف منجذبة نحو الذوق العام فما حام حوله الإجماع التذوقي من شعر لا يمكن استبداله بغيره من الشعر، ذلك أن الحكم الفیصل یكون للأولین الذین عاشوا تجربة الإبداع فلا مناص من تسجيل مواقفهم، غیر أن هذا لم یمنع بعض النقاد من الإدلاء بأرائهم الخاصة التي خالفت الذوق العام مدعمة إياها بجملة من التعليقات التي تبين علی مستوى من التلقي بدأ یبرز، ولكن فی الإطار العام للتلقي بصفة عامة.

فتحت المفاضلة بین أشعار الشعراء وتصنيفهم ضمن طبقات مجال القراءة المتأنیة متسائلة علی أي أساس تم هذا التصنيف، فأمعنت النظر فیما كتب من أشعار، وبالتالي كان اللقاء مع النص، ودخلت عملية التلقي مرحلتها الثانیة بعدما أ طرت جهازها الشفویة ردحا من الزمن كان الصوت مقياسا لتقييم جودة الشعر ورداءته فكان السیاق الخارجی بما یملیه من عادات وتقالید وطقوس تمثیلا لمستوى من التلقي یرسخ حضور السامع بطريقة غیر واضحة، بالرغم من أنه المحرك الفعال فی إقامة العلاقة بین الشاعر وشعره.

حركة التدوین وقضايا التلقي:

هذه المرحلة الثانیة هی مواجهة النص الشعري بعيدا عن سیاقاته الخارجیة، إذ دخل التلقي فی حواریة جدیدة غاب عنها حضور الشاعر العینی، والتقى خطاب القراءة بخطاب الكتابة، ومن ثم بدأ وعي جدید فی التشکل أسعفته ما أنجزه النحو العربی، والبلاغة العربیة، وبدأ الاشتغال علی النص بوسائل موضوعیة تحد من العرف السیاقی، فاتجه التأمل والتذوق إلى اللغة والصورة والبیان والأسلوب، وبالتالي مراجعة ما سبق من أحكام سیاقیة، وفی جو القراءة ارتقى التلقي إلى مستوى الموضوعیة والدخول بالنقد كقراءة إلى مجال الموازنة، والوساطة بین الخصوم فی تقدير شعر شاعر ومنزلته بین غیره من الشعراء، فكان النص الحكم فی هذه العملية الانتقائیة .

وقد تعمّق التحوّل المعرفي في الثقافة العربية بعد حركة التدوين التي دفعها المحقّر الديني إلى أبعد مداها فاكسبت اللغة العربية قداسة الوحي المنزل بها، فانبرى حفاظ مفرداتها وأشعارها ومروياتها إلى الترحال وتعقب أهل البوادي والمشتتين في الصحارى للّمْ غريبها وفصيحها الذي لم تمسه آثار الاختلاط بمن أصاب لغتهم اللحن، وفي الجهة الأخرى تصدّى الخطباء والفقهاء من جهابذة المعتزلة لفلسفات العقائد سواء من البيئة الإسلامية، أو من خارجها وفي ظلّ عملية التشبث بكلام العرب الفصيح، وطغيان الحكم العقلي على القضايا بما فيها الشعر تأكّد الثبات وساد المعيار، وهذا نظرا لمحاكمة الشعر بما لا يتوافق مع طبيعته التي تخرج عن الثابت وتسكن المتغيّر.

فطفت على السطح قضايا شعرية بممارسة عقلية نظرا لكون النظرة التي بها قرئ الشعر كانت نظرة عقلية حوّلتها إلى مادة معرفية بحثت فيه عن السرقات والموازنات وعيوب الخروج عن رسم الشعر "وتحولت مهمة الشعر مدة طويلة إلى تقديم المعرفة، وأخذ النقاد يققون وقات عند البحث عن المعاني، ومن ثم عن قضية أخذها وسرقها" 10

لم يتح للحساسية النقدية أن تتحرّك وفق آليات التلقي التي ينتجها الموقع المتجدّد مع الأشعار المتلاحقة في بيئة تشهد تغييرات جذرية على جميع المستويات وتعج بالمختلف في الثقافة والعادات والمعين اللغوي والحساسية الشعرية الثائرة مع الثوار المتمردين على الواقع وعلى السياسة وعلى الثابت من الحياة ومن الشعر،

وهذا ما جعل بعض النقاد يستصغر شأن شعر المحدثين /المولّدين انطلاقا من مقاييس خارجة عن ماهية الشعر وعن وظيفة النقد، وجعل آخرين ينتصرون لهذا الشعر، وفي خضم هذا التقابل التصنيفي تتأكّد عملية التلقي التي وجّهتها متحكّمات خارجة عن النص الشعري الذي يمتلك استقلالية قراءته من داخله.

ومن القضايا الجديدة التي أثاروها: ماهية الشعر، وأحوال المتلقي، وحالات الإلقاء الشعري، والرؤيا والتخييل والمجاز... ومن بين المشكلات التي أثارتهما القراءة النقدية في حركة التدوين لهذا الشعر قضية وضع مقاييس لتصنيف الشعراء وشعرهم في طبقات، تبدأ بالتدرج من الأعلى إلى الأسفل، أي من العبقريّة والفحولة إلى أدناها، غير أنّ هذا التصنيف لم يمر هكذا دون تدخل من أطراف أخرى أدعت مشروعيتها في الإدلاء بدلوها في هذا التصنيف، فكان للنحويين رأيهم في تقديم شعر شاعر على غيره لمل يتضمّنه شعره من شواهد يتكئ عليها النحويون في تأكيد ظاهرة نحوية، أمّا الرواة فكانت غرابة الألفاظ وشذوذا في شعر الشاعر أدعى إلى التفضيل أمّا بقية عامة الناس خاضعة للذوق العام الذي يؤطر عملية التلقي بشكل انتقائي.

ومن أبرز المشكلات التي أبانّت على تحول في القراءة، هي مواجهة شعر المحدثين الذي أحدث انقساماً لدى المتلقين من النقاد، وعند عامة القراء. هذا الشعر المحدث ارتبط بالمجال السياسي شأنه شأن أي خروج عن النمط وعن السلطة التي ترى أي تفسير خارج مقولات الخطاب الرسمي حول الخلافة والدولة يمثل تهديداً وخروجاً يصنف في دائرة المعارضة التي ينبغي محاربتها حتى تعود إلى النظام والإتباع، فكان الشعر المحدث يمثل الناحية الثقافية التي رأت في التجديد والتمرد على ما هو سائد ضرورة من ضرورات الحياة المتغيرة انطلاقاً من الإحساس بمغايرة العصر لما سبقه من العصور، رداً على انحياز القراءة التي رأت في الشعر الجاهلي النموذج والمعيار في الميزة الجمالية لا يضاهيه أي شعر لكونه المتقدم في الزمن وما تلاه ما هو إلا تابع وناقص.

ها هو المبرد في كتابه الكامل يقول: "وليس لتقدم العهد يفضل القائل، ولا لحدثان عهد، يهتضم المصيب ولكن يعطي كل ما يستحق" 11.

ويرى أيضاً أنّ شعر المحدثين ألصق بواقعه وأحسن ممثلاً له ممّا جعله يهتم به في تدريسه لطلابه يقول: "هذه أشعار أخذناها من أشعار المولّدين حكيمة مستحسنة، يحتاج عليها للتمثيل لأنها أشكل بالدهر".

أمّا المتأمل في كتاب الشعر والشعراء لابن قتيبة يرى بوضوح الموقف أكثر دقة الذي يلتزمه هذا الناقد إزاء الشعر المحدث، فهو يقول في مقدمة مؤلفه: "ولا نظرت إلى المتقدم منهم بعين الجلالة لتقدمه وعلى المتأخر منهم بعين الاحتقار لتأخره، بل نظرت بعين العدل على الفريقين وأعطيت كلا حظّه، ووفرت عليه حقه، فإني رأيت من علمائنا من يستجيد الشعر السخيف لتقدم قائله، ويضعه في نتخيّره ويرذل الشعر الرصين ولا عيب عنده إلا أنه قيل في زمانه أو أنه رأى قائله." 12

تمثّل هذه القراءة لجديد الشعر العربي التفاتة ذكية تخلصت من سلطة المعطى الثقافي السائد، وأسست منعطفاً جديداً لمسار النقد العربي القديم بعودتها إلى النص ومساءلته لسبر أغواره، واستقراء جمالياته، مما يدلّ على تغيّر في عملية التلقي التي بدأت تتعمّق خبرتها بعد تراكم التجارب النقدية، والتبدلات الإبداعية التي أنتجها شعر المحدثين، وقد نلاحظ التركيز على النص وتتبع جزئياته الداخلية لتكون معياراً للتذوق ومن ثمّ الحكم النقدي. فابن جني يشير إلى ذلك بقوله: "المولّدون يستشهد بهم في المعاني كما يستشهد بالقدماء في الألفاظ." 13

ويمكننا تسجيل معايير تلقي أشعار المحدثين انطلاقاً من اصطلاحات النقد القدامى حول مدلول المحدث والحديث والإحداث والمولّد إذ نقف على معيار الزمن، ذلك أنّ الماضي والحاضر زمانان متقابلان في نظر الناقد العربي القديم، فالأول مقياس للثاني، وخروج هذا الأخير عن سنن الأول يعني خروجاً عن سيرورة الزمن وامتداده في الحاضر وما وصف بالإحداث هو مقابل

للقديم. والتصنيف الفني الذي حاول بعض النقاد توسّله كمستوى من التذوق الجمالي أساسه الزمنية.

ومصدر ذلك الجدل النقدي حول شاعر واحد بين النقاد الذين صنّفوا بين الخصوم والمؤيدين هو مستوى من التلقي الذي دخل مرحلة التشويش بعد عملية الخلق الفني في القصيدة العربية العباسية التي رسمت هيئتها البنائية وفق جمالية خارجة عن معهود الخبرة الجمالية التي أنتجها عصر البداوة والترحال، فتجربة الشاعر بشار بن برد، وأبي تمام، والبحتري، وأبي نواس، وابن الرومي تمثل انتقالا نوعيا في مجال مواجهة أفق انتظار المتلقي حتى ولو كان ناقدا يمتلك الخبرة بالإبداع الشعري.

ما تحقّق في هذا المجال هو القراءة المغايرة لما سبقها من قراءات انتصرت في آخر الأمر للنص دون سواه من العناصر الخارجة عنه. وتدلّنا تنظيرات نقادنا في هذه المرحلة التي أحاطت بالنص الشعري القديم أو المحدث على السواء تختبر بنياته الداخلية، وتبحث عن مواطن الجمال والفن فيه مواكبة للتطور الحاصل في البيئة العربية من تطور للعلوم والموسيقى والإطلاع على علوم الأمم الأخرى كالفلسفة والرياضيات وجمال العمران والنظريات النقدية في مجال الأدب، وهذا استجابة لحاسة تذوقية ارتفعت إلى مستوى البحث عن المختلف والمتغير، بعد الانفتاح الذي شهده عصر التدوين على مختلف العلوم والمعارف في ذلك الوقت.

أطلّت التجربة الصوفية على العالم بصورة جديدة تخالف الصورة التقليدية المتبعة في المفهومات الدينية السائدة، ورأت في المطلق الإلهي معنى يقترن بالمطلق الإنساني من خلال القول بالاتحاد، وبرزت العلاقة الصوفية الجديدة بين الإنسان والله وفق رؤية الكمال المطلق، وانعكس هذا البحث الصوفي بأشواقه ومجاهداته ورؤاه في التعبير الفني الذي حطّم العرف الشعري المألوف، واستبدل المقدمات والأغراض والمفردات بتجربة بيانية فنية جديدة فيها من الكثافة الإيحائية، والرمز، والمجاز، وتعدد الدلالات، ما جعل لغة الصوفية لغة تلوّح ولا تبوح، دخلت مع المتلقي في تجربة قرآنية اختبرت قدراته على استنطاقها والقبض على المضمّر فيها، وبالفعل مثلت هذه التجربة حدثا شعريا غيرت نظرتها إلى اللغة وإلى الشعر، إذ لم تعد المفردات والكلمات توضع فيما وضعت له أصلا، بل استحدثت لها معجما خاصا، لا يجد من يفهمه إلا من تغيّر أفق انتظاره، وآلف وقع الجديد الصوفي لغة ورموزا ورؤى .

وإذا كان النقد خلاصة التلقي العام في خصوصيته العلمية والموضوعية، فإنّه واصل تلقّيه لنصوص الشعر العباسي من زاوية أخرى ابتدعها لتصنيف مراتب الشعراء انطلاقا من نصوصهم، وهذا من باب الطبع والتكلف، لأنّ هاتين

الصفيتين فرقتا بين ماضي الشعر العربي وحاضره، بين شعر السليقة والبداءة والارتجال، وشعر التكلف والصنعة والتجويد، وبينهما وقف المتلقي موقف المقارن بين جماليتين خرجت الثانية من الأولى وتجاوزتها من حيث الرؤيا والموضوعات والتشكيل التعبيري للصور والبديع ولغة المجاز، واستحدثت بلاغة جمالية مستوحاة من البيئة الجديدة.

أما وضعية القارئ في هذا النقد الناشئ مع هذه الثورة الإبداعية التي تصدى لتهديبها النقاد خوفا على اللغة العربية من اللحن والدخيل، وتصفيتهما مما علق بها من شوائب شعر المحدثين، اتباعا لعمل رجال الحديث وعلمائه الذين وضعوا معايير قبول الأحاديث النبوية وتخريجها، وتمييز رواتها، وتصنيفهم إلى مستويات، أو تضعيف روايتهم وفق الجرح والتعديل.

هذا الجو الصارم في جمع أحاديث الرسول -صلى الله عليه وسلم- انتقل إلى جو تتبّع الأشعار، وخصوصا أشعار المحدثين، لإحاطة اللغة العربية بقداسة كقداسة ما عبّر عنه القرآن الكريم والحديث الشريف. ومن ثمّ كان على النقد أن يلتفت إلى القارئ لتحديد ملامحه، وتحديد عدّته في تلقي الشعر وتمييز هذا عن ذاك، وهذه العدّة هي المدارس المستمرة لنصوص الشعر، ومعاشرتها حتى تتربّى لدى القارئ حاسة التمييز. يقول ابن سلام: "... وإن كثرة المدارس لتعدي على العلم به، فذلك الشعر يعلمه أهل العلم به "14.

هوامش/

- 1- ابن سلام: طبقات فحول الشعراء/ مصدر سابق: ص5.
- 2- علي بن عبد العزيز الجرجاني (القاضي علي بن عبد العزيز): الوساطة بين المتنبي وخصومه (تح) محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، ط4، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، 1966. ص412.
- 3- نفسه: ص413.
- 4- علي بن عبد العزيز الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه /مص سابق: ص413.
- 5- المرزوقي : أبو علي أحمد بن محمد) شرح ديوان الحماسة، ج1، المقدمة، (تح) أحمد أمين وعبد السلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، ط1، القاهرة، 1951. ص9.
- 6- القرطاجني (أبو الحسن حازم): منهاج البلغاء، وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981. ص354.
- 7- القرطاجني (أبو الحسن حازم): منهاج البلغاء، وسراج الأدباء. م.س.-ص- 356
- 8- الجاحظ: البيان والتبيين- ج1- تح- هارون- ط4- ص90

⁹ - إشارة إلى الآيات القرآنية الأولى من سورة القلم.

* - انظر كتاب (شكل القصيدة العربية في النقد العربي حتى القرن الثامن الهجري) - الدكتور جودت فخر الدين الطبعة 1-1984 دار الآداب-بيروت.

¹⁰ - النقد المنهجي عند العرب/ إحسان عباس: دار الثقافة ط5-1986-بيروت - ص:16

11 - الكامل في اللغة والأدب/ المبرد: مؤسسة المعارف.بيروت- ج1/1982.ص18.

¹² - الشعر والشعراء/ ابن قتيبة: دار إحياء العوم-بيروت-ط2/1986ص23.

¹³ - تاريخ النقد الأدبي عند العرب/ إحسان عباس: -م.س -ص279.

¹⁴ - طبقات فحول الشعراء/ الجمحي(محمد بن سلام البصري) : -(تح)-محمد محمود شاكر-دار الكتب العلمية،بيروت،1980.ص7.

تاريخ الأدب المقارن في الجزائر

إعداد: الدكتور بومدين جلاي.

أستاذ محاضر ب/ قسم اللغة العربية

جامعة سعيدة.

تجلى الأدب المقارن في الجزائر في تمظهرات مختلفة، عبر مراحل مختلفة، هي كالتالي:

أ- مرحلة ما قبل الاستقلال الوطني

أ-1 - الجامعة:

ما إن هدأت الانتفاضات الشعبية ضد الاحتلال مع نهاية القرن 19م حتى بدأت النخب الاستعمارية التفكير الجاد في مستقبل أبناء الأقدام السوداء* والأطر العسكرية الفرنسية واليهود وكبار خدمة الاستعمار من الأهالي، فكان الاهتمام بإنشاء جامعة عصرية وفق المنظور الأوروبي لخدمة الفئات المذكورة سلفا بالأساس. وبدخول القرن 20 تحول هذا الاهتمام إلى إنجاز إذ في سنة 1909 جمع الاستعمار ما كان قد أنشأ سابقا من معاهد تثبت وجوده الاستيطاني بمدينة الجزائر تحت اسم "جامعة الجزائر" التي كانت « من الناحية العلمية امتدادا للجامعة الفرنسية من حيث أهدافها ومقرراتها، وكانت لغة التدريس فيها اللغة الفرنسية حتى في أقسام اللغات الأجنبية بما في ذلك اللغة العربية التي كانت تعد لغة أجنبية، وتدرس من منظور استشراقي »⁽¹⁾ ولم يدخل الأدب المقارن ضمن اختصاصاتها إلا بعد عشرية كاملة من تاريخ نشأتها بحيث « بدأت كلية الآداب في جامعة الجزائر الفرنسية تدرس الأدب المقارن بعد الحرب العالمية الأولى مادة مستقلة ... (ف) أصبح الأدب المقارن شهادة متميزة وقسما مستقلا، وفي كل الحالات كان محتواه أوروبيا خالصا »⁽²⁾ وظل الحال الأكاديمي هكذا إلى غاية الاستقلال.

أ-2- الدكتور محمد بن أبي شنب (1869 – 1929):

ترعرع محمد بن أبي شنب مثقفا موسوعيا (3) متنقلا بين الثقافات بقوة واقتدار، وكان يؤلف، ويحقق، وينقح، ويترجم، ويحاضر هنا وهناك في المؤسسات والمحافل العلمية التي كانت تؤطر زمانه، ويساهم في إثراء دائرة المعارف الإسلامية، وينشر الدراسة وراء الدراسة بهذه اللغة أو تلك طوال حياة من الخصوبة بمكان، كما كان باحثا أكاديميا نال درجة دكتوراه الدولة في 1920. وقد أهله تمكنه أن يكون أول وسيط جزائري من وسائط الأدب المقارن ومثقف العدوتين دون منازع، ولم يكتف بهذه الوساطة بل تعداها إلى ممارسة المقارنة التطبيقية إن على مستوى الدرس اللغوي أو على مستوى الدرس الأدبي بالإضافة إلى مترجماته العديدة(4) وتعد دراسته «الأصول الإسلامية للكوميديا الإلهية» (5) - التي حررها باللغة الفرنسية سنة 1919 - أول عمل جزائري يدخل في صميم الأدب المقارن وفق ما يقول به الاتجاه التاريخي الفرنسي وكانت هذه الدراسة عبارة عن تطبيق لمنهج التأثير والتأثر، تابع فيها الباحث كيف انتقلت فكرة الإسراء والمعراج من نص القرآن الكريم إلى النص الأدبي العربي إلى النص الأدبي الإيطالي في عصر النهضة عند ألغري دانتي ALLEGRE Dante في الكوميديا الإلهية Divina Comédia. وقد أصبحت أعمال محمد بن أبي شنب نافذة واسعة يطل منها الجزائريون المثقفون - يومئذ - بالعربية أو بالفرنسية على الآداب الغربية عامة والأدب الفرنسي خاصة.

أ-3- المثقفون بالثقافة العربية:

طيلة القرنين 19 و20 شنت فرنسا الاستعمارية حربا إستراتيجية طويلة الأمد على الدين الإسلامي واللغة العربية بغية تنصير الجزائر وفرنسة لسانها وقطع الصلة بينها وبين انتمائها الحضاري(6)، وهذا ما جعل الجزائريين الذين سنحت لهم الظروف أن يتتقنوا بلسانهم الوطني ينزعون منزعا إصلاحيا لا يهدف إلا إلى حماية دين الشعب الجزائري ولغته، وهذا التوجه كان في بدئه منحصرا في أفراد من أمثال الشيخ إبراهيم طيفيش أو في مؤسسات جزائرية عتيقة كالزوايا والمُحَضَّرَات.. ثم أصبح بعد ذلك عاما عندما تنظم رجال الإصلاح في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

وفي ظل ذلك الظرف التاريخي الخطير الذي كانت فيه الأولوية لحفظ مقومات الأمة من الدمار الاستيطاني كان الالتفات إلى الجديد، الآتي خصوصا من الغرب ومن فرنسا بالذات، لا يجد من يرحب به ولا يحتضنه إلا نادرا. وفي إطار هذه الندرة يمكن أن ندرج اسمين من حملة الحرف العربي كان لهما القليل من الاهتمام بالمقارنة والتأثر، وهما رمضان حمود - الذي سجنته فرنسا - وأحمد رضا حوحو - الذي قتلته فرنسا - فبالنسبة لرمضان حمود (1906-1929) رائد التجديد الشعري في الجزائر الذي «كتب الشعر فضمه روحه التوافق ودعوته للإصلاح ولتغيير البنى الذهنية للمواطنين الجزائريين، وكتب الخاطرة

الفنية والمقالة النقدية فكشف عن ولع أدبي كبير وشوق هائل للتجديد، ورصع مرحلته بنظرات نقدية رائدة في مجالات عديدة»⁽⁷⁾ منها المجال المقارني الذي قاده إلى الوقوف أمام أعمال وليام شكسبير W. SHAKESPEARE وفكتور هيغو V. HUGO قائلا : « أنظر إلى فكتور هيغو الفرنسي وشكسبير الإنجليزي، اللذين صورا لنا عصرهما أحسن تصوير - وإن بحثا في القرون الوسطى أكثر من بحثهما في عصرهما - فإنك لا تطالع رواية أو ديوانا لهما إلا وتشعر بنفسك وكأنك تفهقت إلى زمانهما، وإلى ما قبل، فصارت تنظر إلى ما هنالك من رقي وانحطاط، وعدل وجور ونظام وفوضى وتدين وإحاد... »⁽⁸⁾ وهي نظرة لا تخلو من انطباعية عامة لكنها تبين اطلاع رمضان حمود على إبداع عملاقين من عمالقة الأدب الغربي وتلمسه لقيمة الصديق الفني فيما كتبه بلغتين مختلفتين وضمن أجناس أدبية متعددة، وهو ما أدى به إلى تبني المذهب الرومانسي في مختلف ما كتب في حياته القصيرة كما أشار إلى ذلك عبد المجيد حنون في تعليقه على النص المذكور أعلاه من «تدخل بمناسبة الذكرى المئوية لوفاة فيكتور هيغو»⁽⁹⁾. وبالنسبة لأحمد رضا حوحو (1912-1956) رائد النثر القصصي في الجزائر فإنه مارس المقارنة من خلال انطباعاته حول تأثير الأدب الغربي في إبداعه الشخصي بالحرف العربي، إذ يقول عن تلقيه المنتج لرواية فيكتور هيغو البؤساء Les Misérables أو كما سماها هو "الفقراء" « قرأت "الفقراء" لهيجو وكانت نفسه البائسة تطالعني من بين السطور، تقطر حيرة وألم، وما هي إلا فترة حتى اختلطت حيرتي بحيرته وآلامه بالآمي فأسرعت إلى يراعتي أكتب عن الفقراء بالعربية ما كتبه عنهم "هيجو" بالفرنسية، وليس ما أكتبه اليوم بالترجمة ولم يكن كذلك بالابتكار، وإنما هو مزيج نفسين يائستين، تألمت إحداها منذ قرن وتحيرت الأخرى اليوم، أملت الأولى وكتبت الثانية، فجاءت هذه الخاطرة التي أقدمها للأغنياء...»⁽¹⁰⁾ وهذه الخاطرة تنظير متميز في مجال نظرية التلقي المنتج الذي لا يكتفي باطلاع هذا على أدب الآخر المختلف أو ترجمة ما كتب في لغة إلى لغة أخرى وإنما يتجاوزه إلى إنتاج نص انطلاقا من نص مغاير دون أن يكون في الأمر اقتباس أو ترجمة أو مجرد تقليد أو استعراض لمهارة القدرة على تدبيج الكلام، ولعل هذا ما جعل عبد المجيد حنون الذي أورد هذا النص أيضا في مقاله المشار إليه يقول : « لقد كان إشعاع هيجو على حوحو قويا جدا، لدرجة أنه يصرح بأن نفس هيجو أملت ونفسه كتبت، أي أصبح يصدر عن أفكار وإحساسات هيجو، وهذا منتهى التأثير»⁽¹¹⁾. ومن خلال رمضان حمود وأحمد رضا حوحو يظهر أن الكتاب ذوي التعبير العربي - الذين كانوا يجيدون لغات أخرى أيضا دونما أن يكتبوا بها- قد ساهموا في إرغاصات الدرس الأدبي المقارن من غير أن تكون المقارنة من اهتماماتهم المركزية.

أ-4- المثقفون بالثقافة الفرنسية:

منذ نهاية القرن 19م كان بعض خريجي المدارس الحكومية – التي أنشأتها فرنسا لفرض لغتها في الجزائر – ينتظمون في شكل جمعيات ذات طابع تثقيفي يراعي الوجود الفرنسي إلى جانب الوجود الجزائري الأصلي مثل الجمعية الرشيدية⁽¹²⁾ التي تأسست سنة 1894 والجمعية التوفيقية⁽¹³⁾ التي تأسست سنة 1908، ومن ضمن ما قدم في هذا الإطار الجمعي محاضرات لها علاقة بحقل الأدب المقارن، مثل: - الإسلام واللغات الأجنبية محاضرة لابن زكري باللغة العربية.

- التوفيق بين الإسلام والتقدم محاضرة لابن رحال باللغة الفرنسية.

وتطور هذا الطرح مستفيدا بما أنجزه محمد بن أبي شنب الذي يمثل الانفتاح الكامل على العديد من الثقافات العالمية دون أن يفقد شيئا من هويته*، إذ بعد هذا الأخير وبالتوازي مع من كانت لهم وقفات مقارنية باللغة العربية ظهر جيل يكتب في حقل المقارنية باللغة الفرنسية وأبرز من ذكرته المصادر منهم هو سعد الدين بن أبي شنب (1907-1968) الذي قضى حياته المهنية أستاذا مبرزا « وإلى جانب التدريس، كانت له اهتمامات معرفية تنحو منحى انسانويا مقارنيا حيث نشر في مجلات فرنسية مقالات ودراسات أدبية عالج فيها قضايا تندرج ضمن مجال العلاقات الأدبية المتبادلة والمصادر، والتأثير والتأثر، فدرس مصادر المنفلوطي، وأثر الفكر الفرنسي في الشعر العربي الحديث، وعوليس في مملكة سبأ، وأثر الفكر الإنساني الإغريقي في الشعر العربي الحديث...»⁽¹⁴⁾ وقد امتد عطاء سعد الدين بن أبي شنب إلى ما بعد الاستقلال، ومن أهم أعماله المقارنية الأخيرة «عاشقان تغيسان: عنتره وببرهوس: Amants malheureux Deux Antar et Pyrrhus»⁽¹⁵⁾ وكانت له نشاطات هامة في تاريخ الأدب المقارن في الجزائر بعد استقلالها في 1962، وهو ما سيرد ذكره لاحقا.

ب- مرحلة ما بعد الاستقلال (الستينيات):

قبل الاستقلال كان الفرنسيون يسيطرون على التأطير والمناصب الحساسة في كل القطاعات الحيوية كالإقتصاد والإدارة والتربية، وكانت جامعة الجزائر – الوحيدة يوم ذاك- في أيديهم جملة وتفصيلا، وما إن افتكت الثورة الاستقلال حتى غادر أولئك المستعمرون الجزائر بشكل جماعي في صائفة 1962، ولم يبق منهم إلا استثناءات طفيفة التحقت بدورها تدريجيا بفرنسا في بحر الستينيات.. وفي خضم هذا الجلاء حاول الجزائريون سد الفراغ في مختلف القطاعات بما لديهم من طاقات، وكان أغلب تلك الطاقات لا تملك الكفاءة العلمية اللازمة وبالمقابل تمتلك الحس الوطني وحماس الشباب في الغالب، وترتب عن ذلك فيما يخص تاريخ الأدب المقارن، مايلي :-

ب-1- كرسي الأدب المقارن في 1963:

بعد عودة سعد الدين بن أبي شنب في فجر الاستقلال الوطني والتحاقه بجامعة الجزائر أين أصبح عميدا لكلية الآداب واصل اهتمامه السابق « خلال السنوات الست التي قضاها عميدا لكلية الآداب بالأدب المقارن فكان أحد مؤسسي كرسي الأدب المقارن في جامعة الجزائر سنة 1963»⁽¹⁶⁾ وذلك في قسم اللغة العربية بمساعدة مجموعة من الأساتذة الشبان الذين تعاونوا معه أيضا على تأسيس جمعية ومجلة كما سنبينه بعد حين. والأمر الملاحظ أن كرسي الأدب المقارن الذي تم تأسيسه رسميا في التاريخ المذكور أعلاه لم يغير شيئا كثيرا مما كان سائدا في مقرر الأدب المقارن قبل استقلال الجزائر وذلك عائد بالأساس - حسب عبد المجيد حنون - إلى سعد الدين بن أبي شنب الذي « رغم جهوده واهتماماته إلا أن قدراته المعرفية في اللغة العربية كانت محدودة جدا ولم يكن يتمتع بمستوى علمي يمكنه من التكوين في الأدب المقارن، وبالتالي بقي جهده في الأدب المقارن محدودا لا يتعدى النقل من النظام التعليمي الفرنسي إلى النظام التعليمي الجزائري بعد الاستقلال الذي كان في واقع الأمر مجرد امتداد للنظام الفرنسي»⁽¹⁷⁾ ورغم هذا الموقف النقدي الذي تشدد فيه عبد المجيد حنون قليلا على سعد الدين بن أبي شنب وعلى النظام التعليمي في الجزائر المستقلة* يبقى لهذا الأستاذ الجزائري وزملائه فضل تأسيس كرسي الأدب المقارن في قسم اللغة العربية، وهو ما فتح فضاء جديدا أمام طلبة القسم.

ب-2- جمعية الأدب المقارن الجزائرية في 1964:

إثر تأسيس كرسي الأدب المقارن بقسم اللغة العربية، تواصل الاهتمام بالمقارنة وهو ما أدى إلى تأسيس جمعية الأدب المقارن الجزائرية في 1964/11/15 وكان المؤسسون أساتذة ينتمون إلى أقسام اللغات الأجنبية من أبرزهم "جمال الدين بن الشيخ وسعد الدين بن أبي شنب وشريط، وحماط وابن واعمر، ولكحل، ومحمد الصغير بناني، ومحمد الصالح دميري" بالإضافة إلى بعض الفرنسيين من أمثال بورتي Portier ووالتر Walter وبيلات Pellat وكانت رئاسة الجمعية من نصيب جمال الدين بن الشيخ⁽¹⁸⁾. ونظرا للتكوين العلمي لهؤلاء الأعضاء المرتكز أساسا على اللغة الفرنسية وثقافتها، لم

تكن جمعية الأدب المقارن الجزائرية إلا « امتدادا لجمعية الأدب المقارن الفرنسية أو مجرد تقليد لها»⁽¹⁹⁾ ولهذا لم تقدم شيئا فيه أصالة الشعب الذي تنتمي إليه ولا طموحات النظام السياسي القائم يومئذ والمختلف اختلافا جذريا عن النظام الفرنسي، وهي العوامل التي كانت تنبئ بزوالها قبل حدوثه، وقد حدث فعلا بعد وفاة سعد الدين بن أبي شنب في 1968 وتفرق بقية الأعضاء.

ب-3- حولية « دفاتر جزائرية في الأدب المقارن » في 1966:

بالفريق نفسه الذي أسس الجمعية حدث التفكير في تأسيس مجلة للدراسات المقارنة الناطقة بالفرنسية في الجزائر وتجسد ذلك في سنة 1966 بإصدار حولية

متخصصة تحمل اسم " Cahiers Algériens de littérature comparée " أي: "دفاتر جزائرية للأدب المقارن" ودامت حياتها ثلاث سنوات متتالية 1966/ 1967 / 1968 بثلاثة أعداد هي عبارة عن دراسات تطبيقية بتبعية تنظيمية للرابطة الدولية للأدب المقارن A.I.L.C كما ينص على ذلك أول بند من بنود التأسيس : «La société Algérienne de la Littérature Comparée est la section

algérienne de l'Association Internationale de Littérature Comparée»⁽²⁰⁾

ب-4- تعريب الأدب المقارن في سنة 1969:

ابتداء من الموسم الدراسي الجامعي 68/67 أصبح قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الجزائر «ينسلخ من الطابع الاستشراقي أو لاستغرابي الذي كان مفروضا عليه اقتداء بالجامعة الفرنسية، وبدأت المقررات الدراسية تقدم فيه باللغة العربية، وتغيرت طبيعة التدريس فيه، ولم تعد اللغة العربية تعامل فيه معاملة اللغة الأجنبية، مما جعل الكثير من الأوضاع المعرفية والقانونية تشرع في التغير»⁽²¹⁾ واكتمل هذا التغيير بالانطلاق في إصلاح التعليم العالي في السنوات التي تلت.

ومن مفعول انسلاخ قسم اللغة العربية من الطابع الاستشراقي ظهر أمران، أولهما مغادرة المقارنين الفرنسيين وذوي اللسان الفرنسي من الجزائريين لكلية الآداب بجامعة الجزائر، وثانيهما التحاق أساتذة ذوي لسان عربي بجامعة الجزائر لتدريس الأدب المقارن بالعربية، وكان الأول هو الأستاذ الجزائري الدكتور أبو العيد دودو، والثاني هو الأستاذ المصري الدكتور أحمد الطاهر مكي ثم تعددت الأسماء. فبالنسبة للأول، لقد «التحق سنة 1969 بجامعة الجزائر المركزية، معهد اللغة العربية وآدابها، فعين أستاذا للأدب المقارن والآداب الأجنبية ونظرية الأدب فقام بواجبه خير قيام والحقيقة التي لا مرأى فيها أنه أول أستاذ جامعي للأدب المقارن يعتمد العربية أساسا. درسه وأشرف فيه على عدة رسائل حررت باللغة الوطنية على مستوى الماجستير ودكتوراه الدولة»⁽²²⁾ كما ذكر د/مختار نويوات.

ويؤكد أبو العيد دودو نفسه هذه الحقيقة إذ بعدما يروي كيف مارس التدريس بالنمسا وألمانيا يقول بأنه «فضل بعدئذ العودة إلى وطنه في مطلع 1969 والالتحاق بالقسم العربي في جامعة الجزائر لتدريس مادة الأدب المقارن والآداب القديمة ونظرية الأدب»⁽²³⁾. وبهذا تعرب الأدب المقارن في الجزائر. وبالنسبة للثاني، لقد التحق بدوره في السبعينيات بجامعة الجزائر ليقضي فيها سنوات مدرسا للأدب المقارن باللغة العربية⁽²⁴⁾ ثم تعددت الجامعات وتعددت

الأساتذة من العائدين من البعثات الجزائرية إلى الخارج ومن المتعاونين العرب وحدثت إصلاحات في نظام التدريس وفي مقررات الدراسة.

ج- في رحاب العربية من 1970 إلى مطلع الألفية الجديدة:

في فجر السبعينيات حدثت إصلاحات التعليم العالي التي تعربت في ظلها تدريجا العلوم الإنسانية وتحولت الكليات إلى معاهد في منتصف السبعينيات ثم عاد العمل بنظام الكليات في نهاية الألفية، وفي كل هذا أصبح الأدب المقارن في معهد اللغة العربية مقياسا يدرس في السنة الرابعة من ليسانس الأدب العربي كما جاء في بداية المرسوم التنفيذي المتضمن نظام الدراسات لنيل شهادة ليسانس التعليم العالي في اللغة والأدب العربي⁽²⁵⁾ ثم - قبيل نهاية الألفية- في القرار المتضمن البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي⁽²⁶⁾ كما أصبح أيضا للأدب المقارن تواجد في مستوى الماجستير والدكتوراه. وما يمكن تسجيله خلال هذه الفترة في تاريخ الأدب المقارن في الجزائر هو :

ج-1- تعدد المقارنين:

مع الإصلاحات لم تبق جامعة الجزائر الوحيدة على المستوى الوطني بل تعددت الجامعات، فمن

وهران غربا إلى قسنطينة شرقا إلى معظم المدن الجزائرية ذات الكثافة السكانية حتى أصبح في مطلع الألفية الجديدة عدد المدن الجامعية في الجزائر يقارب الأربعين (40) مدينة، يوجد في ثلثها قسم للغة العربية، وفتح هذا العدد الكبير من الأقسام التي تدرس اللغة العربية كان لا بد أن يرافقه جمع جم من أساتذة الأدب المقارن، وهو ما حدث بالفعل إذ قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتوفير التآطير المتخصص اعتمادا على ثلاث طرق أولاها الاستعانة بالمتعاونين العرب وثانيتهما إرسال البعثات العلمية إلى الخارج وثالثتها فتح التكوين ما بعد التدرج في الجامعات الجزائرية.

ففي مجال التعاون العربي، جاء الأساتذة طاهر أحمد مكي⁽²⁷⁾ ثم محمود صبح⁽²⁸⁾ وعز الدين لمناصرة⁽²⁹⁾ وعبد الدايم الشوا⁽³⁰⁾ وحسين أبو النجا⁽³¹⁾ وغيرهم... وقدموا جهودا معتبرة يذكرها باحترام طلبتهم ولا ينكرها أستاذ جزائري من زملائهم.

وفي مجالي البعثات العلمية بعد عودتها ثم الذين كانت لهم فرصة التكوين ما بعد التدرج في الجزائر، لقد أطر اختصاص الأدب المقارن عدد كبير من الأساتذة ذوي الاختصاص أو القريبين منه ممن تخصص في الآداب الأجنبية والترجمة وما إلى ذلك وضمن هؤلاء الأساتذة كان أبو العيد دودو⁽³²⁾ ثم الذين التحقوا بعده بأقسام اللغة العربية عبر الجامعات الجزائرية مؤطرين للأدب المقارن من أمثال عبد الإله ميسوم⁽³³⁾، وعبد المجيد حنون⁽³⁴⁾، وعبد الله

حمادي⁽³⁵⁾ والأخضر بن عبد الله⁽³⁶⁾ وعبد القادر بوزيدة⁽³⁷⁾ ونسيمة عيلان⁽³⁸⁾
وعبد الواحد شريف⁽³⁹⁾ وزبير درافي⁽⁴⁰⁾ وعيسى بريهمات⁽⁴¹⁾ وبوجمعة
الوالي⁽⁴²⁾ والطيب بودربالة⁽⁴³⁾ وماجدة بن عميرة⁽⁴⁴⁾ وغيرهم.

ج-2- ظهور التأليف المقارني في الجزائر باللغة العربية:

قبل ظهور الإصلاح في قطاع التعليم العالي كان التأليف المقارني
الجزائري باللغة الفرنسية كما تعكس ذلك كتابات سعد الدين بن أبي شنب وجمال
الدين بن الشيخ وغيرهما ... وما إن تعرب الأدب المقارن وأصبح مقياسا في
ليسانس الأدب العربي حتى تغير الأمر تماما وظهرت شيئا فشيئا مؤلفات كثيرة
في مجال الأدب المقارن، بعض هذه المؤلفات هو عبارة عن أطروحات جامعية
لنيل الماجستير أو الدكتوراه وبعضها محاضرات أُلقيت في الملتقيات العلمية أو
في مدرجات الجامعة للطلبة وبعضها مقالات متخصصة نشرت في مجلات
محكمة غالبا. وبغية إعطاء صورة عامة عن التأليف المقارني في الجزائر ارتأيت
أن أقدم بعض الأعمال – وليس كلها – في الكرونولوجيا التالية:

الرقم	السنة	المؤلف	صاحبه	نوعه	الملاحظة
01	1970	الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان ⁽⁴⁵⁾	أبو العيد دودو	كتاب	فيه صورة الجزائر بقلم الرحالين الألمان من 1830 إلى 1855 وللباحث مؤلفات - ابداعا وتاريخا ونقدا - كثيرة جدا وكذلك بحوث في الأدب المقارن من أهمها "دراسات أدبية مقارنة".
02	1976	تأثير الموشحات في التروبادور ⁽⁴⁶⁾	عبد الاله ميسوم	كتاب (أطروحة) دكتوراه بجامعة (الجزائر)	متابعة تأثير الموشحات الأندلسية في الشعراء البروفانسيين: التروبادور Les troubadours
03	1979	صورة الفرنسي في الرواية المغربية ⁽⁴⁷⁾	عبد المجيد حنون	كتاب (دراسة) ماجستير بجامعة (القاهرة)	متابعة لصورة الفرنسي في 31 رواية باللغتين العربية والفرنسية من الجزائر والمغرب وتونس... وللمؤلف دراسات أخرى معتبرة في الأدب المقارن .
04	1982	صورة الفرنسي في أدب الطاهر وطار ⁽⁴⁸⁾	شريبط أحمد شريبط	دراسة في مجلة "أمال"	متابعات لصورة الفرنسي في روايتين ومجموعتين قصصيتين للطاهر وطار.
05	1982	في الأدب المقارن ⁽⁴⁹⁾	عبد الدايم الشوا	كتاب	مقارنات تطبيقية في التأثير الانجليزي في الأدب العربي الحديث .. للمؤلف دراسات مقارنة أخرى.
06	1984	الترجمة عامل	مختار	مقال في دورية	رصد لعامل الترجمة في الثقافة العربية قديما وحديثا،

		أساسي في الأدب المقارن ⁽⁵⁰⁾	نويوات	"أعمال الملتقى الأول للمقارنين العرب" جامعة عنابة الجزائر	والدعوة إلى الاهتمام بها.
07	1984	صورة الشرق في أدب فولتير المسرحي والقصصي ⁽⁵¹⁾	عيسى بريهمات	مخطوط (رسالة ماجستير)	متابعة لصورة الشرق في كتابات الأديب الفرنسي فولتير VOLTAIRE
08	1986	تأثير سارتر في أدب سهيل إدريس ⁽⁵²⁾	غنية شتوح	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة في إطار التأثير والتأثر
09	1987	السندباد البحري و أوديسيوس ⁽⁵³⁾	نسيمة مسلاتي عيلان	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة في التشابه من خلال الأساطير. وقد ناقشت المقارنة دكتوراه في 2007 بموضوع مماثل
10	1990	شارل بلودلير وإلياس أبو شبكة دراسة مقارنة بين أزهار الشر وأفاعي الفردوس ⁽⁵⁴⁾	فاطمة شعبان	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة في إطار التأثير والتأثر

11	1992	محاضرات في الأدب المقارن ⁽⁵⁵⁾	زبير دراقي	كتاب	هو مجموعة من المحاضرات قدمها المؤلف لطلبته ويرتكز فيها بالأساس على الاتجاه التاريخي
12	1992	موضوعة جان دارك في الأدب العالمي (دراسة تيمتولوجية مقارنة) ⁽⁵⁶⁾	لخضر بن عبد الله	مخطوط أطروحة دكتوراه بجامعة وهران - الجزائر	متابعة مقارنة لتيم جان دارك في الآداب العالمية
13	1993	أحمد شوقي والمسرح الكلاسيكي الفرنسي ⁽⁵⁷⁾	سميرة شبال	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة في إطار التأثير والتأثر.
14	1996	صورة البحر في روايات حنا مينة ⁽⁵⁸⁾	باية خوجة	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة صورانية تتابع صورة البحر في أعمال حنا مينة.
15	1996	التلقي النقدي الروسي للأدب الجزائري ⁽⁵⁹⁾	عبد العزیز بوباكير	مقال في مجلة (اللغة والأدب)	مقال في التلقي الأدب الجزائري الناطق باللغتين العربية والفرنسية في روسيا من خلال ترجمته وتصنيفه ومقارنته بالآداب الأخرى

16	1999	قصص فولتير صور اثنية الصحراء العربية زاديج أو القدر ⁽⁶⁰⁾	عبد الواحد شريف	دراسة في مجلة كتابات معاصرة	هي عبارة عن متابعة لصورة الآخر -العربي- في قصص فولتير Voltaire وللباحث مؤلفات أخرى في الأدب المقارن بالعربية والفرنسية. منها أطروحته لنيل شهادة دكتوراه بجامعة بغداد في 1983
17	2000	تيمور وموباسان رؤيتان وعالمان	عبد القادر بوزيدة	كتاب () مقطعات من أطروحة	دراسة تدخل في علاقة التأثيرات المتبادلة بين الآداب الغربية والآداب العربية .. وللباحث دراسات
18	2001	صورة الصحراء الجزائرية بين إيتيان دينيه وايزابيل إبرهات ⁽⁶²⁾	عثمان بلميلود	مخطوط (رسالة ماجستير)	استنتاج لصورة الصحراء الجزائرية من خلال قصص إبرهات وقصة "خضرة" راقصة أولاد نايل " لدينيه مضاف إلى بعض لوحاته Tableaux de la vie Arabe
19	2001	فولتير وآلف ليلة وليلة ⁽⁶³⁾	سعاد أوشايت	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة في إطار التأثير والتأثر
20	2002	الشیطان في أدب توفيق الحكيم ⁽⁶⁴⁾	مديحة عتيق	مخطوط (رسالة ماجستير)	مقارنة لموضوع الشيطان وكيف نظرت إليه الفلسفات والثقافات وتوفيق الحكيم خاصة.
21	2002	اليهودي في الرواية الفلسطينية ⁽⁶⁵⁾	حسين أبو النجا	كتاب () أطروحة دكتوراه	متابعة لصورة اليهودي ليس كشخصية روائية فقط وإنما كعامل جوهري في صياغة الوجدان العربي المعاصر وللمؤلف إبداع ودراسات

				نوقشت في سنة (2000)	أخرى متنوعة .
22	2003	المؤثرات العربية والأجنبية في رواية موسم الهجرة إلى الشمال للطيب صالح ⁽⁶⁶⁾	بوجمعة الوالي	مخطوط (أطروحة دكتوراه)	دراسة مقارنة راصدة لمختلف المؤثرات العربية والأجنبية في رواية الأديب السوداني الطيب صالح (موسم الهجرة إلى الشمال)
23	2004	شهرزاد في الرواية الفرنسية و العربية ⁽⁶⁷⁾	ماجدة بن عميرة	مخطوط (رسالة ماجستير)	دراسة موضوعاتية مقارنة في عملين أدبيين للفرنسي هنري دورونييه Henri de Regnier وطه حسين .
24	2004	فضاء المقارنة الجديدة- العولمة – جماليات التلقي ⁽⁶⁸⁾	حفناوي بعلي	كتاب	مناقشات لجماليات التلقي الجديدة بعيدا عن المنهج التاريخي ودراسات التأثير والتأثر العتيقة.
25	2004	رمز الأندلس في الشعر الاسباني و الشعر العربي المعاصر ⁽⁶⁹⁾	عبد الله حمادي	كتاب	لم أتمكن من الاطلاع عليه ولكنه يبدو من خلال عنوانه أنه دراسة مقارنة بين الشعر العربي والاسباني في استخدامهما لرمزية الأندلس

			(		
26	2005	صورة الجزائر في أدب الرحالة الألمان ⁽⁷⁰⁾	السعيد بوسقطة	محاضرة في ملتقى	قراءة بالأساس في كتاب الدكتور دودو الأنف الذكر
27	2005	انعكاسات الترجمة على وضع اللغة العربية الحالي ⁽⁷¹⁾	طاهر ميلة	مقال في مجلة "اللغة العربية"	رصد لواقع اللغة العربية في ضوء حركة الترجمة مع نقد لهذه الأخيرة
28	2006	النقد الثقافي المقارن ⁽⁷²⁾	حسن مزدور	دراسة في مجلة "النبين"	هي دراسة تعريفية بالنقد الثقافي المقارن مع إطلالة سريعة على الهويات المدهوسة

ومن خلال هذه الكرونولوجيا المختصرة يظهر أن التأليف المقارني في الجزائر تناول مجالات عديدة تدخل في الاختصاصات الفرعية للأدب المقارن كالصورية والتيماتولوجيا والتأريخ للمقارنة والترجمة وما إلى ذلك.

ج-3- نشأة الرابطة العربية للأدب المقارن:

برغم انتماء بعض المقارنين العرب إلى الرابطة الدولية للأدب المقارن* وبرغم ظهور بعض الجمعيات المحلية التي لها انشغالات مقارنة محدودة** سرعان ما ضاق أفقها إلا أن العلاقة المنظمة بين المقارنين العرب في إطار مؤسساتي منظم لم تكن موجودة بالمرّة، وهو الأمر الذي أدى إلى تحريك التفكير في اتجاه تأسيس عمل ما لخدمة المقارنة العربية والمقارنين العرب على اختلاف جنسياتهم والمؤسسات التي ينتمون إليها، وقد حدث هذا التفكير في أحضان الجامعة الجزائرية ومر بمرحلتين أولاهما تحضيرية والثانية إنجازية.

ج-3-1- المرحلة التحضيرية:

بدأت الفكرة من الدكتور عبد المجيد حنون بجامعة عنابة إذ يقول « في النصف الثاني من السنة الدراسية 1982 بدأ التفكير في ما يمكن القيام به من نشاطات علمية خلال السنة المقبلة، فاقترح أعضاء المجلس العلمي لمعهد اللغات والآداب موضوعات عديدة، وكانت فكرة عقد ملتقى حول الأدب المقارن عند العرب تراودني منذ مدة، إذ كثيرا ما كنت أقرأ في كتب الأدب المقارن ونشرياته الغربية عن أعمال ملتقيات الأدب المقارن وجمعياته في مختلف أنحاء العالم، فأتساءل : لم لا يحدث مثل ذلك عند العرب، خصوصا وأن الإمكانات البشرية والعلمية لا تعد ولا تحصى؟! فلا أجد جواب مقتعا»⁽⁷³⁾ وبرمج الملتقى وتم انعقاده من 14 إلى 19 ماي 1983 وقدمت فيه 23 مداخلة موزعة كما يلي:

❖ 14 مداخلة باللغة العربية⁽⁷⁴⁾

❖ 07 مداخلات باللغة الفرنسية⁽⁷⁵⁾

❖ مداخلتان باللغة الانجليزية⁽⁷⁶⁾

وكان هذا الملتقى الدولي من الأهمية بمكان لسببين اثنين على الأقل، أولهما ما جاء فيه من محاضرات تناولت بعض الجوانب من تاريخ الأدب المقارن عند العرب كما عرضت تطبيقات مقارنة في قضايا التأثير والتأثر والصورانية، وثانيهما ما انتهى إليه من توصيات⁽⁷⁷⁾ تحمل طموحا ثقافيا كبيرا، أذكر منها نقطتين تم إنجازهما في السنة الموالية وهما تخصيص الملتقى القادم لموضوع "الأدب المقارن: المصطلح والمنهج" ثم إنشاء "رابطة عربية للأدب المقارن".

ج-3-2- المرحلة الإنجازية:

بجامعة "عنابة" دائما ومن 8 إلى 12 جويلية 1984 انعقد ملتقى "الأدب المقارن عند العرب":

المصطلح والمنهج" الذي تركزت فيه « النسبة الكبرى من المحاضرات حول المصطلح»⁽⁷⁸⁾ وتم فيه تأسيس الرابطة العربية كما برمج ذلك في السنة السالفة.

ففيما يخص موضوع الملتقى، لقد قدم المقارنون المشاركون 14 مداخلة منها واحدة باللغة الفرنسية⁽⁷⁹⁾ وبالنسبة للرابطة العربية للأدب المقارن، لقد تم الإعلان عن قيامها « مساء الأربعاء 12 من سنة 1404 هـ الموافق للحادي عشر من جويلية (تموز) 1984م»⁽⁸⁰⁾ وكان أمينها العام الجزائري د/عبد المجيد حنون⁽⁸¹⁾.

ومما جاء في قانون الرابطة العربية للأدب المقارن النص على عقد ملتقى عام مرة كل سنتين في بلدان مختلفة إلا أن ذلك تعثر ثم سارت الرابطة نحو الاختفاء ورغم تدعيم مكتبها بالعديد من المقارنين والمقارنات من أمثال رشا الصباح وحسام الخطيب ويوسف بكارو أمينة وعدنان وسعيد علوش⁽⁸²⁾.

ج4- نشأة المخابر الجامعية:

بعدما قطعت الجامعات الجزائرية شوطا تاريخيا هاما وأصبح لديها إطرارات وتراكم معرفي، لقد قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمجموعة من الخطوات أدت إلى نشأة المخابر، كما يلي :-

❖ الخطوة الأولى: إصدار المرسوم التنفيذي المحدد لتنظيم وسير اللجان القطاعية الدائمة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي⁽⁸³⁾.

❖ الخطوة الثانية: إصدار المرسوم التنفيذي المحدد لقواعد إنشاء وتنظيم وسير مخبر البحث⁽⁸⁴⁾.

❖ الخطوة الثالثة : إصدار المرسوم التنفيذي المحدد لكيفيات ممارسة المراقبة المالية البعدية على

المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي الثقافي والمهني والمؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي وهيئات البحث الأخرى⁽⁸⁵⁾.

❖ الخطوة الرابعة: إصدار القرار المتضمن تشكيلة اللجنة القطاعية الدائمة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي المنشأة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي⁽⁸⁶⁾.

❖ الخطوة الخامسة: إصدار القرار المتضمن إنشاء مخابر بحث ضمن مؤسسات التعليم والتكوين العالين⁽⁸⁷⁾ وضمن هذا القرار الأخير كانت نشأة المخبرين اللذين يهتمان هذا البحث، أحدهما بجامعة الجزائر العاصمة والآخر بجامعة عنابة.

ج4-1- مخبر الترجمة والمصطلح – جامعة الجزائر:

تحت الرقم 01 كانت نشأة « مخبر الترجمة والمصطلح »⁽⁸⁸⁾ بجامعة الجزائر. وفي هذا الصدد يقول رئيسه د/عبد القادر بوزيدة: « بمجرد صدور قانون المخابر أنشئ مخبر الترجمة والمصطلح انطلاقاً من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر، و الذي يضم بين هيئاته عددا من الأساتذة من جامعات أخرى عبر الوطن»⁽⁸⁹⁾ ويضيف موضحا الخريطة البشرية المؤسسة قائلاً: « لقد حرصنا في هذا المخبر على أن يكون هناك أساتذة يمثلون لغات متعددة، فمثلاً عندنا زملاء يستعطون الترجمة من الروسية، وآخرون من الألمانية، وآخرون من الإسبانية، وآخرون من الإنجليزية، وآخرون من الفرنسية . وقد يسمح لنا هذا ... أن ننقل عددا من الأعمال إلى العربية ... من لغات مختلفة تعميماً للفائدة»⁽⁹⁰⁾ . ثم يحدد على أنه « في مرحلة أولى، ونظراً لاختصاصات الزملاء أعضاء المخبر، ستكون الترجمة لنصوص أدبية ونصوص تتعلق بالدراسات اللغوية بالإضافة إلى ترجمة بعض القواميس في اختصاصات محددة»⁽⁹¹⁾ لكن في مرحلة ثانية، عندما « يتسع مجال نشاط المخبر بالتوازي مع توسع تشكيلته... نذهب إلى التفكير ليس فقط في ترجمة الأعمال الأدبية والنقدية واللسانية، بل أيضاً أعمال أخرى في العلوم الإنسانية والثقافة عموماً »⁽⁹²⁾ والاشتغال على هذا المشروع الطموح يجري حالياً وفق إستراتيجية دقيقة بعيداً عن الأدلجة المفرطة والذاتية والثغرات وما يعيق العمل العلمي بصفة عامة كما أشار إلى ذلك رئيس المخبر الدكتور عبد القادر بوزيدة في حوار مع مؤسسة البيان⁽⁹³⁾.

ج-4-2 مخبر الأدب العام والمقارن – جامعة عنابة:-

تحت الرقم 23 كانت نشأة « مخبر الأدب العام والمقارن »⁽⁹⁴⁾ بجامعة عنابة ، وقد « تأسس مخبر الأدب المقارن في جامعة باجي مختار /عنابة، بموجب قرار وزاري رقم 88 الصادر في 25 / 07 / 2000 لدراسة قضايا الأدب العام والمقارن، يقع في رحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية»⁽⁹⁵⁾ ويضم إلى جانب مديره د/عبد المجيد حنون مجموعة من الأساتذة موزعين في ورشات الأدب المقارن والأدب العام، ونظرية الأدب والأجناس الأدبية، والأدب التمثيلي والمعارف الأدبية والأدب المعادل . وقد أنجز هذا المخبر بعض الأعمال من أهمها : ترجمة " معجم الأساطير الأدبية"، وتأليف "معجم أعلام النقد العربي في القرن العشرين"، وتأليف " حركة مجلة شعر وإشكالية المشروع الحدائي"، وتأليف " السرديات العربية القديمة"، وترجمة " ما الأدب المقارن؟"، ومشروع ماجستير "الأساطير الأدبية"... وهو يشتغل الآن – في زمن كتابه هذا البحث- على مشاريع متعددة تدخل ضمن اختصاص مؤطري ورشاته⁽⁹⁶⁾.

و ما زال الدرس الأدبي المقارن يتطور في الجزائر مستفيداً بما أنجز على المستويين العربي والعالمي.

- * الأقدام السوداء: Les pieds noirs، هو اسم أطلق على الأوربيين الذين جاء بهم الاستعمار الفرنسي من فرنسيين وأسبان ومالطيين وإيطاليين وغيرهم للاستيطان بأرض الجزائر المغتصبة .
1. مقال : أبو العيد دودو والأدب المقارن في الجزائر – أ.د. عبد المجيد حنون – مجلة " اللغة العربية " المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر خريف 2004 – ص 114
 2. الأدب المقارن: أصوله وتطوره ومناهجه – د. طاهر أحمد مكي- مكتبة الآداب/ القاهرة / ط4/ 2002 – ص 192
 3. ينظر : معجم أعلام الجزائر – عادل نويهض – ص 162- 163- 164
 4. ينظر : محمد بن أبي شنب، حياته وآثاره – عبد الرحمن بن محمد الجيلالي – المؤسسة الوطنية للكتاب – الجزائر – 1983 – من ص 13 إلى ص 43
 5. الأصول الإسلامية للكوميديا الإلهية " محمد بن أبي شنب – دراسة في " المجلة الإفريقية " – العدد 483 – 1919 ص 93 وما بعدها
 6. ينظر : الشيخ عبد الحميد بن باديس – تركي رابح- الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر – ط2 – 1974 – ص 131 إلى ص 157
 7. معجم أعلام النقد العربي في القرن العشرين – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – مخبر الأدب المقارن والعام – جامعة باجي مختار – عنابة – ص 140
 8. رمضان حمود : حياته وآثاره – د. محمد ناصر – الشركة الوطنية للكتاب – الجزائر – 1985 – ص 105
 9. المجلة الثقافية – مجلة فصلية تصدر عن الجامعة الأردنية – العدد 09 – مقال الدكتور عبد المجيد حنون – من ص 30 إلى ص 41
 10. صاحبة الوحي : أحمد رضا حوحو - المؤسسة الوطنية للكتاب – الجزائر 1983 – ص 89
 11. المجلة الثقافية : مقال الدكتور عبد المجيد حنون – ص 40
 12. ينظر : الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير – د. نور سلمان – دار العلم للملايين / ط1 / 1981-158
 13. المرجع السابق – ص 159
- * بالإضافة إلى إتقان الدكتور محمد بن أبي شنب اللغة العربية بلهجاتها والتزامه بإسلامه كما تدل عليه كتاباته ،لقد كان أيضا ملتزما بلباسه الجزائري التراثي الأصيل من العمامة إلى الحذاء ولم يتنازل عنه حتى وهو في أكبر جامعات أوروبا وفي أعظم مؤتمرات المستشرقين.
14. اللغة العربية – مجلة المجلس الأعلى للغة العربية – عدد خاص، خريف 2004- مقال الدكتور عبد المجيد حنون " أبو العيد دودو والأدب المقارن في الجزائر " – ص 117

16. اللغة العربية – مجلة المجلس الأعلى للغة العربية – مرجع سابق ص 117
17. المرجع السابق ص 118
- لقد كنت شخصيا يومئذ تلميذا وكان الاختلاف واضحا في طبيعة الدروس بين موسم 1961- 1962 و موسم 1962- 1963 مثلا: أدخلت اللغة العربية وتغيرت طبيعة دروس التاريخ وعوضت الكثير من المحفوظات الفرنسية بالأناشيد الوطنية مثل (قسما – من جبالنا....)
18. ينظر المرجع السابق ص 118/ 119 نقلا عن: Cahiers Algériens /2/3 de littérature comparée – N°01
19. نفسه ص 119
20. Cahiers Algériens de littérature comparée – N°01—P140
21. اللغة العربية – عدد خاص- مقال د. عبد المجيد حنون – مرجع سابق ص 121
22. المرجع السابق – مقال " الدكتور أبو العيد دودو ،نبذة وجيزة عن حياته وآثاره"-د. مختار نويوات – ص 67
23. نفسه – " حياة وأعمال " بقلم صاحب السيرة ذاته – د. أبو العيد دودو – ص 217
24. ينظر: الأدب المقارن ،أصوله ومناهجه وتطوره – د. طاهر أحمد مكي – مرجع سابق- ص 193
25. ينظر المرسوم التنفيذي رقم 75- 172 المؤرخ في 30 ديسمبر 1975
26. ينظر : القرار المؤرخ في 19 سبتمبر 1997 –
27. ذكر الدكتور طاهر أحمد مكي تدريسه للأدب المقارن بالجزائر في كتابه "الأدب المقارن أصوله وتطوره ومناهجه " ص 192/ 193
28. ذكر الدكتور محمود صبح تدريسه في الجزائر في محاضرة له ألقاها في جامعة عنابة سنة 1983 بمناسبة الملتقى الدولي للأدب المقارن -ينظر : "أعمال الملتقى الدولي حول الأدب المقارن عند العرب " محاضرة" صورة العرب في الشعر الاسباني " ص 343
29. درس الدكتور عز الدين المناصرة بتمسان وقسنطينة ونشر بعض أعماله في الجزائر منها " صورة الشخصية الصهيونية في الشعر الفلسطيني" ... ينظر "أعمال الملتقى الدولي حول الأدب المقارن عند العرب " ص 325
30. د. عبد الدايم شوا حصل على الجنسية الجزائرية – ذكر لي ذلك الدكتور عبد المجيد حنون- ونشر أعمالا هامة بالجزائر ، منها الطبعة الثانية لكتابه " في الأدب المقارن – دراسة تطبيقية مقارنة بين الأدب العربي والانجليزي " ومنها " برومتيوس " في مجلة " آمال " العدد 55 – ص 81
31. د. حسين أبو النجا حصل على الجنسية الجزائرية – ذكر لي ذلك بنفسه - و هو أستاذ بجامعة المسيلة، وله نشاطات ثقافية كثيرة، وقد نشر بعض مؤلفاته بالجزائر منها "اليهودي في الرواية الفلسطينية"...

- 32.د.أبو العيد دودو : أول أستاذ جزائري باللغة العربية للأدب المقارن من 1969 إلى 2004 بجامعة الجزائر – من مؤلفاته : (دراسات ادبية مقارنة) و(الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان)
- 33.د.عبد الإله ميسوم : أستاذ الدب المقارن في السبعينيات بجامعة وهران – من مؤلفاته (تأثير الموشحات في التروبادور)
- 34.د. عبد المجيد حنون: أستاذ الأدب المقارن بجامعة عنابة 1979 إلى زمن هذا البحث، من مؤلفاته (صورة الفرنسي في الرواية المغربية) و(للانسونية في النقد العربي الحديث)
- 35.عبد الله حمادي: أستاذ الأدب المقارن بجامعة قسنطينة، مختص في الأدب الاسباني، من مؤلفاته(رمز الأندلس في الشعر الإسباني والشعر العربي المعاصر)
- 36.د.لخضر بن عبد الله: أستاذ الأدب المقارن بجامعة وهران من مطلع الثمانينات إلى زمن هذا البحث مختص في الدراسات التيماتولوجية، من مؤلفاته (موضعة جان دارك في الآداب العالمية)
- 37.د.عبد القادر بوزيدة: أستاذ الأدب المقارن بجامعة الجزائر والخبير فيه، له دراسات عديدة من أهمها(تيمور وموباسان :رؤيتان وعالمان)
- 38.د.نسيمة عيلان : أستاذة لأدب المقارن بجامعة عنابة من مؤلفاتها (السندباد البحري وأوديسيوس)
- 39.د.عبد الواحد شريفي : أستاذ الأدب المقارن بجامعة وهران من مؤلفاته (ألف ليلة وليلة وأثرها في الروايات الفرنسية في القرن 18 م)
- 40.د. زبير دراقي : أستاذ الأدب المقارن بجامعة تلمسان من مؤلفاته (محاضرات في الأدب المقارن)
- 41.د.-عيسى بريهمات : أستاذ الأدب المقارن بجامعة الأغواط من مؤلفاته (صورة الشرق في أدب فولتير المسرحي والقصصي)
- 42.د. بوجمعة الوالي : أستاذ الأدب المقارن بجامعة البليدة من مؤلفاته (المؤثرات العربية والأجنبية في رواية موسم الهجرة إلى الشمال)
- 43.أ. الطيب بودربالة : أستاذ الأدب المقارن بجامعة باتنة
- 44.أ. ماجدة بن عميرة : أستاذة الأدب المقارن بالمركز الجامعي بالطارف، من كتاباتها (شهرزاد في الرواية الفرنسية والعربية) باحثة مختصة في الدراسات الموضوعاتية .
- 45.الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان – أبو العيد دودو – المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية – الجزائر 1989 (طبع أول مرة بالجزائر في 1970، ولم أتمكن من الوصول إلى هذه الطبعة)
- 46.تأثير الموشحات في التروبادور – عبد الإله ميسوم- الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر -1981

47. صورة الفرنسي في الرواية المغربية – عبد المجيد حنون- ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر- 1986
48. مجلة آمال – العدد 55 – سنة 1982- دراسة شريط أحمد شريط: صوت الفرنسي في أدب الطاهر وطار – ص 10
49. في الأدب المقارن – عبد الدايم الشوا- المؤسسة الوطنية للكتاب – ط 2- 1983
50. أعمال الملتقى الأول للمقارنين العرب (جامعة عنابة)- ديوان المطبوعات الجامعية 1984
51. صورة الشرق في أدب فولتير المسرحي والقصصي – عيسى بريهمات – مخطوط – جامعة وهران - 1984
52. تأثير سارتر في أدب سهيل إدريس – غنية شتوح- مخطوط- جامعة الجزائر- 1986
53. السند باد البحري وأوديسيوس- نسيمه مسلاني عيلان- مخطوط- جامعة الجزائر- 19879
54. شارل بودلير وإلياس أبي شبكة، دراسة مقارنة بين أزهار الشر وأفاعي الفردوس- فاطمة شعبان- مخطوط جامعة الجزائر -1990
55. محاضرات في الأدب المقارن – د. زبير دراقي – ديوان المطبوعات الجامعية- بدون تاريخ.
56. موضعة جان دارك في الأدب العالمي – لخضر بن عبد الله – أطروحة دكتوراه – مخطوط – 1992 – جامعة وهران
57. أحمد شوقي والمسرح الكلاسيكي الفرنسي- سميرة شبال – مخطوط- جامعة الجزائر 1993
58. صورة البحر في روايات حنا مينة - باية خوجة- مخطوط- جامعة الجزائر 1996
59. اللغة والأدب – مجلة معهد اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر – العدد 10- ديسمبر 1996
60. كتابات معاصرة – العدد 37 أيار – حزيران 1999- بيروت – دراسة للدكتور عبد الواحد شريفي " قصص فولتير، صورائية الصحراء العربية زاويج أو القدر
61. تيمور وموسان، رؤيتان وعالمان- عبد القادر بوزيدة – منشورات التبيين / الجاحظية / الجزائر -2000
62. صورة الصحراء الجزائرية بين إيتديان دينيه وإيزاليل إبرهات - عثمان بلميلود - رسالة ماجستير- مخطوط 2001- جامعة وهران
63. فولتير وألف ليلة وليلة - سعاد أوشايت – مخطوط – جامعة وهران 2001
64. الشيطان في أدب توفيق الحكيم - مديحة عتيق – مخطوط – جامعة عنابة -2002
65. اليهودي في الرواية الفلسطينية – د. حسين أبو النجا – منشورات رابطة إبداع – دار هومة ط 1- 2002
66. المؤثرات العربية والأجنبية في رواية موسم الهجرة إلى الشمال للطبيب صالح - بوجمعة الوالي - مخطوط أطروحة دكتوراه – جامعة الجزائر- 2003

67. شهرزاد في الرواية الفرنسية والعربية - ماجدة بن عميرة - مخطوط جامعة عنابة
2004 -

68. فضاء المقارنة الجديدة- العولمة - جماليات التلقي - حفاوي بعلي - دار الغرب
للنشر والتوزيع - ط 1 - 2004

69. معجم أعلام النقد العربي في القرن العشرين - تأليف مجموعة من الباحثين -
جامعة عنابة - ص 203

70. ملتقى إشكالية الأدب في الجزائر 26-28 أبريل 2005 - منشورات مخبر الأدب
العام والمقارن - جامعة عنابة - 2006

71. اللغة العربية - مجلة المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر - مقال د. طه ميلة -
العدد 14-2005 - ص 279

72. التبيين - العدد 26- سنة 2006 - دراسة أحسن مزدور : النقد الثقافي المقارن -
ص 12

مثلا : غنيمي هلال ، ثم جمال الدين بن الشيخ، ثم غيرهما فيما بعد
** مثلا : الجمعية الجزائرية للأدب المقارن، الرابطة المصرية للأدب المقارن
والرابطة المغربية للأدب المقارن

73. أعمال الملتقى الدولي حول الأدب المقارن عند العرب-ص 05

74. المرجع السابق- المحاضرات من ص 11 إلى ص 365 (عدا من جهة اليمين)

75. نفسه - المحاضرات من ص 5 0 إلى ص 114 (عدا من جهة اليسار)

76. نفسه- المحاضرتان من ص 115 إلى ص 144 (عدا من جهة اليسار)

77. نفسه - من ص 369 إلى ص 372 (عدا من جهة اليمين)

78. أعمال الملتقى الأول للمقارنين العرب ص 05

79. المرجع السابق - المحاضرات من ص 07 إلى ص 205

80. نفسه - ص 189

81. نفسه - ص 189

82. ينظر : آفاق الأدب المقارن ، عربيا وعالميا - د. حسام الخطيب - دار الفكر المعاصر
/ لبنان / ط 1- ص 218-220

83. ينظر المرسوم التنفيذي رقم 99-243 المؤرخ في 21 رجب 1420 الموافق
ل 31 أكتوبر 1999

84. ينظر المرسوم التنفيذي رقم 99-244 المؤرخ في 21 رجب 1420 الموافق
ل 31 أكتوبر 1999

85. ينظر المرسوم التنفيذي رقم 99-258 المؤرخ في 08 شعبان 1420 الموافق ل 16
نوفمبر 1999

86. ينظر القرار رقم 185 المؤرخ في 22 ديسمبر 1999

87. ينظر القرار رقم 88 المؤرخ في 25 يوليو 2000

88. ينظر : ملحق القرار رقم 88 المؤرخ في 25 يوليو 2000 - ص 01

89. ينظر : Culture@albayan.co.ae ص 3

90. المرجع السابق – ص04
91. نفسه – ص04
92. نفسه – ص04
93. نفسه – ص05
94. ينظر :ملحق القرار رقم 88 المؤرخ في 25 يوليو 2000-ص06
95. ملتقى إشكاليات الأدب في الجزائر (26-28 أبريل 2005) – منشورات مخبر
الأدب العام والمقارن – 2006 جامعة عنابة - ص-425
96. المرجع السابق – ص 425 – 427

الشعر العذري في ضوء القراءة النفسية -يائِة قيس بن الملوّح أنموذجاً-

الأستاذ: حاكمي لخضر

جامعة د. مولاي الطاهر بسعيدة

كلية الأدب واللغات و العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم اللغة العربية وآدابها

(المبدع إنسانٌ قبل كل شيء، وما الإبداع الذي يُنشئه إلا نتاج الخيال، وما خياله، في حقيقة الأمر، إلا إفراز للاوعي نفسه منذ صباه إلى حيث هو من العمر.)

- د. عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد ص140-

تمهيد:

-قُلْنَا فِيمَا تَقَدَّمَ¹: إِنَّ الشَّعْرَ العذريَّ ظَلَّ لَوْفَتِ طَوِيلٍ يَصِفُ نَوَازِعَ النَّفْسِ العُذْرِيَّةِ عِبْرَ تَحَوُّلاتِهَا الوجدانيَّة، حَتَّى وُسِمَ هَذَا الشَّعْرُ بِاسْمِ هَذِهِ الْقَبِيلَةِ العَرَبِيَّةِ (الشَّعْرُ العُذْرِي)؛ وَ قَدْ أَدْرَجَهُ النُّقَّادُ ضِمْنَ الشَّعْرِ الْعَفِيفِ الْمُنْصِلِ اتِّصَالاً وَثِيقاً بِحَرَكَةِ المَدِّ الإِسْلَامِي، الَّذِي اسْتَشْرَتْ تَعَالِيمُهُ مَشَارِقَ الأَرْضِ وَ مَغَارِبَهَا، وَالَّذِي يُنَوِّهُ بِالْعِفَّةِ وَ الْعَفَافِ. فَكَانَ هَذَا اللُّوْنُ مِنَ الشَّعْرِ قَدْ أَحْدَثَ طَفَرَةً نَوْعِيَّةً فِي النِّعْنِي بِالْمَرَاةِ، حِينَمَا قَلَّلَ مِنَ التَّصَوُّيرِ الْخَلِيعِ الْمَاجِنِ الَّذِي اسْتَهْوَى شعراءَ الجاهليَّة طَوَالَ عُهودٍ كَثِيرَةٍ.

وَ قَدْ رَأَيْنَا مِنْ جِهَتِنَا أَنَّ نُقِيمَ مُقَارَبَةً نَفْسِيَّةً، تُحَاوِلُ الْإِنْتِقَالَ مِنَ الْحِيزِ اللُّغَوِيِّ لِتَفْسِيرِ مَا اسْتَقَى مِنْ أَحْيَازِ نَفْسِيَّةٍ تَظْهَرُ مَلَامَحُهَا عِبْرَ الْأَصْوَاتِ وَ الْكَلِمَاتِ وَ الْجَمَلِ. وَ قَدْ انْطَلَقْنَا بِأَدْيٍ ذِي بَدْءٍ مِنْ افْتِرَاضِ مُودَّاهُ: أَنَّ مَا يَقَعُ مِنْ سُلُوكٍ عُذْرِي، قَدْ تَنَطَّبَعُ رِوَاةً وَ تَتَرَجَّمُ سُلُوكَاتِهِ عِبْرَ مَسَارَاتِهِ اللُّغَوِيَّةِ بِشَكْلِ لَا قِتَ لِلنَّظَرِ، حَتَّى كَانَ النَّاسُ فِي ذَلِكَ الزَّمَنِ لَا يَفْتَاوْنَ يَفُولُونَ- فَوَرَّ سَمَاعِهِمْ لِقَصِيدَةٍ مَا- بِأَنَّ هَذَا شِعْرُ قَيْسٍ أَوْ شِعْرُ جَمِيلٍ.

وَقَدْ اعْتَمَدْنَا -و نَحْنُ نُقَارِبُ يَأْتِيَّةَ قَيْسِ بْنِ الْمُلوَح- عَلَى جُمْلَةٍ مِنْ مَبَادِي التَّحْلِيلِ
النَّفْسِي، الَّتِي اسْتَقَرَّتْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي النَّقْدِ النَّفْسِيِّ، حِينَمَا بَدَأَ النُّقَادُ بِتَحْلِيلِ الظَّوَاهِرِ
النَّفْسِيَّةِ لِلأَدْبَاءِ مِنْ خِلَالِ أَدْبِهِمْ، وَ هُوَ مَا سُمِّيَ بِ: La psychanalyse des
.œuvres

و لَا يَخْفَى عَلَى أَحَدٍ أَنَّ التَّغْنِيَّ بِالْمَرْأَةِ بِسِيرٍ جَنِبًا إِلَى جَنِبٍ مَعَ مَقَامَاتِ الْحُبِّ وَ
العِشْقِ وَ مَا شَاكَلُهُمَا، وَ هَذِهِ الْأَخِيرَةُ نَكَلَمُ فِيهَا عَدَدٌ مِنْ عُلَمَاءِ الدِّينِ وَ النَّصُوفِ،
وَ أَرْبَابِ الْأَدَبِ* فَقَدْ قَالَ ابْنُ حَزْمٍ رَحِمَهُ اللَّهُ تَعَالَى عَنِ الْعِشْقِ بَأَنَّهُ: "اتِّصَالٌ بَيْنِ
أَجْزَاءِ النَّفُوسِ الْمَقْسُومَةِ فِي هَذِهِ الْخَلِيقَةِ فِي أَصُولٍ غُصِرَها الرِّفْعُ (...) عَلَى
سَبِيلِ مُنَاسَبَةٍ قَوَامُهَا فِي مَقَرِّ عَالَمِهَا الْعُلُوي، وَمُجَاوَرَتِهَا فِي هَيْئَةٍ تَرْكِيبِهَا"².

وَلِذَلِكَ، يَظْهَرُ الْعِشْقُ كَمَا لَوْ كَانَ مَظْهَرًا مِنْ مَظَاهِرِ الشَّعَائِرِ الدِّينِيَّةِ، الَّتِي تَحْمِلُ
طَابِعَ الْقِدَاسَةِ وَ الطَّهَارَةِ وَ الْعِظَمَةِ، وَمِنْ ثَمَّ فَهِيَ تُعْلِي مِنْ شَأْنِهِ فِي كَوْنِهِ قِيَمَةً أَكْثَرُ
مِنْ اجْتِمَاعِيَّةٍ مَادَامَ يَسْتَجِيبُ لِلرُّوحِ فِي مَنَاجَاتِهَا، وَأَنَّ هَاتِهِ الْأَخِيرَةَ (الْمَنَاجَاةُ
الذَّاخِلِيَّةُ) مَطْلَبٌ سَمَوي، يَنَاقِ كُلَّ النَّأْيِ عَنِ الْجَانِبِ الْحَسِّيِّ الْخَلِيعِ الَّذِي اسْتَهْوَى
أَغْلَبَ شُعْرَاءِ الْجَاهِلِيَّةِ رَدْحًا مِنَ الزَّمَنِ.

وَ يُمَكِّنُ الْقَوْلُ: إِنَّ هَذِهِ الْمِيزَاتِ الشَّعْرِيَّةَ ظَهَرَتْ فِي أَوْجٍ عَطَاءَتِهَا فِي الْعَهْدِ
الْأُمَوِيِّ، وَبِالتَّحْدِيدِ لَدَى شُعْرَاءِ بَنِي عَذْرَةَ. وَهُوَ أَمْرٌ لَهُ مَا يَبْرِرُهُ فِي الْفَضَاءِ
الثَّقَافِيِّ وَالدِّينِيِّ آنَذَاكَ؛ وَلِذَلِكَ بَدَتْ طُقُوسُ هَذَا اللَّوْنِ مِنَ الْعِشْقِ لَا تَقْتَأُ تَتَلَذَّذُ
بِالْفِرَاقِ وَآلَوَانِهِ، وَتَتَشُدُّ الْوَحْدَةَ وَتُحْبِذُ الْمَوْتَ بِدَلِّ الْحَيَاةِ، وَمِنْهُ يَكُونُ الْحُبُّ الْعَذْرِي
قَدْ "أَصَلَ لِلْمَفْهُومِ الرُّوحَانِيِّ لِمَاهِيَةِ الْعِشْقِ عِنْدَ الْعَرَبِ، وَأَضَافَ إِلَيْهَا أَبْعَادًا
رُوحِيَّةً جَدِيدَةً، أَصْبَحَتْ بَعْدَ ذَلِكَ مُنْطَلَقَاتٍ أَسَاسِيَّةً لِحَرَكَةِ

التَّصَوُّفِ الْإِسْلَامِيِّ، لِذَا نَرَى أَنَّ الْعُذْرِيَّةَ فِي مُنْطَلَقَاتِهَا الْمَعْرِفِيَّةَ ضَرْبٌ مِنَ
السُّكْرِ الصُّوفِيِّ، وَإِرْهَاصَاتٍ أُولِيَّةٍ لِلوَجْهِ الْعِرْفَانِيِّ، إِذِ الصُّوفِيَّةُ بَدَأَتْ مِنْ حَيْثُ
انْتَهَتْ الْعُذْرِيَّةُ"³.

وَ لَعَلَّ مُؤَلَّفَاتِ التَّصَوُّفِ الْإِسْلَامِيِّ* أَشَارَتْ جُلُهَا إِلَى مَرَاتِبِ السَّالِكِينَ إِلَى اللَّهِ
تَعَالَى، جَاعِلَةً الْعِشْقَ أَهَمَّ هَذِهِ الْمَرَاتِبِ وَ أَقْوَمَهَا فِي الْوُصُولِ وَ الْقُرْبِ إِلَى
مَدَارِجِ الْعَارِفِينَ بِاللَّهِ، أَوْ قُلْ: الْحُبِّ الْإِلَهِيِّ. وَ إِنَّ أَوْجَهُ التَّلَاقِي بَيْنَ الْعِشْقِ
كَمُمَارَسَةِ رُوحِيَّةٍ بَيْنَ إِنْسَانٍ وَ إِنْسَانٍ، أَوْ بَيْنَ الْمُؤْمِنِ وَ اللَّهِ جَلَّ فِي غُلَاهُ، هُوَ أَنَّ
كُلِيَهُمَا يَنْطَلِقُ مِنْ فِطْرَتِهِ الصَّافِيَّةِ الْخَالِيَةِ مِنَ الْأَحْقَادِ وَ الْأَضْغَانِ وَ التَّرَهَاتِ...، وَ
غَايَةُ الْغَايَاتِ الَّتِي يَسْعَى إِلَيْهَا كُلُّ فَرِيقٍ هُوَ كَسْبُ رِضَى الْحَبِيبِ وَ لَوْ بَعْدَ أَمَدٍ
طَوِيلٍ، لِأَنَّ الْعَاشِقَ فِي رَأْيِ الْجَبَلِيِّ- "يَرَى مَعْشُوقَةً فَلَا يَعْرِفُهُ وَلَا يَصِيرُ إِلَيْهِ
كَمَا رُويَ عَنْ مَجْنُونٍ لَيْلَى أَنَّهَا مَرَّتْ بِهِ ذَاتَ يَوْمٍ فَدَعَتْهُ إِلَيْهَا لِتَحَدِّثَهُ فَقَالَ لَهَا :

دعيني فأني مشغولٌ بليلي عنك وهذا آخر مقامات الوصول والقرب. وفيه يُنكر العارفُ معروفه، فلا يبقى عارفٌ ولا معروفٌ ولا عاشقٌ ولا معشوقٌ ولا يبقى إلاّ العشق وحده، والعشق هو الذات المحض الصّرف، الذي لا يدخل تحت رسم ولا نعتٍ ولا وصفٍ (...). فإذا امتحق العاشقُ وانطمس، أخذ العشقُ في فناء المعشوق والعاشق، فلا يزال يُفني منه الاسمَ ثم الوصفَ ثم الذات، فحينئذٍ يظهر العاشقُ بالصورتين، ويتّصف بالصفتين، فيسمّى بالعاشق ويسمّى بالمعشوق⁴.

و لهذا، لو حاولنا تبين المفارقات الفكرية لدلالة العشق بين التصوّرين: العربي والغربي، لوجدنا أنّ مسار الأول يتنزّل من فطرة سليمة صافية، وهي فطرة الله التي فطر الناس عليها، والتي لا تعباً بالماديات، بل تسمو إلى الروحيات، بما تتركه في الفرد من حياء وحشمة كفيّلين بتقويم العلاقات الاجتماعية فيما بينه وبين الناس، ولذلك انعكست تعاليم الدين الإسلامي في عهد الخلافة الأموية على جميع الأصعدة، بما في ذلك الروحية منها، مما ولد أنطباعاً غير مباشر بالعفة وقمع الشهوات، فبدأ واضحاً أنّ الخوف من الذنب صار يُشكّل في أحيان كثيرة "شكلاً لا شعورياً يتبدى بصورة أساسية في التسليم المسبق بالعفاف العشقي... إن تشبّث العذريين بمقولة العفة ليست إلاّ النتاج الحتمي للخوف من السقوط في الذنب، بل هي الدرع الواقي الحاجز بين الفرد والإثم"⁵.

و لذلك، دلّ مصطلح الحب في المخيال العربي آنذاك على صفاء السرائر، وتقوية المشاعر، وتهديب النفس من فحش الماديات، فشكّل بتلك الصورة المستجدة في عالم الروح مفارقات جوهرية في المفهوم مع نظيره الغربي، ذلك أنّ الحب على عهد الإغريق ليس وحده الحب، ولكن اسمه يُخفي في ثناياه أسماء أخرى متعدّدة، إنه الموت والقوة التي لا تحول ولا تزول، إنه الشهوة المحض، الجنون العاصف والنواح⁶. ولكن، هل فعلاً أنّ الحب هو في الأصل الجوهري انعكاس ميّال إلى الإفراغ الليبيدي على حدّ تفسير مدرسة التحليل النفسي؟

إنّ الرؤية التي كانت تبدو في الملمح العربي طاهرة نقيّة، قد شوّت صورتها في المنظور الغربي، وتبريرهم في ذلك يكمن في أنّ ما يقع من ردّ فعل المحبين إنّما هو حبّ مقمّوغ، يئني نظرتّه على أسس مادية بحثة "وما القمع الذي سلّطته الحضارات على العشق إلاّ حفاظاً على طاقة الليبيدو حتّى تُستثمر في البناء الحضاري للأمة عبر مشروعها الإنتاجي"⁷.

و لذلك يستشف الباحث في تاريخ الدولة الأموية أنّ العشق بات في منظورهم الوسيلة الأساس لدرء الفرد عن المساس بالجانب السياسي، والذي قد يُنسيه لزمّن -قد يطول- نقد السّلطة السياسيّة، والتّطلع إلى التّغيير. و من هنا شكّل العشق ظاهرة أدبيّة على غرار كونه ظاهرة نفسيّة، و ذلك حينما انكفأ شعراء بني عذرة على أنفسهم يسألونها و يحاورونها عبر أشعارهم، التي مازال التاريخ الأدبي يحفظ لنا بقسط وافر منها.

أَوَّلًا: اليائِية (دعوني أموت)

1- دعوني دعوني قد أطلتم عذابيا

وأنضجتم جلدي بحر المكاويا

2- دعوني أمت غمًا وهمًا وكربةً

أيا ويح قلبي من به مثل ما بيا

3- دعوني بغمي و انهذوا في كلاءة

من الله قد أيقنت أن لست بأقيا

4- وراءكم إني لقيت من الهوى

تباريح أبلت جدتي وشبابيا

5- براني شوق لو بـ عرضوى لهذه

ولو بنبير صار رمساً وشافياً

6- سقى الله أطلاً بناحية الحمى

وإن كن قد أبدين للناس ما بيا

7- منازل لو مرّت عليها جنازتي

لقال الصدى: يا حاملي انزلا بيا

8- فأشهد بالرحمن من كان مؤمناً

ومن كان يرجو الله فهو دعا ليا

9- لحي الله أقواماً يقولون: إننا

وجدنا الهوى في النأي للصب شافيا

10- فما بال قلبي هذه الشوق والهوى

وأنضج حرّ البين مني فؤاديا

11- ألا ليت عيني قد رأت من راكم

لعلّي أسلو ساعة من هياميا

12- و هيهات أن أسلو من الحزن والهوى

وهذا قميصي من جوى البين باليا

13- فقلت: نسيمَ الرِّيحِ أدّ تحيّتي

إليها وما قدّ- حلّ بي و دهانِيا

14- فأشكره إنني إلى ذاك شائق

فيا ليت شعري هل يكونُ تلاقِيا

15- معذّبتِي! لولاكِ ما كنتُ هائماً

أبيتُ سَخِينِ العَيْنِ حَرَّانَ بَاكِيا

16- معذّبتِي! قد طال وَجدي وشقني

هواكِ فيا للنّاسِ قلّ عزائِيا

17- معذّبتِي! أوردّني منهلَ الرّدى

و أخلفت ظنّي و اخترمتِ وصالِيا

18- خليليَّ إنني قد أرقّتُ ونمّمتُما

لبرقِ يمانٍ فاجلسا علّانِيا

19- خليليَّ لو كنْتُ الصّحيح وكنتما

سقيميْنِ لم أفعلْ كفعلِكُما بيا

20- خليليَّ مُدّا لي فراشي وارفعَا

وسادي لعلَّ النّومُ يُذهبُ ما بيا

21- خليليَّ قد حانت وفاتي فاطلُبا

لي النّعشَ والأكفانَ واستغفِرا ليَا

22- وإن متُّ من داءِ الصّبابَةِ أبلِغَا

شَبيهةً ضوئِ الشّمسِ مِنّي سلامِيا⁸

ثانيًا: القراءة النفسيّة La Lecture psychologique

كان التّحليل النفسيّ Psychanalyse في بادئ الأمر مُتعلّقاً بِمُعَالَجَةِ الْأَشْخَاصِ الْمَرَضَى نَفْسِيّاً غَيْرَ أَنَّهُ سُرْعَانِ مَا انْقَلَبَ إِلَى مُعَالَجَةِ نَفْسِيَّةٍ لِلْأَدْبَاءِ مِنْ خِلَالِ أَدْبِهِمْ، أَوْ مَا اصْطُلِحَ عَلَيْهِ بِ: التّحليل النفسيّ لِلْإِبْدَاعِ Psychanalyse des œuvres وهذا مطلع القرن العشرين⁹. وتُشيرُ الدّراساتُ إلى أن "أولَ من طوّر إجراء التّحليل النفسيّ في مُعالِجَةِ الْأَمْرَاضِ النّفْسيّةِ فرويد نفسه ابتداءً من عام 1885م. ولقد كان للاستكشاف الفرويدي آثارٌ خصبةٌ في كثيرٍ من مجالات

المعرفة، ولاسيما في تأويل السلوك الإنساني اليومي: وفي تأويل طبيعة الإبداع الذي يزعم فرويد وأصحابه أنه يصدر عن صاحبه في حالٍ من اللاوعي...¹⁰.

قد يكون اللاوعي نتاجاً لأزمات نفسية حصلت في لأشعور الشخص في لحظة من لحظات الطفولة جرّاء افتقاده لرغبات مادية كانت أو معنوية، وهو ما أسماه بعض علماء النفس بـ: عقدة أوديب Le complexe d'oedipe. ومن هنا يبدأ عمل هذه النزعة في متابعة العمل الإبداعي للمبدع، ثم الكشف عن هواجسه من خلال مساءلة ألفاظه، وبالتالي إيجاد ملمح متميز يبرز العلاقات الخفية الكائنة بين المؤلف ومؤلفه.¹¹

2-2 النوستالجيا القيسية: (الحنين) La nostalgie.¹²

-القارئ ليائية قيس بن الملوّح "المجنون"***، لا شك أنه سيتبين مظاهر الحنين المتوارى خلف الكلمات، وقد ارتسمت تلك المظاهر بالخصوص في مرحلة الصغر، وهي مرحلة تومئ إلى جنيّة هذا الحب، أو قلّ بداياته الأولى، ولهذا نعتقد أن هذه المرحلة هي التي عززت المسار العسقي، و أنتجت نفوساً ممرقة، و أنات نحس برنينها عبر الأصوات والكلمات الجمّل.

و هذا الحيز الزماني يرجعنا إلى فترة حكم بني أمية آنذاك، وإلى العلاقة الروحية التي كانت بين قيس و ليلي ابنة عمه وهما حداث صغيران، حتى فاح ذكرهما أصقاع البلاد العربية، و ألقت فيهم المؤلفات، و حيكت فيهم الأساطير، و تسامر بهما الناس في حلهم و ترحالهم؛ و قد علل عدنان زكي درويش في شرحه لديوان قيس بن الملوّح نماء العلاقة الروحية بين قيس و ليلي في مرحلة متقدمة من السن، من خلال إirاده ملحفاً مما فيه هذا العنوان: (عشق ليلي صغيراً)، ويتضمن قولاً لأحد الرواة يقول فيه: (قال أبو عمر الشيباني وأبو عبيدة: كان المجنون يهوى ليلي بنت مهدي بن سعد بن مهدي بن ربيعة بن الحريش بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة وتكنى أم مالك، وهما حينئذ صبيان، فعلق كل واحد منهما صاحبه وهما يرعيان مواشي أهلها، فلم يزا كذاك حتى كبرا فحجبت عنه، ويدل على ذلك قوله:

صغيرين نرعى البهْم يا ليت أننا إلى اليوم لم تكبر ولم تكبر البهْم)¹³.

إنّ ملامح العفة الإسلامية التي طوّقت الإنسان المسلم في عهد الخلافة الأموية، قد طوّقت أدبه أيضاً، و هدبت لسانه لأنّ كلّ شيء سيُسأل عنه المرء يوم القيامة عملاً بقوله تعالى: (يَوْمَ تَشْهَدُ عَلَيْهِمْ أَلْسِنَتُهُمْ وَأَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)¹⁴. و هذه المراقبة الدينية المستمرة على الإنسان في ظلّ النظام الأموي، جعلت قيساً يبحث عن نظام آخر، غير نظام المدينة، إنه نظام الطبيعة الصافية الخالية من الأضغان والأحقاد، و التي تدع الأمور تسير على سجيّتها،

و الخُرُوجُ إِلَيْهَا ضَرْبٌ مِنْ إِبْعَازَاتِ النَّفْسِ التَّائِقَةِ إِلَى عَالَمِ التَّأَمُّلِ وَ التَّدَبُّرِ، وَ هِيَ فِي تَقْدِيرِنَا ضَرْبٌ مِنْ السُّكْرِ الصُّوفِيِّ، الَّذِي يَتَوَقَّعُ فِيهِ صَاحِبُهُ الْخُرُوجَ إِلَى الْخُلُوتِ، وَ التَّفَكُّرِ فِي مَلَكُوتِ اللَّهِ، بَعْدَ أَنْ أَضْنَاهُ غُفًى الْمُجْتَمَعِ، وَ التَّكَالُّبِ عَلَى الدُّنْيَا.

نَعْتَقِدُ أَنَّ هُنَاكَ عَوَامِلَ جَمَّةٍ تَتَهَاوَتْ فِي تَلْبِينِ الذَّاتِ الْوَلَهَانَةِ، وَتَزِيدُ مِنْ حِدَّةِ الْوَلَهَةِ قُوَّةً، مُكَوَّنَةً حِسًّا دَرَامِيًّا (مَاسَاوِيًّا) بِالنَّسْبَةِ لِلشَّاعِرِ، وَ نَرَاهَا تَنْعَكِسُ عَلَى الْأَدَاءِ اللَّغَوِيِّ، الَّذِي نُحِسُّ مَعَهُ بِنَبْضِ الْكَلِمَاتِ- كَمَا لَوْ كَانَتْ كَانِنًا يَدِبُّ حَرَكََةً وَ حَيَوِيَّةً- وَ هَاتِيكَ الْعَوَامِلُ هِيَ بِالْخُصُوصِ: الْأَطْلَالُ الْقَفْرَةُ، وَالتِّي تَمَثِّلُ الْمَكَانَ الْحَاوِي لِمَوْقِعَةِ الذِّكْرِيَّاتِ، وَمِرَازِ الْأَنْسِ...وغيرها من الإشعاعات المكانية الأخرى. كما أَنَّ الزَّمْنَ هُوَ أَسْمَى فِضَاءٍ لِلتَّعْبِيرِ، لَمَّا يَحْوِيهِ مِنْ أَسْرَارٍ تُسَايِرُ أَرْمَنَتَهُ الْمُخْتَلِفَةَ، مِنْ مِثْلِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ، وَ أَحْوَالِ الْفُصُولِ الْأَرْبَعَةِ الَّتِي تَنْعَكِسُ عَلَى الْإِنْسَانِ الْمُتَفَكِّرِ فِي (صُنْعِ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَّ كُلَّ شَيْءٍ)....و ما إلى ذلك من عناصر زمنية تُجَانِسُ النَّفْسَ الْإِنْسَانِيَّةَ فِي شِدَّتِهَا وَلِينِهَا، لِأَنَّ (فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْمُتَوَسِّمِينَ) الشَّاعِرِينَ بِسِحْرِ الْوَقْتِ، وَقُوَّةِ الْأَدَاءِ الشَّعْرِيِّ فِيهِ.

وَلِذَلِكَ نُلْفِي يُوسُفَ الْيُوسُفَ يُعَرِّجُ عَلَى هَذَا الْمَفْهُومِ النَّفْسِيِّ بِقَوْلِهِ مِنْ أَنَّ التُّوسْتَالِيَجِيَا هِيَ: «التَّوَقَّانُ الْمَنْهُومُ إِلَى الْمَاضِي وَإِلَى أَمَّاكِنَ مُعَيَّنَةٍ»¹⁵.

و قَدْ ارْتَسَمَتْ مَعَالِمُ هَذَا الْمُعْطَى النَّفْسِيِّ فِي قَوْلِ قَيْسٍ:

4- وَرَاءَكُمْ! إِنِّي لَقِيتُ مِنَ الْهَوَى

تَبَارِيحَ أَبْلَتْ جِدَّتِي وَشَبَابِيَا

5- بَرَانِي شَوْقٌ لَوْ (بِرِضْوَى) لِهَدَّةً

وَلَوْ (بِثَبِيرٍ) صَارَ رُمْسًا وَشَافِيَا

6- سَقَى اللَّهُ (أَطْلَالًا) بِنَاحِيَةِ (الْحِمَى)

وَإِنْ كُنَّ قَدْ أَبْدَيْنَ لِلنَّاسِ مَايِبَا

7-(مَنَازِلُ) لَوْ مَرَّتْ عَلَيْهَا جَنَازَتِي

لَقَالَ الصَّدَى: يَا حَامِلِيَّ انْزِلَا بِيَا¹⁶

إِنَّ تِلْكَ الدَّلَائِلَ التُّوسْتَالِيَجِيَّةَ الَّتِي أَلْمَعْنَا إِلَيْهَا مُنْذُ قَلِيلٍ، تَتَدَاعَى فِي جَسَدِ الْقَصِيدَةِ تَدَاعِيًا يَكْشِفُ عَنْ مَضَامِينِ الْحَزِينِ الْمُتَوَارِي خُلْفَ الْكَلِمَاتِ، مِنْ ذَلِكَ مِثْلًا الْكَلِمَاتِ: رِضْوَى، ثَبِير، أَطْلَال، الْحِمَى، مَنَازِلُ... إِنَّ هَذِهِ الْكَلِمَاتُ تَمَثِّلُ أَكْثَرَهَا الْمَكَانَ بِمَا يَحْمِلُهُ مِنْ مَعَانِي جَلِيلَةٍ وَعَظِيمَةٍ فِي قَلْبِ الشَّاعِرِ، وَتَرِيدُ الْعَشْقَ قُوَّةً وَسِيلَانًا عَاطِفَيْنِ، ذَلِكَ أَنَّ رِضْوَى وَ ثَبِيرَ جَبَلَانِ عَظِيمَانِ شَامَخَانِ لَا يَنْزَعُ عَرْعَانِ الثَّبَّةَ، بَيِّدَ أَنَّ قُوَّةَ هَذَا الْحَزِينِ الطَّافِحِ فِي نَفْسِ الْعَاشِقِ الْوَلَهَانِ قَدْ تُدَوِّبُ الْجَبَلَيْنِ

وَتُؤَلِّفُ شُمُوحَهُمَا، وَهَذَا إِنْ دَلَّ عَلَى شَيْءٍ إِنَّمَا يَدُلُّ عَلَى عَظَمَةِ الْوُجْدِ الَّتِي أُوْدَتْ بِقَيْسٍ إِلَى وَهَادِ الْمَوْتِ.

ثُمَّ إِنَّ دَرَامِيَّةَ الْحَنِينِ تَتَشَبَّعُ أَيْضاً بِالْمَكَانِ الْمَيِّتِ (الطَّل) الَّذِي تَبْدُو فِيهِ الذِّكْرِيَّاتُ ضَرْباً مِنَ الْحُلْمِ الْعَابِرِ، وَلِذَلِكَ يَفْتَفِي الشَّاعِرُ هَذَا الْأَخِيرَ (الطَّل) اقْتِفَاءً يَبْتَغِي مِنْ وَرَائِهِ اسْتِحْضَارَ الصُّورَةِ الْمَاضِيَةِ كَأَنَّمَا هِيَ صُورَةٌ مُتَحَرِّكَةٌ تَعَاوِدُ مَسْرَحَ مَا مَضَى وَانْدَثَرَ؛ وَلِهَذَا يَبْدُو الْحَنِينُ مُنْبَأً بِمَسَارِبِ الطَّلِ، الَّذِي يُشَكِّلُ الْوَجْهَ الْحَقِيقِيَّ لِأَوَاسِرِ الشُّوقِ عَلَى عَهْدِهِ الْأَوَّلِ. وَكَانَ مِمَّا أَجْلَى صُورَةِ الْحَنِينِ الدَّافِقِ هُوَ الْبَيْتُ السَّابِعُ مِنَ الْقَصِيدَةِ، الْقَائِلِ فِيهِ:

- (منازل) لَوْ مَرَّتْ عَلَيْهَا جَنَارَتِي لَقَالَ الصَّدَى: يَا حَامِلِي أَنْزِلَا بِيَا
فَلَمَّا أَنْ نَسَّالَ هَاهُنَا عَنْ قُوَّةِ هَذَا التَّجَادُبِ الْمَشْحُونِ بِقُوَّةِ الْمَغْنَطَةِ الرُّوحِيَّةِ بَيْنَ الْأَنَا
الْمَيِّتَةِ وَالْمَكَانِ الْخَرِبِ؟! ثُمَّ لِمَاذَا هَذَا النُّزُولُ فِي هَذَا الْمَكَانِ بِالذَّاتِ؟.

نَعْتَقِدُ أَنَّ بَيْنَ الْمَكَانِ وَالْأَنَا عِلَاقَةً تَتَحَوَّلُ مِنْ حَقِيقِيَّةٍ إِلَى أُسْطُورِيَّةٍ Relation
Légendaire، لِأَنَّ الْمَكَانَ بِمَا يُخْزِنُهُ مِنْ ذِكْرِيَّاتٍ أَضْحَى قَرِيباً فِي خَيَالِ الشَّاعِرِ
إِلَى الْحُلْمِ مِنْهُ إِلَى الْحَقِيقَةِ، ثُمَّ إِنَّ هَاتِيكَ الْأُمْكِنَةَ الْمَذْكُورَةَ « أَنْصَوْتُ تَحْتَ الْأُمْكِنَةِ
ذَاتِ الطَّابِعِ الذَّاتِي، حَيْثُ حَمَلَهَا الشَّاعِرُ هُمُومَهُ الْفَرْدِيَّةَ وَانْشِغَالَاتِهِ الْوُجْدَانِيَّةَ،
وَقَدْ تَبَلُّورَتْ تَجَرِبَتُهُ مَعَ هَذَا النَّوعِ مِمَّا عَاشَهُ وَعَاشِيَهُ فِي شَبَابِهِ مِنْ لَهْوٍ وَمُغَامَرَاتٍ
غَرَامِيَّةٍ، وَتَفَاخُرٍ بِالشَّبَابِ؛ فَتَجَسَّدَ كُلُّ ذَلِكَ فِي الطَّلِ كَصُورَةٍ مَكَانِيَّةٍ تَرْمِزُ
إِلَى سِلَاحِ الشَّاعِرِ ضِدَّ الْفَنَاءِ، وَمَعَاوِلِ الزَّمَنِ»¹⁷.

وَأَنَّ هَذِهِ الْأُمْكِنَةَ -عَلَى شُمُوحِهَا السَّامِي فِي نَفْسِ الشَّاعِرِ- لَا تَنْفَلِتُ الْبَيْتَةَ مِنْ
جَوْهَرِ الزَّمَنِ، مَاذَا مِنَ الْحَدِيثِ عَنِ الشُّوقِ يُفْضِي بِالضَّرُورَةِ إِلَى الْحَدِيثِ عَنْ هَذَيْنِ
الْعُنْصُرَيْنِ فِي لَحْظَةٍ وَاحِدَةٍ، وَ لِأَنَّ الْحَنِينَ « عَمَلِيَّةٌ نَفْسِيَّةٌ مُرَكَّبَةٌ فِي أُسَاسِهَا
مِنْ اسْتِحْضَارِ الْحَبِيبِ فِي مَكَانٍ وَزَمَانٍ مُعَيَّنَيْنِ. فَالنَّصُّ الْعُذْرِي فِي شُمُولِيَّتِهِ
يَحْتَوِي عَلَى تِلْكَ الْعُنَاصِرِ السَّابِقَةِ الذِّكْرُ، سَوَاءً أَصْرَحَ بِهَا أَمْ لَمْ يُصْرَحْ بِهَا، إِذِ
النَّصْرِيحُ بِوَاحِدٍ مِنْهَا يَدُلُّ عَلَى الْعُنْصُرَيْنِ»¹⁸.

وَتَخْلُصُ قِرَاءَتُنَا فِي هَذَا الْجَانِبِ مِنَ الدِّرَاسَةِ، إِلَى أَنَّ نَوَازِعَ الْفَرَحِ وَالتَّرَجُّحِ
كَامِنَةٌ فِي ذَاتِ الشَّاعِرِ وَفَقْ صَرَّحَيْنِ زَمَنِيَّيْنِ مُسْتَطِيلَيْنِ فِي خَيَالِهِ، أَلَا وَهُمَا:
الْمَاضِي الذَّهَبِيُّ الْمُفْعَمُ بِتَجَارِبِ الصَّبَا، وَالْحَاضِرُ الْمَأْسَاوِي الْكَاشِفُ لِمَاسِي الْفَقْدِ
الَّذِي اغْتَرَى الشَّاعِرَ فِي آيَّتِهِ. وَلِذَلِكَ بَاتَ الْحَدِيثُ عَنِ الْحَاضِرِ مِنْ قَبِيلِ
الْمُسْتَحْيِلِ، مَاذَا لَا يَحْمِلُ إِلَّا الْمَاسِيَّ وَالْمُعَانَاةَ، وَبَاتَ- فِي الْجَانِبِ الْمُقَابِلِ-
الْحَدِيثُ عَنِ الْمَاضِي مِنْ مَحَامِدِ الْفُرْجَةِ، مَاذَا لَا يُخْزِنُ إِلَّا الْجَمِيلَ مِنَ الذِّكْرِيَّاتِ
السَّعِيدَةِ. وَكَأَيُّنِ مِنْ عُذْرِي تَعْنَى فِي قَصَائِدِهِ بِنَبْعِ الصَّبَا، وَعَاشَهُ عَيْشَةً
الْغَائِبِينَ عَنْ حَاضِرِهِمْ، الْحَاضِرِينَ فِي غَائِبِهِمْ، وَهَذَا مَا وَلَدَ لَدَى هُوَ لَا نَوْعاً مِنْ

الأنفلاتِ عَنِ الدَّاتِ وَالِاتِّحَادِ فِي الْآخِرِ، مَا دَامَ الْآخِرُ هُوَ الْمَطْلُوبُ فِي نَفْسِ الْعَاشِقِ، مِثْلَمَا أَنَّ اللَّهَ مَطْلُوبٌ فِي نَفْسِ الصُّوفِيِّ؛ فَكَأَنِّي بِتَقْلِبَاتِ الدَّاتِ الْعُذْرِيَّةِ فِي هِيَامِهَا، تَقْتَرِبُ مِنَ السَّطْحِ الصُّوفِيِّ الَّذِي يَقُومُ «عَلَى عَتَبَةِ الْإِتِّحَادِ». وَيَأْتِي نَتِيجَةً وَجِدَ عَظِيمٌ لَا يَسْتَطِيعُ صَاحِبُهُ كِتْمَانَهُ، فَيَنْطَلِقُ بِالْإِفْصَاحِ عَنْهُ لِسَانَهُ... فَيُوزَعُ الْعَاشِقِينَ بِاسْتِئْذَالِ كُلِّ مِنْهُمَا دَوْرَهُ بِدَوْرِ الْآخِرِ، وَتَرْغَبُ النَّفْسُ فِي التَّعْبِيرِ بِصِبْغَةِ (الْمُتَكَلِّمِ) وَمِنْ غَيْرِ شُعُورٍ مِنْهَا بِذَلِكَ، عَنْ مَقَاصِدِ الْمَحْبُوبِ نَفْسِهِ، وَإِنَّ فِي هَذَا لِأَشَدِّ امْتِحَانٍ لِنَوَاضِعِهَا، وَإِنَّهُ لَخَتَمٌ لَصُطْفَانِهَا».¹⁹

2-3- الكبت العذري وتعطيل الإرادة: Le refoulement

مِمَّا لاشْكَ فِيهِ أَنَّ الْعُذْرِيَّةَ أَضْحَتْ فِي مُنْطَلِقَاتِهَا التَّعْبِيرِيَّةِ تَرْتَكِزُ عَلَى دَوَائِعِ تَعْطِيلِ الْإِرَادَةِ، وَمِنْ ثَمَّ الْكَبْتُ الْمَصَاحِبُ لِهَذَا التَّعْطِيلِ. لِأَنَّ نُشُوءَ الشَّعْرِ الْعُذْرِيِّ بَرَزَ فِي سَمَاءِ الْأَدَبِ، حِينَمَا لَمْ تَسْتَطِعِ الدَّاتُ الْعُذْرِيَّةُ أَنْ تَفْصَحَ عَنْ مَكُونَاتِهَا وَأَنْ تَجَسَّدَهَا عَلَى أَرْضِ الْوَاقِعِ، وَلِذَلِكَ ظَهَرَ هَذَا الشَّعْرُ فِي أَوْجِهِ، حِينَمَا انْكَفَأَ الْعُذْرِيُّ عَلَى نَفْسِهِ يُسَائِلُهَا وَيُحَاوِرُهَا، خَوْفَ الْهَلَاكِ مِنْ سَطْوَةِ الْحُكَامِ. فَبِذَا حِينِئِذٍ هَذَا الْإِنْتِاجُ الْأَدَبِيُّ لَوْنًا لَهُ خُصُوصِيَّاتُهُ الْفَنِّيَّةُ، وَطُقُوسُهُ التَّعْبِيرِيَّةُ، الَّتِي تُعَبِّرُ بِصِدْقٍ عَنْ بَوَاطِنِ مَا أَنْكَبَ مِنْ مَشَاعِرِ عَهْدِ ذَلِكَ. فَصَارَتْ هَذِهِ الْأَخِيرَةُ دَفَائِنَ عَالِقَةٍ بِدَاخِلِ الشَّاعِرِ، كَوْنَتْ فِي دَاخِلِهِ كَبْتًا يَرَاهُ عُلَمَاءُ النَّفْسِ تَدَافِعًا قَوِيًّا يَنْشَأُ عَنْ «دَفْعِ السُّلُوكِ اللَّاشَعُورِيِّ لِلانْطِلَاقِ إِلَى سَطْحِ الشُّعُورِ، حَتَّى تَحَقِّقَ عَلَى أَرْضِ الْوَاقِعِ، وَلَكِنَّ الْأَنَا الْأَعْلَى الَّذِي يُمَثِّلُ مَجْمُوعَةَ الْقِيَمِ الرُّوحِيَّةِ وَالاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْأَخْلَاقِيَّةِ تَحَاوِلُ أَنْ تَقِفَ فِي وَجْهِ "الهُوَ" حَتَّى لَا يَطْفُو عَلَى السَّطْحِ، وَيَتَجَسَّدَ فِي سُلُوكِ الْإِنْسَانِ هَذَا الصَّرَاعَ بَيْنَ "الهُوَ" وَ"الْأَنَا الْأَعْلَى" يَنْتُجُ عَنْهُ كَبْتُ لِكَثِيرٍ مِنَ السُّلُوكِ وَالَّذِي يَكُونُ مُصَدِّرًا لِكَثِيرٍ مِنَ التَّصَوُّصِ الْإِبْدَاعِيَّةِ».²⁰

وَإِذَا كَانَ الْكَبْتُ رَدَّ فِعْلٍ عَكْسِيٍّ يَتَفَاسَمُهُ الْهُوَ وَالْأَنَا الْأَعْلَى، فَإِنَّ تَعْطِيلَ الْإِرَادَةِ نَتِيجَةٌ حَتْمِيَّةٌ لِهَذَا الصَّرَاعِ الْخَفِيِّ، وَلِذَلِكَ تَبْدُو الْإِرَادَةُ الْعُذْرِيَّةُ حَاصِلَةً وَلَكِنَّا فِي مَدِّ وَجْزٍ نَفْسَيْنِ، لَا يَخْبُو نُورُهَا مَا دَامَتْ تَخْلُقُ عَالَمَهَا الْخَاصَّ الْمُحَلَّى فِي تَهْذِيبِ النَّفْسِ عَنْ طَرِيقِ الْإِمَاءِ وَالْإِشَارَةِ الْمُنْبَجِسَيْنِ فِي ظِلِّ الشَّعْرِ.

فَالْعُذْرِيَّةُ إِذَنْ «إِرَادَةُ اللَّاَوَعِي الَّذِي صَدَعَ فِي وَجْهِ الْوَاقِعِ، بَعْدَ أَنْ كُبَّ لَ الْوَعْيُ وَخُطِرَ. هِيَ إِرَادَةُ التَّغْلِبِ عَلَى الْقَهْرِ وَالسَّلْبِ الَّذِي مُورَسٌ عَلَى الْفَرْدِ دَاخِلَ الْمُجْتَمَعِ الْأُمَوِيِّ، وَمُورَسٌ عَلَى جَمِيعِ الْأَصْعَدَةِ- سِيَاسِيَّةٍ، وَاجْتِمَاعِيَّةٍ، وَفِطْرِيَّةٍ- إِنَّ الْعُذْرِيَّةَ صَرَخَةٌ إِرَادِيَّةٌ تَجَسَّدَتْ مِنْ خِلَالِ اللَّاَوَعِي فِي نَصِّ إِبْدَاعِي حَمَلِ جَوْهَرِ الْوَاقِعِ الْأُمَوِيِّ الْمَرْفُوضِ مِنَ الْفَرْدِ الْمَسْحُوقِ الَّذِي خَابَتْ طُمُوحَاتُهُ الْكُبْرَى، الَّتِي صَحَّى مِنْ أَجْلِهَا بِفِطْرَتِهِ وَفِكْرِهِ وَسِفِيهِ، لِيَجِدَ فِي النِّهَايَةِ أَنَّ الْهَدَفَ وَالْغَايَةَ» قَدْ حَوَّرَتْ عَنْ مُبْتَغَاهَا الْجَوْهَرِيِّ، مِنْ مُجْتَمَعٍ يَحْسُ فِيهِ الْفَرْدُ بِإِنْسَانِيَّتِهِ وَخُرَيْيَّتِهِ، إِلَى فَرْدٍ تَحَطَّمَتْ فِيهِ أَمَانِيَّتُهُ عَلَى صَخْرَةِ الْإِسْتِزْدَادِيَّةِ الْمَلَكِيَّةِ الْأُمَوِيَّةِ».²¹

الفينا وَنَحْنُ نُنْقَبُ فِي هَذِهِ الْيَانِيَّةِ- الجامعة أطراف العنصر، التي تَصْبُو دَرَسْتُنَا إِلَيْهَا- نَزُوعاً نَحْوَ التَّسْتَرِ وَالْإِخْفَاءِ وَهَذَا هُوَ اللَّوْنُ الْغَالِبُ عَلَى النَّمَطِ التَّعْبِيرِيِّ الْعُذْرِيِّ، كَمَا سَبَقَ وَأَنْ ذَكَّرْنَا.

يقول قيس:

8- فَأَشْهِدُ بِالرَّحْمَنِ مَنْ كَانَ مُؤْمِناً

وَمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ فَهُوَ دَعَا لَنَا

9- لَحَى اللَّهُ أَقْوَاماً يَقُولُونَ: إِنَّنَا

وَجَدْنَا (الْهَوَى) فِي النَّأْيِ لِلصَّبِّ شَافِيَا

10- فَمَا بَالُ قَلْبِي هَذِهِ (الشَّوْقُ وَالْهَوَى)

وَأَنْضَجَ (حَرُّ الْبَيْنِ) مِنِّي فُؤَادِيَا

11- أَلَا (لَيْتَ) عَيْنِي قَدْ رَأَتْ مَنْ رَأَكُم

لَحَلِّي أَسْلُو سَاعَةً مِنْ (هُيَامِيَا)

12- وَ هَيْهَاتَ أَنْ أَسْلُو مِنْ (الْحُزْنِ وَالْهَوَى)

وَهَذَا قَمِصِي مِنْ (جَوَى الْبَيْنِ) بِالْيَا²²

إِنَّ المتبصرَ بِِ الأبيات المتقدمة، يَسْتَخْلَصُ لَا شَكَّ مَظَاهِرَ مَا أَشْرْنَا إِلَيْهِ أَنْفَاءً مِنْ الْكُتْبِ وَتَعْطِيلِ الْإِرَادَةِ، ذَلِكَ أَنَّ الْبَيْتَ الْعَاشِرَ يُؤْمَى عَنْ كُتْبِ إِلَى هَذَا الزَّوْجِ الْمَشْهُولِ، فَالشَّوْقُ وَالْهَوَى الْهَادِمَانِ، وَالْبَيْنُ الْحَارِقُ كُلُّهَا تَعَابِيرُ تُوجِي بِعِزَارَةِ عَنْ كُتْبِ الْمَشَاعِرِ الرُّوحِيَّةِ وَتَعْطِيلِ الْإِرَادَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ بِالْأَنْشِطَارِ الدَّاخِلِي النَّاجِمِ عَنْ عُرْفِيَّةِ الْمُجْتَمَعِ؛ لَكِنْ عِنْدَمَا نَتَذَكَّرُ أَنَّ أَمَامَ قَصِيدَةِ شِعْرِيَّةٍ أَحْسَنَ صَاحِبُهَا عِزَاءَ نَفْسِهِ وَالتَّعْبِيرِ عَنْ دَوَاحِلِهِ، بَلْغَةً مُبْلَغَةً بَلِيغَةً، اعْتَمَدَتِ النَّبَرِ الصَّوْتِي الْعَالِقَ بِحَرْفِ الْيَاءِ الطَّوِيلَةِ أَسَاساً فِي الْكَشْفِ عَنْ أَيْنِ النَّفْسِ الشَّاعِرَةِ - فَإِنَّ مَنْظُورَ الْفُتُورِ يَتَلَاشَى نَوْعاً مَادَامَ أَنَّ الْقَصِيدَةَ جَسَدٌ نَابِضٌ حَرَكَةٌ وَحَيَوِيَّةٌ، وَهُوَ مَا يُبَرِّرُ مِنْ أَنَّ الْإِرَادَةَ كَائِنَةً مَادَامَ الْكَلَامُ مَوْجُوداً فِي ذَاتِ الْعُذْرِيِّ.

ثُمَّ إِنَّ الْبَيْتَ الْحَادِي عَشَرَ -هُوَ الْآخِرُ- تَعْبِيرٌ عَنِ السَّلَالِ الْإِرَادِي وَبِالتَّالِي الْكُتْبِ، مَادَامَ أَنَّ أَمَامَ حَرْفٍ مُشَبَّهِ بِالْفِعْلِ، يُفِيدُ فِي مَعْنَاهِ النُّحْوِي التَّمْنَى، وَالتَّمْنَى شَيْءٌ عَالِقٌ فِي الذَّاتِ مُنْعَمٌ فِي الْوَاقِعِ، أَوْ قَدْ يَكُونُ عَسِيراً كَمَا يَقُولُ الْبَلَاغِيُّونَ²³. مِمَّا يُسَلِّمُنَا إِلَى الْقَوْلِ: إِنَّ الْأَمَلَ كَائِنٌ مَا كَانَتْ الدُّنْيَا، أَيْ أَنَّ نِسْبَةَ الْإِرَادَةِ مَوْجُودَةٌ بَيِّنَةٌ أَنَّهَا فِي عَدَمِ تَحَقُّقِ مَا تَصْبُو إِلَيْهِ، تَبْدُو مُعْطَلَةً، وَهَذَا التَّعْطِيلُ لَيْسَ أَنْعَاداً- بِطَبِيعَةِ الْحَالِ- بِقَدْرِ مَا يُوجِي إِلَى وُجُودِ دِينَامِيَّةٍ نَفْسِيَّةٍ، لَا تُؤْمِنُ بِالْفَشْلِ إِطْلَاقاً، لِأَنَّ تَعْطِيلَ الْإِرَادَةِ- عَلَى حَدِّ قَوْلِ الْعَفَادِ- «أَصِيلٌ فِي الْهَوَى كُلِّهِ، وَلَا سِيَمَا الَّذِي نُسَمِّيهِ بِالْعَشَقِ أَوْ نُسَمِّيهِ بِالْغَرَامِ، لِأَنَّ الْمَرْءَ يَرْتَبِطُ فِيهِ بِإِرَادَةِ شَخْصٍ آخَرَ فَهُوَ

مُقَيَّدٌ بِهَذَا الْارْتِبَاطِ الَّذِي لَا تَتَّفِقُ فِيهِ الْإِرَادَتَانِ فِي جَمِيعِ الْأَحْيَانِ... وَيُنْتَهِي بِهِ الْأَمْرُ إِلَى الْبَقَاءِ عَلَى حَالِهِ عَجْزاً عَنْ تَغْيِيرِهِ لَا سُرُوراً بِهِ وَلَا رَغْبَةً فِيهِ... فَهُوَ لَا يَتَعَلَّقُ بِمَعْشُوقَتِهِ لِأَنَّهُ رَاضٍ عَنْ هَذِهِ الْعَلَاقَةِ يَتَلَذَّذُهَا، وَيَنْشَاهَا، وَيَتَذَوَّقُ النُّعْمَةَ وَالْهَنَاءَ فِيهَا، وَلَكِنَّهُ يَتَعَلَّقُ بِهِ لِأَنَّهُ عَنْ فِرَاقِهِ مُقَيَّدٌ بِضُرُوبِ مِنَ الْعَادَاتِ وَالْوَسَاوِسِ لَا حِيلَةَ لَهُ فِيهَا وَلَا قُدْرَةَ لَهُ عَلَيْهَا»²⁴. ولذلك رأينا قيساً يقول:

11- أَلَا لَيْتَ عَيْنِي قَدْ رَأَتْ مَنْ رَأَكُم

لَعَلِّي أَسْلُو سَاعَةً مِنْ هَيَامٍ يَا

كما نلّفني البيت الثاني عشر تَدْعِيماً لِذَلِكَ الْاسْتِنْفَارِ النَّفْسِي، الَّذِي طَفِقَ يُهَيِّمُنْ عَلَى الذَّاتِ الْعُذْرِيَّةِ فِي كُلِّ مَرَّةٍ، وَهَذَا الْبَيْتُ تَأَكِيدُ وَاضِحٌ لِنَوَازِعِ الْمُكَابَدَةِ وَحُرْقَةِ الْجَوَى، الَّتِي أَضْحَتْ رَفِيقَةَ الشَّاعِرِ، لَا تُفَارِقُهُ الْبَتَّةُ:

12- وَ هِيَهَاتَ أَنْ أَسْلُو مِنَ الْحُزَنِ وَالْهَوَى

وَهَذَا قَمِيصِي مِنْ جَوَى الْبَيْنِ بَالِيَا

13- فَقُلْتُ: نَسِيمَ الرِّيحِ أَذْ تَحِيَّتِي

إِلَيْهَا وَمَا قَدْ حَلَّ بِي وَدَهَانِيَا

14- فَأَشْكُرُهُ إِنِّي إِلَى ذَاكَ شَائِقٌ

فَيَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ يَكُونُ تَلَاقِيَا؟؟!!

2-4- ملامح المازوشية في الشعر العذري: Le Masochisme.

يَنْشَأُ هَذَا الْمَبْدَأُ النَّفْسِي فِي فَحْوَى الْعَلَاقَاتِ الْعَرَامِيَّةِ الْمَبْنِيَّةِ عَلَى الْعَلَاقَةِ الضَّدِيَّةِ، بَيْنَ شَرَعِيَّةِ الزَّوْاجِ وَبَيْنَ قَصْمِ هَذِهِ الشَّرَعِيَّةِ فِي الْمُجْتَمَعِ الْعُذْرِيِّ، لِكُونِ أَنَّ الْعَاشِقَ لَمْ يُسَمَحْ لَهُ آنَ ذَاكَ بِالتَّعْزَلِ بِالْمَرْأَةِ، وَلَوْ حَصَلَ وَأَنْ فَعَلَ فَقَدْ ذَلِكَ الصَّرْحَ الْعَزِيزَ الْمُقَدَّسَ، أَلَا وَهُوَ الزَّوْاجُ؛ وَمِنْ ثَمَّ كَانَ الْمُتَعَشِّقُ يُؤْمِنُ كُلَّ الْإِيمَانِ بِهَذِهِ الْمُعْضَلَةِ، بَيِّدَ أَنَّهُ كَانَ يَزِيدُ فِي تَسْبِيهِهِ بِالْمَرْأَةِ، اعْتِفَادًا مِنْهُ أَنَّهُ يُفَرِّجُ كَرْبَهُ وَيُدَاوِي نَفْسَهُ الْهَيْمَانَةَ الْمَرِيضَةَ مِنْ أَلَمِ الْعَشَقِ.

وَلِهَذَا أَوْجَدَ عُلَمَاءُ النَّفْسِ تَفْسِيرًا لِهَذِهِ الْمَطْيَةِ الْعَرَبِيَّةِ، فِي كَوْنِ الْعَاشِقِ وَهُوَ يَتَعَشَّقُ، يَتَمَلَّلُ فِي رَوْحَانِيَّتِهِ الْعَشَقِيَّةِ، تَمَلُّلاً يَجْعَلُ مِنْ تِلْكَ الْحَيَاةِ الدَّاخِلِيَّةِ حَيَاةً مَازُوشِيَّةً، لَا تَسْتَفِيقُ إِلَّا بِتَعْذِيبِ الذَّاتِ؛ وَ لِأَنَّ الْحَيَزَ الرُّوحِي الدَّافِقَ فِي كُنْهِ الْعَاشِقِ يُمَثِّلُ حُرِيَّةَ التَّصَرُّفِ فِي حَيَاةٍ مِنْ نَوْعٍ خَاصٍّ؛ إِنَّهَا الْحَيَاةُ الْفَرْدِيَّةُ- حَيَاةُ الْعُرُوفِ عَنِ الْآخَرِ- وَالَّتِي لَا تَحْيَا إِلَّا بِتَطْيِيبِ الذَّاتِ بِحُرْقَتِهَا، وَتَعْذِيبِهَا بِمُؤَلَّتِهَا.

أَفَلَا نَسْتَطِيعُ الْقَوْلَ- عِنْدَئِذٍ-: إِنَّ الْمَازُوشِيَّةَ ضَرْبٌ مِنَ الْغَيْرَةِ الْمُفْرَطَةِ، مَا دَامَتْ هَذِهِ الْأَخِيرَةُ لَا تَتَحَقَّقُ إِلَّا حِينَمَا يُرَاقِبُ الْمُحِبُّ مَحْبُوبَهُ، فِي كُلِّ مَا يَعْتَرِيهِ مِنْ

شؤون الحياة اليومية، ذلك أن من «خلاقٍ بعض الضعفاء أن تُغريه إم الإساءة والحرمان، وتزيدهم كلفاً على كلفٍ بمن أحبوا من النساء، ولاسيما التي تحسن المنع والإغراء والإطماع بالإقصاء»²⁵.

يقول قيس:

15- (مُعَذِّبِي!) لَوْلَاكِ مَا كُنْتُ هَائِماً

أَبَيْتُ سَخِينِ الْعَيْنِ حَرَّانَ بَاكِياً

16- (مُعَذِّبِي!) قَدْ طَالَ وُجْدِي وَشَقْنِي

هَوَاكِ فَيَا لِلنَّاسِ قَلَّ عَزَائِيَا

17- (مُعَذِّبِي!) أَوْرَدْتَنِي مِنْهُلَ الرَّدَى

وَأَخْلَفْتَ ظَنِّي وَاخْتَرَمْتَ وَصَالِيَا

وكل هذه الأبيات تقترب من قوله:

يَقُولُونَ: لَيْلَى عَذَّبَتْكَ بِحُبِّهَا
أَلَا حَبَّذَا ذَاكَ الْحَبِيبُ الْمُعَذَّبُ

هَذَا، و بالرغم من مقاربتنا الحاصلة، فإننا نعتقد أنها حاولت ترجمة النوازع الذاتية وفق مقولات نفسية كانت محضرة سلفاً؛ وهذا بطبيعة الحال شأن المناهج النقدية السياقية (المعيارية) التي تُقَمِّم نتائجها في أي إبداع أدبي قد يكون بريئاً منها؛ غير أننا من جهة أخرى لا نُقَلِّلُ من تفسيراتها ما دام فيها شيء من الاستلزام بين نسقها اللغوي (Le système Langagier) و سياقها الاجتماعي (Contexte sociale).

ثم إن الاعتماد على النقد النفسي في تحليل الأعمال الإبداعية يُعَدُّ في حد ذاته قصوراً نقدياً، يعجز عن تبيين بعض النواحي الباطنية، التي لا يُفسرها إلا من رضع أوارها، واكتوى بنارها، فيصير هو المحلل والمحلل في الوقت نفسه. و لذلك ألفينا من هذه المناحي التحليلية الخبيثة آراء تسد كثيراً من القصور النقدي الذي لم يتفطن إليه بعض النقاد، ممن حملوا لواء النقد النفسي للنصوص الإبداعية؛ كيف لا وهم يزعمون أن ما دَرَجَ من نصوص شعرية عُذْرِيَّة لا تُبْدي إلا طابع التعذيب للذات، ولم يلتفتوا إلى الذات العذرية في تقلباتها الاجتماعية، والسياسية وبالتالي النفسية، وعليه، فالقراءة القائلة إن «العذريين، وبخاصة جميل كانوا مازوشي الطبع، لأن تعذيب الذات أصيل في طبائعهم، لم تدرك أن التعذيب الذي تجسد في قصص العذريين وإبداعهم لم يكن نابعا عن عفة نفسية" المازوشية"، وإنما كان تعبيراً صارخاً في وجه الإقصاء الذي مورس على الفرد داخل المجتمع الأموي، فتجسد بفعل الانتقال من الحكم ذي الطابع الشوري، الذي كان يحس فيه الفرد بحريته وإنسانيته ومكانته، إلى حكم

ذِي طَابَعٍ مَلَكِي إِفْصَائِي غَابَتْ فِيهِ كُلُّ الْقِيَمِ الَّتِي ضَحَّى مِنْ أَجْلِهَا بِحُقُوقِهِ الطَّبِيعِيَّةِ الْأَزَلِيَّةِ وَمَجْهُودِهِ الْجِهَادِي»²⁶، ومن ثَمَّ فَإِنَّ هَذَا السُّلُوكَ يَحْمِلُ فِي حَقِيقَتِهِ طَابَعاً إيجابياً يُتَرَجَّمُ مُصْداقِيَّةً الْمُعَانَاةَ الَّتِي اصْطَلَى بِنَارِهَا الشَّاعِرُ الْعُذْرِي، فِي لَحْظَةٍ مِنَ اللَّحْظَاتِ، وَهَذِهِ الْمُعَانَاةُ نَتَجَتْ جَرَاءَ السِّيَاسَةِ الْأُمُويَّةِ، الَّتِي تَبْدُو بِالنَّسْبَةِ لِلْعُذْرِيِّ قُوَى خَارِجِيَّةَ Forces Externes تُسَيِّطِرُ عَلَى السِّيَاقِ الْاجْتِمَاعِيِّ، وَتُكَبِّلُ حُرِيَّةَ التَّعْبِيرِ، وَبِذَلِكَ يُحْتَمُّ رَدُّ الْفِعْلِ عَلَى الْأَوْضَاعِ السَّائِدَةِ آنَ ذَاكَ النَّدَاءِ مِنَ الدَّاخِلِ، مَا دَامَ الْخَارِجُ لَا يَفِي بِنَزْعَاتِهِ، وَلَا يُمَثِّلُهَا أَحْسَنَ تَمَثِيلٍ.

يُعَلِّلُ الدُّكْتُورُ بِلُوحِي ذَلِكَ قَائِلاً: «الْعُذْرِيَّةُ صَرَبٌ مِنَ التَّسَامِي حَاوَلَ مِنْ خِلَالِهِ الْعُذْرِي أَنْ يَرْتَفِعَ عَنْ وَاقِعِهِ الْمَرْفُوضِ لِيَعِيشَ فِي عَالَمٍ رُومَانْسِي، شَبِيهِ بِالْعَالَمِ الَّذِي كَانَ يَطْمَحُ إِلَيْهِ وَيَحْلُمُ بِهِ مُعْتَمِداً فِي ذَلِكَ عَلَى الْخِيَالِ، لِأَنَّ الْخِيَالَ عَامِلٌ حَاسِمٌ فِي رَسْمِ الصُّورَةِ الشَّعْرِيَّةِ عِنْدَ الْعَرَبِيِّينَ، وَالْاِزْتِقَاءُ بِاللَّغَةِ مِنْ مُسْتَوِيَّاتِ الْخَطَابِ التَّقْرِيرِيِّ الْإِخْبَارِيِّ، إِلَى مُسْتَوِيَّاتِ اسْتِشْرَاقِيَّةٍ يَكُونُ فِيهَا الْخِيَالَ خِيَالٌ انْتِكَارٌ مُطْلَقٌ لَا تَحْكُمُهُ الْإِرَادَةُ الْعَاقِلَةُ، وَلَا يَتَقَيَّدُ بِالزَّمَانِ فِي مَاضِيهِ أَوْ حَاضِرِهِ، فَهُوَ خِيَالٌ نَابِعٌ مِنَ الصُّورَةِ الْمَثَالِ الْمُزْتَسِمَةِ فِي مَخِيلَةِ الشَّاعِرِ، وَالَّتِي لَا يَجِبُ أَنْ يَطْلِعَ عَلَى كُنْهَها أَوْ جَوْهَرِها أَحَدٌ»²⁷.

يَمَكِنُ الْقَوْلُ -أَيْضاً-: إِنَّ الشَّعْرَ الْعُذْرِيَّ فِي عُمُومِهِ يَنْزَعُ مَنَزَعاً نَأْوَهيّاً، تَتَوَارَى فِيهِ الذَّاتُ الْعُذْرِيَّةُ خَلْفَ الْكَلِمَاتِ وَتُنْكَشِفُ الظَّوَاهِرُ النَّفْسِيَّةُ لِلْقَارِئِ عَنْ طَرِيقِ الْمُعْجَمِ الشَّعْرِيِّ الَّذِي أَوْجَدَهُ السِّيَاقُ الْعَامُّ الْكَاسِحُ لِنَبْرِ الْخَطَابِ الْأُمُويِّ؛ وَمِنْ ثَمَّ نَتَجَّ أَسْلُوبُ الشَّعْرِ الْعُذْرِيِّ إِثْرَ وَقْعٍ خَاصٍّ، سَاهَمَتْ فِيهِ جُمْلَةٌ مِنَ الْعَوَامِلِ الذَّاتِيَّةِ، وَالَّتِي تَخَصُّ الشَّاعِرَ الْعُذْرِيَّ فِي حَدِّ ذَاتِهِ، وَأُخْرَى مَوْضُوعِيَّةٌ تَتَجَلَّى بِالْخُصُوصِ فِي الْعَرْفِ الْاجْتِمَاعِيِّ السَّائِدِ آنَ ذَاكَ، ثُمَّ إِنَّ الْجَانِبَ الدِّينِيَّ -الَّذِي انْتَضَمَتْ قَوَائِنُهُ فِي الْعَهْدِ الْأُمُويِّ- سَاهَمَ هُوَ الْآخَرُ فِي صَنْعِ هَذَا الشَّعْرِ بِصِبْغَةٍ فَنِيَّةٍ خَاصَّةٍ.

وَلَعَلَّنَا لَا نَحِيدُ عَنْ جَادَةِ الصَّوَابِ إِنْ قُلْنَا: إِنَّ مُقَارَبَةَ الشَّعْرِ الْعُذْرِيِّ وَفُقَ مَنْهَجَ وَاحِدٍ يُعَدُّ - فِي حَدِّ ذَاتِهِ - فُصُوراً نَفْذِيّاً، لَا يَبِيحُ فَعَالِيَّةَ الْإِبْدَاعِ فِيهِ، وَلَا يَبْلُغُ نُحُومَ الْمَعْنَى؛ وَلِذَلِكَ نَشِيدُ بِالذَّرَاسَاتِ الَّتِي قَدْ تُطَبَّقُ بَعْضُ الْمُقَارَبَاتِ اللَّسَانِيَّةِ الْحَصِيفَةِ مِثْلَ السِّيمْيَانِيَّةِ وَالتَّدَاوُلِيَّةِ، عَسَاهَا تُكْشِفُ لَنَا بَعْضَ الشَّيْءِ عَوَامِلَ خَفِيَّةٍ أَسْهَمَتْ فِي انْتِاجِ هَذَا اللَّوْنِ مِنَ الشَّعْرِ؛ ثُمَّ إِنَّهُ يَنْبَغِي الْاِلْتِفَاتُ - مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى - نَحْوَ الْأَشْعَارِ الْعُذْرِيَّةِ، الَّتِي تُحَاكِي وَقَائِعَ قَرِيبَةٍ مِنَ الْأَسَاطِيرِ، تُكْشِفُ عَنْ ثَرَاكِيدِيَا الْعِشْقِ الْعُذْرِيِّ، كَمَا نَحَاوِلُ الْاسْتِعَانَةَ بِعُلُومٍ أُخْرَى قَدْ تَوَصَّلْنَا إِلَى تَفْسِيرِ مَعْطَاءِ لِلظَّاهِرَةِ الْعُذْرِيَّةِ؛ نَذْكُرُ عَلَى سَبِيلِ الْمَثَالِ: عِلْمُ الْاجْتِمَاعِ، وَعِلْمُ الْأَنْثُرُوبُولُوجِيَا، وَعِلْمُ التَّارِيخِ وَغَيْرِهَا مِنَ الْعُلُومِ الْمُوصِلَةِ إِلَى تَفْسِيرِ عِلْمِي لِهَذِهِ الظَّاهِرَةِ.

- 1- يُنظر الجزء الأول من التحليل في مجلة متون، ع3، ص 77.
- *- نذكر على سبيل التمثيل: ابن منظور في مؤلفه اللسان إذ يقول: "سئل أبو العباس أحمد بن يحيى عن الحب والعشق: أيهما أحمد؟ قال: الحب، لأنّ العشق فيه إفراط، ويسمى العاشق عاشقاً لأنّه يذبل من شدة الهوى كما تذبل العشقة إذا قُطفت". و كذلك قول الإمام الفقيه ابن حزم الأندلسي في كتابه (طوق الحمامة): "الحب- أعزك الله- أوله هزل وآخره جد، دقت معانيه لجلالته عن أن توصف، فلا تُدرك حقيقتها إلا بالمعانة"2. (يُنظر: ابن منظور- لسان العرب، دار إحياء التراث العربي لبنان- د. ت ج10/ ص251-252 وأيضاً: ابن حزم الأندلسي: طوق الحمامة في الألفة والألاف، تحقيق: فاروق سعد، دار مكتبة الحياة لبنان، ط جديدة سنة 1972 ص 60).
- و للإفادة يُنظر: د. نزار بريك هنيدي، في مهبّ الشعير- مقالات ودراسات- منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق - 2003م، فمثلاً يقول في الصفحة 51 من هذا الكتاب: « فمن الجدير بالذكر أن لأجدادنا العرب مكانة متفردة في هذا النوع من التأليف، فقد أعطوا العالم عدداً من كتب الحب التي استطاعت اختراق الثقافة الغربية وبقيت تشكل المرجع الرئيس في بابها طوال عصور عديدة، وما زالت تلعب دورها المؤثر الكبير حتى يومنا هذا. وعلى رأس هذه الكتب كتاب (الزهرة) لأبي داود و(طوق الحمامة) لابن حزم، و (الروض العاطر في نزهة الخاطر) للشيخ النفزاوي».
- 2- ابن حزم الأندلسي: المصدر السابق، ص60.
- 3- صادق جلال العظم: في الحب والحب العذري، ص 14. نقلاً عن د. محمد بلوحي: الشعر العذري في ضوء النقد العربي الحديث (دراسة في نقد النقد)، مطبعة اتحاد الكتاب العرب- دمشق، سوريا- ط 2000، ص 55.
- **- يُنظر: الجيلي (الشيخ عبد الكريم بن ابراهيم): الإنسان الكامل في معرفة الأواخر والأوائل، تح: أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، ط1، 1997م. ص85 و ما بعدها. وأيضاً:
- 4- الشيخ عبد الكريم الجيلي: الإنسان الكامل في معرفة الأواخر والأوائل، ص 85.
- 5- اليوسف يوسف: الغزل العذري- دراسة في الحب المقموع- دار الحقائق- لبنان ط2، سنة 1982. ص36.
- 6- صادق جلال العظم- في الحب والحب العذري، ص 14. نقلاً عن د. محمد بلوحي، المرجع السابق، ص55.
- 7- بلوحي محمد: المصدر السابق، ص 56.
- 8- قيس بن الملوّح: الديوان، قراءة وشرح عدنان زكي درويش، دار صادر- بيروت ط1994م. ص 235، 236، 237.

- 9- ينظر د. عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد- متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها، دار هومة الجزائر ط2002م، ص 138.
- 10- عبد الملك مرتاض: المرجع نفسه، ص138.
- 11- Charles mouron
l'inconscient dans l'œuvre et la vie de j. racine. Ophrys.
Gap. 1957.
- . نقلاً عن د. عبد الملك مرتاض، المرجع السابق، ص141.
- 12- يُنظر: المبحث الأول(2-1) مِنْ
القراءة النفسية (بين الوجد العشقي و الإنشطار الداخلي) في مجلة متون،
ع3، من ص 83 إلى ص 87.
- *** يقول يوسف اليوسف- في كتابه: الغزل العذري ص71 « لم يلقب قيس بن
الملوح بالمجنون إلا لأنه كان أقل الشعراء تحملاً لصدمة الحرمان، وأكثرهم حزناً
من أجل الخيبة التي مني بها الدافع العشقي. ولعل حس الحظر في شعره أشد
عمقاً منه في شعر سواه. ويتبدى هذا الحس في الغالب على هيئة حوول يمنعه
من الالتقاء بليلي ».
- 13- قيس بُن المُلُوح: الديوان، ص252.
- 14- سورة النور، الآية24.
- 15- يوسف اليوسف: الغزل العذري-
ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1981- دار الحقائق للطباعة والنشر
والتوزيع، بيروت- لبنان، ص 43.
- 16- قيس بُن المُلُوح: الديوان ص 235،
236.
- 17- باديس فوغالي: الزمان والمكان في
الشعر الجاهلي، ملخص أطروحة دكتوراه جامعة الأمير عبد
القادر سنة2004م، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية- العدد السادس
1426/2005م، ص184.
- 18- بلوحي محمد: الشعر العذري في
ضوء النقد العربي الحديث، ص63.
- 19- ماسينيون: " بحث في أصول
المصطلح الفني للصوفية المسلمين"، ص99. نقلاً عن د. عبد الرحمن
بدوي: شطحات الصوفية، الناشر- وكالة المطبوعات، 27 شارع فهد السالم،
الكويت- الطبعة الثالثة 1978م، ج1/ص10.
- 20- بلوحي محمد: المرجع السابق،
ص67.
- 21- المرجع نفسه: ص73.
- 22- قيس بُن المُلُوح: الديوان، ص236.

- 23- ينظر: ابن هشام الأنصاري- قطر
النّدى وبل الصّدى- تحقيق وشرح، يوسف الشّيش محمد البقاعي، دار الفكر
للطباعة والنّشر- بيروت، لبنان- طبعة 2001م، ص194.
- 24- العقّاد: المجموعة الكاملة دار الكتاب
اللّبناني، لبنان ط1 سنة 1982م- مج16/ ص262-263.
- 25- بلوحي محمّد: المرجع السّابق، ص
79.
- 26- المرجع نفسه: ص 82.
- 27- نفسه: ص82.

الظواهر المسرحية في الموروث الشعبي الجزائري

د . بوعلام مبارك

قسم الفنون - جامعة سعيدة

عرفت الجزائر كباقي دول العالم العربي- أشكالا و ظواهر مسرحية - تمثلت في عروض السامر وخيال الظل ، وعرائس القاراقوز وأيضا حفلات الذكر عند الصوفية ، حيث كانت هذه الظواهر تعتمد على الحركة والإيقاع ، وتمثيل بعض المشاعر ، وبخاصة ما يتصل بالجانب الديني كيوم عاشوراء ، إلى جانب التعازي الشيعية التي تنتمي إلى طقوس دينية ذات طابع تراجيدي ، تمجد ذكرى مقتل الحسين بن علي كرم الله وجهه.

وكما تذكر "أرليت روت " بأن بعض الباحثين شاهدوا خيال الظل في الجزائر سنة 1835م غير أن هذا النوع من التمثيل قد منع بقرار من الاستعمار الفرنسي ، وذلك خشية منه أن يصبح أداة للثورة، أما الاحتفال بالمظاهر الثقافية والأيام الدينية وغيرها من الطقوس الاحتفالية فكانت مجالا لأنواع معينة من التمثيل الذي كانت له صلة وثيقة بالطرق والزوايا⁽¹⁾.

لقد ارتبط ظهور هذه الظواهر المسرحية الشعبية بعوامل التراث الشعبي أو الأدب الشعبي الشفاهي وذلك لاعتمادها المطلق على العامل الشفوي ، بسيادة الأدب الشعبي الشفاهي في مراحل متقدمة ، وصلته الوثيقة بالفئات الشعبية المغلوبة على أمرها ، التي وجدت في الأدب الشفاهي مصدرا خصبا للتسلية والترفيه عن أعبائها ومتاعبها اليومية .

وإذا كان الشعب الجزائري لم يعرف المسرح بشكله وقالبه الأوروبي الحديث إلا في مطلع القرن العشرين ، فذلك يعود إلى تشديد سياسة الحصار الثقافي الذي فرضه المستعمر الفرنسي علينا ، ولا ينفي هذا أن التراث الشعبي الجزائري قد عرف الأشكال التعبيرية الشفوية ، التي تقترب قليلا من الشكل المسرحي في بعض جوانبه بتشكيل النواة الأولى لميلاده ، ونشأته في الجزائر حيث إن هذه الأشكال الدرامية تناقلتها الأجيال شفاهيا عبر مراحل زمنية و من بينها :

1-المдах : هو شخصية كانت تتجول في وسط الأسواق وتقوم بتشخيص قصص و حكايات شعبية عربية كقصة عنتره ورأس الغولة ، بروايته بعض الأساطير والخرافات الشعبية " كما يتميز بالصدق والاهتمام بمصالح الحياة الجماعية فكان يعبر عن آمال وتطلعات الشعب ، لأنه بفضل صوته وتحريك جسده ، وعصاه ،

ينسق المداح عرضا شعبيا أدائيا يحكي فيه ملحمة بطولية أو تاريخية ، أو قصة ما مستوحاة من الحياة الاجتماعية ، حيث يؤدي بطريقة تمثيلية عدة شخص ، بما أن الصوت لديه هو الوسيلة المفضلة لإعداد العرض (2).

ويعتبر القول عند المداح الرابطة الأساسية بينه وبين جمهوره فبالكلمة المعبرة عما يجيش في خياله يجلب انتباه المتفرجين بدعوتهم إلى تخيل فردي مستقل لوقائع وأحداث ما هو بصدد حكيه و سرده (3).

2- الحلقة : وهي تجمع دائري في إحدى الساحات العامة يقف وسطه " الراوي " يقص قصص البطولات والأساطير والحكايات الخرافية بطريقة تمثيلية صرفة ، تجمع بين التشخيص المباشر والإيحاء ، بحيث تتميز - الحلقة - باعتمادها على الحوار الشخصي ، والغناء و المونولوج ، فأمام دائرة تزداد اتساعا لحظة بعد أخرى ، يقف الرجال والنساء والأطفال ، وهم يركزون انتباههم على أولئك التاريخيين الذين حاربوا الإنس والجن ، وانتصروا على عفاريت النبي سليمان ويصف لنا الباحث المغربي محمد أديب السلاوي بنية عرض "الحلقة" قائلا " يبدأ المنشد إنشاده وهو يؤدي حركات إيمائية شديدة التعبير ء وأحيانا يرافقه عازف مزمار أو منشد فيروي بلغة مثيرة المطاردات البطولية والمعارك المخيفة المأساوية والحب المسحور الذي تنتصر في نهايته العفة والفضيلة والإيمان " (4)

كما تعد الحلقة في عمقها فرجة شعبية لها معمارية خاصة ، لأنها تتميز بحلبتها الدائرية المفتوحة من جميع الجهات ، كما أنها تعرف بنوعية جمهورها المتميز بقدرته الكبيرة على التخيل ، ولهذا فإن فراغ الحلبة من كل العناصر المسرحية ، يدفع المتفرج إلى رسم المناظر في مخيلته ، كما تتميز بشخصية الراوي الذي يتملق جمهوره عن طريق تضخيم الأبطال الذين يرتبط بهم الجمهور عاطفيا... وبهذا كانت الحلقة تعبر عن الواقع الثقافي الشعبي المعيش .

3- القراقوز : يعتبر هذا الشكل من المظاهر المسرحية التي عرفها العالم العربي ، وقد ظهرت في الجزائر في بعض الأحياء الساحلية القريبة من الموانئ الجزائرية ، حيث كان هذا النوع شفاهيا فوصف بالمسرح الفكاهي ، وكان من بين أحد العوامل المحفزة لانتقاد الوجود الاستعماري الفرنسي في الجزائر (5) .

4- خيال الظل : يرجع هذا الشكل المسرحي إلى بلاد الصين ويعتقد الباحثون أنه تسلل إلى الشرق الأوسط في أوائل عهد الفتوحات الإسلامية بآسيا أثناء تبادلهم التجاري والصناعي مع الآسيويين تحت حكم العباسيين . وكانت مسرحيات " خيال الظل " لونا من الفنون ازدهر وتطور فصارت له شعبية كبيرة و فضلا عن أصلها الآسيوي كانت هذه المسرحيات متأثرة بعروض المحاكاة التي يقوم بها الرواة وهي عروض ارتجالية تشبه الملهاة الارتجالية الإيطالية المعروفة " بكميديا ديلارتي " .

كما تستخدم مسرحيات خيال الطل الكثير من الحكايات الشعبية مثل قصص ألف ليلة وليلة وحكايات الحب الفارسية حيث كان هذا الشكل المسرحي يستخدم الظلال التي يلقي بها على ستارة شفافة أمام متفرجين ،باعتماده على نصوص موضوعة ، حيث استمر هذا اللون في الجزائر حتى القرن العشرين .

5- الفارس الشعبي : وهو عبارة عن مشهد قصير يعرض في المناسبات ،انتشر هذا اللون بصفة واسعة في المقاهي الشعبية ، وكان هذا الشكل التمثيلي يستمد موضوعاته من الأساطير والحكايات الشعبية ليصور الواقع الاجتماعي .

ويمكننا تلخيص الفارس الشعبي كما وصفه الباحث " إدوارد أولوث بأنه - أساسا " تمثيل انتقادي مضحك ومرتل يتكون من مجموعة بسيطة وموقف إجمالي وشخصيات وأعمال مستمدة من الحياة اليومية يقدمها ممثلون محترفون يستخدمون الكلام والإيماء وحركات الوجه في حالة مشاركة فعالة بينهم وبين الجمهور " (6) .

وبعد وقوفنا عند مفاهيم هذه الأشكال التراثية الشعبية التي سادت في عصور سابقة في حدودها الزمانية والمكانية - نتطرق الآن إلى البحث عن أساليب توظيفها في المسرح الجزائري الحديث و المعاصر . وفي هذا الإطار ، عملت مجموعة من الكتاب المسرحيين الجزائريين - من المحترفين و الهواة - على توظيف الأشكال التراثية في أعمالهم الدرامية ، وذلك تأصيلا لقالب مسرحي جديد ، يعبر عن واقع المجتمع الجزائري الجديد بكل ما يحمله من قضايا وهموم اجتماعية وسياسية وثقافية عن طريق توظيف " الفرجة الشعبية " القائمة على التسلية والترفيه .

- التراث الشعبي و نشأة المسرح الجزائري

قد سبقت الإشارة إلى أن الاستعمار الفرنسي كان له دور كبير في تأخر ظهور المسرح ببلادنا ، وذلك -كما هو معروف - أن السياسة الاستعمارية المفروضة على الشعب الجزائري ثقافيا عن باقي الدول المجاورة ، جعلها تفقد الكثير من مقوماتها الثقافية ، منها بعض الأشكال المسرحية الشعبية السالفة الذكر ، كما عمل هذا المستعمر على فرض وجوده ثقافيا بمحاولته سلخ الشعب الجزائري عن تراثه و أصالته العربية وطمس شخصيته الوطنية ، فكل هذا أدى بالمسرح الجزائري ، الذي لم ينشأ من العدم ، أو عن طريق الصدفة بل كان نتيجة حتمية لتلك الظروف و الأسباب التي هيأت له الأرضية لفرض ذاته ثقافيا ، فبدت معالمه تتضح مع مرور الزمن ليأخذ مكانته الفعلية في المجتمع الجزائري ، ليصبح هذا الفن الشكل المعبر عن طموحات الشعب وأوضاعه محاولا بذلك فرض واقعه وثقافته كاملة لها امتدادها التاريخي والحضاري .

ومن هنا ، يرى بعض الباحثين أن الظهور الحقيقي للمسرح الجزائري الحديث قد كان بين (1919 و 1925) أي بعد الحرب العالمية الأولى ، بحيث أصبحت الحاجة ملحة إلى مسرح شعبي يعالج الواقع الاجتماعي الجزائري ، من خلال اصطناعه أسلوبا خاصا في التمثيل معتمدا على تراث أسطوري أو تاريخي جزائري يستمد منه موضوعاته ، وذلك ليجد سبيلا لترقية الشعور الجماعي للجماهير الجزائرية بمختلف شرائحها وتنوع ثقافتها .(7)

وفي سنة 1921 زارت فرقة جورج أبيض الجزائر ، وقدمت مسرحيتين مستوحاتين من التاريخ العربي هما : صلاح الدين الأيوبي " و " ثارات العرب" ، غير أن الفرقة لم تلق نجاحا من خلال عرضها لهاتين المسرحيتين باللغة العربية الفصحى ، التي لم يتجاوب معها الجمهور الجزائري.

إن ظاهرة إعراض عامة الجمهور الجزائري عن العروض المسرحية المقدمة باللغة الفصحى ، التي لا تحتوي على عناصر الفرجة الشعبية بعيدة الأثر في المسرح الجزائري ، قد علل مصطفى كاتب لذلك تفسيره لهذه الظاهرة بقوله : " أنه بينما ارتبط المسرح في بلاد المشرق بترجمة المسرحيات العالمية وتجريبها أو الاعتماد عليها بأشكال مختلفة ، نجد الوضع في الجزائر مختلفا" (8) ، إذ أن ظهور هذا المسرح لم يرتبط بالترجمة ولا بنخبة من المثقفين ، إنه ارتبط بمظاهر الفرجة الشعبية عن طريق الفكاهة والهزليات الغنائية

وكان لهذه العوامل تأثيرها الكبير في طرائق الكتابة المسرحية وأنواعها في الجزائر وقد عدد مصطفى كاتب هذه السمات فيما يلي :

1- إن هذا المسرح ظهر من خلال العرض الشعبي و بقي مرتبطا بأذواق الجماهير الشعبية الغير مثقفة .

2- لقد ارتبط هذا المسرح بالغناء و الفكاهة في الأداء بلغة شعبية خفيفة

3- إنه مسرح شعبي غير مثقف بقي بعيدا عن رجالات الأدب .

4- انعدام النص المسرحي المطبوع ، مما جعل الممثلين هم الذين يشرفون على كتابة و إعداد النص المسرحي ، و لهذا بقي دائما مرتبطا بالعرض.

من خلال هذه السمات التي ميزت المسرح الجزائري ، عن باقي البلدان العربية التي لجأت إلى الترجمة والاقتراس من المسرح الأوروبي ، يمكننا أن نخلص إلى أن رواد المسرح الجزائري قد اتجهوا - منذ نشأته - مباشرة إلى استلهام الفلكلور والتراث الشعبي ، ونذكر منهم " علالو " و " دحمون " اللذين كتبنا مسرحية " عن مثالب جحا " هذه الشخصية المستوحاة من أعماق التراث الشعبي العربي التي تعبر عن اهتمامات وواقع الإنسان العربي البسيط ، كما وظف كاتب ياسين شخصية جحا في مسرحيته " مسحوق الذكاء " بإدخاله بعض

التغييرات عليها وإسقاطها على أرض الواقع الجزائري المعيش حيث أصبحت ذات مستوى ثقافي معين . (9)

وقام كل من " علالو " و " دحمون " بعرض مسرحية " جحا " لأول مرة في (12 أبريل 1926) و قامت بتمثيلها فرقة الزاهية بحيث لقيت نجاحا كبيرا في أوساط الجمهور الجزائري ، وذلك من خلال تقديمها صورا انتقادية تفضح الحكام ، لتكشف الواقع الاجتماعي الجزائري أثناء الاحتلال الفرنسي .

كما برز أيضا في هذه الفترة على الساحة الفنية الفنان المسرحي " رشيد القسنطيني " الذي قدم الكثير من الأعمال المسرحية (كوميديا ، الفارس ، وغيرها) مضحيا في سبيل أعماله المسرحية بماله وصحته ، وكان مسرحه بالعامية . حيث استطاع رشيد القسنطيني أن يكون حركة مسرحية نشيطة ، بأن يطرق مواضيع مسرحية شعبية مستوحاة من الحكايات الشعبية والتراث الشعبي ، والواقع الاجتماعي ينتقد بها الوضع الاجتماعي السائد آنذاك ، ليسخر بها من تزلف العلماء وفساد القضاة . (10) كما يعتبر رشيد القسنطيني أول من أدخل إلى المسرح الجزائري فكرة الأداء المرتجل ، فكان يرتجل التمثيل حسبما يلهمه الخيال ، بطرقه موضوعات مألوفة لدى الجمهور ، فقدم شخصيات العالم المزيف والمنافق ، والقاضي ، فكان أسلوب مسرحياته يحاكي أسلوب الكوميديا المرتجلة الإيطالية ، وذلك عن طريق استخدام الحدث الدرامي المليء بالمفاجآت المثيرة للضحك . (11) إنه يعتبر الحياة مسرحا حقيقيا فاستوحى شخصياته من الناس البسطاء الذين كان يراهم في الشارع ، وقد كتب رشيد القسنطيني للمسرح الجزائري مسرحية "قسم الوفاء " التي لم تلق نجاحا ، إلا أن مسرحيته الثانية " بوبرمة " كانت بمثابة المولود الأول الذي عبر عن ميلاد المسرح الجزائري الفتى ، بتجسيده من خلال أعماله المسرحية الواقع الحي المعيش ، فجاءت شخصياته نابعة من الواقع فعبر في مسرحيته " الحادثة " عن ظاهرة البخل من خلال بطلها " حسن " الذي كان معروفا ببخله الشديد ، كما يظهر لنا سخرية الناس منه لكثرة بخله ، فهو لا يستغني عن الدرهم الواحد إلا بشق الأنفس (12) .

لقد قام رشيد القسنطيني بدور فعال في ازدهار وتنوير المسرح الجزائري ، حتى سمي من طرف معاصريه " بأبي المسرح الجزائري " ، و لم ينج " رشيد القسنطيني " من متابعة السلطات الاستعمارية الفرنسية له حيث حاربت بهشتي الوسائل مما أدى إلى شل نشاطه المسرحي ، لكن ذلك لم يثن من عزمته حيث واصل تضحياته ، وأصر على إيصال أعماله المسرحية والفنية إلى الشعب الجزائري ، فنال بذلك تقديرا وإعجابا من الجمهور الجزائري والعربي . (13)

وإلى جانب رشيد القسنطيني ، نجد فنانا مسرحيا آخر أعطى وقدم للمسرح الجزائري الكثير ، إنه الفنان المسرحي " محي الدين بشارزي "، وهو الذي مثل بداية ظهور المسرح الموسيقي في الجزائر على غرار مثيله الفنان المسرحي " سلامة حجازي " في مصر وكان محي الدين بشارزي يمتلك صوتا

رائعا استغله في نشاطاته المسرحية التي كان يقوم بها ، فأشرف على فرقة مسرحية جال بها بلاد المغرب العربي ثم أوروبا ، وعرف " بشطارزي " عند الجمهور موسيقيا و مطربا فنال بذلك إعجابه وتقديره له ، حيث كثر مشجعوه ، مما سهل له تشكيل فرقة مسرحية خاصة به ، في بداية الأمر قلد كل من " علالو " و " دحمون " فكتب أول مسرحياته الكوميدية " جحا و المرابي " كما هاجم بشطارزي السياسة الاستعمارية الفرنسية ونقم عليها بكتابة مسرحية " مواطن من بوزريعة في الجيش " و عالج في مسرحية " بني وي وي " اللامبالاة و الكذب الذي كانت تنطوي عليه الانتخابات التي كانت تقام في الجزائر ، و رجع باشطارزي إلى التراث اليوناني والأوروبي فقدم أعمالا مسرحية أجنبية تمثلت في مسرحية " أنتجونا " لـ " صوفوكل " و " البخيل " لموليير .

وبناء على ماسبق ، أصبح بشطارزي من بين الفنانين المسرحيين الجزائريين الذين حاولوا إنشاء مسرح شعبي ينتقد الأوضاع الاجتماعية السائدة ، ومن أشهر مسرحياته " فاقو " و " من أجل الشرف " ، " النساء " " تشيك تشوك " ، " دار المهابيل " ، " البنت الوحشية " (14)

كما كتب أيضا مسرحية " ولد الليل " التي تعد من المسرحيات الخارجة عن النوع المألوف ، و ذلك لأنها ليست بالمأساة أو الملهاة ، ولا الدرام ، و إنما هي خليط من كل هاته الأنواع و موضوعها مقتبس من حكايات ألف ليلة وليلة ، وهو أن ملكا حكم رعيته بالجور و عاث فيها الفساد ، فجاء ولده ، و أنقذ الشعب من تلك النار التي سيطرها عليه ذلك الملك المتغطرس الجبار ، وذلك بإرغامه على التنازل عن العرش و الملك .

إن هذا الموضوع الذي استلهمه " باشطارزي " من حكايات ألف ليلة وليلة موضوع طريف ولكنه يعالج قضية أساسية وهامة ، وهي قضية التسلط وفساد الحكام وجبروتهم بقهرهم لرعيته و هذا ما أدى بانتشار الفوضى والفساد والظلم وعدم العدل ، فجعل الشعب يثور لتغيير هذه الأوضاع المزرية ، و قلب النظام الفوضوي عن طريق الثقة بابن الملك ، الذي أرغم والده الحاكم على التنازل عن العرش وإنقاذه للشعب من دوامته ومحنته . (15)

وبهذا ، واصل " محيي الدين بثمانري " في تقديم أعمال مسرحية أجنبية كالـ " البورجوازي النبيل " لـ " موليير " و " هاملت " لشكسبير ، ولقد تخرج من فرقته المسرحية ممثلون واصلوا الدرب بعده نذكر منهم الفنان " مصطفى كاتب " و " مصطفى قزدرلي " وبعد اندلاع ثورة التحرير الجزائرية ، توقفت الفرقة عن ممارسة المسرح ، فتفرق أعضاؤها ، وانظموا لجهة التحرير الوطني .

ومن هنا ، يمكننا القول بأن هؤلاء الرواد المسرحيين ، بذلوا مجهودات جبارة ، لا يستهان بها في إعطاء المسرح الجزائري شكله الشعبي النابع من

أصالته وتراثه العربي ، وذلك رغم الضغوطات الاستعمارية التي عرقلت مسيرتهم الفنية وثقافتهم المحدودة في مجال الفن المسرحي ، إلا أنهم استطاعوا أن يبنوا الصرح الأول لمسرح جزائري شعبي ، هدفه التسلية والترفيه عن الشعب الجزائري ، بالتعبير عن آماله وآلامه ، ومعالجة قضايا السياسية والاجتماعية بأسلوب يعتمد على المخيال الشعبي ، كما أنهم استوحوا مضامين مسرحياتهم من التراث الشعبي الجزائري والفلكلور المحلي ، والحكايات والأساطير الشعبية ، فهي أكثر تقبلا لدى الجمهور الجزائري من المضامين التاريخية و الاجتماعية .

كيفية توظيف المصادر التراثية في المسرح الجزائري :

إن فطنة هؤلاء المسرحيين الجزائريين إلى غربة الشكل المسرحي العربي ، كما أنهم فطنوا أيضا أن الاستعمار الفرنسي يسعى إلى فرض ثقافته بطمس كل ثقافة وطنية لذلك لجأوا إلى البحث عن هويتهم وتميزهم ، فكان التراث الشعبي هو المصدر الشامل الذي وجدوا فيه ضالتهم ، لأنه يمثل مقومات الأمة واستمرارية تميزها ، ولأنه شيء قائم فينا ، وهو ذاتنا التي تناديننا من وراء العصور ، و أن العودة الفعلية إليه بقصد ينبغي أن تكون طريقا لتنميته ، و الامتداد في المستقبل بقيم متطورة ... (16)

عرف المسرح الجزائري (بعد الاستقلال) مبدعين مسرحيين عرفوا كيف يوظفوا التراث الشعبي الجزائري والعربي ، لأنه يعتبر مصدرا أساسيا من مصادر الإبداع والنشاط الفكري والحضاري في الحياة الإنسانية فلقد وظفوا بعض الأبعاد الشعبية التراثية الشفاهية لبعض الشخصيات الأسطورية و الخرافية كشخصية "جحا" و شخصيات الدرويش و القوال و الحكواتي ، فحصلوا على نتائج باهرة ، حيث نبعت مسرحياتهم من صميم المجتمع تارة ومن صميم التراث الشعبي تارة أخرى و هكذا بشر عبد القادر علولة وكاتب ياسين وعبد الرحمان ولد كاكي بنهوض مسرح جزائري نابع من تجارب مسرحية تشترط الاستقلالية الدرامية أي القابلية للتمثيل والتطور إلى فن مسرحي جمالي و " سينوغرافي" و ليس مجرد ظواهر وأشكال مسرحية ومن طقوس اجتماعية و دينية ، وبهذا فقد استوحى بعض أعمالهم المسرحية مصادر تراثية متعددة كالطابع الملحمي الشعبي والحكاية الشعبية والأسطورة ، والقوال ، فكانت هذه المصادر جزءا من التراث الشعبي للأمة الجزائرية .

وتطورت هذه الأشكال التراثية الشعبية ، فأصبحت مصدرا هاما لكتاب المسرح الجزائري في تأليف نصوصهم الدرامية ، وتنوعت هذه الكتابات ، فأخذ كل كاتب يبلور هذه المصادر التراثية حسب رؤيته لبيئته ومجتمعه ، وحسب إيديولوجيته الفكرية والسياسية ، ولهذا نجدها تركت أثرا بالغيا في أعمال بعض رواد المسرح الجزائري ككاتب ياسين وولد عبد الرحمان كاكي ، وعبد القادر علولة ، فمنهم من اعتمد على المرجعية العربية ، واستلهم قصص ألف ليلة وليلة

،و الملاحم الشعبية والسير ، ومنهم من تأثر بالمرجعية المحلية ، فوظف الأمثال الشعبية الجزائرية ، والشعر الملحون الغنائي ، والحكايات الشعبية الخرافية ، وهذه خلاصات لأساليب توظيفها :

أولا : ألف ليلة و ليلة :

تعد هذه الحكايات من أكثر مصادر الأدب الشعبي تأثيرا في المسرح العربي بعامة والجزائري بخاصة ، بحيث استقى الكثير من كتاب المسرح العربي مواضيعهم المسرحية من هذه الحكايات ، و ذلك لأنها تزخر بعناصر المتعة والطرافة والخيال ، كما تعتبر وسيلة رئيسية لتحقيق التسلية في المسرح وتصلح أيضا أن تتخذ إطارا يعبر عن قضايا فكرية مختلفة ، وذلك لما فيها من أحداث متنوعة ، و مواقف مثيرة ، ونماذج إنسانية عديدة ، وأجواء غريبة ، وبهذا استطاعت أن تحقق المزج الشعبي الكامل للتراث المشترك للعالم العربي . (17)

و من هنا يمكننا القول إن حكايات ألف ليلة و ليلة من أكبر مصادر الفنون المسرحية ، لما فيها من حركة وحوار دراميين و هذا ما أدى ببعض كتاب مسرحنا الجزائري إلى استلهم مسرحياتهم من هذا المصدر ، فوجدوا في هذه الحكايات مادة أولية خصبة يسهل حبكها في قالبهم المسرحي . نجد هذه في أعمال رويشد و ولد عبد الرحمان كاكاي ، و محي الدين باشطارزي ، و رشيد القسنطيني .

ثانيا : السير الشعبية

استلهم بعض كتاب المسرح الجزائري أحداث حبكة مسرحياتهم من السير الشعبية التي انتشرت في الجزائر منذ الفتح العربي بواسطة الفاتحين الأوائل ، أو عن طريق الهجرة المشهورة لقبائل بني هلال وسليم ، ومن بين السير نجد " سيرة عنترة" و " سيف بن ذيزن " و " سيرة الهلالين (18)

وقد ذاع هذا النوع من السير والقصص بين الجماهير الجزائرية تنشده وتنسج على منواله فتخصص فيه المداحون والرواة يعدلون فيه ويضيفون إليه حسب الظروف (19) .

ولقد وظفت السير الشعبية في الصياغة الفنية للمسرحيات حيث انشقت منها نماذج من الشخصيات الملحمية ، لتتجسد مواجهة هذه الشخصيات بعضها ببعض في صورة صراع درامي ملحمي بين قوى الخير و قوى الشر ، فتتصدر قوى الخير على قوى الشر ونجد مسرحيات عبد القادر علولة تستقي صورة بطلها الملحمي من هذه السير ، حيث نجد أبطال مسرحياته يملكون قدرات هائلة يتجاوزون بها مختلف العقبات ، ويقفون في خدمة الجماعة .

كما عرف المجتمع الجزائري السيرة الشعبية في المنازل والأسواق والساحات حيث كان لها انعكاس على خشبة المسرح ، في استقاء أبطالها لما يمثلونه من عمق الوجدان الشعبي من خلال مواقفهم الشجاعة ضد كل أشكال الظلم والطغيان .

ثالثا : الأساطير و الحكايات الخرافية

ساعدت الأساطير والخرافات كتاب المسرح الجزائري في بناء عالم مشابه أو مقارب للواقع الاجتماعي الذي كان يعيشه الشعب الجزائري ، فمن خلالها استطاعوا التعبير عن الرؤى والأحلام وآمال وآلام هذا الشعب ، حيث يعود سبب اختيارهم لهذا العالم الأسطوري والخرافي ، لنقد الأوضاع الاجتماعية والسياسية . وهكذا أصبحت الأساطير والمعتقدات الشعبية بالنسبة لكتاب المسرح الجزائري مصدرا هاما لاستلهم مواضيعهم المسرحية ، فنجد حكاية " الغولة" تتجسد في مسرحية " حزام الغولة " لرويشد ، و هي عبارة عن محاولة نقدية للأوضاع الاجتماعية والسياسية السائدة آنذاك ، كما نجد أيضا ولد عبد الرحمان كاكى ، يستلهم الأساطير و الحكايات الشعبية في أعماله المسرحية ليعبر عن الواقع الاجتماعي والسياسي ، ليعالج مظاهر الشعوذة والخرافات والمعتقدات البالية (20) . و بهذا حاول رواد المسرح الجزائري تضمين مظاهر تراثنا الشعبي القديم في الأشكال المسرحية المتقدمة مجارة ما وصل إليه المسرح اليوم ، و عرضها بوسائل تقنية جديدة تجعل العرض المسرحي قناة يمر عبرها الوعي الثقافي إلى الجمهور .

رابعاً: القصص الشعبي

يحتوي التراث الشعبي الجزائري على بعض الألوان القصصية والتمثيلية الشعبية كالحكاية الشعبية التي أفرزتها ظروف تاريخية معينة أسهمت بشكل واضح في إثراء وتطوير المسرح الجزائري فأصبحت منبعاً يستقي منه كتاب المسرح الجزائري مواضيعهم المسرحية ، وذلك لاحتوائها الأسلوب القصصي السردي ، وبهذا وجدوا الحكاية الشعبية تتجاوز الواقع لتقدم تبريرات في اقتحامها عالم الخيال و الغيبيات ، مثل إدخال عناصر غيبية فجأة بناء على رغبة البطل أو حاجته.

وفي الأخير ، يمكننا أن نخلص إلى أن لجوء كتاب المسرح الجزائري إلى توظيف الحكاية الشعبية في أعمالهم الدرامية ، كشكل تعبيرية ، لتضمنها " كل مقومات الأدب الشعبي من العراقة و التطور و الإضافة ، ومن التعبير عن الوجدان الجماعي أكثر من الوجدان الذاتي . (21) والغرض من توظيفها هو إسقاطها على الواقع السياسي والاجتماعي في إطار فني جمالي يشد انتباه الجمهور لذا نجد ولد عبد الرحمان كاكي يبني شكل مسرحياته عن طريق استلهامه للحكايات الشعبية لي طرح قضايا معاصرة يعبر عن واقعه المعيش .

الهوامش والإحالات:

* علالو هو الاسم الفني له أما اسمه الحقيقي فهو سلالي علي.

1. عبد الله الركبي ، تطور النثر الجزائري الحديث ، المؤسسة الوطنية للكتاب ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1983، ص 215.
2. مخلوف بوكروح ، ملامح عن المسرح الجزائري ، مجلة أدبية ثقافية تصدر عن وزارة الثقافة الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر 1982 ع 5 ص 10
3. ينظر عبد القادر علولة ، مسرحيات علولة (الأقوال ، الأجواد ، اللثام) موقف للنشر ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1997 ص 11² المرجع السابق، ص 13
4. علي عواد ، غواية المتخيل المسرحي ، المركز الثقافي العربي لبنان 1997، ص 118
5. المرجع نفسه ، ص 118
6. عبد الله الركبي مرجع سابق ص 216
7. علي عواد ، غواية المتخيل المسرحي ص 32
8. د عبد المالك مرتاض ، فنون النثر الأدبي في الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1983 ص 197-198
9. علي الراعي المسرح في الوطن العربي ، ط2، المجلس الوطني لثقافة و الفنون و الاداب الكويت 1999 ص 472
10. علالو هو الاسم الفني له أما اسمه الحقيقي فهو سلالي علي.
11. ينظر تمارا الكسندر بونتسيفا ، مرجع سابق ص 71
12. لاندو ، تاريخ المسرح العربي تر : يوسف نور عوض ، دار الكلم - بيروت - لبنان ص 85
13. ينظر علي الراعي ، مرجع سابق ص 476
- C.D.S.H ، L aurore Du Théâtre ALGERIEN ، ALLALOU
87-89 ORAN P 47
14. لاندو ينظر تاريخ المسرح العربي ص 86
- Tome II ، Memoire ، MAHIEDDINE BACHTARZI
1984 P 126 ، E.N.T.P Nationale Du Livre
15. ينظر ابن البشير ، المنار جريدة سياسية و ثقافية دينية ، حرة ، سلسلة التراث ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع 1982 ص 120
16. مجلة عالم الفكر ، توظيف التراث و اشكالية المسرح العربي ، دورية عن وزارة الاعلام مصطفى رمضان مجلد 7 ص 80.
17. ينظر فاروق خورشيد الموروث الشعبي ص 196
18. شوقي عبد الحكيم ، السير و الملاحم الشعبية العربية بيروت 1984 ص 15-14

19. عبد الله الركيبي ، تطور النثر الجزائري الحديث ، ص 120
20. مخلوف بوكروح ، ملامح عن المسرح الجزائري ص 29-30
21. ينظر أثر التراث الشعبي في الرواية الجزائرية ص 14

خصوصية نصّ السيناريو

الأستاذ / مولاي أحمد

قسم اللغة العربية

جامعة مولاي طاهر - سعيدة

يوظف الأديب عادة الكلمة كوسيلة دون سواها لغة وحيدة لرسم معالم نصّه وتشكيل جمالياته وطرح مجمل أفكاره ، إلا أننا نجد كاتب السيناريو بخلافهم جميعا توجب عليه أن يتعامل مع أكثر من لغة ، أهمها لغة الصورة (التشكيلية) لرسم نصه السينمائي ، هذا ما جعل منه نصا ذا خصوصيات ، ولبحث هذه القضية نحاول التعرض لبعض الظروف المحيطة بهذا الإبداع والتي ميّزته عن غيره من النصوص مركزين على الجانب الشكلي دون سواه ، ولأجل ذلك نحاول التطرق لخصوصية هذا النصّ من خلال قضية مقروئيته، وكذا تأثيره بدورة إنتاجه ، و شكل تقديمه على الورق باعتبارهم من أهمّ المسائل التي شكلت خصوصية الكتابة وفق هذا القالب الفني .

(أ) **لمحة تاريخية :** نستهل هذه الدراسة بالتعرض لكلمة " سيناريو " والمعاني التي لبّست بها عبر مختلف الفترات إلى وقتنا الحاضر قبل الخوض في بعض العناصر التي ميّزته عن غيره من الفنون.

إنّ كلمة "سيناريو" أكثر توغلا في تاريخ الفن وأعرق من كلمة سينما في حدّ ذاتها ، فقد كانت تعني في إحدى الفترات المشهد المسرحي بحيث "يقود (سيناريو) إلى اللَّفظة الإيطالية scénario المشتقة بدورها من الكلمة اللاتينية sceanarium، التي تعني المشهد المسرحي"1، وقد أخذت معنى الديكور ، فمصطلح " السيناريو من كلمة إيطالية يعني الديكور"2، وفي نفس المعنى يؤكد جان بور توروك بقوله:"وفي إيطاليا عادت الكلمة إلى الظهور عند نهاية القرن السادس عشر فإنّ scenario تعني تماما الديكور"3، ولم تقتصر هذه الكلمة على هذه الحدود بل تعدت ذلك لتعبّر عن المنظر بصفة عامة بما يحتويه من ديكورات " فالسيناريو بالتعميم، هو الوصف الفضائي للمنظر وتنظيمه السينوغرافي"4 ، وعلاوة على ذلك نجد أنّ الكلمة أخذت معان أخرى وسط ميدان الآداب و المسرح ، لتعبّر عن معنا قد يبتعد عن ما سبقه ، فهي دلت على الحكمة ، " إنها قديمة الاستعمال في المسرح والآداب وكانت تشير إلى الحكمة"5 أمّا في عصرنا الحاضر فقد اختصت هذه الكلمة لتحديد فقط القصة التي تكتب للسينما (التلفزيون) ، ويعود استعمالها لأول مرة بهذا المفهوم إلى بداية القرن العشرين فقد " ظهرت الكلمة عام1907بقلم جورج ميلنز بمفهومها الحديث ، من

حيث هي قصة معدة للتصوير "6"، ولا زالت الكلمة توظف بهذا المفهوم إلى يومنا ، فقد " اتخذ السيناريو اليوم، بعد أن ثبته الاستخدام ، معنى الوثيقة المكتوبة التي تطوّر ، بأيّ شكل من الأشكال قصة أو مسرودا، كتباً ليتم إخراجهما سينمائيا "7. ويؤكد ميشال شيو: " اليوم نتكلم عن السيناريو فقط إذا تعلق الأمر بتخييل للسينما أو التلفزيون (...) ونسمي سيناريست، من يكلف بمهمة كتابة القصة والحوارات "8. إذا فالكلمة وإن تعددت معانيها عبر التاريخ، إلا أنها أخذت في هذه الآونة معنا محددا و واضحا يشير تمام الإشارة إلى ذلك النصّ الذي كتب لينتج (سينمائيا أو تلفزيونيا) .

(ب) مقروئية النص: من هنا نجد أنّ السيناريو قصة كتبت لتصور، وعلى هذا المفهوم النابع من خلفية ثقافية وتصور خاص ، درج استخدام الكلمة، والذي جعل منه نصا يختلف عن غيره من النصوص في الأجناس الأدبية الأخرى، وإن كانت غايته تلتقي مع غيره في سرد قصّة ما.

فالسيناريو نص لم يكتب لغرض القراءة، بهذا تكون غايته مختلفة عن غايات النصوص الأدبية الأخرى الموجهة للقراءة بدرجات متفاوتة ، ما بين قصيدة شعرية أو نصّ روائي أو مسرحي. فحتى المسرحية وإن كانت موجهة للعرض إلا أننا نجدها على عكس السيناريو قد أخذت حيّزا من المقروئية وسط الجمهور، قد لا يرقى هذا الحيّز إلى مستوى مقروئية الرواية، إلا أنه حيّزا معتبرا طرح العديد من الجدالات حول ماهية النص المسرحي، أهو نص أدبي ؟ أم نص موجه للعرض . ويشير عز الدين إسماعيل لهذه الإشكالية بقوله : " لقد تعلم الجمهور أنّ المسرحيات يمكن أن تقرأ . كما أدرك مديرو المسارح بعد وقت طويل أنّ المسرحيات التي نظروا إليها على أنها مسرحيات أدبية من الممكن تقديمها على المسرح "9.

ومسألة المقروئية من عدمها تعتبر قضية أساسية تميّز نص السيناريو عن غيره من النصوص المختلفة إذ " ليس للسيناريو وجود في حدّ ذاته : إنه شيء يستدعي شيئا آخر " 10 بمعنى أن عملية إتمام كتابة نصّ السيناريو ليست المحطة الأخيرة وليست الغاية المنشودة ، وإنما وجدت فقط كمرحلة لتستدعي مرحلة أخرى متمثلة في إنتاج الفيلم تحديدا .

لهذا السبب أو لهذه الغاية المرجوة من النص قد نعلل محدودية مقروئية نصّ السيناريو بخلاف غيره من النصوص، بحيث يمكن عموما أن نخترزل قرائه فقط على مستوى المشتغلين والدارسين في الحقل السينمائي ، من منتجين أو مخرجين أو بعض أعاونهم مثلما يؤكد سد فيلد بقوله: " ... في هوليوود لا أحد يقرأ (...) وإذا قال (القارئ) أنه قد أعجب بالسيناريو فإنه حصل على هذا الرأي من آخر أو أنه أمعن النظر في الصفحات العشر الأولى فقط "11، والمقصود بكلمة (القارئ

(هو أحد المعنيين بصناعة الفيلم من المخرجين أو المنتجين . كما يمكننا إدراج الممثلين والنقاد إلى قائمة قراء السيناريو ، ولكننا كلما ابتعدنا عن مجال العاملين وسط الآلة السينمائية ، كلما قلَّ إن لم نقل ندر هؤلاء القراء وسط الجمهور العريض، وذلك راجع لطبيعة السيناريو الموجه أصلا كمشروع للمشاهدة لا للقراءة . ولتدعيم هذه الآراء يواصل قائلا: " إنَّ السيناريو ما هو إلا مرحلة من مراحل صناعة الفيلم ، لا وجود له في حد ذاته ، إنه تنفيذ مسبق للفيلم، ذاكرة المستقبل" 12 .

لهذا نجد أنَّ جمهور هذا الفن يفضل التعاطي معه بشكل سمعي بصري أكثر من التعاطي معه قراءة " ... بل ولا يحصل الفيلم على وجوده الفعلي إلا إذا كان موضوع مشاهدة من طرف جمهور" 13.

وللوصول بهذا النصِّ إلى غايته المرجوة و المتمثلة في عرضه أمام جمهوره ليكون موضوع مشاهدة ، توجب عليه أن يمرَّ بمحطات مختلفة تتمثل في مراحل صناعة الفيلم ، في إطار ما يعرف بالصناعة السينمائية بمختلف ورشها ومعاملها المختصة بدء بالدراسة الاقتصادية لتكاليف الفيلم إلى غاية الوصول إلى معامل التحميض ، لذا نجد الآلة السينمائية تجمع حول إنتاجه مجموعة من الفنانين والتقنيين من مختلف الميادين ، سواء كانوا موسيقيين، مصوِّرين، ممثلين ، مخرجين ، أخصائيي ماكياج ، مصممي أزياء أو ديكورات ... الخ لتتظافر جهودهم وإبداعاتهم معا لإخراج هذا الإنتاج للنور ، ودون تظفر هذه الجهود معا ، أو غياب بعضها كالعنصر المادي (التمويل) على سبيل المثال لا الحصر، يبقى ذلك الإنتاج الإبداعي المتمثل في السيناريو الذي جمع حوله هذه الكوكبة من الفنانين، عملا غير مكتمل، يحتاج إلى ضرورة التدرج عبر مختلف حلقات سلسلة الإنتاج السينمائي إلى آخر حلقة ليرى النور ويصل إلى الجمهور، فالسيناريو " هو فيلم من كلمات لصور ، كلمات لأصوات، كلمات لحركات الكاميرا... الخ" 14، بهذا التعريف يصعب الحديث عن مقروئية السيناريو إلا في مجال ضيق جدا يكون غالبا بهدف إنتاجه، وهذه سمة من أبرز سمات التباين بينه وبين نصوص أخرى تأخذ مسارا مغايرا .

ج) تأثيره بدورة إنتاجه : يعتبر السينارست أحد هؤلاء الفنانين المتعاملين مع هذه الآلة السينمائية ، وقد يكون في كثير من الأحيان أول حلقة متحركة في هذه السلسلة لتعزز بحركتها لهذا النظام بالحركة ، حركة كاملة تنطلق بفكرة أو نص السيناريسست كأساس لدورتها فالسيناريو "هو الحجر الأساس لكل فيلم جيّد ولكنه أيضا نقطة الضعف لمجمل أفلام الهواة" 15 فبدون سيناريو قويٍّ ومحكم الصنع لا يمكننا أن نتكلم عن فيلم جيّد لأنه من " خلال سيناريو جيّد شاهدنا خروج بعض الأحيان أفلاما سيئة، ولكن العكس لم نره أبدا" 16 . وتنتهي هذه الدورة بشكل إبداعي مع انتهاء عملية التركيب مروراً بعدة حلقات أخرى معقدة يتمثل أهمها مع

المنتج ومختلف تقنيي الصوت والإضاءة والتصوير والممثلين ... الخ . وبعد انتهاء هذه المرحلة التي قد نصفها بمرحلة الإبداع لتليها حركة أخرى ذات طابع اقتصادي، تنطلق بنسخ الشريط بأعداد متفاوتة، ثم الإشهار لهذا المنتج مروراً بالتوزيع إلى غاية الوصول بالفيلم إلى قاعات العرض وإطلاع الجمهور عليه.

لهذه الأسباب جميعها ولأسباب أخرى سنتطرق إليها لاحقاً كان لزاماً على هذا المبدع "السيناريست" أن يتأقلم مع هذا النظام المعقد ، وإن كان يعتبر المبدع الأول الذي يعلن انطلاق الحركة ، لكنه بمجرد اكتمال نصه الإبداعي ، كثيراً ما نجده قد انتهت مهمته كسيناريست وخصوصاً خارج نطاق سينما المؤلف ، ليتنحى تاركاً نصه يأخذ مساره الطبيعي وسط هذه الدائرة ، يتفاعل في كل حلقة من حلقاتها مع فن من الفنون أو تقنية من التقنيات التي سبق ذكرها، لذا كان لزاماً على هذا النص أن يكون متعدد الألسن إن صحَّ التعبير بحسب تنوع الفنون التي سيتفاعل معها أثناء عملية الإنتاج ، وهذا لتحدث عملية تواصل حقيقية بين النص كبات وبين مختلف الفنون المتمثلة في تلك الكوكبة العاملة من موسيقيين أو مصورين ذوي المرجعيات الفنية التشكيلية أو الممثلين الذين عدا كلمات حواراتهم قد يدلهم على طبائع شخصيات أدوارهم وانفعالاتها ، وكذا مصممي الديكورات والبنىات الذين يستمدون منه خصائص المناظر أو ملامح العصر ، ونفس الاستقرار يقوم به تقنيو الصوت والضجيج ليسندوا حركة المشهد ويوفروا له الأجواء الموحية بروحه الخاصة، ونفس العملية التي يتولاها مصمم الملابس وبقية المبدعين المتحاورين معه ، ليبقى دائماً مصدر إلهام لهم حتى تبقى عملية التواصل قائمة معه إلى غاية إتمام العمل الإبداعي". ونشدّد على القول هنا على أنه ليس للسيناريو أية وظيفة سردية ، وأنه خصوصاً أداة لتحضير وتخطيط التصوير، وهو الدليل الذي يعود إليه الفنيون لأخذ المعلومات التي يحتاجون إليها في عمله". 17 لذا يمكننا القول بكل بساطة " أنه أداة عمل . فهو المرجع الذي نعود إليه أثناء التصوير . كل تقني، كل ممثل يمتلك نسخته الخاصة به" 18 . وتبعاً لهذا فالسيناريست محكوم بظروف خاصة تفرض عليه التأقلم مع معطيات هذه الآلة (السينمائية) المعقدة ليتمكن إبداعه من الوصول إلى الجمهور في أحسن الأحوال ، وتأثير هذه الظروف والمعطيات على إبداعه تبدو بشكل جليّ ، سواء على مستوى شكل العمل أو مضمونه" إنّ السيناريو فعلاً نص . ولكن ليس أي نص ، فهو يقدم بشكل يمكننا التعرف عليه من النظرة الأولى" 19 ولتقريب الصورة أكثر سنتناول أهم الملامح التي يميّز بها شكل هذه الكتابة عن الأشكال الأخرى لأنّ " السيناريو ليس رواية ولا كتاب تقني ولكنني أقول إنه بالأحرى مفصل الفيلم ، إن ضعف قد يسقط الفيلم أثناء التصوير" 20 . فالسيناريو وإن كان يلتقي مبدئياً مع كل من الرواية والمسرحية في كونه يروي قصة إلا أنه يختلف اختلافاً كلياً من حيث شكله وبنائه عن هذين الجنسين فقد " يجد مؤلف التمثيليات

أنه يحتاج إلى مقدار أقل من الحوار في التلفزيون مما يحتاجه في المسرح ، ذلك أن الصّور تقوم عنه بسرّ جزء كبير من قصته " 21 . ولذلك نقول بأنّ "العملية السينمائية تستدعي كتابة تختلف في أسلوب حكيها عن الأساليب الروائية أو الشفوية ، فالسينما لغة ولكن ليس بمعنى أنّ تركيبها وصرفها ونحوها، بل يعني أنها نسق من الرموز يستدعي معرفة خصوصيته بمقوماته لإنجاز كتابة ذات أشكال ومضامين خصوصية أيضا " 22 .

د - **السيناريو نص متميز:** نتطرق إلى دراسة شكل السيناريو كعمارة خاصة ثم نعرّج على قضية الكتابة وفق المشاهد باعتبارها من بين السمات البارزة التي انفرد هذا الفن بتوظيفها وأعطته خصوصيته الشكلية. ولكن قبل هذا وذاك نود أن نلقي نظرة في البداية على قضية يعتبرها دارسو ومنظرو هذا الفن ذات الأسبقية والأهمية الأولى ، ألا وهي قضية كتابة هذا النص على الورق و شكل تقديمه، فالسيناريو يقدم بشكل يمكننا التعرف عليه من النظرة الأولى، شكل يختلف كل الاختلاف عن شكل تقديم القصيدة والرواية والمسرحية على الورق .

1) **شكل تقديمه على الورق:** فأمام " الكمية المتزايدة للمشاريع التي يتلقاها كل من المنتجين ، قنوات التلفزيون، دور الإنتاج وهاكل أخرى لدعم الإنتاج ، وأمام الوقت الذي يضيق أكثر فأكثر والذي قد لا يوّزع بشكل عادل بين هذه السيناريوهات ، إنّ الشكل الظاهري (شكل التقديم) وكيفية إيصال السيناريو إلى قارئه (شكل كتابته) تلعب دورا جوهريا في إمكانية تجسيده أو لا إلى فيلم" 23 و في هذه العملية يبقى العنصر البشري هو العنصر المهمّ والحاسم بحيث جلّ الشركات المنتجة للأفلام توظف قراءا مختصين للإطلاع على هذه الأعداد الهائلة من النصوص الواردة إليهم ليتمّ فحصها واختيار الأفضل منها ، غير أنّ سد فيلد يشير إلى قضية مصيرية بالنسبة لكاتب السيناريو بقوله: " عندما كنت رئيسا لقسم القصة في سينموبيل أقرأ بمعدل ثلاث سيناريوهات في اليوم ، كنت أستطيع أن أعرف منذ الفقرة الأولى إن كان السيناريو قد كتبه محترف أو هاو ولأنني فاحص سيناريوهات، فقد كنت أبحث دائما عن عذر لكي لا أقرأ نصا" 24. بهذا يتّضح لنا الدور الجوهري الذي يلعبه العنصر البشري في مصير أيّ سيناريو، و بناء على هذا " فالسيناريو عليه (...) أن يكون مغريا " 25 . هذه سمة أولى وحاسمة، فبدون شكل مغر يقدم به هذا السيناريو لقارئه قد يكون كافيا في عدم مواصلة قراءته، لذا على السيناريست أن " لا يعط القارئ عذرا في أن لا يقرأ نصك" 26 .

تكون بهذا المهمة الأساسية لكاتب السيناريو أن يقدم نصّه في شكل يرغّب القارئ في قرائته ، زيادة على مهمته الابداعية التي تفرض عليه تقديم نصّ جميل ، لذا " فشكل تقديم السيناريو يخضع لقانون صارم بحيث وظيفته الأولى... تتمثل في تنبيه القارئ بأنّه بصدد قراءة فيلم وأنّ عليه أن يقوم بمجهود الترجمة وهذه الأخيرة مسؤوليته. أنا فيلم يقول النصّ عليك أن تتمثلني في شكل صوّر. فلا مجال لقراءة النص مباشرة ، يجب خلق صوّر... والقانون يجب أن يذكرنا بهذا في كل لحظة . عنوان ، حركة، شخصية ، ملاحظة، حوار ، إن تكرارية شكل الصفحة حاضرة لتساعدنا" 27 . ويبدو أنّ هذا الشكل قد ورث من عهد السينما الصامتة، تلك الفترة التي تعذر فيها نقل أصوات الممثلين إلى الجمهور بالشكل الذي نقلت فيه صوّرهم وذلك لعجز تقني، لم يتمكن المبدعون والعلماء من تجاوزه حتى سنة 1927 بحيث أنّ " السينما الناطقة انطلقت مع سنة 1927 في الولايات المتحدة الأمريكية " 28 .

فالسينما الصامتة آنذاك فرضت على مبدع القصة أن يعالجها بصريا ويولي بذلك للجانب البصري كلغة تبليغ أهمية أكثر من الجانب اللغوي (الحوارات) وإن كانت هذه الأخيرة حاضرة لكن على مستوى الممثلين أثناء أداء المشهد فقط ، وقد عوّض هذا النقص بتلك اللوحات التي تحمل جملا تمهد أو تلخص المشهد. ولكن رغم ذلك يبقى القائمون على الفيلم آنذاك يعولون على الصورة (مما تتضمنه من حركة وتعبير الوجه وغيرها من العناصر) بالدرجة الأولى في عملية إبلاغ جمهورهم بمضمون القصة ، لذلك " ... لا يجب أن ننس أنّه في زمن الصامت كانت الصوّر وحدها هي المهمة أو تقريبا... فالمهمّ إذا قبل كل شيء هو الديكور(في اللغة الإيطالية. سيناريو) ، إنّ الأفلام هي تتابع ديكورات ، مشاهد... كل مشهد هو ديكور: ولكل ديكور جديد مشهد جديد(ولكن العكس غير صحيح) " 29 .

بهذا تتوضح لنا العلاقة القائمة ما بين السيناريو و الصورة ، هذه العلاقة ذات الجذور التاريخية الممتدة إلى البدايات الأولى لهذا الفن حين كانت الصورة وسيلته الوحيدة للتعبير . وإذا علمنا أنّ " السيناريو هو قصة تروى بالصور " 30 ، فإنّه يسهل علينا تمثّل هذا الشكل المتفق عليه في تقديم أو كتابة السيناريو على الورق لتسهيل على قارئها مشاهدة هذا الفيلم " فإذا كان المشاهد يدرك بسرعة أيّ تغيير في المكان، فإن القارئ عليه أن يكون قادرا على ذلك بنفس اليسر . السيناريوهات إذا مجزأة إلى مشاهد ، كل منها يستكشف من خلال العنوان الذي يولى أهمية من حيث طريقة كتابته وحجم الخط المستعمل لذلك '... حين فتح سيناريو فإنّ هذا التقطيع إلى مشاهد هو أول ما نرى . العناوين تأتي كحواجز على الصفحة ، تقطعها بصريا إلى عدد من الكتل بقدر عدد المشاهد" 31، من هنا تبدو لنا بعض السمات الأولية التي تشكّل هذا التقديم أو هذا النظام الذي يقدم من خلاله على الورق، فهو إذا مجزؤ إلى مشاهد بسيطة تكون هذه

المشاهد بارزة واضحة من خلال تلك العناوين ، عناوين هذه المشاهد التي تفصل الواحدة عن الأخرى بشكل مميز.

فعملية الاهتمام بشكل السيناريو تأخذ أهميتها من مغزاها المتمثل في تسهيل قراءة النص من طرف قارئه ، وفي هذا الإطار مرّ السيناريو عبر عدة محطات من خلال تجارب كتاب السيناريو ، ومنها تمكّن اليوم الكتاب من الإجماع النسبي حول طريقة اعتبرت الأكثر سهولة في قراءتها، وقبل التطرق إليها نشير إلى بعض هذه النماذج التي قدمت من خلالها السيناريوهات و يمكننا أن نذكر على سبيل المثال :

الشكل الغير محبذ في التقديم و هو أشبه ما يكون بشكل الكتابة المسرحية، بأن نكتب اسم الشخصية ثم نواصل كتابة حوار الشخصية على طول السطر و يلحق به أيضا كتابة جميع الملاحظات من بداية السطر إلى نهايته . فهذا الشكل الذي يقترب من أشكال تقديم النصوص المسرحية لا يحبذ في تقديم نص السيناريو، فكما يشير "مارك قوترو" (Marc Gautron) بقوله " هذا التقديم يجب استبعاده مطلقا" 32 .

إلى جانب ذلك نجد شكل التقديم الفرنسي الكلاسيكي: و يتميز بـ: كتابة العناوين بالأحرف الكبيرة و التسطير تحتها / كتابة الوصف على طول الصفحة / كتابة الحوار على شكل عمود يتوسط الصفحة، و يمكن إدراج شكل التقديم الكلاسيكي وفق العمودين: بحيث يخصص أحد الأعمدة لكل ما هو مسموع من حوارات و أصوات و ضجيج و موسيقى و يخصص العمود الآخر لكل ما هو مرئي33، إلى جانب أشكال أخرى لا يسع المقام لرصدها كلها .

و هكذا تدرّج السيناريو عبر هذه الأشكال وغيرها إلى أن ثبت الاستعمال حول ما يعرف بالشكل الأمريكي أو النمط الأمريكي الذي حظي بالإجماع النابع من سهولة قراءته (وإن كان بعض الكتاب يفضلون الاحتفاظ ببعض الخصوصيات في شكل تقديم نصوصهم فهذا وارد)، و يتمثل هذا الشكل بحسب كل من فيليب بيري و درويان باراتو في أنّ السيناريو يمكن أن يقسم إلى ثلاثة عناصر فيزيائية:"1-عنوان المشهد. 2-جسم الوصف. 3- جسم الحوار"34،

و هذه العناصر الفيزيائية يجب أن يكون رسمها وتوزيعها على الورقة واضحا لا يخلق أيّ التباس. و كتابة هذه الأجزاء المختلفة تخضع لعرف أو لنظام إن صحّ التعبير استنتج من التجربة والاحتكاك بالعديد من السيناريوهات، وهذه القواعد أو الإرشادات التي يقدمانها في هذا الإطار تساعد على التقديم الجيّد أو التقديم الأكثر قبولا من غيره . " إنّ القارئ عليه أن يقرأ السيناريو كالمشاهد الذي يشاهد الفيلم. إذا فالديكور هو الذي يجب أن يعطى في المرحلة الأولى. أين وقع الفعل ؟ ومن ديكور الفعل إلى فعل الشخصيات ، نوع من النظام العكسي بشكل من الأشكال الذي يجب دائما ملاسته بهدف جعل القراءة أكثر يسرا"35، ويكتب السيناريو

على شكل مجموعة من المشاهد ، تلك المشاهد التي تفصلها عناوينها بشكل واضح ، والمشهد ينطلق من وصف المنظر العام وصولاً إلى وصف الشخصية .

يعتبر هذا الشكل العام الذي تتصف به الكتابة السينارستية، وقبل التطرق إلى تفاصيل هذه الكتابة نورد بعض الملاحظات الهامة في الكتابة " إنه من الضروري أن تكون واضحاً ، بسيطاً، مختصراً وفعّالاً قدر الإمكان ، وأن تحاول أن تحافظ على وضوح كتابة الجمل وأن تكون هذه الأخيرة قادرة على الاقتراح منذ الكلمات الأولى، قادرة على الإيحاء، وتوجيه القارئ إلى ما تريد قوله ، دمجاً في الحالة معك ومع القصة . إن شكل كتابة وتقديم السيناريو على الورق تلعب دوراً أساسياً وحاسماً لا يقل أهمية من الجانب السردي في حد ذاته. يجب أن تسمح للقارئ بالتوغل في القصة بنفس اليسر الذي يشاهدها به في قاعة العرض" 36 .

يعرّف عنوان المشهد على أنه " ذلك السطر(الجملة) التي تسبق كل مشهد من التقاطيع المادية للسيناريو والتي تحوي ملاحظات المكان والمؤثرات (نهار، ليل)" 37 فهذا السطر(أو الجملة) المتمثلة في العنوان يمدّنا بمعلومات خاصة ومحددة ونراه يتكرر بهذا الشكل على طول صفحات نصّ السيناريو، وكما ذكرنا سابقاً فهذا العنوان هو الذي يقسم الصفحة أو النصّ إلى كتل واضحة . أمّا العنصر الثاني المتمثل في جسم الوصف فهو " الجزء من السيناريو الذي يحتوي على وصف للأفعال والديكورات والشخصيات و الصور ... الخ، باختصار كل ما لا ينتمي إلى جسم الحوار " 38 ، وهذا الجزء يهتم فيه السيناريسيت إن صحّ التعبير برسم الصورة ، ففيه يتمّ وصف ديكورات المشهد و أحوال الشخصيات والمؤثرات الصوتية من رياح أو رعد أو غيرها إن وجدت، فكما ذكرنا أنفاً فالسيناريسيت هنا ينطلق من المنظر العام.

أما العنصر الثالث و المتمثل في جسم الحوار فالمقصود به " كل ما هو حوار بما فيها أسماء الشخصيات المتكلمة ، ومعاني الكلمات وحتى الجمل الحوارية في حدّ ذاتها les connotation des répliques didascaliques " 39 إذا فجسم الحوار يتمثل في كلام الشخصيات وكل ما يتعلق به من تلميحات.

بعد هذه التعريفات العامة نعود بنوع من التفصيل لهذه العناصر بداية بعنوان المشهد الذي يعدّ العلامة البارزة على الورقة والتي من خلالها تظهر الصفحة والسيناريو بشكل عام مقسم إلى كتل منفصلة ، لذا فعنوان المشهد يحتل أكبر عرض على ورقة السيناريو ، وهذا بهدف الفصل بشكل واضح ما بين مختلف المشاهد فلا بد أن يكتب بحجم أثخن بحيث يتميز بشكل واضح على مستوى الخط . أما مضمون العنوان " فهو المكان العام أو المحدد. فنحن في الخارج ، مشهد خارجي، في مكان ما في(صحراء أريزونا) ، الوقت نهار" 40 ويضيف على هذا فيليب وروبان الرقم أي الرقم التسلسلي للمشهد بقولهما " رقم المشهد ، أشر ببساطة إلى " 9 " ، " 9 - " ، أو " 9 " . تجنب "مشهد رقم 9..."

41. إلى جانب تحديد المكان إما "خارجي" أو "داخلي" و المؤثر بمعنى "نهار" أو "ليل". وبهذا تكون الكتابة على سبيل المثال كالتالي :

42.....

9 داخلي/ نهار

أما جسم الوصف فهو الجزء الثاني من حيث التسلسل على الورقة، فبعد كتابة العنوان نجد مباشرة الجمل الخاصة بجسم الوصف، و" قد يكون بخط مختلف" 43 أي حجم الخط المستعمل لكتابة جسم الوصف يكون مختلفا عما أستعمل لكتابة العنوان ، وكذلك فإنّ " بداية السطر يمكن أن توجد مباشرة تحت كلمة " داخلي" في العنوان" ويكتب بأسطر ممتدة من طرف الصفحة إلى طرفها الآخر وهذا ما يسمى بـ " تبرير النصّ " و يعني أنّ السطر يمدد إلى الهامش "44 ، أي لا يحذب التوقف بالكتابة على نصف صفحة ثم العودة بالسطر من جديد إلى البداية ، بل يجب الاستمرار في الكتابة إلى هامش الورقة مثل

9 داخلي شقة ستيفاني / نهار

ستيفاني يعمل على جهاز الكمبيوتر. إنه شاب طوله أكثر من مترين، في العشرينيات من عمره، له شعر أبيض .

45

وأخيرا جسم الحوار الذي هو آخر و أعقد جزء ، فمن خلاله يتلقى القارئ أكبر قدر ممكن من المعلومات الخاصة بالقصة وتطوّر أحداثها ، لذا " عليه ألا يتميز فقط من خلال لمعانه. إنّ حوارا شيقا يقدم بشكل صعب للقراءة يمكن أن يفقد لمعانه."46 خاصة وأنّه يقدم للقارئ ثلاثة عناصر مهمة مثلما يشير إلى ذلك فيليب و روبان :

1/اسم الشخصية المتكلمة. 2/الملاحظات حول الشخصية. 3/الحوار نفسه(كلام الشخصية).

إذا كان عنوان المشهد قد تميّز على صفحة السيناريو بخطه وموقعه ، و إذا كان جسم الوصف قد تميّز كذلك عن سابقه بخطه وبتواصل كتابة سطور جملة من طرف الصفحة إلى طرفها الآخر فإنّ جسم الحوار يتميز أيضا عن سابقه على صفحة السيناريو، بحيث أننا نجده يكتب على شكل عمود يتوسط الصفحة " فأفضل الاستعمال أن تحجز للحوارات عمودا وسط الصفحة" 47 ، وبهذا الشكل يمكننا تمييز الحوارات بشكل واضح على ورقة السيناريو . أما فيما يخص عناصر هذا الجسم فأول ما نتطرق إليه هو اسم الشخصية وكتابتته يجب أن تكون واضحة

ومتميزة ، ويفضل ألا يكتب اسم الشخصية في نفس السطر الذي يكتب عليه الحوار، بل يستحسن أن يكون في سطر أعلى من السطر الذي يسجل عليه الحوار وموضعه يكون وسط السطر بحيث يتوسط عمود الحوار " فالشخصية التي تتكلم تكتب دائما بالأحرف الكبيرة وتوضع وسط الصفحة" 48 مثل :

49.....

ستيفان

ألى يوجد لديك فكرة

أما العنصر الثاني والمتمثل في الملاحظات الخاصة بالشخصيات فهي الأخرى تتبع الغرض العام المتمثل في تسهيل قراءة السيناريو من خلال شكله الذي يجب أن يضبط ببعض الأساليب في الكتابة على الورق ، وبالتالي ففي وسط هذا الجسم المسمى جسم الحوار يجب على عنصر الملاحظات الخاصة بالشخصيات المتكلمة أن تتميز أيضا عن بقية عناصره الأخرى " فالملاحظات عليها أن تتميز داخل جسم الحوار عن شكل جسم كتابة أسماء الشخصيات وكذا عن شكل كلام الشخصيات أي الحوارات ، حتى لا يكون أي لبس بينهم" 50 .

ويكون شكل تسجيل هذه الملاحظات على الورقة عادة " بأن تضعها ما بين قوسين. تكتب وتقدم بنفس المواصفات الذي يكتب بها جسم الوصف ، كما يمكن أن توجد تحت اسم الشخصية المتكلمة أو بجانبه" 51 .

أما العنصر الأخير والمتمثل في الحوار والمقصود به تحديدا كلام الشخصيات ، فالإلى جانب تميزه من خلال الفضاء الذي يحتله وسط الصفحة كعمود يشغل نصف هذه الصفحة، يمكن تأكيد تميزه بنوع وبحجم خط يختلف عما استعمل في كتابة عنوان المشهد أو اسم الشخصية أو حتى الملاحظات .

نتطرق بعد هذه اللّحة الموجزة إلى جانب آخر من الجوانب الميسرة لقراءة السيناريو والمتمثل فيما يطلق عليه بـ" تهوية الصفحة " فهذه السّمة مستحبة لدى قراء السيناريو لا من حيث قراءة النسخة لدراستها فحسب بل كذلك من حيث استعمالها كوثيقة عمل من طرف المشتغلين عليها . " فالسيناريو عليه أن يتجنب قدر الإمكان التكديس وازدحام الكلمات والأسطر ، هذا الشكل الذي يبيّس القارئ من مجرد النظرة الأولى إلى صفحات السيناريو" 52 ، إنّ مبدأ تهوية النص بشكل جيّد يشجع القارئ على الإقبال وتعطيه الإحساس بسهولة قراءة هذا النص ، كما أنّ هذه التهوية تساعد صنّاع الفيلم على الاشتغال عليها " ... فالممثلون يمكنهم بسهولة تسجيل تعليمات الإخراج ، ومساعد المخرج يمكنه التأقلم مع مرحلة التصوير دون الرجوع إلى النقطيع التقني للنص، مصمم الديكور يمكنه تسجيل أفكاره وكذا مسؤول الإضاءة... الخ" 53 .

نكون بهذا قد سلطنا الضوء بعض الشيء على هذا الجانب المتمثل في كيفية كتابة هذا النص على الورق أو كيفية تقديمه إلى القارئ على الورق بالشكل الذي يسهل قراءة هذه الوثيقة ويشجع على متابعة قراءتها . إذا فقراءة نصّ السيناريو ومتابعة قراءته حتى النهاية تعتبر أول عائق يفكر فيه السيناريست ليجتازه بنجاح ، لذا توجّب عليه الترتيب الجيد للشكل الفيزيائي لنصه أو بمعنى كيفية تقديمه للقارئ على الورق ، فهذا الامتحان الأولي الذي يتعلق بالشكل الخارجي أو الفيزيائي لهذا الإبداع والذي قد يكون مرحلة مهمّة في تحديد مصير هذا النصّ من حيث إمكانية تبنيه كمشروع للإنتاج من قبل المخرج والمنتج أو العكس بطرحه داخل درج قد لا يرى النور بعدها . كل هذا يحصل دون أخذ جماليات النصّ أو مضمونه كيفما كان بعين الاعتبار ، فهذه الجماليات قد لا تتبلور وتتجلى إلا من خلال إتمام قراءة النصّ قراءة جيّدة ، وهذه الأخيرة التي كثيرا ما تحكم فيها كيفية تقديم هذا النصّ ، لأنّ خصوصية هذا الفن تحتم على هذا الإبداع أن يصل إلى جمهوره من خلال الشاشة لا من خلال القراءة كغيره من الفنون ، وعدم إتمام قراءة هذا النصّ من طرف الوسطاء سواء مخرجين أو منتجين قد يكسّر الجسر الذي يربط النصّ بجمهوره . لذا كان لزاما على كاتب السيناريو أن يأخذ بعين الاعتبار مجموع الملاحظات والإرشادات التي تسهل وتيسر عملية قراءة النصّ وإتمامها ليوثر لنصه فرصا أكثر لاستكشاف جمالياته ومضامينه التي قد تغري المنتجين والمخرجين لإدراجه في عملية الإنتاج.

2) المشهد (scène): يعتبر المشهد الوحدة الأولى لبناء السيناريو ، فكما رأينا من خلال تعرضنا لشكل تقديم السيناريو بأنّه مجزء إلى كتل ، هذه الكتل هي المشاهد . فالسيناريو وإن كان يأخذ شكل فصول ثلاثة تكون بمثابة ثلاث وحدات كبرى تشكل هذا النصّ، فإنّ كل وحدة مقسمة إلى وحدات أصغر يسمى كل منها " تتابع" وكل تتابع من مشهد أو مجموعة مشاهد تربطها فكرة واحدة . وعرض المشهد على الشاشة يكشف لنا تشكيله، فقد يتشكل إمّا من لقطة واحدة أو أكثر كما يوضح ذلك جورج رينيه: " يمكن جدا أن يشكل مشهد من لقطة واحدة، بمعنى أن يشاهد من زاوية نظر واحدة أو العكس يتشكل من عدة لقطات " 54 وعموما يمكننا أن نقول " يتكون الفيلم من مشاهد ، وهذه الأخيرة تتشكل من لقطات متتالية " 55 ، ومهما كانت الكيفية التي يتشكل بها المشهد ، يبقى هذا الأخير بمثابة الخلية الصغرى لبناء أي جزء من أجزاء السيناريو، وبالتالي الوحدة الصغرى لبناء السيناريو نفسه ، من هنا كانت للمشهد أهمية بالغة فالوحدات الضعيفة تعطي بناء ضعيفا والعكس صحيح .

يعتقد أنّ " المشهد هو العنصر الوحيد من عناصر النصّ الأكثر أهمية ، في المشهد يحدث شيء محدد . إنّهُ الوحدة المحددة للفعل ، إنّهُ المكان الذي تروى فيه القصة " 56 . من هنا نلاحظ خصوصية عمل السيناريست الذي يكتب من خلال مشاهد قصيرة ، وتكون محددة تحديدا تاما تعكس وضوح الصورة في ذهن

السيناريست، فكما يؤكد جون لوك قودار " لا شيء يفيد في امتلاك صور واضحة إذا كانت الأفكار غير واضحة "57. فلا يجوز في أي لحظة أن تعتم الصورة أو يكتنفها ضباب يصعب الرؤية ، بل كل لحظة واضحة محددة بكل تفاصيله ا، " لأن بناء المشهد الجيد، مماثل لبناء التمثيلية الجيدة "58 ، وإن كانت التمثيلية تختلف عن السيناريو السينمائي إلا أن أساس الكتابة فيهما موحد بمعنى أن تكتب نصا للتصوير. أما بناء المشهد فيمكن أن نعرفه بأنه الإطار الزماني والمكاني للفعل، لأن " كل مشهد يقع في مكان محدد وفي زمان محدد " 59 كما سبق أن لاحظنا ذلك في عنوان المشهد الذي يجب أن يحدد بزمان ومكان الفعل.

وبشكل عام إذا أردنا أن نعرّف المشهد يمكننا أن نقول " إنه الوحدة الدرامية المستقلة ، و يتضمن فعلا مستمرا له تاريخ دقيق ، ويجري وسط ديكور واحد ، وبين الشخصيات نفسها دون حذف أو قفز فوق الزمان " 60 . من هنا نستخلص العناصر المهمة المؤسسة للمشهد بحيث إذا تغير أحدها أدى ذلك لتغير المشهد كله ، فالمشهد الواحد مربوط بعدم تغير المكان والزمان والشخصيات ، فإذا تغير المكان هذا يعني تغير المشهد ، وإذا تغير الزمان فهذا أيضا يعني أن المشهد قد تغير ولو ثبتنا العناصر الأخرى، فالقاعدة تؤكد على هذا " فإذا غيرت المكان أو الزمان يصبح المشهد جديدا "61، والمشاهد ضرورية في اللغة السينمائية مثلها مثل اللقطات لأن " كل مشهد يتطلب تغييرا في موضع الكاميرا "62 وهذا ليسمح بتغيير الأجواء العامة من خلال تغيير زمن ومكان المشهد التالي ، وهذا التغيير الذي من شأنه أن يكسر الرتابة التي قد تخلق الملل لدى المشاهد.

أما مضمون المشهد فتتحدد قيمته من خلال وظيفته، فلكل مشهد وظيفة وهدف يحققهما في إطار السيناريو ، مثله كمثل الحوار الدرامي، فالجملة التي ليست لها وظيفة تعتبر حشوا لا فائدة منها ، لذا نجد عموما " في بنية المشهد يقع شيء ما محدد فالشخصيات تتحرك من نقطة (أ) إلى نقطة(ب) ، أو أن القصة تنتقل من نقطة (أ) إلى نقطة(ب)"63. فلا مجال لوضع مشاهد من أجل ملء الفراغ أو لمجرد الحشو، فهذا قد يضعف العمل، لأن العمل السينمائي بطبيعته عمل مركز ، فعرض حياة بطل على مدى ساعتين من الزمن قد تفرض حذف الكثير من اللحظات المهمة في حياته نتيجة ضيق الوقت المقدر على أكثر حال بساعتين في الأعمال السينمائية، ولهذا يكون التركيز على عرض اللحظات الأهم فقط. من هنا نجد أن كل مشهد يكشف على الأقل عنصرا واحدا من معلومات القصة الضرورية للقارئ أو المشاهد (...). إن المعرفة التي يتلقاها المشاهد هي غاية المشهد أو هدفه"64 و إلا لن يكون للمشهد أهميته وسط العمل، لأن " غاية المشهد هو دفع القصة إلى الأمام"65 ، و حتى بالنسبة لمشاهد الاسترجاع(back-flash) التي تمثل ظاهريا رجوعا إلى ماضي البطل مثلا إلا أنها تمثل تقدما بالنسبة للقصة، فهي قد تكشف عن سر أو معلومة للقارئ أو

المشاهد لم يكن على علم بها. بهذا تكون تلك الاسترجاعات عبارة عن إضافات لمعلومات القارئ أو المشاهد ، وقد تكون لحظات تؤدي بالبطل إلى قفزات نوعية من حيث إدراكه لأشياء أو ربطه للعلاقة بين عناصر تنتمي للماضي وعناصر أخرى تنتمي لزمان الحاضر .

والمشاهد نوعان، مشاهد ترسم بصريا وأخرى مشاهد حوارات، من هنا تظهر لنا كذلك خاصية أخرى يتمتع بها السيناريست من خلال إمكانية توظيفه للغة البصرية إمّا بشكل منفرد أو بشكل موازي للغة الحوار مثلما يوضح ذلك سد فيليد:"عموما، هناك نوعان من المشاهد، النوع الأول حيث يقع شيء ما بصريا كما في مشهد الحركة (scène action)(...)، و النوع الثاني هو مشهد الحوار (dialogue) بين شخصين أو أكثر و معظم المشاهد تجمع النوعين"66.

أمّا بناء المشهد باعتباره وحدة درامية مستقلة كما سبق ذكره ، فهو لا يخرج عن الإطار العام للبناء الدرامي من وجوب وضع تصميم يشمل بداية ووسط ونهاية كي يتصف بوحدة مكتملة لأنّ المشهد، أيّ مشهد " يبنى حسب البداية والوسط والنهاية كما السيناريو، وقد يعرض في جزء، في نسبة من كل، كأن تعرض نهاية المشهد فقط"67 . إذا فبناء المشهد شيء و عرضه شيء آخر. فالسيناريست عليه أن يتصوّر المشهد كاملا ولكنه يمكن عرض جزء فقط يعبر أو يلخص الكل، وهذا التكنيك وارد في عمل السيناريست و المتمثل في قاعدة "ابدأ متأخرا وانهي متقدما"68، و لكن هذا الجزء الذي يمكن عرضه من الكل غير محدد بل أمر متروك للمبدع نفسه، فالغاية هي التركيز ومن ثمّ إضافة شيء ما لمعرفة المشاهد حول القصة أو البطل. من هنا يستطيع الكاتب أن يقرّر حول إمكانية عرض المشهد بشكل تام أو الاكتفاء بعرض جزء منه، فالقرار الأول والأخير يعود للمبدع، " وأنت ، بوصفك كاتباً، تتحكم تحكما تاما في الكيفية التي تسيّر بها مشاهدك لتدفع قصتك إلى الأمام . أنت تختار أيّ جزء من المشهد الذي ستعرضه "69.

بهذا نكون قد حاولنا تسليط الضوء حول أهمية المشهد باعتباره الوحدة الأولية لبناء السيناريو وكذا حول أهمّ جوانب الشكل و المضمون لتشكيل هذه البنية الفنية ، لأنّه إذا صلح قد يصلح البناء العام للسيناريو، هذا من جهة ، و من ناحية أخرى كون هذا العنصر يمثل الوحدة الأساسية للبناء الفني للسيناريو من الناحية الشكلية على الأقل ، و بالتالي تكون له أهمية بالغة في تحديد هذه الخصوصية التي ميّزت فن السيناريو عن باقي الأشكال الأدبية الأخرى سواء من حيث طبيعة شكل تقديمه على الورق إلى القارئ ، أو من حيث أثره في أسلوب أو منهجية الكتابة للسينما .

1- جان بول توروك ، السيناريو فن كتابة السيناريو، تر: قاسم المقداد، منشورات وزارة

الثقافة المؤسسة العامة للسينما، دمشق ، 1995، ص : 143

CD universalys - 2

3 - جان بول توروك ، م س ، ص:145

4 - نفس المرجع ، ص: 143

CD universalys - 5

ibid - 6

ibid - 7

ibid - 8

9 - عز الدين اسماعيل ، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر دراسة مقارنة ، دار

الفكر العربي، القاهرة ، ط2 ، 1968 ، ص : 35

10 - Marc Gautron www.cscenema.com ،

11- سد فيلد، السيناريو، تر: سامي محمد، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1989، ص:80

op-cit - 12

13 - محمد نور الدين أفاية ، الخطاب السينمائي بين الكتابة و التأويل، منشورات عكاظ ،

المغرب ، 1988، ص:28

Marc Gautron ، www.cscenema.com - 14

15 - Nicolas JOURNET www.mouviz.com ،

Presses "Que sais-je" Technique du cinéma ، LO Duca

- 16، universitaired France

P: 65 ، 1974 ، France

17 - جان بول توروك ، السيناريو فن كتابة السيناريو، ص : 146

18 - ، Marc Gautron www.cscenema.com 16/04/2000،

ibid ، Marc Gautron - 19

20 - Nicolas JOURNET ، www.mouviz.com ، 22/05/2000،

21 - سيربازيل بارتليت ، تأليف التمثيلية التلفزيونية ، تر : عزت النصيري ، الهيئة المصرية

العامة للتأليف و النشر ، مصر ، 1970 ، ص: 18

22- محمد نور الدين أفاية ، الخطاب السينمائي بين الكتابة و التأويل، ص:28

savoir rediger et ،Philippe Perret et Robin Barataud - 23
 ، 1999 ،Paris ،Maison du Film court ،presenter son scenario
 P:6

- 24- سد فيلد،السيناريو، ص:171
- 16/04/2000 ، www.cscenima.com،Marc Gautron - 25
- 26- سد فيلد، المرجع السابق، ص:171
- ، Marc Gautron op-cit - 27
- 18/06/2000،www.imagnet.fr-28
- Marc Gautron ،op-cit -29
- 30 - سد فيلد ، السيناريو ، ص : 23
- ، Marc Gautronop-cit – 31
- ibid – 30
- 31- سد فيلد،السيناريو، ص:28
- ، 16/04/2000www.cscenema.com Marc Gautron ، - 32
- ibid - 33
- P: 8، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 34
- ، Marc Gautron op-cit – 35
- P: 8، op-cit ، Philippe Perret et Robin Barataud - 36
- P: 8، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 37
- P: 9، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 38
- P: 9 ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 39
- 40- سد فيلد،السيناريو، مرجع سابق، ص:175
- P : ، op-cit ،Philippe Perret et Robin Barataud 42 - 41
- P : 42 ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 42
- P : ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud 45 - 43
- P : ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud 45 - 44
- P : 45 ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 45
- P : ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud 62 - 46
- P : 62 ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 47
- 48 - سد فيلد،السيناريو،سابق، ص:175
- P : 64 ، op-cit ،Philippe Perret et Robin Barataud - 49
- P : ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud 64 - 50
- P : ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud 64 - 51
- P : 9 ، ibid ،Philippe Perret et Robin Barataud - 52
- P : 9 ، ibid ، Philippe Perret et Robin Barataud -53

- publication ، le cinéma d'amateur،George rénier - 54
P86-87،1974،Paris،montel
P،ibid : 86 - 55
- 56 -سد فيلد، السيناريو، مرجع سابق، ص:137
- 57 - 05/07/2000،www.web2.uquat.uquebec.ca/scenario
- 58- جورج لوثر، دليل التأليف التلفزيوني، تر: عزت النصيري، الهيئة المصرية العامة
للكتاب،1980، ص:138
- 59-سد فيلد، السيناريو، مرجع سابق، ص:138
- 60- جان بول توروك، السيناريو فن كتابة السيناريو، مرجع سابق، ص: 204
- 61-سد فيلد، السيناريو، مرجع سابق، ص:138
- 62- المرجع نفسه، ص:139
- 63- المرجع نفسه، ص:139
- 64- المرجع نفسه، ص:139
- 65- المرجع نفسه، ص:137
- 66- سد فيلد ، ن م ، ص:139
- 67- سد فيلد ، ن م ، ص:139
- 68- Jean-Marie Roth ،
14/04/2000 ،www.multimania.com/scenario
- 69-سد فيلد ، م س ، ص:145

نحو فهم واع للتراث

أ. بن عودة عطاظة

المركز الجامعي غليزان

كان الصراع الأدبي والفكري الذي ترعرع في ظلّ أحضان حركات التجديد الشعري منذ مطلع هذا القرن، والذي نما وتطوّر بتطور هذا الصراع وهذه الحركات، يعدّ مظهراً من مظاهر الصراع الحضاري الذي عاشته الذهنية العربية ومؤشراً لبداية المرحلة انتقال جسيم واجهها المثقف العربي، اتسمت بالصراع والتناقض في ظروف ثقافية وإجتماعية تميزت بالتغيّر والتطوّر. حيث انعكست مؤثراتها على حركات التجديد، لكونها نتيجة التغير الذي مسّ الجوهر البنّية الثقافية والاجتماعية، وتصعيداً لموقف هذه الحركات من كل القضايا المطروحة على ساحة الصراع، ومما زاد من حدّة هذا الصراع أنه جاء في جوّ من الغزو والتسلّط الناتج عن لحظة اللقاء بين الحضارة العربية والحضارة الأوروبية، إذ وضع المثقف العربي في موقف تميّز بالتطلّع الفكر إلى معرفة وثورة الوجدان على القهر⁽¹⁾ وفي سياق التحوّلات والمتغيّرات التي حدثت في المجتمع ولاسيّما ما مسّ منها الساحة الأدبية وعلى وجه التحديد الشعر، ظهرت قضية التراث والمعاصرة والأصالة والحداثة قضايا ملّحة استوجب على الشاعر والمثقف حل إشكاليّتها ورسم معالم مفاهيمها، ووضعها في إطارها التاريخي والجمالي والفنيّ مع التزام الحيطة والحذر. ففي ظل تبلور الحس الوجداني وتطوّر رؤاه الفنية والجمالية أمكننا تفسير هذه القضايا في إطارها التجديدي والعصري في الوقت الذي تبدوا فيه حقيقة التجديد وقعا أدبيّاً وفكريّاً، أهمّ مميّزاته وسماته (التحرر والثورة) على القديم. فإذا اعتبرنا أن التجديد يحمل في كيانهِ (الجديد) فهل أمكننا عد هذا الجديد نقيضاً للقديم، ومن ثمّ موقفاً من كل ما له صلة به، وعلى رأس القائمة (قضية التراث)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مدة اللقاء الحضاري والآثار التي نتجت عنه فسرت انطلاقاً من مبادئ ومفاهيم كل مدرسة، ووفق فلسفات نقدية وجمالية معينة خاصة بها، وضعت قضايا الفكر الأدب في دائرة صراع الأضداد، ونظرت إليها برؤى مختلفة قد تكون ميتافيزيقية، ولم تنظر إليها نظرة جدلية⁽²⁾. مع أنه من الصعوبة بمكان تفسير قضايا التراث والمعاصرة والحداثة، بعيداً عن هذا الصراع وهذه لحضور حضاري، ضمن تجربة إبداعية فنية، وقد تفسر على أنها انبثاق لرؤية جديدة تحاول التوفيق بين عناصر التراث وحاجيات العصر ومتطلباته ضمن إشكالية فلسفية جمالية؟ لا نعدو الحقيقة أن قلنا أن حقيقة التراث تشكّل الخلفية التاريخية والحضارية لأمة من الاسم، وحضوراً حضاريّاً، وهو بحسه المادي والمعنوي يعد امتداداً إنسانياً لحضارة البشرية⁽³⁾ في

ديمومتها وصيرورتها: "... الصيرورة هي روح ومضمون التطور الإنساني..." (4)

ويخيل إلينا أن وضع مفهوم لحقيقة التراث - كونه قضية وموقفاً - في سياق تعامل الشاعر معه، ونظرته الحقيقية إليه يعدّ الحجر الأساس في تكوين رؤيته وتشكيل موقفه منه، على أن نظر الشاعر إلى طبيعة التراث، ظلت مرهونة بتعامله معه ضمن مواقف متباينة، متعاطفة معه تارة، وناصبة له العداء تارة أخرى: "لقد أكدت التجربة الفنية أن أولى ضرورات الإبداع الحقيقي ونزع ما يحيط بعبارته التراث من الغموض من خلال تأسيس منهج يتناول هذا المفهوم على ضوء منجزات العصر والربط بين متغيرات النظر إلى التراث إلى المجتمع ربطاً جديداً عميقاً ومحكوماً برؤية موضوعية لحركة التاريخ..." (5) بيد أن تأسيس المنهج يحدّد مفهوم التراث مرهون بتوفر شروط موضوعية أساسها التعامل مع التراث بعيداً عن العواطف والنظرة الذاتية المحكومة في بعض الأحيان بنظرة تقديسية، مع مراعاة ظروف نشأة هذا المنهج، حيث أن جيل ما بين الحربين عاش ظروفاً سياسية وإجتماعية وثقافية إتسمت بالحساسية اتجاه التراث، ولاسيما أنه عاصر الإرهاصات الأولى لحركة التجديد الشعري، وظهور الوعي الرومانسي الوجداني الذاتي، إذ افتقرت تجاربه الفنية والإبداعية إلى فلسفة جمالية تستند إليها، مع غموض ملامحها وسماتها في وقت لا زمت شعره نزعة الرومانسية إلى جانب النزعة الكلاسيكية (6)، مع أن بعض هذه التجارب حاولت النظر إلى التراث نظرة تعاطف: "ولكن التعاطف في هذه الحركة مع التراث الشعري القديم، رغم ما حقّقته من الترابط بين الماضي والحاضر قد نظرت إلى هذا التراث من زاوية واحدة. ولتحقيق هدف واحد، نظرت إليه من زاوية فنية صرف، فوجدت فيه النموذج الأعلى في التعبير الذي ينبغي أن يحتذي وحققت بذلك رقياً في مستوى التعبير الشعري بالقياس إلى المستويات السابقة وكانت النتيجة هي ذوبان الشاعر الحديث في إطار الشعر القديم" (7). على أننا لا نغفل من حصيلة هذا الترابط وهذا الذوبان وما تمخض عنه من نشأة حوار أدبي وفكري (8). وإن ابتعد في صوره عن أخلاقيات النقد الموضوعي، هذا الحوار الذي نادى بالابتعاد عن قيم النقد القديم، ووجوب خلق فلسفة نقدية وجمالية خاصة بعصرنا وحاضرنا: "على أنا لا نغفل هنا الإشارة إلى أن هؤلاء المجددين الذين خاضوا معركة التجديد، لم يؤثر واحد منهم في الآخر في ميدان التجديد، لأن كل منهم كان يمتاح من النقد الأدبي الأوربي في اللغة الأوربية التي يجيدها أو مترجماً إليها، وذلك لكي يحطّم تلكم القيم الصدئة البالية في أدبنا العربي ونقده، أو يعمل على إضعافها في نفوس الناس الذين يدينون لها، وليحلّ محلّها قيماً شعرية أخرى أستمدّها من مطالعته في الأدب الغربي ونقده" (9). وهذه الحركات التجديدية، رغم ما أضافته إلى النقد واستفادتها من مناهج النقد الأوربي، لم تحاول استخلاص قيم نقدية وجمالية خاصة بها، تتسم بأصالة مقاييسها وتقرّد رؤاها وتميّز موقفها، فهي حتى وإن حاولت تبني مناهج ومقاييس بها، وتوظيفها

لمعالجة قضايا التراث غير أنها ظلت أسيرة دائرة شكلية بقيت تطفو فوق سطحه دون الولوج إلى عمقه واكتشاف معالمه والوقوف على حيثيات خصائصه ومميزاته، انطلاقاً من نظرة المعادة للتراث ووسمه بالتقليد والجمود والتحجر، : "إذ سأمنا القديم ونبذناه فليس لأنن نعد كل قديم باليا فاسداً" (10). أو كالقول بأن التراث: "... رافقته ظروف ثابتة جعلت من التطور الجدري أمراً مستحيلاً" (11). ذلك أن موقف المعادة كان يحكم رؤية المعالجة والتقويم والتعامل في حين كان ينبغي أن يكون الموقف خاضعاً لهذه الرؤية: "... لأن الانتصار التراث الأدبي في ضوء التصورات المبادئ العصرية مازال يوحي بصلاحيّة الشعر لأن يكون نموذجاً أعلى يحق للشاعر المعاصر أن ينسج على منواله، دون خشية من يتهم بالتخلف عن روح العصر الذي نعيش فيه" (12). ولا نريد أن نقل من علمية المنهج المتبع، ولكننا نشير إلى افتقاده النظرة الذي تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تجربة وظروف نشأتها، بحيث تكون الدعوة الموجهة إلى إقامة علاقة واعية ونافذة لجوهر التراث لا تعني استخدام حقائقه بما مثله رموزه وشخصه وإحداثه استخداماً زخرفياً، وإنما رصد جملة المواقف الحضارية بأبعادها الإنسانية، رسداً يستند إلى البحث والكشف عن المعالم التي تشكل القواسم المشتركة بيننا وبين من سبقونا، عبر شموليّة تجاربه الشعريّة ورؤاه الجماليّة والفنيّة والإبداعية: "إن مضامين القصيدة الجاهلية قد عبرت عن خصوصيّة تجربة الشاعر في علاقته القبلية، وفي مشاغله ونوازعه الذاتية، وطريقة معرفته للحياة وللطبيعة بكل صدق وعفوية" (13). في الوقت الذي عبرت فيه هذه المضامين عن رؤيته للوجود وصاغت موقفه من كل ما يحيط به، عبر تجاربه الإبداعية: "وكاننا حين نطالع هذا الشعر - رغم ما قد تتضمنه بعض قصائده من موضوعات أو مواقف عصرية - إنما قد عدنا لنعيش في العصر العباسي لكي نستأنف حركتنا التاريخية من هناك . فهذه الحركة إذا - شأن حركة النهضة الأوروبية إلى حد بعيد - تحتل نوعاً من الردة إلى الماضي للامتداد منه إلى الحاضر . إنها - بعبارة أخرى- تمثل امتداد الماضي في الحاضر، وتحقق نوعاً من الاتصال بينهما" (14). ورغم ما تضمنته هذه الرؤية لتراث من التحرر في الموقف والتعامل، والزعم أن التراث يقف حجر عثرة في طريق تطورها ويتقل كاهلنا، ومحاولة إفراغه من شحناته، وطرح البديل مثلاً بنماذج فنية وافدة (15) لا نريد أن نقلل ما لإضافات هذه التجربة من الأهمية على مستوى الرؤية والتعبير الشعري ولا سيما فيما يتعلّق بالمضمون الشعري، ولا نريد أن ننكر كذلك ما لهذه الإضافات من ارتباط وثيق بمضامين التراث الشعري وإفادتها منه بما يخدم نظريتها إلى التجديد، وتعاملها مع قضايا العصر وإنعكاستها على الرغم مما قدّم لحدّ الآن من تبريرات لازالت بعض ما شاب نظرة هذه التجربة إلى التراث والتعامل معه، والأساس الذي عليه تمت معالجة قضايا التراث والتي اتخذت من مغايرتها لمضمون وشكل التجربة القديمة حجة لتبرير موقفها (16) فالمغايرة لا تعني أنها جوهر الموقف، ولا مضمون النظرة التي تستند إليها

التجربة الجديدة، ويخيل إلينا أنه على مستوى الكيفية التي تم بها تقديم التراث والتعامل معه، والأساس الذي عليه تمت معالجة قضايا التراث: "إن تأسيس رؤية إبداعية ومعرفية مستمدة من التراث العربي لا يعني التقليد من أهمية الموروث الإنساني والثقافة المعاصرة. بل هي امتداد لهما، وتأسيس بضوئهما أيضاً. كما لا يعني التقليد من أهمية الموهبة الفردية إن لم تكن هي إخصاب لها وتحفيز وضمان للنوع الإبداعي من أن ينبض دون أن نضع الموهبة هذه تحت الرحمة" (17). قد تكون هذه الرؤية التأسيسية الإبداعية نظرة توفيقية تحاول الأخذ من التراث كما تأخذ من مقتضيات العصر وأثاره، لكنها لا تخلو من بروز إشكالية حضارية أساسها: ما حدود التماس ما هو تراشي وما هو عصري وكيف تكون؟. فعلى مستوى مضمون التجربة الوجداني تداخلت نزعات الشعر، وجدانية وتأملية وصفية، إذ نجد القصيدة الحديثة يتجاذبها عالمان متباينان: "... فهناك ملامح تنحدر من أصول صوفيّة أو طقوسية أو مرتبطة بعبادات الأسرار ...". (18). ولا شك أن في هذه الملامح ذات أبعاد روحية، قابلتها في العالم المقابل ملامح ذات صبغة معاصرة مطبوعة بنزعة اجتماعية واقعية، وعلى مستوى الشكل نجد تداخلاً بين التعبير الكلاسيكي والوجداني والرمزي في صورة مركبة يغلب عليها إبهام والغموض وعدم وضوح خطوط الصورة الشعرية (19). بحيث خلق هذا التداخل على مستوى المضمون والشكل توتراً نبعا من صميم علاقة عناصر العمل الفني، ويخيل إلينا أن تطور الشكل والمضمون استوجب تطوراً في هذه العلاقة التي تعكس مدى التجديد على مستوى الرؤية والتجربة. ومن ثم تطور الشعر والتجديد رسالته: "... بيد أن تطوره لا يمكن فصله عن وجدان صاحبه المرتبط الارتباط كله بوجدان العصر". (20). لأن تطور التجربة الشعرية مرهون بتطور رؤية الشاعر ووجدانه تجاه الكون والوجود التي ترتبط بتطور العصر الذي يحي واقعه وأحداثه: "ما دوما نعيش في عصر يختلف عن العصور السابقة في كثير من النواحي التفكير والحياة العامة فلا بد أن يكون آدابنا، ولاسيما الشعر صورة صادقة لما نفكر فيه ونحسه ولا يكون هذا الشعر صورة صادقة إلا إذا استطع أن يوفق بين الشكل والمضمون توفقاً تاماً..." (21).

الإحالات:

1. ينظر: محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف بمصر، ص389، عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي والمعاصر، ص04.
2. شكري محمد عياد، الأدب في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر القاهرة 1971، ص16.
3. ينظر: علي أحمد سعيد، (أدونيس)، الأدب العربي المعاصر، أعمال مؤتمر روما المنعقد بتاريخ تشرين أول 1961، ص181.
4. عناد غزوان إسماعيل، الشكل والمضمون في الشعر العربي المعاصر، محاضرة مهرجان المربد الثالث، البصرة 1984، ص06.
5. ضياء عزوي، قراءة التراث قراءة معاصرة، مقالة في مجلة المعرفة، عدد 161، دمشق تموز 1975، ص33.
6. ينظر: علي عباس علوان، تطور الشعر العربي الحديث في العراق، منشورات وزارة الثقافة والفنون دار المعارف بمصر، دار الشرق الأوسط للطباعة والنشر، طبعة أولى، إسكندرية 1966، ص409-410.
7. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياها، وظواهره الفنية والمعنوية: دار العودة ودار الثقافة، طبعة ثالثة، بيروت 1981، ص23.
8. ينظر: نفس المرجع، حيث يشير إلى أن ظهور قضية العلاقة مع التراث كان حافزا مثيرا لها ص20.
9. عبد الحي دياب، التراث النقدي قبل مدرسة الجيل الجديد، دار الكتاب العربي، القاهرة 1968، ص70.
10. عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر، ص70.
11. غالي شكري، شعرنا الحديث إلى أين، دار الأفق الجديدة، الطبعة الثانية، 1978، ص113.
12. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية ص27.
13. محمد يوسف داود، لغة الشعر، وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق 1980، ص59.
14. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، ص23.
15. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر، دار المعارف بمصر، القاهرة 1970، ص188.
16. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، ص19.
17. طراد الكبيسي، التراث العربي كمصدر في نظرية المعرفة والإبداع في الشعر العربي، منشورات وزارة الثقافة والفنون دار الحرية للطباعة بغداد، 1978، ص87.

18. عبد الغفار المكاوي، ثورة الشعر الحديث من بودلير إلى العصر الحديث، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1972، ص31-32.
19. ينظر: شوقي ضيف فصول في شعر ونقده، دار المعارف مصر القاهرة، 1971، ص323.
20. عناد غزوان اسماعيل، الشكل والمضمون في الشعر العربي المعاصر، ص06-07.
21. ابراهيم محمد الوائلي، التجديد في الأدب معناه وتطوره، مقالة منشورة في مجلة كلية الآداب، جامعوبغداد العدد 24، ص23-24.

دراسات إجتماعية وإنسانية

التربية الإنسانية، وفكر الأنوار

د. عبد الله موسى / جامعة سعيدة

مخبر الفلسفة وتاريخها.

إذا كان من اللازم على كل مجموعة بشرية أن تبرر، لا اعتبارات سوسيو ثقافية خاصة، ضرورة الفعل التربوي، فهل يمكننا مع ذلك أن نضفي مشروعية على جميع الأشكال التي يمكن أن يأخذها هذا الفعل من تكييف ومذهبة وترويض؟ على ماذا تتأسس التربية؟ كيف يمكن منح معنى للفعل التربوي وبالتالي، استخلاص كل قوته؟ وهل ينبثق الانشغال التربوي القديمُ قدام العالم، من ذاتيتنا الخاصة أم أنه ليس سوى إنتاج لمصيرنا المشترك مع الآخرين؟ وبتعبير آخر هل الإنسان يتكلم ويمارس الأفعال ويحلم بالخصوص لأنه يتلقى تربية جماعة تحيطه بعنايتها وتنقل إليه ميراثها التقني والثقافي أم أنَّ ما من إنسان إلا وهو قادر بذاته، وخارج كل إكراه جماعي، على إصلاح نفسه ذاتيا وتحقيق إنسانيته عن طريق التربية الذاتية.

من المسلم به إزاء هذه الرؤية للشيء التربوي، حول شروط إمكانية إنتاج خطاب فلسفي حول التربية. حول ما من شأنه أن يجعل الفعل التربوي إشكاليا يستدعي، قصد الفيلسوف أو المربي..نتساءل عن ما معنى أن نربي؟ نربي تبعا لماذا ولأي غايات؟

قد يقال إن قابلية التربية لدى الإنسان تشكل جزءا لا يتجزأ من رموز الشرط البشري التي لا تقبل المحاكاة، والمتمثلة في المقدس، وقابلية الاجتماع المؤسساتي، والتبادل الرمزي.. وحرية ممارسة إصدار الأحكام. وعليه، فإن كل مجموعة بشرية، وبصرف النظر عن ماهيتها وخصوصيتها، تجد نفسها ملزمة - في حدود ديمومتها التاريخية ومجالها الجغرافي ونظامها السياسي - برفع تحدي المؤسسة التربوية. فما من تلقي فلسفي للتربية إلا ويبدأ تأمله انطلاقا من المسئلة التالية: «لا يقبل التربية إلا الإنسان..»، وبذلك فالتربية تفرض الإنسانية باعتبارها شرطا ضروريا للإمكانية. لكن، بأي إنسانية يتعلق الأمر على وجه التحديد؟ إذا سلمنا بأن الإنسانية هنا هي إنسانية خاصة تتأسس على فكرة أمة، وأرض ومجموعة لغوية ومجموعة من القيم، فإننا نقصي الذين لا يدخلون ضمن هذا النوع من الانتماء، ومن ثمة نبعد فكرة قابليتهم هم الآخرين للتربية. أما إذا انطلقنا من فكرة أن الإنسانية إنسانية واحدة وكونية، فإن قابلية الإنسان للتربية، عموما، تفرض فكرة قابلية كل إنسان للتربية بصرف النظر عن خصوصيته.

ذلك في نظرنا هو الخط الذي ينير النظرة الفلسفية الحديثة ويوجّه نقاشاتها الراهنة حول قضية التربية باعتبارها ظاهرة عريضة. ولا شك أن التصور الذي يرى في المدرسة مؤسسة لغسل الأدمغة وتدجين الأجسام تصور عتيق. ولا محالة أن تجاوزه لن يتم إلا إذا أدركنا تمام الإدراك أن مدرسة العصر الذي نحياء - أي عصر الحداثة - هي مدرسة عمومية تشتغل في ظل دولة القانون والمساواة وتكافؤ الفرص. إنها بمثابة الفضاء الروحي الذي يمكن الفرد من تأسيس معنى الوجود وبنائه أيًا كانت أصول هذا الفرد وانتماؤه.

هل يجوز مثلاً، إذا احتكنا إلى صرامة المنطق ومعطيات التاريخ، أن نتمثل نشأة المدرسة العمومية ومبدأ التعليم الإجمالي، المرتبط بها ارتباطاً عضوياً، خارج حداثة القرن الثامن عشر الاجتماعية والسياسية من ناحية، وفلسفة الأنوار التي تعتبر عصارتها الفكرية والروحية، من ناحية أخرى؟ الظاهر أن لهذه الفلسفة وتلك الحداثة، بشكل ضمني أو صريح، عميق الأثر على عصرنا وهمونا وأحلامنا. تعلمنا فلسفة الأنوار أن وظيفة المدرس، بالمعنى العصري، لا تكمن في تهذيب الأخلاق أو مذهب العقلية من أجل الدمج أو إعادة الدمج في رحي المجتمع السائد.

بل كانت غاية التدريس والتدريس هي العمل الدؤوب من أجل «التنوير» (كوندورصيه) حتى يصبح الفرد قادراً على التفكير بذاته، ومن ثمة، على إصدار أحكامه واختيار قيمه وممارسة حياته بكل حرية، ودون الاحتكام إلى أي سلطة خارج سلطة العقل (كانط). قد نجانب الصواب إذا نعتنا هذه الحرية بالفردانية والمثالية. فمن الأكيد أنها وليدة إرادة فردانية خاصة، إلا أنها تلتقي وتتقاطع مع إرادة الأفراد الآخرين من أجل تكوين «إرادة» عامة (روسو)، أو تأسيس «عالم مشترك» (حنا أراوندت). ولضمان الاستمرار لهذا العالم المشترك وتلك الإرادة العامة، علينا أن نعمل بشكل مستمر على استحضار المبدأ المؤسس والغاية النهائية التي نشأت المدرسة الحديثة على أسسها. إنه التعميم العادل لمعارف مستنيرة من أجل تنوير العقول مهما اختلفت أصولها وتباينت انتماءاتها. الأمر الذي يسمح تدريجياً باستقلالية الذوات في التفكير وإصدار الأحكام وممارسة الأفعال من أجل بناء مشروع حياة مشتركة.

إن سائر الإشكاليات التي يثيرها الفعل التربوي في عصرنا هذا تعود إلى القرن XVIII. حقا، بحيث إن فكرة إنشاء المدرسة العمومية قد طرحت منذ العصر الإغريقي القديم، فكرة تقتضي بذل مجهود لإيضاحها. كما نجد لدى بيزنطة والإسلام الكلاسيكي إحساساً من هذا القبيل، لكنه يفسر بأسباب تختص بها ديانات الكتب المقدسة. ذلك أن الغاية الوحيدة والنهائية كانت تتمثل في تكوين شخص مسيحي صالح أو شخص مُسلم متكيف تماماً مع جماعة خاصة، ومن ثمة مندمجاً كلياً في إنسانية خاصة. بيد أن هذا هو ما يجادل فيه فكر الأنوار. إن هذا الإدماج في إنسانية خاصة هو، بالضبط، ما سيعيشه الفرد كأنه تطبيع سيجعل منه

شخصاً قاصراً إلى الأبد، أي غير قادر على الاستقلال ذاتياً، ومن ثم غير قادر على التفكير والفعل وإصدار الأحكام بنفسه. إذ الفلسفة الإغريقية لا يخطر ببالها إقامة أي فصل بين التربية والبيداغوجية، بين تكوين الإنسان وتكوين المواطن. وبتعبير آخر، إن ولوج المواطن - الإغريقية هو من تلقاء نفسه ولوجٌ للبشرية. غير أن السؤال التالي يطرح نفسه: أيهما يسبق الآخر الإنسانية أم المواطن في المنظور الإغريقي؟. على سبيل الإجابة، يمكن القول: إن الأطفال المنحدرين من المواطنين الإغريق، أي الذين اكتسبوا المواطنة ومن ثم حظيت إنسانيتهم بالاعتراف، أولئك الأطفال هم الذين يستفيدون من الحق في التربية. وحتى عندما يميز أرسطو بين الحيوانية والإنسانية، فإن هذه الأخيرة تظل في رأيه شيئاً يتفرد به الإغريق.¹

وعليه، لم يسبق أبداً قبل عصر الأنوار أن قدّمت فكرة إحداث مدرسة عمومية للجميع ليكون في متناول كل كائن بشري - بصرف النظر عن ماهيته - أن يربي نفسه على الاستقلال الذاتي؛ بمعنى أن يشغل قدرته على التفكير والفعل وإصدار الأحكام بنفسه. إن هذا المشروع هو ما يشكل النقطة المركزية للتربية بمعناها وقوتها الحديثين. وبذلك، نستخدم فكرة الإنسية، على نحو ما أشكلها فكرُ الأنوار وبحثها، بمثابة نموذج في عملنا الحالي.

يتضح إذن، أن مبدأ إجبارية التمدريس غير قابل للتفكير خارج ظهور دولة الحق. وكذلك الأمر بالنسبة للمدرسة العمومية، وتكافؤ الفرص، وحق الشغل... ويبقى أن فكرة التداخل بين المؤسسة التربوية وباقي المؤسسات الاجتماعية هو نتيجة تصور حديث ينقل طريقتنا في رؤية المدرسة، مثلاً، من المستوى الإبيستيمي إلى المستوى الأخلاقي، من الشأن البيداغوجي إلى الشأن السياسي. بدل التهييء لفكرة الإنسانية - وهي فكرة بدون شك ضرورية، لكنها مجردة - فإن التربية تكون للمواطنة. وإلا ما معنى أن يكون المرء مواطناً؟ وكيف تعتبر التربية من أجل المواطنة أمراً ممكناً؟.

يمهد هذان السؤالان لعمق إشكالي في عصرنا هذا. يفرض العيش الجماعي داخل مؤسسات عادلة² معرفة مجموعة من المعايير، والقواعد والقيم. لم يعد الأمر يدور بتاتا حول التساؤل مع أفلاطون حول شروط إمكانية تدريس الفضيلة، مثلاً، وإنما صار بالأحرى يتعلق بمعرفة كيف يمكن لنظام تربوي ما أن يجعل من كائن قاصر في الأصل كائناً بالغاً بلوغاً تاماً في نهاية مسار تربوي ما. أي كيف نكوّن الإنسان ليصير إنساناً باستعماله كل شيء للتعبير عن استقلاله الذاتي، أي عن قدرته على التفكير، والإحساس، والحكم والفعل بنفسه؟ إنه سؤال الأنوار الأساسي، في رأي كانط، كما أنه سؤالنا نحن أيضاً. بهذا المعنى تعتبر إجبارية التمدريس واجبا مدنيا والدفاع عن المدرسة العمومية مسؤولية أخلاقية وسياسية على عاتق كل امرأة وكل رجل منشغل بإنسانيتنا الهشة والثرينة. يقول كانط: «يمكن لإنسان ما، في ما يخصه، أن يعلق امتلاك معرفة من المتعين عليه

امتلاكها، لكن أن يتخلى عنها، سواء لنفسه أو له ولأحفاده، فذلك يسمى انتهاكا لحقوق الإنسانية المقدسة ودوسا لها بالأقدام»³.

لقد عرف القرن الثامن عشر الفرنسي نفسه بأنه عصر الأنوار Age des lumières، الشيء الذي جعله يحتل مكانة خاصة في التاريخ البشري برمته. وما كان لهذا القرن أن ينفرد بهذا الوضع المتميز، لو لم يقدم نفسه على أساس أنه كيان موحد ومنظم ومتجانس، يتمتع بمشروع هادف يدعو إلى قطع الصلة بالمراحل السابقة عليه لكونها عصور انحطاط وظلمات وأحكام مسبقة.⁴ من هنا جاء شغف مفكري الأنوار بالتربية. ذلك أن إصلاح العالم وتغيير المجتمع والذهنيات يشترط، لا محالة، تكوين أو إعادة تكوين الإنسان، وذلك بتهيئته منذ صباه لامتلاك القدرة على التفكير وإصدار الأحكام وممارسة الأفعال وفق مقتضيات ومبادئ العقل الكافي المستقل.

لقد انصبت انشغالات القرن السابع عشر، مثلا، امتدادا للعصر الوسيط، على تكوين الخاصة المكونة من الأمراء ورجال الدولة وعلماء اللاهوت والقضاة والأطباء⁵. فكان من اللازم على مشروع الإصلاح الأنواري أن يعمل على نقد الطابع النخبوي للتربية الذي ساد وترسخ منذ العصر الوسيط حتى يصبح التعليم حقا شعبيا تتمتع به جميع فئات المجتمع. فلم يعد الهدف من وراء مؤسسة التربية هو اكتساب مهارات وامتلاك معارف من أجل الاندماج في بؤرة المجتمع السائد فحسب، وإنما أيضا في الانفتاح على حركة التفكير المعاصرة (الأنوار) والمساهمة في ترسيخ الدولة العصرية من أجل تغيير الذهنيات والممارسات ومجاوزة النظم التقليدية التي طالما جثمت بثقلها على الذات والآخر والعالم⁶. إن الأمر مخالف بالنسبة لفرنسا، إذ سيتم، لأول مرة في تاريخ الممارسات التربوية، صياغة رؤية نسقية تربط الفعل التربوي بثلاثة معطيات أساسية: القوة العمومية أو الدولة (مؤسسة الجمهورية)، الثقافة والعلوم والآداب (حركة التنوير)، المدرسة (التعليم العمومي). فإذا كانت إرادة التعلم والقدرة على امتلاك الثقافة وفن تدبير الشؤون العامة حكرا على نخبة جاه أو مال أو سيف، فهذا معناه أن تعميم التعليم وترويج الأنوار ودمقرطة السلطة ترمي جميعها صوب غاية سامية ونبيلة: تغيير العالم. لذا كثيرا ما يقال: " أن فلسفة القرن الثامن عشر لم تطمح إلى تفسير العالم فحسب، بل طمحت أيضا إلى تغييره".

لكن علينا أن لا نفهم أن هذا التصور قد تم إنتاجه من عدم. فقد كان، على العكس من ذلك، وليد صيرورة تاريخية محددة امتدت من 1753 (تاريخ نشر مقال: "إعدادية Collège" في الموسوعة Encyclopédie) إلى 1793 (السنة التي أنهى فيها كوندورصيه مشروعه الخاص بإقرار التعليم العمومي). فطبيعي أن تعرف المسألة التربوية، طيلة هذه المدة، نقاشات حادة وصراعات مريرة بين تيارات أنوارية تنتمي إلى حساسيات سياسية وإيديولوجية وروحية متنوعة. وعليه يمكن تلخيص مسألة التربية، كما أشكلتها، منذ البدء، الأنوار الفرنسية في المفارقة

التالية: إن الإغلاء من شأن التربية والعمل على تعميمها يؤدي حتما إلى زعزعة النظام وإحداث القلاقل الاجتماعية، في حين أن الحط من قيمتها والتقليص من دورها يرسخ الجهل والاستبداد ويسبب على المدى البعيد، انهيار النظام برمته، إن لم يفض في النهاية إلى تفشي حالة اللانظام.

وإذن كيف تطورت المسألة التربوية، في عصر الأنوار الفرنسية، من موضوع للنظر والتأمل والسجال والمناظرة، إلى مشكل عيني يتطلب حلولا عملية ملموسة، لكي يصبح، في النهاية، عاملا جوهريا من عوامل المواجهة السياسية، وبالتالي مؤشرا دالا على مواقف واختيارات محددة من الإنسان والمجتمع والحضارة.

الثابت أن التعليم العمومي بكونه مؤسسة وطنية تعمل من خلالها الدولة العصرية على تعميم المعرفة في إطار تكافؤ الفرص بين مواطنين متساوين، شيء لم يتم التفكير فيه من قبل الموسوعيين، ولا من قبل " فولتير " ذاته.

فولتير:

لقد تعامل رواد حركة التنوير خلال سنوات طويلة مع المدارس كما لو كانت كبش فداء لأخطاء التربية الدينية بشكل عام. الشيء الذي جعل الشهادات تتعدد وتتنوع حول الوضع السيئ والطابع العقيم للدراسة في هذه المؤسسات. يقول فولتير: « إن التربية السائدة في المدارس والأديرة كانت دائما سيئة للغاية، حيث كان يتم تدريس الأشياء نفسها لمائة طفل يتمتعون بمواهب مختلفة⁷ ». ومما لا شك فيه أن كلاما مثل هذا أخرج المشكلة التربوية من غياهب التأملات المجردة من ناحية، وساهم في إبراز أبعادها العملية من ناحية أخرى. فتوقيف اليسوعيين عن التدريس طرح، لأول مرة، مشكل تكوين المدرسين. فكان على الحداثيين إذن أن يكفوا عن النقد والدحض والرفض ويقدموا حلولا إجرائية قابلة للتحقق. لقد قرب التفكير في الآليات العملية، التي من شأنها أن تساهم في إصلاح الوضع المادي والبشري للمدارس، الحداثيين من إدراك الدلالة العصرية للتربية العمومية. وهكذا لم يعد الأمر متعلقا بإيجاد الطريقة الناجعة من أجل ضمان تربية متينة، وفي أحسن الظروف، لنخبة من المحظوظين، وإنما في البحث عن صيغة تمكن من إرساء قواعد تكوين جيد لأكبر عدد ممكن من التلاميذ.

لكن رغم ما نعلمه عن علامة القرن الثامن عشر (فولتير) من أنه كان غزير التأليف، حيث مارس فن كتابة الشعر والأدب والتاريخ والفلسفة بموهبة ونجاح قل نظيرهما. إلا أننا نستغرب لكونه لم يخصص حيزا، ضمن مؤلفاته الكثيرة، للتربية. إلا أن ما يثير دهشتنا ويدفع بنا إلى إعادة النظر في الأحكام السائدة حول فولتير كـ "وكيل للأنوار"⁸، هو كونه يشاطر آراء لاشالووي المحافظة بشأن تعميم التعليم ليشمل الفئات الشعبية.

الحاصل أن موقف فولتير من تعميم التعليم مقلق ومستفز للغاية. فكيف يجوز للعلامة المتنور، الذي ما يزال يكنى إلى يومنا بوكيل الأنوار بلا منازع، أن يعبر عن هذه الرؤية المحافظة فيما يخص التربية؟ هل يجوز أن نكون علمانيين حداثيين على المستوى العقائدي وتقليديين محافظين على المستوى التربوي؟ ما الذي جعل فولتير يتنكر لمبادئه وقناعاته ساقطاً بذلك في النخبوية؟ من السهل بالنسبة لنا اليوم أن نحاكم موقف فولتير السلبي من إمكانية تعميم التعليم والمعرفة، وأن ندينه بشدة معتمدين في ذلك على مرجعية حقوق الإنسان الكونية كما صاغتها لاحقاً الثورة الفرنسية. إن موقفه هذا يعود بالأساس إلى تصور ذهني مسبق هيمن على تمثلاتنا لصورة " فولتير الليبرالي " ذي النزعة الإنسانية. وهي صورة روج لها مؤرخوا الثقافة الفرنسية في القرن التاسع عشر عندما اعتبروا أن أعمال فولتير تشكل كلا موحداً ومتجانساً، وأنها ترمي جميعها إلى تغيير الأوضاع وتعميم الأنوار على جميع مستويات الحياة.⁹ إلا أن الأمور ليست على هذا القدر من الوضوح...

فولتير الذي اكتوى بحرقة الأسئلة العظمى ..، ودافع بشجاعة مذهلة عن ضحايا التزمت الديني ..، وأرهفت مشاعره، عذابات البشرية أمام فواجع الطبيعة (زلزال لشبونة)، فولتير التسامح والسخاء والدفع، يتناقض مع فولتير المحافظ، الذي يحتاط من النتائج السلبية التي يمكن أن يفضي إليها تغير مفاجئ في الأوضاع.

بيد أن مساندة فولتير للموقف الداعي إلى عدم تعميم التربية بالنسبة للفئات الشعبية إيجابي من الناحية المنهجية. ويتعلق الأمر هنا بنشأة البعد الاقتصادي والثقافي للتربية.¹⁰ وهذا معناه أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق فعلياً إلا بفضل تحول ديني واقتصادي جذري. إن تحديث التعليم وتعميمه لا يتعلق، في نظر فولتير، بتوفير الشروط اللازمة على مستوى الموارد المادية أو البشرية، وهو لا يستلزم حلولاً تقنية محضة. إن الأمر يتجاوز هذا بكثير لأنه يطرح مسألة الغاية والمال. فنحن، وإن نجحنا في توفير الإمكانيات ومحاربة الأمية الطاغية على الفئات الشعبية، سنبقى، مع ذلك، محاصرين بالسؤال الجوهرى: أي شيء نريد تحقيقه؟ ونحو أي مصير نريد السير؟ وإذا كان فولتير يقترح علينا قياس الغاية والمال بمقاييس الاقتصاد والعلمانية، فكيف سيتم ذلك؟

يدعونا فولتير بعقلانيته المألوفة إلى وضع النقط على الحروف وتحديد المفاهيم وتوضيح الرؤية قبل التسرع في اقتراح أجوبة واهية. المقصود ضمناً وراء تعميم التعليم هو ترويج ودمقرطة الأنوار حتى تستفيد منها جميع فئات الشعب. إن طرح الإشكال بهذه الصيغة مغلوطة، في نظر فولتير؛ إذ علينا، بداية، أن نحدد مفهوم الشعب ومفهوم الأنوار. يقر فولتير أن الشعب لا يشكل وحدة متجانسة، بل هو مكون من مجموعة من العمال البائسين الذين يعانون من ضعف في التأهيل، ونخبة من الحرفيين المختصين الذين يتمتعون بشيء من الثقافة

التقليدية، وأغلبية ساحقة من الرعاع والأوباش populace التي غالبا ما تسقط
طريدة سهلة في أيدي الشعوذة والتزمت.¹¹

لذا يعتقد فولتير أنه من اللازم الإبقاء على يد عاملة غير مثقفة وغير
متعلمة، فهو يخشى أن يؤدي تعميم التعليم على هذه الفئة إلى إخلاء القرى من
الفلاحين وإفراغ الأوراش من الحرفيين. وهكذا فنحن الآن أمام حجة ديموغرافية
واققتصادية "صادرة عن أحد كبار الملاكين العقاريين"، كما يؤكد الأستاذ
مورتيي.¹²

وفي هذا السياق الداعي إلى تجنب تعميم التعليم مخافة الوقوع في أزمة
اقتصادية، كتب فولتير بتاريخ 1766 إلى داميلافيل Damilaville يقول فيها:
«أظن أننا لا نتفاهم في موضوع الشعب الذي تعتقدون في أنه أهل لأن يتعلم. فأنا
أعني بالشعب الرعاع التي لا تملك شيئا سوى سواعدها للاستغلال. أشك فيما إذا
كان هذا الصنف من المواطنين يقوى على امتلاك الوقت أو الإرادة لأجل التعلم.
إنهم سيموتون جوعا قبل أن يصبحوا فلاسفة. ويبدو لي أساسي أن يكون هناك
معوزون جاهلون. فلو شئتم أن تستصلحوا مثلي أرضا بورا، وكنتم تمتلكون
محارث للقيام بذلك، فسيكون لكم رأي مماثل لرأيي، حيث ستدركون أنه لا يلزم
تعليم العامل، وإنما البرجوازي الطيب، قاطن المدن».¹³

وبالتالي، على تقسيم العمل أن يبقى إذن قائما، حتى لا نقع في الفتنة
والعنف بفعل القلاقل والأزمات التي يمكن أن يقود إليها انفتاح مفاجئ وغير منظم
على المعرفة والثقافة. إن الهرمية الاجتماعية ومقتضيات الحياة العملية، بشكل
عام، تشترط أن يبقى الفلاح في وضعه والبرجوازي في موقعه، لأن في ذلك خير
المجتمع وسعادة البشرية.

ذلك أن فولتير قد دافع عن تصور خاص للتقدم في التاريخ، مفاده أن
التغيير حركة بطيئة تتم وفق منطق خاص ومعقد. لذا، يجب علينا ألا نعمل على
تسريع حركة التاريخ وألا نستبق الأحداث، لأن ممارسة مثل هذه من شأنها أن
تؤثر سلبا في مسيرة التقدم وأن تعطل حركته. إن زمن الأنوار آت لا ريب فيه،
لكنه آت عبر لحظات متلاحقة يكمل بعضها البعض، تبعا لنموذج الدوائر
المتداخلة. لا بد إذن من إقرار إصلاح ديني يخلص الجماهير من مخالب
الكاثوليكية المتعصبة. وهذا معناه أن الجماهير لن تصبح أهلا لتلقي المعرفة إلا
عندما تصبح تدين بدين "أكثر إنسانية وتسامحا واعتدالا".¹⁴

يبقى إذن فولتير مصلحا هادئا أكثر منه ثوريا متحمسا. إنه يعتقد في
إمكانية الإصلاح من الأعلى إلى الأسفل، وفاء لشعاره المحبب الداعي إلى فضح
الدناءة والخزي اللاهوتين. وسيطرح مشروع التغيير هذا مع منظر المدرسة
العمومية، كوندورصيه، بعد الثورة الفرنسية.

كوندورصيه:

مع اليقاعبة (Jacobins) وكوندورصيه سندخل فضاء "البيداغوجيا الثورية"، أي مجال التصور التربوي الذي تولد عن ثورة 1789. إنه مجال شاسع من النظريات والتجارب المرتبطة بمرجعيات متعددة ونزعات متعارضة. ورغم التضارب في الرأي والاختلاف في المقاصد، فإن المحاولات البيداغوجية التي تنتمي، بشكل أو بآخر، إلى الحركة الثورية تلتقي وتتقاطع في مجموعة من القناعات والاختيارات الجوهرية التي يمكن أن نختزلها في مبدئين أساسيين:

- أولهما، يركز على علاقة الثورة الفرنسية بحركة الأنوار بشكل عام.
- وثانيهما، يحدد موقع المؤسسة التربوية -التعليم العمومي- ضمن مؤسسات الدولة الديمقراطية: السلطة

الدستورية، الاقتراع العام، العدالة الاجتماعية.. فهذان المبدعان متكاملان على مستوى الرؤية والأهداف، لأن اعتبار الثورة وارثا موضوعيا للأنوار يربطها بأسلاف محددين. ومن ثمة يمنحها شجرة أنساب و شرعية ثقافية وفكرية. الشيء الذي يتضمن واجب ترويج الأنوار ومحاربة الأحكام المسبقة وتزويد عامة الشعب بالمعارف، علما أن حرمانه من هذه المعارف خطأ يتحمله، بالطبع، العهد القديم كنظام استمد قوته من الجهل، شأنه في ذلك شأن كل نظام يبني قوته وسلطته على الامتيازات والطغیان.¹⁵

نحن الآن أمام تصور ثلاثي الأبعاد: السياسة، التربية، الثقافة، بمعنى: الدولة الديمقراطية (الدستور)، المؤسسة التربوية (التعليم العمومي)، فكر الأنوار (ثقافة العقل في العلوم والآداب والفنون).

كيف يمكن تحقيق هذه الثلاثية؟ يقر اليقاعبة أن ذلك لن يتحقق إلا بالمذهبة Endoctrinement والحراسة Surveillance، وإن اقتضى الأمر الرعب Terreur. في حين يرى كوندورصيه أن الغاية النبيلة تستلزم، من أجل تحقيقها، وسائل أنبل. لذا يجب اعتماد العقل السليم المستقل والحوار الديمقراطي وتجنب، ما أمكن، إكراهات السلطة. إن ما يبرر الاختلاف الجذري بين هذين التصورين هو الانتماء الإيديولوجي.

وقبل أن نعرض إلى نظرية كوندورصيه في ضرورة التعليم العمومي، لابد من الإشارة إلى الأسئلة الكبرى التي دار حولها النقاش المذهبي بين اليقاعبة وكوندورصيه. ويمكن أن نسوق هذه الأسئلة على الشكل التالي: هل يجب على التعليم أن يخاطب الكبار أم الصغار؟ وعلى أية وسائل يجب أن نعتمد لتحقيق ذلك؟ ما هي حدود تدخل الدولة في مجال ظل تقليديا يهم الأسرة دون غيرها؟ ألا يعد إقرار التعليم الإجمالي سوطا للدولة على الصلاحية التقليدية للأب؟ هل يجب التركيز على التربية بكونها تكوينا للمشاعر المدنية وترسيخا للحماس، أم يلزم التشديد على التعليم بكونه جهازا بيداغوجيا صرفا، يعمل على تحسين الكفاءات وتنمية الحس النقدي الضروري بالنسبة لمواطنين مطالبين بالقيام دواما باختيارات

سياسية؟ هل يجب على الدولة أن تقوم بضمان التعليم الأساسي الأولي للجميع أم يلزمها أيضا أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تكوين نخبة جديدة وأن تساهم، بالتالي، في تطوير العلوم والآداب والفنون؟¹⁶

سنحاول تلخيص وجهة نظر كوندورصيه لأنها تقوم أساسا على تبني الموقف الديمقراطي دعامة من أجل ترسيخ قيم التعليم العمومي، وذلك اعتمادا على مبادئ العدل والمساواة واحترام الحريات الأساسية احتراماً تاماً. فلا يمكن أن يكون التعليم إلا عمومياً في نظر كوندورصيه، بمعنى أنه يجب أن يدخل في إطار واجب الدولة تجاه مواطنيها، وأن يكون بالتالي مفتوحاً في وجه الجميع، فالتعميم وحده قادر على جعل المساواة المصرح بها قانوناً مساواة واقعية وعينية، من خلال التمتع بكل الحقوق المنصوص عليها في الدستور: "لو كان تفاوت الناس في القدرات الأخلاقية يمنح أكبر عدد منهم التمتع بهذه الحقوق كاملة (...). فلا طائل من وراء الإعلان عن امتلاكهم جميعاً الحقوق نفسها".¹⁷

ولتبرير هذا الطرح، يقول كوندورصيه: "من لا يعرف الكتابة ويجهل الحساب، لا يمكن أن يكون مساوياً للذين أمدتهم التربية بمعارف. ولا يمكنه أن يمارس الحقوق نفسها وبلاستقلال ذاته".¹⁸ "بمعنى أن الشخص الذي لا يمتلك ثقافة حول القوانين الأولى المنظمة لحق الملكية، لا يستطيع التمتع بهذا الحق بالطريقة نفسها التي يتمتع بها الشخص الذي يعرف تلك القوانين. فإذا اختصما، فإنهما لن يتحاربا بأسلحة متكافئة".¹⁹ وعلى هذا الأساس، يجب على التعليم العمومي أن يكمل العمل الدستوري، وذلك بمنحه جوهرًا فعلياً ودلالة عينية، إذ ماذا سيكون مصير الحرية والمساواة في أمة شعبها أمي؟!

الظاهر إذن، أن مشروع كوندورصيه يدور حول نقطة محورية هي سيادة الشعب. وإذا كانت هذه السيادة تعود أصلاً إلى الشعب، فإنه يتعين على هذا الأخير أن يكون متتوراً. ولا يتم التنوير إلا بفضل مدرسة عمومية ديمقراطية. بمعنى أن الحرية تقتضي الأنوار المعرفية، والعكس بالعكس. ويؤكد كوندورصيه: "استنفذوا جميع الترتيبات الممكنة لضمان الحرية. وإذا لم تشمل هذه الترتيبات وسيلة لتنوير جميع المواطنين، فإن جهودنا ستذهب سدى".²⁰ إن الجهل هو الذي يسبب الفوضى ويهدد النظام بالانهيار.²¹

خاتمة :

لقد أردنا من خلال هذه الصفحات، أن نبين كيف أن النظر في مسألة التربية، لدى الأنوار الفرنسية، قد ارتبط ارتباطاً عضوياً بالتفكير. فالحديث عن التربية كان ملازماً، بالنسبة للأنواريين، لرؤية معينة للإنسان والمجتمع والعالم، ملازمة الشيء لظله. ولقد سبق للأستاذ "بيلافال" أن لخص مميزات فكر الأنوار على الشكل التالي: الدقة والصرامة، المعرفة والتنوير، والشغف الكئيب بأعمق الأشياء.²² فما أحوجنا إلى العمق في زمن أصبحنا نطفو على

السطح لفراغ عقولنا. فقد ساد الاعتقاد عندنا في أن التربية مسألة تقنية خالصة تؤهلنا لكسب قوتنا وتؤكد انتماءات هي من قبيل تحصيل الحاصل: العروبة والإسلام. فكأن الآخرين لا يعرفون ذلك، أو كأننا لسنا على يقين من ذلك...

صحيح أننا نتعلم لكي نصبح عمالاً أكفاء أو أطباء مختصين أو موظفين سامين أو ... لكننا نتعلم أيضاً لأننا نحدس، بشكل من الأشكال، أن جميع شهادات ومهن الدنيا لن تشبع رغبتنا في المعرفة، ولن تعالج قلق وجودنا في هذا العالم. إننا نتعلم لأن شيئاً ما في الأفق يبقى دائماً لغزاً محيراً بالنسبة لنا. فنحن لا نتعلم فحسب من أجل كسب قوتنا اليومي أو مراكمة الثروة. بل إننا نصر، عندما نقرب من إدراك مغزى كوننا كائنات نتعلم، على أن نعرف من نحن وأية دلالة نريد أن يكتسبها وجودنا في هذا العالم. إننا نصر على أن نتعلم لكي نبدع.. نعم، لكي نبدع فكرة واحدة من أجلها نريد أن نحيا أو نموت". (كيركجارد).

وليس الغرض من هذه الصفحات العاجلة لأهم الأفكار التي طُرحت حول التربية والتعليم في عصر الأنوار هو مجرد استعراض مبسّط لفصل مهم من تاريخ الأفكار حول هذا الحقل العلمي والفكري الحيوي في تطور أي مجتمع، ولكن الغرض من هذه المراجعة يكمن في افتراضية وجود تناظر وتواز بين ما عاشه ذاك المجتمع مع ما نعيشه اليوم من ظروف تستدعي الاستفادة من تجارب التاريخ وخبرات الأمم الأخرى، مع التسليم بوجود اختلافات وتناقضات بين الثقافات. إن الأسئلة التي تعرّض لها الفكر الأنواري هي بقدر تعلق الأمر بأنظمة التربية والتعليم، لا تتأى كثيراً عن الأسئلة التي تؤرق الجادين من التربويين العرب والمسلمين في عصر انتقالي مشوب بالمتغيرات التي تمس حياتنا الروحية وموروثنا الثقافي الثري. ثمة تطابق في الاستفهامات وتقارب في مسببات القلق، الأمر الذي يندر بشرخ في فكرنا، شرخ يصعب تجسيده بين الماضي والحاضر، وبين التراث والمعاصرة، وبين القديم والمستقدم. وإذا كان مثل هذا الشرخ مدعاة لتأمل ومعالجات أصحاب الأمر والنهي في بلداننا، فإنه كذلك مدعاة لاستثارة تجاربنا وتجارب الآخرين، ليس من أجل إيجاد «حل سحري» لإشكالات المعارف والتربية والتعليم، بل من أجل إثارة الأسئلة وأنشطة تبادل الرأي حول واحد من أهم المواضيع التي تستحق المناقشة والجدل العلمي المجدي.

«Aristote: la difficile ,1990, P.-Ph.1- Jandin
 , in L'éducation: approches philosophiques, simplicité»
 p. 51-61., P.U.F.

Seuil., Soi-même comme un autre, 1990, P., Ricoeur -²
 Réponse à la question qu'est-ce , 1981 (a), E.,³ -- Kant
 Méditations. p. 52, que «les Lumières»? Gonthier
 dans , Au siècle des lumières, 1948, Y., Belaval-⁴
 p550 sq., La Pléaïde, T.III, Histoire des littératures
 p78sq., PUF, Histoire de l'éducation, 1953, R., Gal-⁵
 dans , Esotérisme et lumières, 1969, R.,⁶ - Mortier
 p60 , Droz, Genève, Clartés et ombres du siècle des lumières
 sq.

Les origines intellectuelles de la , 1967, D., Mornet-⁷
 p319-342, Armand Colin, Révolution française (1715-1787)
 le pocureur des , Voltaire, 1996, Gh., Walterlot⁸ -

Michalon., lumières
 p88 sq., op.cit., 1996, Gh.,⁹ - Waterlot
 , Les philosophes français..., 1969, R.,¹⁰ - Mortier
 p110., art.cit.
 dans Le coeur de la , Voltaire et le peuple, R.,¹¹ - Mortier
 , Bruxelles, raison. Recueil d'études sur le XVIIIè siècle
 sq., p94, Université Libre de Bruxelles
 p95.,¹² - Ibid

, vol.XXX, op.cit., Correspondance, 1973,¹³ - Voltaire
 p155-156., D.13232

*تلزم الإشارة إلى أن تعميم التعليم مع الجمهورية الثالثة لم يمنع فرنسا
 من أن تصبح قوة صناعية في مجال الزراعة.

p100., art.cit., 1990, R.,¹⁴ - Mortier
 Les Jacobins pédagogues. Education et , B.,¹⁵ - Baczko
 p334sq., op.cit., in Job mon ami..., politique
 p335.,¹⁶ - Ibid

Mémoire sur l'instruction publique, 1847,¹⁷ - Condorcet
 p169., Arago O'Conor, T.VII, Oeuvres complètes
 p170.,¹⁸ - Ibid
 p171.,¹⁹ - Ibid

p38.²⁰ - Ibid

Condorcet. L'instruction publique, 1984, C.²¹ - Kintzler

et la naissance du citoyen. Folio.

p565. op.cit., 1948, Y.²² - Belaval

- in «Aristote: la difficile simplicité» P.-Ph. Jandin¹-
 1990. P.U.F. L'éducation: approches philosophiques
 Seuil. 1990. Soi-même comme un autre P. Ricoeur²-
 Réponse à la question qu'est-ce que (a) E.³ -- Kant
 Méditations. «les Lumières»? 1981 Gonthier
 dans Histoire des «Au siècle des lumières» Y.⁴ Belaval
 1948. La Pléiade, T.III, littératures
 1953. PUF, Histoire de l'éducation, R. Gal⁵
 dans Clartés et «Esotérisme et lumières» R.⁶ - Mortier
 Droz. Genève, 1969, ombres du siècle des lumières
 dans l'éducation. «Emile et les lumières» P.⁷ - Kahn
 PUF 1990. Approches philosophiques
 Les origines intellectuelles de la «1967» D.⁸ - Mornet
 Armand Colin. Révolution française (1715-1787)
 «le procureur des lumières» Voltaire, Gh. Walterlot⁹ -
 Michalon. 1996
 «art.cit. Les philosophes français...» R.¹⁰ - Mortier
 .1969
 dans Le coeur de la «Voltaire et le peuple» R.¹¹ - Mortier
 «Bruxelles, raison. Recueil d'études sur le XVIII^e siècle
 .Université Libre de Bruxelles
 «vol.XXX, Correspondance» 1973,¹² - Voltaire
 D.13232.
 Les Jacobins pédagogues. Education et «B.» - Baczko³¹
 .politique
 Mémoire sur l'instruction «1847» - Condorcet⁴¹
 .«Arago O'Connor, T.VII, Oeuvres complètes, publique
 L'instruction publique et la naissance du «C.» - Kintzler⁵¹
 Condorcet Folio. «citoyen. 1984

الإنسان من التفكير الإعتيادي إلى الفكر الأسطوري

آيت أحمد نورالدين ، أستاذ مساعد ،

كلية الآداب و اللغات

والعلوم الاجتماعية و الإنسانية،

قسم فلسفة،

جامعة د/ مولاي الطاهر ،سعيدة

تعريف البحث و البحث العلمي :

البحث لغة هو التفحص و التفتيش، وفي الاصطلاح هو إثبات النسبة الإيجابية أو السلبية بين الشيئين بطريقة الاستدلال (1). و قيل البحث أيضا بذل الجهد في موضوع ما، وجمع المسائل المتصلة به ، ومنه قولهم البحث العلمي، أي مجموع الطرق الموصلة إلى معرفة الحقيقة العلمية. و كذلك يقصد بالعلمي هنا: البحث المنسوب إلى العلم، حيث نقول المعرفة العلمية، والروح العلمية. و يطلق هذا الاصطلاح على العقل المنظم الواضح، الذي لا يسلم بصدق حكم إلا بعد تحقيقه و التدقيق فيه و إقامة البرهان عليه (2).

لكن هل استعمل الباحثون الأوائل ، أو بمعنى أدق الإنسان الأول في غابر العصور ، طرق بحث سليمة، قائمة على أسس العلم و الدقة ؟ أم عرفوا و استعملوا طرقا مختلفة، ولم يصلوا إلى الطرق الصحيحة إلا بعد أن استنزفوا رصيدهم و طاقاتهم ؟

إننا إذا وجدنا، في الواقع، الباحثين في شتى أصناف المعرفة ينادون اليوم بضرورة اعتماد الطريقة العلمية في التفكير، على اعتبار أنها، الطريقة المثلى لدراسة موضوعاتهم، فإن ذلك لا يعني بدهة أنها أول طريقة اعتمدها الإنسان منذ القدم ، بل إن الإنسان لم يصل إلى هذه المرحلة، و المستوى من الفهم و الإدراك إلا بعد أجيال و أجيال، كان الإنسان خلالها يستمد حكمه على الظواهر و القضايا بوسائل غير الوسائل العلمية المتاحة في وقتنا الحالي. و من هنا ينبغي علينا أن نتعرف إلى مختلف الطرق التي عرفها، واستعملها الإنسان حتى وصل إلى الطريقة العلمية.

- طرق البحث و تطورها :

إذا حاولنا التعرف إلى الطرق التي اعتمدها الإنسان منذ فجر البشرية في البحث عن حلول لمشكلاته، وإشباع حاجياته، فإننا نجد ما يلي :

1- طريقة العادات و التقاليد في التفكير لحل المشكلات :
لاشك أن الحياة البدائية المتوحشة ، لم تكن بالهينة على الإنسان الأول ، وكانت تحيط به من كل الجهات أخطار لا يستطيع التغلب عليها بالقوة ، بل أخطار تبدو قاهرة تفقد الرشد وتسبب الشلل (3) . و إليك الدليل من تاريخ الفلسفة اليونانية حيث يقول أفلاطون على لسان بروتاغوراس و هو يصف عالم البشر قبل اختراع الفنون كالسياسة مثلا :

" لقد عاش البشر في البداية متفرقين ، ولم تكن هناك أية مدينة ، أي دولة في لغة عصرنا ، وكانت الحيوانات تفتك بهم دائما و في كل مكان لأنها أقوى منهم، و كانت مهاراتهم التي تكفي بالكاد لتغذيتهم تعجز عن حمايتهم في حربهم مع الحيوانات المتوحشة " (4) .

لكن بفضل تفرد الإنسان بملكة العقل، استطاع أن يتعايش معها، وهو مكره في ذلك لا مختار، فأوجد طرقا و حيل لتوفير طعامه و لباسه ثم أخذ يورث هذه الخبرات فيما بعد لأبنائه، و يسمى هذا الشكل من التفكير بطريقة العادات و التقاليد في التفكير لحل المشكلات (5) .

فقد أخذ الإنسان يرجع إلى العادات و التقاليد و استثمار كنوز الذاكرة على حد قول عالم النفس الأمريكي وليام جيمس ، التذكر يعني التفكير بشيء ما كان معاشا في الماضي ، و لم نحاول نحن أن نفكر فيه قبل ذلك مباشرة (6) . إذن فقد ظل الإنسان، ولمدة طويلة، يعتمد على هذه المصادر لما توفره من رصيد معرفي ضروري لفلسفة الحياة و إدارة شؤونها، أما تبرير سبب كون هذه الطريقة في التعامل مع الطبيعة ، هي الأولى و الأقدم ضمن طرق الإنسان ، فذلك راجع - في نظرنا- إلى سببين على الأقل :

- الأول : إن العادات تقدم كما هائلا من المهارات الجاهزة و المجانية التي لا تتطلب بذل الجهد، و الإنسان الأول - بل وكل إنسان - يرحب بمن يقدم له الحلول الجاهزة، فهي تغنيه من المغامرة و بذل الجهد.

- و أما الثاني : فهو مترتب عن الأول، حيث تختصر العادات و تلخص المحاولات السابقة الفاشلة، و تنبّه للأخطاء المحتملة و تكتسبه وقتا ثميناً هو في مسيس الحاجة إليه .

إن العادة - وهي كل نوع من السلوك يكتسب عن طريق التدريب أو على حد تعبير بول غيوم "العادات أو تغيرات السلوك المكتسبة ، قريبة من التكيفات العضوية التي هي امتداد لها" (7) . يعني أن الإنسان يتكيف مع الطبيعة و يحقق توازنه مع محيطه ، من جهة ، بالعادات التي هي مجرد محاكاة و تقليد للكبار، و من جهة أخرى، بما يملكه الجسد نفسه من قدرات خاصة في التأقلم مع الوضعيات الجغرافية و المناخية التي تسهل عليه و تؤهله لمواصلة العيش : فأبناء

الصحراء أقدر على تحمل الحرارة الشديدة ، حتى أن تكوين بنياتهم الجسدية مختلفة عن سواهم، كما أن أبناء المناطق المتجمدة كذلك أقدر على تحمل البرودة الشديدة ، بدليل أنك تجد أجسامهم منحوتة بصورة متميزة: ففتحات الأنف على سبيل المثال عندهم، أضيق ما تكون : لأنها توفر مرور كميات الأكسجين الكافية للعيش، لكنها – وهذا غاية كونها ضيقة – تمنع تسرب الهواء البارد حتى تحافظ على السلامة و الحياة . أي أننا نضيف لمعارفنا سلوكيات جديدة، نكتسبها عن طريق التعلم و الاحتكاك، كما أن أجسامنا هي الأخرى نكتسب طرق مقاومة جديدة تؤهلها للتكيف مع وضعيات سنجبر على العيش و التعامل معها. و تجدر الإشارة إلى أننا نتكلم هنا عن المجتمع البدائي و الطرق التي اهتدى إليها في تعامله مع الطبيعة، حتى يحقق تكيفه و توازن حياته معها .

لكن لنتساءل ماذا تعني المجتمعات البدائية ؟ ماذا يملك علماء الأنثروبولوجيا من اعتقادات و تصورات عن ذهنية و طرق عيش الإنسان البدائي ؟ إن كان هناك اصطلاح يرتبط بالأنثروبولوجيا دائما، فهو مصطلح ' البدائية ' الذي يستعمل لوصف معلومات وجدها علماء هذا التخصص في مختلف بقاع العالم .

فهناك دين بدائي، اقتصاد بدائي، شعوب بدائية و مجتمعات وثقافات بدائية. و تعرف كلمة بدائي عادة بما يتعلق بالبداية أو الأصل.

و في بعض السياقات يعني المصطلح أيضا عدم كفاية الوسائل بالنسبة للأهداف، ولهذا علاقة بالمجال التكنولوجي خاصة ، ولكن بالظروف الموجودة داخل مجتمع ما، و بالمفاضلة بين الثقافات . فالعصا التي تستخدم للحفر – مثلا – بدائية بالمقارنة مع آلة مثل الجرار، و الخيمة أو الكوخ بدائيان بالمقارنة مع البيت .. و النار العادية أو الطبخ الذي يستعمل الخشب بدائيان بالنسبة لآلات الطبخ الغازية أو الكهربائية، و هذه الأخيرة ربما توصف، يوما، بالبدائية عندما تقارن بآلات تستخدم الطاقة الشمسية أو الذرية(8).

و بهذه الطريقة استطاع الإنسان البدائي الأول، العيش و الحفاظ على حياته و مقاومة كل أصناف الأخطار و أشكالها ، كما تمكن من التطور و الإرتقاء حيث يكشف الأنثروبولوجي الإنجليزي تايلور في كتابه الأنثروبولوجيا 1881 أن الإنسان قد مر بالمراحل التالية :

1 - المرحلة الوحشية : وهي التي تتميز بالعيش على النباتات و الحيوانات البرية و استعمال آلات العصر الحجري ، و اعتماد مشاعية العيش ، أي الإشتراك في ملكية مصادر العيش .

2 - المرحلة البربرية : التي تتميز بظهور الزراعة و الآلات المعدنية و نوع من الحياة الجماعية في القرى و الحواضر مع ظهور الملكية الفردية .

3 - أما المرحلة المتمدنة : فهي التي بدأت عندما اكتشف الإنسان فن الكتابة (9) و سن القوانين .

و هكذا فبفضل ما يملكه الإنسان من ملكات استطاع تخطي تلك العقبات و استثمار تجاربه و رصيده المعرفي، لذا يقال أن استعدادنا على احراز التقدم يكمن في الطريقة التي نسوس بها رأسمالنا من التجارب و الخبرات، أي معرفة إعادة ما نجح عمله، و تعزيز المكتسب و النقاط القوية، وتحديد المناطق غير المستثمرة، وعزل و تخطي العجز و التقصير. و بهذا الشكل يصح و يحق لنا أن نقول مع الشاعر الفرنسي بودلير حينما عبر عن أهمية الذاكرة و الذكريات، و ما تحفظه العادات من معارف و تجارب ماضية يعتمدها الخلف أراضية و قاعدة لبناء حياة جديدة أكثر تطوراً من تلك التي عاشها السلف : " إنه لدي من الذكريات أكثر مما لو كان عمري ألف عام "(10).

كما أن بعض الفلاسفة القدامى عبّروا عن هذه الطريقة الأولى في تعامل الإنسان مع الطبيعة و خيراتها من جهة، و تعامله مع بني جنسه من جهة أخرى ، بطريقة الفطرة السامية أو التلقائية المثالية، السابقة لكل تفكير و تأمل – و التي لم تدم طويلاً- لتعقبها مرحلة الأنانية، وحب الذات، ما يؤدي معه إلى نشوب الحروب فيما بين الناس، و ظهور شتى أصناف الشرور، الشيء الذي يستلزم اللجوء لاستعمال قدرات أخرى . يقول، في هذا الصدد، الفيلسوف الروماني سينكا : " في المجتمع البدائي عاش الناس معاً بسلام و سعادة، وكان كل شيء مملوكاً لهم على الشيوع، ولم تكن هناك ملكية فردية. ويمكننا الاستدلال على أن العبودية لم تكن موجودة. و كذلك الحكومة المستبدة. و كان النظام على أحسن ما يرام لأن الناس اتبعوا الطبيعة بشكل حتمي، و كان حكمهم هم أكثرهم حكمة، وكانوا يوجهون الناس و يرشدونهم إلى ما فيه خيرهم. و كانوا يطاعون برضى لأن أوامرهم كانت حكيمة و عادلة، و بمرور الزمن اختفت البراءة البدائية، و أصبح الناس جشعين و لا يكتفون بالمتعة العامة للأشياء الجميلة في الدنيا، و رغبوا في أن يحتفظوا بهذه الأشياء لأنفسهم و يمتلكوها، و مزق الجشع المجتمع السعيد إرباً إرباً و حل الطغيان محل مملكة الحكماء و اضطر الناس إلى خلق القوانين التي تقيد حكمهم "(11).

أنظروا لهذا النص، و حاولوا استنتاجه و تفكيكه، فستجدون العجب العجاب، كما أنه يصلح كوثيقة تاريخية يمكن استثمارها في التاريخ، الأنثروبولوجيا، علم الاجتماع، السياسة الاقتصاد وغيرها. و لا يمكن ذكره من دون تعليق، و من ذلك نجد أنه يرصد مراحل تطور البشرية، و لو حاولت تبرير تلك المراحل، لقلت أن أسباب فترة السعادة أو ' الأخوة المثالية ' التي عرفها الإنسان الأول، ترجع في جوهرها لمقياس العدد أو الكم. فعندما كانت الخيرات و الثروات المتاحة في الطبيعة وفيرة، تكفي حاجة الجميع آنذاك، والذي كان قليلاً بالمقارنة مع هذه الخيرات، لم يضطر الناس للصراع، ولم يخطر على بال أحدهم التسابق للحصول على الغذاء. لكن مع مر الوقت، و تزايد الغذاء بوتيرة حسابية في مقابل تزايد البشر بوتيرة هندسية، مما نتج عنه حالة عدم تكافؤ، عندها فقط شعر الإنسان بالخوف من الموت، فلجأ أولاً للصراع من أجل الحصول على الغذاء

المتوفر في الطبيعة – و هو سبب ضروري للبقاء - ثم ثانيا للعمل و انتاج القوت كي يبقى، مثلما كشف العالم الإنجليزي ت ر مالتوس في كتابه عن السكان (12).

و عن نفس الحقيقة عبر الفيلسوف الفرنسي ميشال فوكو بكلمات جلية حيث قال : " و هكذا فإن بعض المجتمعات قد انقرضت بسبب ندرة الغذاء، و أن البعض الآخر من المجتمعات كانت ستلقى نفس المصير لولا أنها شرعت في العمل ".

أما الفيلسوف الإنجليزي توماس هوبز الذي تقوم فلسفته السياسية بكاملها على فكرة الخوف، إذ أن العام الذي ولد فيه سجل فترة حروب بين ملك إسبانيا فيليب الثاني و محاولة غزوه لملكة إنجلترا إليزابيث الأولى، ولا شك أن هذه الحروب، قد أثرت على الجميع بما في ذلك أمه التي عانت هذا الخوف في فترات حملها و أنه أثر عليها سلبا، فكتب هوبز قائلا: " أنا و الخوف توأمان " (13) . هذه الحالة النفسية ستتجلى و تنعكس على تفكيره و تخلف آثارا ، منها إرجاعه صراع البشر فيما بينهم إلى الأنانية التي تقيم تصور الحياة الأخلاقية و الاجتماعية على غريزة حب البقاء، التي تعد غريزة أساسية تتحكم في الوجود الإنساني ككل. إذ أن ما يميز الكائن الحي عموما سعيه المستمر للبقاء و الحفاظ على حياته ، لذا كان الإنسان أنانيا بالطبع (14).

هذه الغريزة أو الفطرة الشريرة التي في الإنسان، هي التي تدفعه للبحث عن سبل البقاء دون مراعاة لأي ضابط، تجعل الجميع يعيشون في الحالة الطبيعية التي سبقت كل أشكال التنظيمات السياسية حالة من الحرب و الصراع الشامل، صراع يقوم به كل إنسان نحو كل إنسان آخر، صراع من أجل المحافظة على النفس و السيطرة على الآخرين، إنها حرب الكل ضد الكل (15). و حالة الحرب هذه لا يمكنها أن تسمح بالسير و التطور الطبيعي للحياة، بل إنها تعيقها و تعكرها، و كان لابد للإنسان أن يعيش، فلجأ مع غيره إلى إبداع حل يخرجهم جميعا من عنق الزجاجة، و يوفر لهم إطارا و أدوات بإمكانها السيطرة على كل محاولة تهدد الحياة و السلم. " إن أهواء الإنسان الطبيعية تجعل من حالة الطبيعة أمرا لا يطاق، ينبغي إذا تكوين المجتمع المدني للإفلات من الحرب المهددة باستمرار " (16).

إن الطبيعة البشرية إذا، تخفي أهواء و رغبات أنانية و منافع ذاتية، لذا فإن اجتماعهم يتطلب تضحيات و تنازلات من طرفهم، و هو ما يتجلى في العقد الاجتماعي الذي يتعهد فيه كل إنسان على ألا يساعد من يستحق العقاب و ألا يقوم بما من شأنه أن يمس حرية الآخرين. فيظهر ما يمكن أن يدعى سيف العدالة الذي يفرض سلطته على الكل (17).

فهوبز إذن و زميليه – أصحاب نظرية العقد الاجتماعي – يتصورون السيناريو التالي لتطور الحياة : - حياة طبيعية : أنانية و صراعات.

- تنازلات : جزئية أو كلية للممتلكات .
 - حياة سياسية : خضوع إرادي كلي لقوة القانون .
 غير أن ما قاله هوبز ، أي اعتبار الإنسان لا يختلف عن عالم الحيوان في شراستها و قتلها غيرها حفاظا على حاجياتها الحيوية إذ يقول : " إن الإنسان ذئب لأخيه الإنسان " (18) ، لذا فقد أبرموا ذلك العقد لتحسين حياتهم، هو مجرد فرضيات أو مسلمات تعاني من النقائص التالية :
 - إن فكرة العقد الاجتماعي فكرة خيالية لا تجد أي سند من الواقع، فالتاريخ البشري لا يعطينا أي مثال لدول أو مجتمعات نشأت عن طريق هذا العقد .
 - كما أن هذه النظرية تقوم على افتراض وهمي خاطيء، و هو أن الفرد كان يعيش في عزلة قبل قيام الجماعة، و هذا غير صحيح لأن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي لا يطبق حياة العزلة (19).
 لكن في نهاية تحليل عامل المعرفة التي تتم عن طريق العادات، نقول أن الإنسان بعد دهر طويل، تنبه لحدود هذه الحلول، أي العادات، فأدرك أنها و حدها لا تكفي، فهي لا توفر جميع الحلول لما يواجهنا من أوضاع متجددة و متشابهة لا حصر لها و لا عد. فهي تكشف عن عجزنا التام عن التكيف حين نواجه أمرا غير مألوف (20). كما أن الذاكرة خادعة موهمة، و لا تحتفظ بكل ما يمر بساحة الشعور، بل لها أعراضا و أمراض تهددها كالنسيان، ومنها النسيان العادي: عندما ينسى الإنسان الذهاب إلى موعد ما، و هناك النسيان نتيجة صدمة فيزيائية كالإصابة (أمنيذا)، و هناك النسيان الإرادي للأحداث و الذي يسبب تذكرها ألما روحيا (21).
 كل هذا القصور و العجز و الحاجة الملحة و التطور الهائل للظروف الحياتية دفع إلى أن يتساءل و يبحث عن حلول أخرى لمشكلاته.

2 - طريقة الكهنة والعرفانين : (الفكر الخرافي و الأسطوري)

لقد مارس الكهنة قديما، و حتى في العصور الوسطى بأسماء مختلفة كرجال الدين مثلا، سلطة على الشعب، فادعوا امتلاك الحقيقة المطلقة، و أنهم وكلاء عن الرب الذي أطلعهم على الغيب، و بهذا فلهم قدرة التدخل و التأثير في مصير و مجرى حياة البشر، و من أجل ذلك فلقد إخترعوا شتى أصناف الأضاليل و الأباطيل لتبرير هذا التميز و هذا الاستحقاق .
 كما أن البشر يملكون فاعلية عميقة هي ملكة التخيل الإنساني التي تحملنا على الاعتقاد بأنها تلتمس، خلال أجيال من الأحلام، طريقا للخروج من الغامض إلى الواضح، إنها تفرد بعض عناصر الغموض الأول، ثم تجمعها كي تحصل على صورة قد لا تكون أصفى، و لكنها هذه المرة أكثر وعيا و خضوعا للإرادة. هكذا ولدت الخرافات التي كانت تسرد بصورة أسطورية (22). أي أن الناس عندما يتوقون لتحقيق رغبات و أمنيات يعجزون عن نقلها إلى حيز الواقع الفعلي، فهم

يستجدون بعوامل خيالية يطعمونها ببعض عناصر الحياة حتى يسهل على عامة الناس تصديقها ، ثم يؤلفون مركبا جديدا ، عناصره من الواقع لكنه ليس بواقع. وهذه المهارة التي تعتمد على المخيلة توجد لدى العلماء كذلك غير أن هؤلاء يستعملونها بقصد و نية إيجابيتين و يهدفون لجلب المنفعة للبشر و إيساعده لا استغلاله و تضليله. ، فيقومون باستعمال مهارة التخيل و التصور فيؤلفون صورا جديدة و إبداعات إعتمادا على الواقع أو انطلاقا منه لخلق أشياء جديدة لم تكن موجودة من قبل (23).

و لو عدنا إلى القاموس لوجدنا أن الخرافة : حديث لا أصل له، و هي تتضمن و صفا لأفعال الآلهة أو للحوادث الغريبة ، و هي تختلف باختلاف الأمم، فلكل أمة خرافاتها (24).

لكن ما هو الجو المناسب الذي يسمح بنمو و ازدهار الخرافات ؟ و من الذي يضفي عليها طابع المصادقية ؟ إنه بلا شك : الجهل، أو بمعنى أصح الشعب الجاهل .

بالفعل إن صاحب السلطان في الخرافة هو الشعب الجاهل، و الحكماء تبع له في هذا السبيل، فهي تعكس وضع الأمور و تقلب عمل العقول (25). إذن فلقد كان للعقلاء، خصوصا في غابر الأزمان، دور المتفرج لأنهم كانوا في موقع ضعف، بينما احتل العرافون و الكهنة مواقع القوة إذ كثيرا ما نجدهم في بلاط الحكام الذين يحتاجون بدورهم لقوة هؤلاء لتضليل الشعوب و إقناعها.

فمن المعروف أن بلاط الكثير من الملوك و الأمراء كان يعتمد ، في تصريح أمور الدولة، على العرافين و المنجمين، خاصة في الأوقات العصيبة كالحرب، و الناس على دين ملوكهم على أية حال ، و ما يزال هذا الإرث ساريا بين الناس حتى الآن (26).

لنتساءل الآن عن الخرافة أو الأسطورة باعتبارها بنية لغوية. هل كل كلام يصلح ليكون خرافة أم أن هذه الأخيرة كانت من اختصاص فئة محددة و لها شروط بناء معينة و وقع موسيقي سحري إيحائي على الأذان ؟ الأسطورة محاولة الإنسان البدائي لفهم و تطويع الطبيعة و تفسير الظواهر التي تتعلق بها (27).

الأسطورة ضرب من الشعر يسمو على الشعر بإعلائه حقيقة ما، ضرب من التعليل العقلي يسمو على التعليل بأنه ينبغي إحداث الحقيقة التي يعلن عنها، ضرب من الفعل أو المسلكة الرسمية، لا يجد تحقيقه بالفعل نفسه، ولكن عليه أن يعلن و يوسع شكلا شعريا من أشكال الحقيقة (28). أي أنها نضمت من قبل خيال بشري في شكل فني تارة، لكنها في كل الأحوال ، تحمل معاني و قرارات لها علاقة بالمعتقد

و الآلهة حتى تحصل على صفة الإلزامية و النفاذ، فهي إذن تتضمن الوجوب من قبل طرف أو أطراف تجاه طرف آخر.

و عليه فإننا نجد في الأسطورة الفرعونية أن اسم الشخص جزء جوهري منه، كأنه عضو منه أو بديل له، و لدينا عدد من الأقداح الفخارية الكبيرة نقش عليها ملوك مصر أسماء القبائل المعادية لهم ، في فلسطين و ليبيا ... و كانت هذه الأقداح تحطم في احتفال ديني مهيب، و الغاية من العملية: الدعوة بالموت على هؤلاء الأعداء، لأنهم بعيدون عن قبضة الفرعون. فكان المصريون يشعرون بأنهم يلحقون بأعدائهم أذى حقيقيا حين يجطمون أسماءهم، فيضيفون - بعد أسماء الخصوم الذين يدعون عليهم بالموت- عبارات كهذه : " كل فكر مؤذ و كل كلام مؤذ وكل أحلام مؤذية و كل خطط مؤذية و كل صراع مؤذ " . فكانت هذه الأمور، على الأقداح التي ستحطم، تنال - في ادعائهم و اعتقادهم ، من قدرةها الفعلية على إيذاء الملك أو تقليص سلطانه(29).

و تارة أخرى، يستغل أحد الأفراد جهل مجتمعه لكيفية حدوث الظواهر الطبيعية، فيدعي في (العلم فلسفة)، فيؤمن أهله و يعتقدون أنه متميز بهذا العلم و القدرة، فيعلنون ولاءهم و انقيادهم له. و من ذلك أننا نجد الناس، قديما ، قد ألبسوا ثوب الولايات و المعجزات لمن يخبرهم عن أمور خافية عن مدركاتهم. فعندما يشح المطر الذي تعتمد عليه حياة الزرع، كان الناس يتوسلون إلى مثل هؤلاء - الذين يضمنون أنهم خارقو القدرات - فيطلبون من أحدهم أن يستعين بقدرته حتى ينزل المطر، فيخبرهم بأنه سيذهب في خلوة إلى سفح الجبل، و قد يمكث هناك أياما قد تطول، و عندما يراقب الجو، و يتطلع إلى السحب فإنه- بخبرته الطويلة- يعرف السحابة المطيرة من السحابة غير المطيرة، و لابد أن يكون أيضا على علم باتجاهها، فإن كانت قادمة نحو أرض قومه، أسرع بالنزول من سفح الجبل، و هو يهلل بقدوم الخير، و نزول المطر، و بالفعل يمر السحاب الممطر بعد دقائق أو ساعات، و يسقط من مائه ما يسقط و يرجع الناس ذلك إلى بركات وليهم، فيصبح بينهم ذا شأن عظيم ، أو قد لا يسقط المطر في أحيان قليلة و عندئذ يكون الجواب : إن الله غاضب عليكم، و لابد من إرضائه (30).

و بديهي أن هذه الأمور لا تجد المناخ المناسب لوجودها و تطورها إلا في المجتمعات التي تجهل عن الظواهر الطبيعية كل شيء، لأنه، لا يمكن للمطر- أو لأي ظاهرة أخرى - أن ينزل أو يمتنع عن النزول، إلا بجملة من الشروط و العوامل. لا شيء يحدث من تلقاء نفسه أو من دون محدث(31) لكن جهل القوم بالظواهر الطبيعية يحملهم على الاعتقاد أن لفلان قوة في إحداث هذه الظواهر أو منع حدوثها أو التقليل من خطرها و شرها و إبعاده. و من ثمة يحضى بينهم بسلطان و قدسية عظيمة، كل هذا لا أساس له من الصحة .

و من أنواع هذا التفكير المشعوذ و السحري، ما نجده متداولاً في الأرياف من أن من أراد لمحصولاته النمو و الوفرة، فعليه أن يضع البذرة في وقت نمو القمر، و أن يقتلع الحشائش في وقت تناقص القمر، فإن القمر و المحصولات تنمو معا، و القمر و الحشائش الضارة تتناقص معا(32) .

و الجدير بالملاحظة أن الإنسان - و في بعض الأحيان حتى العالم - عندما يعجز ويفتقد الحل الصحيح و السليم الذي يفسر كيفية حدوث الظاهرة، يلجأ و يستعين بكل الحلول بما فيها الغيبية، المهم لديه الحصول على المنفعة و يطمئن عقله الذي لا يطمئن إلا عندما تتوفر لديه الأسباب التي وراء حدوث الظاهرة. فالخرافة عبارة عن إقامة علاقات غيبية بين الأشياء(33).

و لا بد أن نميز هنا بين الأسطورة الأصلية التي تعد جزءاً من التجربة، أنتجها الخيال ، و هي ليست وهماً ، و بين أقاصيص الأقدمين التي ذكرنا بعضها و الخرافات و حكايات المشعوذين التي - و إن كانت هي أيضاً تتضمن عناصر أسطورية- يوسعها الكهنة و المشعوذين و ينمونها بخيال زائف قصد الاستغلال و التسلط .

لكن ما هو الفرق بين الخرافة و الأسطورة ؟ هل للأسطورة قصد و غاية ؟ هل لها رسالة ، أو دور و وظيفة تؤديها في المجتمع؟

الأسطورة لغة و كلام، لكنها ليست أي كلام، فاللغة تحتاج لشروط خاصة و عناصر أخرى كي تصبح أسطورة، و نظام اتصال و رسالة (34) . و يعني ذلك أنها طريقة دلالية، و تؤدي وظيفة اجتماعية يلجأ إليها الناس لقضاء بعض ما تعذر قضاؤه بالطرق العادية. و هي على حد تعبير رولان بارت في كتابه : الأسطورة : " الأسطورة كلام يختاره التاريخ " أي أنها كلام من نوع و بناء خاص، يقصد لتحقيق و أداء رسالة، لكن لها حدودها التاريخية، أو مدة صلاحية . فالأسطورة متى أدت المطلوب منها في زمانها و مجتمعها، ماتت و زالت، بسبب تطور و تقدم المجتمع. فالزمن عدو الأسطورة . إذ للتاريخ دور مزدوج و متناقض يؤديه للأسطورة، فهو الذي يحييها و هو كذلك الذي يقتلها، لأنه هو الذي يوفر الظروف الاجتماعية العامة التي تحتاج إليها الأسطورة، فتولد ، ثم بعد مدة تطول أو تقصر، تظهر للوجود ظروف جديدة هي التي تعصف بالأسطورة فتقتلها .

لنسردها مثلاً عن ذلك : تقول الأسطورة المصرية القديمة ' تيفون ' ، التي تحاول تفسير خلق الجنسين أنه لم يكن على الأرض جنسان قبل أن يؤثر القمر على الأرض ، بل كان هناك كائن سري واحد ، مذكر/ مؤنث معا . وتحت تأثير إزيس و أوزيريس المتعاقب، تم الفصل بين الجنسين (35).

أو تلك التي تفسر كيفية انتشار الشر في الأرض، فتروي الأسطورة بأن ' باندورا ' هي المرأة الأولى التي أرسلها زيوس كعقاب للبشر الذي حمل لهم ' بروميتيوس ' النار التي سرقها من السماء، و قد وهبها الإله كل الصفات المغرية بالإضافة إلى جرة مغلقة تحتوي كل الشرور، لكن الفضول دفعها لأن تفتح الجرة مما أدى إلى نشر هذه الشرور في الأرض (36).

هذه القصص قد تقنع الشعوب التي عاصرتها، بسبب جهل هذه الشعوب، لكن بعد ذلك، يكشف التاريخ زيفها و سذاجتها. لكننا نعود ونقول أن الأسطورة تؤخذ بعين النظر و الاعتبار، لأنها تساهم في الكشف عن حقيقة ما، و إن تعذر إثباتها،

أو اتصفت بغموض النص النظري، فهي مجسدة محسوسة و إن تدعي أن صدقها لا يمكن الطعن فيه، و تطالب المؤمن بالاعتراف بها، و إزاء المتشكك لا تحاول تبرير نفسها، و لم يكتف القدامى بسردها، بل مثلوها روائيا لا اعتقادهم أنها تنتشط بالإلقاء الجمهوري، و خير مثال عن التمثيل الدرامي للأسطورة ، تناول القربان المقدس (37).

كل ذلك يعني أن الأسطورة – في المجتمع اليوناني مثلا – كانت أمرا هاما، يرتبط أشد الارتباط بالحياة و مصائر الناس. فلقد ظهر هذا التمثيل الدرامي أو التراجيديا في المجتمع اليوناني في نهاية القرن السادس قبل الميلاد (38).

و التراجيديا ليست شكلا من أشكال الفنون فقط ، إنها تنظيم اجتماعي أفردت له المدينة اليونانية أو الحاضرة (39). أي الدولة بكاملها في لغة عصرنا، مكانة هامة إلى جانب أجهزتها السياسية و القضائية من خلال تأسيس المسابقات الشعرية . و إذا كانت التراجيديا أو الشعر الملحمي تبدو بذلك أكثر من أي نوع أدبي آخر راسخة في الواقع الاجتماعي ، فإن ذلك لا يعني أنها انعكاس لهذا الواقع، إنها لا تعكس الواقع لتبرره ، بل بتضعة موضع تساؤل (40). يعني أنه كان لأصحاب هذه القصائد نظرة عميقة تتأمل و تسائل المجتمع في ظواهره.

قلت فيما سبق أن الأسطورة تكشف عن حقيقة مهمة، أو كان لها دور و شأن عظيم في مجتمع كالليونان، و ذلك للأسباب التالية فيما أعتقد :

- إنها، و إن كانت لا تقرر أو تعلن حقائق جاهزة، فهي تحاول تفسير ظواهر، لكن بطريقتها تلك، يأتي من ينتقدها و يتساءل عن حقيقة مضمونها و طبيعته، فيؤدي ذلك إلى بحث جديد، وشيئا فشيئا حتى نصل إلى إبداع . و بهذا الشكل فالأسطورة فرصة و دافع للإبداع.

- تقريب الحكام و الملوك للكهنة و العرافيين و الاستعانة بهم كأداة ضرورية لإبقاء الحكم و الدولة.

و هو أمر مركزي في حياة الشعب حيث يبقى ببقائه و يزول بزواله. و الغريب في الأمر هو أن الظاهرة لا تزال حاضرة في أيامنا هذه، إذ تكشف المعلومات أن الرئيس الأمريكي السابق ' جورج بوش ' استعان بالمنجمين عندما اتخذ القرار النهائي بالهجوم على العراق، ومن قبله استعان ' هتلر '

بالمنجمين في إتخاذ قراراته العسكرية و السياسية و ربما كانت نصائحهم هي التي أدت إلى تدمير البوندستاغ في قلب برلين (41).

- حفظ و نظم القصائد الملحمية التي تتناول الأسطورة من قبل شخصيات بارزة صار لها شأن هام

في المجتمع مثل الشاعر اليوناني هوميروس الذي سجات قصائده المطولة كالإلياذة – التي بلغت نحو ستة عشر ألف بيت (42) – تاريخ أحد أعظم و أعرق المجتمعات البشرية. هذه القصيدة بالذات التي يدور موضوعها حول حرب ' طروادة ' تعد تراثا إنسانيا يعتمد عليه، ليس فقط في التاريخ للأحداث التي ساقها الشاعر في ملحمة، و لكن لمعرفة اتجاهات التفكير لدى الشعب اليوناني و

التراث الأسطوري، الذي يستمد منه تاريخه و عقائده و وصف للحياة اليومية لهذا المجتمع (43) .

و هذه النظرة بالضبط هي التي يمثلها علماء النفس المعاصرين أمثال سيغموند فرويد و أشهر تلامذته : يونغ ، يوهان ياكوب، و غيرهم من خلال البحث في هذا التراث و استنتاجه، إذ يرون في الأسطورة و الحلم تعبيراً رمزياً لحقائق دفينية، و من هؤلاء أيضاً عالم النفس الألماني إريش فروم الذي يحاول البحث في الأسطورة ليفك رموز اللغة المنسية، كما يسميها ، لغة الحكايات و الأساطير حيث يقول :

تقدم الأسطورة مثلما يقدم الحلم تماماً قصة تجري حوادثها في المكان و الزمان و تعبر بلغة رمزية عن أفكار فلسفية و دينية، فإذا لم نفهم معناها الحقيقي كنا أمام أمرين لا ثالث لهما: إما أن تكون الأسطورة صورة بسيطة للعالم و التاريخ و سابقة للعلوم الحديثة، أو أن تاريخ الأسطورة حقيقية، و أن علينا أن نرى فيها رواية مطابقة للحقيقة تحكي عن حوادث جرت في الواقع الحقيقي(44).

فأقل ما في الأسطورة التي تضمنها لدى اليونان، الشعر الملحمي، أنها ذاكرة هذا الشعب، خزان العبر، و يمكن للباحث في التاريخ أن يجد فيه الكثير، بل ، ربما يجد فيه ماتعجز عنه المصادر التاريخية القيمة ، فإنه يوجد في النهر ما لا يوجد في البحر .

و لعل آخر سبب في أهمية الأسطورة هي أن الناس مقتنعون بمضمونها و فعاليتها و الغاية منها، إذ أنها وسيلة لاسترضاء الآلهة و طلب المعونة منها و لذا فقد حددت مصير الكثير من الناس و المجتمعات ، و قد ذهب الكثير ضحيتها . فكلنا يذكر ضمن ما وصلنا من تراث الفراعنة، أن النيل مثلاً كان يفيض نتيجة غضب الآلهة أو يجف، أو أن الأمطار تشح و لا تسقط عقاباً على ذنب .. و من هنا كان الحل المتاح هو التقرب للآلهة ، فهي تعطف – في نظر هذه المجتمعات – على من يجزل لها العطاء أي من يتوسع في تقديم القرابين (45). فكانوا يقيمون الأعياد في بدء المواسم الخصبة، و يقدمون الضحايا قرباناً لها، مختارين من بينهم أحسن شبابهم و أجمل فتياتهم ، و يذبحونه تكريماً للآلهة الموسم (46) ، و لم يكن هؤلاء المضحى بهم من طبقة الفقراء و العبيد و حدهم كما يمكن أن يعتقد الكثير، بل قد مست العملية كذلك طبقة الأعيان و النبلاء ، بل بالعكس ، فكلما كان الطلب من الآلهة عظيماً ، كلما عظمت الفدية و عظم شأن و هوية المضحى به . إننا نقرأ في قصيدة أوليس التي تدور حول عزم الملك أجامنون – و هو قائد الجيوش اليونانية كلها في حرب طروادة – على التضحية بابنته ' افيجينيا ' حتى تسمح الآلهة لأسطول الإغريق بأن تبحر إلى طروادة (47)

و إننا نجد ما يشبه هذا المصير الدرامي الذي تنتهي إليه بعض المعتقدات الأسطورية في عهد الأمبراطورية الرومانية الغربية تحت ظل المسيحية حين دمرها البرابرة، و صار القساوسة و الرهبان يختلقون معجزات قديمة أو جديدة،

و يغذون الشعب بالجهل و الخرافات، و يغترون به لسلبه، و ثمة قساوسة كانوا يدفعون بالأمرأ إلى حرق من يتجرأ على الشك في أحد معتقداتهم، بل إلى حرق اللاهوتيين (رجال الدين) أنفسهم إذا ساورهم حلم مخالف لحلم الرؤساء المقربين من الكنيسة (48)، ناهيك عن قتل كل مخالف لهم.

و لقد دفع العلماء نصيبهم من هذه الفاتورة، حيث كان العصر الوسيط عصرا ساخنا من الناحية الفكرية، انطلاقا من الثورة العلمية التي أحدثها نيكولا كوبرنيكوس و كبلر و غاليلي بخصوص قوانين الطبيعة . و لقد كانت القوة الفكرية المهيمنة هي الكنيسة وحدها، فخلال العصر الوسيط كله، و قسم كبير من عصر النهضة، مثلت الكنيسة السلطة الفكرية المهيمنة على كل أوروبا (49) . و هذه السلطة الدينية و العلمية و الفلسفية قد وقفت موقف العداء و حاربت كل تجديد و مجدد. فهذا هوبز يقول عن غاليلي الذي استقبله في (بيزا) بحفاوة منقطعة النظير، تركت أثرا قويا في نفسه، كما أن نقاشه معه جعله يحترمه احتراما كبيرا عبر عنه قائلا :

" غاليليو .. كان أول من فتح لنا أبواب الفلسفة الطبيعية الكلية التي هي معرفة الحركة، و من ثم فليس في استطاعة عصر الفلسفة الطبيعية، أن يعد شخصا أخر أرفع منه منزلة (50) . هذا الرجل (غاليلي) و المصير الدرامي الذي لقيه يذكرنا بمصير سقراط الذي حكم عليه بالإعدام ظلما و هو صاحب حق. فهذا الرجل قد تجرع مرارة الاضطهاد من قبل الكنيسة التي أعدمته و اضطهدت غيره من فيزيائيي و فلكيي القرنين السادس و السابع عشر (51)، و انتهى أشخاص أمثال فانييني و ميشيل سرفييه برونو في المحرقة (52).

فلقد استغل هؤلاء أنهم وكلاء عن الرب في الأرض و أنهم يعبرون عن إرادته، فقتلوا العلماء لأنهم عارضوهم و أخذوا يكشفون زيفهم و استغلالهم الناس أبشع استغلال، لتحقيق المزيد من الثراء في زمن لم يجد فيه عامة الناس رغيف الخبز يسدون به رمقهم، باسم صكوك الغفران (53)، إلى أن بلغ الاستغلال حدا لا يطاق، قامت الثورة الفرنسية عام 1789 م رافعة الشعار التالي : ' اشنفوا آخر ملك بأمعاء أكبر قسيس '، لأن تلك الأزمة الخائفة التي آلت إليها أوروبا كلها في القرون الظلامية كان وراءها : الملوك و رجال الدين فأطيح بهم و سلبوا سلطانهم .

خلاصة :

و هكذا نقول في خلاصة الحديث عن المعرفة التي امتلكها العرافون و الكهنة و تضمنها الفكر الأسطوري:

1 – بالنسبة للخرافات و كل أشكال الشعوذة و الدجل، و ادعاء الكهنة أنهم وكلاء عن الرب أو يمثلون إرادته، فهذا كله كذب و أن الغيب لا يعلمه إلا الله تعالى، و لقد وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة تشير إلى ذلك إشارة واضحة:

- يقول المولى تبارك و تعالى : و ما كان الله ليطلعكم على الغيب (سورة آل عمران آية 179) .

- و قوله أيضا : و عنده مفاتيح الغيب لا يعلمها إلا هو و يعلم ما في البر و البحر و ما تسقط من ورقة إلا يعلمها و لا حبة في ظلمت الأرض و لا رطب و لا يابس إلا في كتاب مبين (سورة الأنعام ..آية 59) .

- إلى آخر ذلك من الآيات القرآنية التي حسمت هذا الأمر. إذن فلا مجال لادّعاء عراف أو كاهن أنه يعلم ما لا يعلمه غيره ، إذ لو عرفوا الغيب لتجنبوا الضرر و لاستكثروا من الخير، كما جاء في القرآن الكريم حيث يقول الله تبارك و تعالى : قل لا أملك لنفسي نفعا و لا ضرا إلا ما شاء الله و لو كنت أعلم الغيب لاستكثرت من الخير و ما مسني السوء (سورة الأعراف ..آية 188) .

إذن لتكن الأمور واضحة، دعونا نقول أن الكهنة و العرافين لم يمتلكوا أية معرفة صحيحة أكّدها العلم أو سيفعل لاحقا، بل بالعكس ، فهم من آخر ميلاد الحقائق العلمية .

2 – بالنسبة للأسطورة، فالأمر مختلف، إننا نقول أنها تحتاج إلى إعادة نظر و تأمل و استنتاج ما تحمله من معاني و مضامين الشعوب القديمة. فهي كلها كتبت بلغة واحدة، لغة رمزية، لغة لها منطقها الخاص و قواعدها، و تراكيبيها، و أكثر من ذلك ظروفها التاريخية التي أفرزتها: لغة يجب علينا أن نفهمها و نتعلمها. فهي لا تزال عذراء تزخر بالكنوز الدفينة عن أقوام لا نملك عنهم أكمل المعرفة.

فهي إذن أحد أهم ينابيع الحكمة البشرية التي إذا لم نفهمها، نخسر جزءا كبيرا من تراثنا (54).

ليست الأسطورة مجرد فصص خرافية، لكنها تحمل مضمونا فلسفيا يتوافق مع رؤى و أفكار و ظروف المجتمع الذي نشأت فيه . و هي بهذا تعد مجالا خصبا يستثمره الباحثون في إدراك العلاقة بين الإنسان و الطبيعة (55). تذكرون أسطورة باندورا التي روت أن الشر كان في الجرة فوق رأس المرأة التي بعث بها الإله زيوس، ثم – بسبب الفضول – كسرتها المرأة، فانتشر الشر على الأرض. هذه الأسطورة التي ترجع الشر إلى قوى مفارقة للطبيعة، تجد صدى لها في أفكار الفلاسفة عبر التاريخ : ففي الصين القديمة، نجد في القرن الثالث ق.م. مدرسة مشهورة اسمها (المشرع) بموجبها كانت تؤمن بأن الإنسان في الأصل ذو طبيعة شريرة ..و في الحقبة الزمنية ذاتها أكد كتاب (الشااسترا)

في الهند أن الإنسان بطبعه عاطفي وجشع، و إنه إذا ماترك له العنان، فإن العالم سيتحول إلى(ورشة للشيطان) يسود فيها منطق السمك.

و نجد نظير هذه الآراء في مؤلفات العديد من كتاب أوربا الغربية الحديثة ، فبالنسبة لجون بودان كانت حالة الإنسان الأصلية هي حالة الفوضى و العنف و القوة، و وصف توماس هوبز الحياة البدائية بأنها كانت حالة حرب مستمرة (56)

و هكذا، فإنك عندما تضع أسطورة يونانية، مثلاً، نصب أعينك، و تمنع في تأملها و تحليلها، و تحاول البحث عن مدلولاتها التي تنطوي عليها أو الرموز التي تمثلها، إنك لتدرك أن وراء الأسطورة ، توجد ذهنية قادرة – إذا امتلكت الوسيلة الضرورية- على إنتاج مادة معرفية جديدة بالطلب .

يقول الأستاذ يوسف كرم أن الشعر اليوناني هو إما قصصي و وصفي تمثيلي أو رمزي. إنه عبارة عن تأويل القصص و الأساطير، و استخلاص ما تنطوي عليه صورها و رموزها من معان علمية ، و مثل هذا التأويل قديم، و كان شائعاً في عصر النهضة (57).

على أن بعض المفكرين لا يقفون عند هذا التقدير المتواضع للأسطورة، بل يذهبون أبعد من ذلك، مثل الأستاذ ف م كورنفورد الذي يعتبر أن الفلسفة الأولى بقيت أقرب إلى بناء خرافي منها إلى نظرية علمية (58). و كذا الأستاذ دوكاسيه حيث يقول : ' و في الوقت الذي تمّ فيه ، عند الشعوب الآرية هذا الانتقال من الفكرة الخرافية إلى الفكرة العقلية البحتة و إلى الفلسفة ، تمت اختيارات فاصلة ما فتئت تسيطر حتى الآن على جميع عادات الغرب الفكرية ' (59).

الهوامش :

- (1) جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ج 1 ، د ط ، 1982 ، ص 198 .
- (2) جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ج 2 ، د ط ، 1982 ، ص 102 .
- (3) ببيير لكونت دي نوي ، مصير الإنسان ، نقله إلى العربية خليل الجر ، المنشورات العربية ، المطبعة البولسية جونية ، د ط ، 1967 ، ص 248.
- (4) جان ببيير فرنان و ببيير فندال ناكيه ، الأسطورة و التراجميات في اليونان القديم ، ترجمة حنان قصاب حسن ، دمشق ، الأهالي للطباعة و النشر و التوزيع ، ط 1 ، 1999 ، ص 152.
- (5) أحمد بدر ، أصول البحث العلمي و مناهجه ، الكويت ، وكالة المطبوعات الكويتية ، ط 2 ، 1975 ، ص 37 .
- (6) روبرتا كلاتسكي ، ذاكرة الإنسان ، ترجمة جمال الدين الخضور ، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، د ط ، 1995 ، ص 13
- (7) جون كلود غيو ، الذاكرة ، ترجمة جورج يونس ، المنشورات العربية ، سلسلة ماذا أعرف 27 ، د ط ، دت ، ص 13 .
- (8) أشلي مونتاغيو ، البدائية ، ترجمة محمد عصفور ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، د ط ، 1982 ، ص 21 .

- (9) المرجع نفسه ، ص 45 و 46 .
- (10) ماري جوزيه كوشاير ، الذاكرة و النجاح ، ترجمة عمر كربوح ، دمشق ، دار طلاس للدراسات و النشر ، 1992 ، ط1 ، ص 28 .
- (11) دينيس لويد ، فكرة القانون ، تعريب سليم الصويص ، مراجعة سليم بسيسو ، الكويت ، عالم المعرفة ، 1981 ، د ط ، ص 16 .
- (12) يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، بيروت ، دار القلم ، دت ، دط ، ص 352 .
- (13) إبراهيم دسوقي أباضة و عبد العزيز الغنام ، تاريخ الفكر السياسي ، بيروت ، دار النجاح ، 1973 ، دط ، ص 196 .
- (14) سالم يفوت ، الفلسفة والعلم في العصر الكلاسيكي ، المركز العربي الثقافي ، بيروت ، 1989 ، ط1 ، ص 165 .
- (15) أحمد فؤاد عبد الجواد عبد الحميد ، البيعة عند مفكري أهل السنة و العقد الاجتماعي في الفكر السياسي الحديث ، دار قباء ، القاهرة ، 1993 ، د ط ، ص 245 .
- (16) بيبير فرانسوا مورو ، هوبز فلسفة ، علم ، دين ، ترجمة أسامة الحاج ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ،
- (17) سالم يفوت ، الفلسفة والعلم في العصر الكلاسيكي ، مرجع سابق ، ص 167 .
- (18) إميل برييه ، تاريخ الفلسفة في القرن 17 ، ترجمة جورج طرابيشي ، دار الطليعة ، بيروت ، 1983 ، ص 182 .
- (19) محمد نصر مهنأ ، علوم سياسية ، دراسة في الأصول و النظريات ، دار عطرة ، القاهرة ، 2005 ، د ط ، ص 101 .
- (20) حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 1980 ، ط2 ، ص 222 .
- (21) روبرتا كلاتسكي ، ذاكرة الإنسان ، ترجمة جمال الدين الخضور ، مرجع سابق ، ص 288 .
- (22) بيبير دوكاسيه ، الفلسفات الكبرى ، ترجمة جورج يونس ، إشراف كمال يوسف الحاج ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1983 ، ط 3 ، ص 13 .
- (23) ماهر عبد القادر محمد علي ، المنطق و مناهج البحث ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1985 ، دط ، ص 101 .
- (24) جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، ج1 ، مرجع سابق ، ص 79 .
- (25) عباس محمود العقاد ، فرنسيس بيكون مجرب العلم و الحياة ، المكتبة العصرية للطباعة و النشر ، بيروت ، دت ، ص 123 .
- (26) عبد الحسن صالح ، التنبؤ العلمي ، و مستقبل الإنسان ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1981 ، د ط ، ص 11 .

- (27) ممدوح درويش مصطفى و إبراهيم السايح ، مقدمة في تاريخ الحضارة الرومانية و اليونانية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1999/1998 ، ص 102.
- (28) هنري فرانكفورت و آخرون، ما قبل الفلسفة، ترجمة جبرا إبراهيم جبرا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1982، ط3، ص19.
- (29) المرجع نفسه ، ص 25.
- (30) عبد الحسن صالح ، التنبؤ العلمي و مستقبل الإنسان ، مرجع سابق ، ص 14/13.
- (31) Larousse ، Dictionnaire de la philosophie ، Didier Julia . 1982 ، Paris ، éd p14 (32) عبد الفتاح محمد العيسوي و عبد الرحمن محمد العيسوي، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي و الفكر الحديث ، دار الراغب الجامعية ، بيروت ، 1997/1996 ، د ط ، ص 39.
- (33) المرجع نفسه ، ص 34.
- (34) خليل أحمد خليل ، مستقبل الفلسفة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، 1981 ، د ط ، ص 23.
- (35) المرجع السابق ، ص 25.
- (36) جان ببيير فرنان و ببيير فندال ناكيه ، الأسطورة و التراجيديا قي اليونان القديم ، مرجع سابق ، ص 153.
- (37) هنري فرانكفورت و آخرون، ما قبل الفلسفة ، مرجع سابق ، ص 18.
- (38) جان ببيير فرنان و ببيير فندال ناكيه ، الأسطورة و التراجيديا قي اليونان القديم ، مرجع سابق ، ص 21.
- (39) جان توشار و آخرون ، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة علي مقلد، الدارالعالمية للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، 1983، ط 2، ص11.
- (40) جان ببيير فرنان و ببيير فندال ناكيه ، الأسطورة و التراجيديا قي اليونان القديم ، مرجع سابق ، ص 25.
- (41) عماد مجاهد ، التجسيم بين العلم و الدين و الخرافة ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت ، 1998 ، ط 1 ، ص 24.
- (42) ممدوح درويش مصطفى و إبراهيم السايح ، مقدمة في تاريخ الحضارة الرومانية و اليونانية ، مرجع سابق ، ص 251.
- (43) محمد الخطيب ، الفكر الإغريقي ، دار علاء الدين للنشر و التوزيع، دمشق ، 1999 ، ط 1 ، ص 7.
- (44) إريش فروم، الحكايات و الأساطير و الأحلام ، ترجمة صلاح حاتم ، دار الحوار للنشر و التوزيع ، اللاذقية ، 1990 ، ط 1 ، ص 145.
- (45) أحمد عثمان ، الشعر الإغريقي تراثا إنسانيا و عالميا ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1984 ، ص 62.

- (46) جورج حنا ، قصة الإنسان ، دار القلم ، بيروت ، 1979 ، ط 6 ، ص 16.
- (47) ممدوح درويش مصطفى و إبراهيم السايح ، مقدمة في تاريخ الحضارة الرومانية و اليونانية ، مرجع سابق ، ص 94.
- (48) أندريه كريسون ، تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى حتى العصر الحديث ، ترجمة نهاد رضا ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1982 ، ط 2 ، ص 269.
- (49) سالم يفوت ، الفلسفة والعلم في العصر الكلاسيكي ، مرجع سابق ، ص 21.
- (50) المرجع السابق ، ص 151.
- (51) المرجع نفسه ، ص 10.
- (52) أندريه كريسون ، تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى حتى العصر الحديث ، مرجع سابق ، ص 271.
- (53) إبراهيم مصطفى إبراهيم ، الفلسفة الحديثة (من ديكارت إلى هيوم) دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية ، 2001 ، د ط ، ص 46.
- (54) إريش فروم ، الحكايات و الأساطير و الأحلام ، مرجع سابق ، ص 16/15.
- (55) ممدوح درويش مصطفى و إبراهيم السايح ، مقدمة في تاريخ الحضارة الرومانية و اليونانية ، مرجع سابق ، ص 102.
- (56) دينيس لويد ، فكرة القانون ، تعريب سليم الصويص ، مرجع سابق ، ص 15.
- (57) يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار القلم ، بيروت ، بلا ، د ط ، ص 46.
- (58) جان بيبير فرنان ، أصول الفكر اليوناني ، ترجمة سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، 2008 ، ط 2 ، ص 93.
- (59) بيبير دو كاسيه ، الفلسفات الكبرى ، ترجمة جورج يونس ، مرجع سابق ، ص 14.

الطهطاوي : التأصيل المعرفي بين إرضاء الضمير وإرضاء الأمير

محمد حفيان

قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة سعيدة

مصر الطهطاوي و محمد علي :

يجمع المؤرخون على أن دولة مصر الحديثة بدأت تظهر ملامحها بعد أن تسلم محمد علي السلطة سنة 1805 كوال على مصر، إلا أن طموحات محمد علي - الوالي- لم تتوقف عند حدود صلاحيات الولاية، فالإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية والعسكرية التي قام بها، كانت كلها تدل على أن محمد علي - الوالي- إنما كان يمهد لأمر مآ، ولم يكن هذا الأمر شيئاً آخر غير ما عبر عنه سفير النمسا في اسطنبول في تقرير إلى حكومته عن محمد علي بقوله: "...أن طموحا خارقا يتحكم به واعتقد أنه بحاجة إلى عشر سنوات من السلام لكي يجعل من مصر الأمة الخامسة بعد روسيا و إنجلترا و فرنسا و النمسا"¹ محمد علي -إذن- كان يطمح إلى إنشاء دولة قوية حديثة في مصر على غرار الدول الأوروبية المتطورة آنذاك خصوصا و أنه كان معجبا بحداثة أوربا: "و كان متيقضاً أكثر من معاصريه الأتراك إلى الأساس الحقيقي للقوة الغربية (أي) التنظيم العلمي للإنتاج"².

لكن الدولة القوية الحديثة التي كان يهدف إليها محمد علي في مصر لم تكن هي كل طموحه، بل أن طموحه كان أكبر من ذلك، وهو "الرغبة في إصلاح ما آلت إليه الدولة العثمانية من ضعف و كان مصمماً على أن يتم هذا الإصلاح بالقوة و بغزو الآستانة نفسها و بناء إمبراطورية إسلامية جديدة ترث الدولة العثمانية"³ و لإجبار الآستانة و الدول الأوروبية الكبرى آنذاك على الاعتراف له بالاستقلال و بالحكم الوراثي في مصر، فقد دخل في حروب توسعية في الشام و الحجاز و السودان، و قد أفصح عن نيته تلك أمام القنصل الروسي بقوله "إنني بالسيف استوليت على مصر، و أن السيف وحده ينزعها مني العرب كافة معي وهم أفضل من الأتراك"⁴، " لقد حسبت لما أنا قادر على فعله قبل الإستيلاء على عكا وبعده، و حسبت أكثر مما تظن الحكومات الأوروبية و برهنت الأحداث أن حساباتي كانت صائبة"⁵.

سواء ، أكانت حسابات محمد علي صائبة أم لم تكن* ، فإن ما يهنا هنا هو أن مشروع محمد علي في مصر تم على النحو الذي كان يريد، و هو إحداث دولة حديثة ذات قوة عسكرية ضاربة ، و نمو صناعي واقتصاد مخطط ، وحكم وراثي مستقل عن سلطة الخلافة العثمانية. وهذا يعني أن محمد علي قد أعاد تكوين مصر أو "عجن مصر وخبزها من جديد" حسب تعبير الدكتور غالي شكري⁶ وهي العملية التي كان على مثقفي مصر في ذلك العصر أن يسايروا حركيتها ، فيحدثوا فكريا وثقافيا ما أحدثته هي في الواقع، أي أن يخلخلوا البنى الفكرية السائدة كما خلخلت هي البنى الاقتصادية والاجتماعية والعسكرية، حتى يتكامل فعل التخلخل والتجاوز في جدلية الواقع و الفكر ، بمعنى أن عملية "إعادة تكوين المكان" كانت في حاجة إلى "إعادة تأصيل زمان ثقافي مغاير و متجاوز للثقافة الفقهية السائدة آنذاك ممثلة في علماء الدين الذين يصفهم المؤرخ عبد الرحمان الجبرتي (1754-1822) بأنهم "افتننوا بالدنيا وهجروا المسائل و مدارس العلم إلا بمقدار حفظ الناموس مع ترك العمل بالكلية و صار بيت أحدهم مثل بيت أحد أمراء المماليك و اتخذوا الخدم و المقدمين و الأعوان و أجروا الحبس و التعذيب و الضرب و صار دينهم و اجتماعهم ذكر الأمور الدنيوية و الحصص والإلزام و حساب الميري و الفائض و المضاف المرافعات والمراسلات ، زيادة عن ما هو بينهم من التنافر والتحاسد والتحاقد على الرياسة و التقايم و التكالب على سفاسف الأمور و حظوظ الأنفس على الأشياء الواهية"⁷.

وعلماء دين ، هذه حالهم لم يكن لهم أن يؤسسوا ثقافة في مستوى مشروع محمد علي، بل لم يكن لهم أن يفهموا ذلك المشروع، كما أن محمد علي لم يرغب عليه عجزهم عن ذلك، فما أن وصل إلى السلطة ، - ومعلوم أن علماء الدين هم الذين أوصلوه إليها-، حتى بادر إلى إبعادهم من الحكم ونفي زعمائهم عن العاصمة بعد تأميمه الأوقاف، و بذلك عزل الفقه عن السياسة*. والسؤال الذي يبدو ملحا الآن هو: هل كان محمد علي متحمسا فعلاً إلى خلخلة الثقافة السائدة و إلى تأصيل زمن ثقافي بديل؟؟

الواقع أن محمد علي كان يدرك جيداً أنه من غير الممكن أن تكون هناك خلخلة أو إعادة تأصيل ثقافي وفكري دون التأثير بالفكر التنويري السائد في أوروبا آنذاك ، وبما أنه من بين أولويات هذا الفكر محاربة، الحكم التوتاليتاري المطلق وإعادة تنظيم و تقسيم السلطة ديمقراطياً، فإن محمد علي و بسبب ذلك لم يكن متحمساً له، كما لم يكن متحمساً "لإهتمام الشعبي بالسياسة"⁸. ذلك لأن محمد علي كان قد أقام حكماً أتوقراطياً معتمداً على خبرات عدد من التكنوقراطيين الأوروبيين والأرمن ؛ أما البعثات الطلابية التي أوفدها إلى أوروبا فلم يكن يريد لها أن تتكون فكريا وسياسيا، بل "لم يكن يرغب في أن يكتسب الطلاب من المهارة فوق ما هو ضروري

فكان يضعهم تحت مراقبة دقيقة"⁹، إن ما كان يهتم محمد علي من هذه البعثات، هو أن تتكون تقنياً في الطب و الهندسة و الزراعة والعلوم العسكرية و علوم الأرض و غيرها من العلوم التجريبية* وباختصار "أنه بالجيش الوطني و الإقتصاد الوطني القريب من فكرة الإكتفاء الذاتي و التعليم الغربي أراد (محمد علي) أن يؤسس الدولة الحديثة في مصر المتصلة عربياً بالمشرق و البعيدة كلياً عن تركيا و أوربا"¹⁰ دون أن يعير أي اهتمام للفكر و للفلسفة و للثقافة الغربية التي صاحبت هاته التقنيات و هذه العلوم في أوربا. إن محمد علي أراد أن يقتطع التقنية الأوروبية عن سياقها التاريخي، السياسي، الاجتماعي، الفلسفي و الثقافي التي تمخضت عنه و تمخض عنها، وكما عبر عبد الله العروي: "أن الإتصال المادي بين مجتمعين لا يعني شيئاً إذ أن أحدهما يمكن بكل بساطة أن لا يرى الآخر (...) (كما) أن إنكار الثقافة الغربية لا يستطيع أن يشكل في حد ذاته ثقافة"¹¹، ورغم الحصار الذي ضربه محمد علي على الثقافة الأوروبية وعلى الفكر السياسي الأوربي على وجه الخصوص* إلا انه "كان لابد للأفكار الجديدة أن تدخل مع المهارات الجديدة"¹²، و من هنا تأتي أهمية الفعل الثقافي ممثلاً في البعثات الطلابية التي أرسلها محمد علي خصوصاً بعثة سنة 1826 التي كان من ضمنها الشيخ رفاعه الطهطاوي الذي سنرى إن كان فعلاً داعية إعادة تأصيل الزمن الثقافي والسياسي في مصر، التي كانت تعيش مرحلة إعادة تكوين المكان على يد محمد علي.

الطهطاوي : "العام" و "الخاص" استراتيجية التبني و الإقصاء:

ماذا كان يعني اختيار شيخ أزهري (الطهطاوي) ضمن بعثة علمية طلابية إلى فرنسا؟؟ يجيب الدكتور غالي شكري بقوله "و ليس غريباً أن الذي بعثه هو محمد علي، فقد كان يدرك أن هذا الشيخ هو الذي يستطيع أن يفرق بين ما يلزم و ما لا يلزم"¹³، والواقع أن هذا القول من الدكتور غالي شكري يجانب تماماً الحقيقة التاريخية، فمحمد علي لم يكن في نيته أصلاً بعث إمام يرافق البعثة، إنما الفكرة، كانت فكرة الشيخ حسن العطار (1766-1835) الذي أشار على محمد علي أن يضيف إلى الطلبة إماماً يسهر على شؤون دينهم في تلك البلاد البعيدة، فقبل محمد علي الاقتراح، فرشح الشيخ حسن العطار تلميذه رفاعه الطهطاوي إماماً للبعثة، و لأن الطهطاوي ذهب إلى باريس بصفته تلك لا أكثر - في نظر محمد علي على الأقل - فلا لزوم إذن للقول بأن محمد علي قد بنى اختياره على أساس استطاعة التفريق بين "ما يلزم" و "ما لا يلزم" لأن محمد علي كان قد حدد علاقته بالحضارة الأوروبية وفق قناعة "ما يلزم" العلم والتقنية و "ما لا يلزم"

الثقافة الأوروبية بوجه عام و الفكر السياسي بوجه خاص*، نعم للإصلاحات الاقتصادية والعسكرية، و لا للإصلاحات السياسية.

و اعتقد أن اختيار حسن العطار للطهطاوي كان نابغاً من تدارك هذا الخلل الإصلاحي و من ضرورة التفكير في إعادة تأصيل زمن ثقافي في مصر الدولة، و من ضرورة معرفة "الأخر" معرفة تسهل رؤيته، وتكشف عن حقيقته و أسباب رقيه، لا الإكتفاء باستهلاك إنتاجه، و لأن استهلاك إنتاج الغير لا يؤصل و لا يغير، فقد أكد حسن العطار لتلميذه الطهطاوي "على أن بلادنا لا بد أن تتغير ويتجدد بها من العلوم ما ليس فيها"¹⁴ والطهطاوي نفسه يؤكد هذه المقاصد، مقاصد الرحلة و مقاصد تدوينها*، إيفاء بوصية شيخه حسن العطار بقوله "أن أنبه على ما يقع في هذه السفرة و على ما أراه وما أصادفه من الأمور الغريبة و الأشياء العجيبة و أن أقيده ليكون نافعاً في كشف القناع عن محيا هذه البقاع التي يقال عنها عرائس الأقطار"¹⁵ (...) و ليست هذه الرحلة مختصرة على ذكر السفر ووقائعه فقط بل هي مشتملة أيضاً على ثمرته و غرضه، و فيها إيجاز العلوم والصناعات المطلوبة و التكلم عليها على طريق تدوين الإفرنج لها و اعتقادهم فيها و تأسيسهم لها"¹⁶ (...) و حث ديار الإسلام على البحث عن العلوم البرانية و الفنون والصناعات فإن كمال ذلك ببلاد الإفرنج أمر ثابت شائع و الحق أحق أن يتبع"¹⁷.

واضح -إذن- أن النهضة التي كان يريد لها الطهطاوي إنما تقوم على : **الكشف للإكتشاف**. فكشف "القناع" عن "محيا" بلاد :الإفرنج" هو اكتشاف لواقع "الإفرنج"، و كشف مناهج علومهم و أصول معارفهم وطرق تفكيرهم، هو اكتشاف لحقيقتهم الذاتية، العقلية، النفسية والعقائدية؛ فمعرفة الآخر، إذن- تنهض أولاً على أساس من اكتشاف واقعه بمعرفة بلاده (رحلة في مكانه)، و تنهض ثانياً على أساس من اكتشاف حقيقته بمعرفة مناهج علومه و أصول معارفه و طرق تفكيره (رحلة في زمانه).

فالرحلة في مكان الآخر = مقارنته حياتياً و مكانياً لإكتشاف واقعه.

أما الرحلة في زمان الآخر = المثاقفة عنه و مقارنته ثقافياً وحضارياً، لإكتشاف حقيقته. هكذا كانت رحلة الطهطاوي إلى باريس، رحلة المقاربة و المثاقفة، لإعادة معرفته، معرفة تنطلق من "الذات" نحو الآخر، لا معرفة تنطلق من الآخر لتعود إليه، كيف ترى الذات الآخر، لا كيف يقدم هو نفسه إليها*؛ لكن هذا لا يعني أن الطهطاوي ذهب إلى فرنسا "ليخترع" الغرب، كما "كان الشرق تقريبا اختراعاً غريباً"¹⁸، كما يقول أدوراد سعيد، بل، لقد ذهب للمساهمة في تصحيح رؤية** مواطنيه للغرب، و هي الرؤية التي قدمها الغرب عن نفسه للعرب و للمسلمين، انطلاقاً من فكرته المخترعة عنه. حيث "أن الغرب جعل الشرق ينظر إليه من خلال اقنية ثلاث: انه (أي الغرب) ذو قوة مادية وعلمية لا تفهر و أنه ملحد أو لا ديني وانه أخيراً إياحي أو غير

متزمت¹⁹. فالطهطاوي في رحلة المقاربة و الثقافة، كان عليه أن يكتشف الآخر ليعيد اكتشاف ذاته، لكن عملية الاكتشاف وإعادة الإكتشاف لا تتأتى له إلا بإعادة "ترتيب" الآخر في "أنه"، أي بإعادة النظر في الصورة التي قدمها الآخر عن نفسه له، وبإعادة ترتيب علاقته به، وبذلك فقط، يتسنى له أن يرى الآخر رؤية موضوعية مكتملة، وفي الوقت نفسه يرى ذاته وقد حددت علاقاتها موضوعياً بالآخر دون أن تتلاشى فيه أو تفصيه.

فإعادة تكوين مصر التي تمت بالعلم والتقنية الأوروبيين على عهد محمد علي - على أهميتها-، لم يكن لها إلا أن تعمق في ذهن الفرد المصري صورة الأوربي التي قدمها هذا الأخير عن نفسه عبر المعارف العلمية التي جلبها إلى مصر أثناء الحملة البونابرتية، وهي الصورة التي عبر عنها المؤرخ عبد الرحمان الجبرتي أبلغ تعبير حين حديثه عن تلك الحملة بقوله "أنها كانت بداية انعكاس المطبوع وانقلاب الموضوع"، فكان إذن لا بد لرحلة المقاربة و الثقافة من إعادة ترتيب العلاقة وتجاوز الإنطباع، وكشف القناع عن مجتمع كان ذلك الوقت في أوج إنتشائه بالإنتصارات التي حققها الفكر التنويري في واقعه السياسي والاجتماعي والثقافي، مؤسساً زمنياً جديداً، أراد له التطلع الإستعماري المصاحب للإنتقال الصناعي، التجاري، الرأسمالي والإستغلالي لأن يكون زمنياً كونياً جاعلاً من أوربا مركزاً يعين الحقيقة ويوزع الوظائف، كما يقول "بورديو"، ومن تاريخها تاريخاً للبشرية، ومن الرجل الأبيض صفوة الأجناس وسيدها، إذ "يمكن القول في الواقع أن فلسفة التنوير تمثل المرجع والقاعدة والأساس للذهن الغربي المعاصر، ومع انتشار الغرب في العالم، أمست هذه الفلسفة قاعدة إيديولوجية في جزء كبير من العالم المعاصر"²⁰. فكان لا بد من الفرز بين ما هو أوربي استعماري (الإستغلال، العنصرية، عقدة التفوق... إلخ) وبين ما هو إنساني كوني (الأخوة، المساواة، الحرية، العدل، الديمقراطية... إلخ). والطهطاوي في رحلته تلك كان معنياً بهذا الفرز، وهو القادم من بلد كان قد شهد طلائع المد الإستعماري "المبشر" بمبادئ الفكر التنويري ظاهرياً*، و الباحث حقيقة، عن مواد خام للآلة البورجوازية الرأسمالية، وعن سوق لتصريف الفائض الإنتاج.

فالتنوير كما يقول الدكتور هشام شرابي، هو الجانب الإيجابي للهيمنة الأوروبية ولكن ما تراه يكون طابع تنوير يرتكز على الإستغلال والإرهاب²¹.

و معلوم أن كلمات مثل (الأخوة، المساواة أو التسوية، الحرية و العدل) لم تكن جديدة في قاموس الطهطاوي، -وهو الفقيه-، مع أنها ليست بالضرورة، أن تؤدي نفس المعنى الفقهي، لكن الطهطاوي سيواجه مفاهيم جديدة كل الجدة ليس على مخزونه المفرداتي فحسب، بل على مخزون القاموس العربي ككل،

و هي مفاهيم (الديمقراطية، الدستور، الفصل بين السلطات، الحرية الفردية و الجماعية، المواطنة، البرلمان، الجمهورية الحالة الطبيعية ، التعاقد الإجتماعي، الإرادة العامة.. و غيرها" و هي المفاهيم المكونة لقاموس الفكر السياسي التنويري الجديد، و هي أيضا المفاهيم التي لم يكن محمد علي متحمساً لها البتة. و هذا ما يدعونا لطرح السؤال التالي : كيف سيواجه الطهطاوي -إذن- هذه المفاهيم من جهة و يواجه زهد ونفور "ولي النعمة" منها من جهة أخرى؟؟، خاصة و أن الطهطاوي كان يدعو الله "أن يجعل هذا الكتاب (تخليص الإبريز) مقبولا لدى صاحب السعادة ولي النعم (...). و ان يوقظ به من نوم الغفلة ، سائر أُمم الإسلام من عرب و عجم"²² . و كيف سيوفق الطهطاوي ما بين إرضاء الأمير وإرضاء الضمير؟؟ و بما ان الليبرالية و عن طريق دعائيتها الحرية و الملكية، و عن طريق جهازها المفاهيمي، أرادت أن تؤسس زمنا كونياً عقلائياً، يختزل التواريخ و الحضارات و يمتص الأزمنة و الخصوصيات.

فكيف يتسنى للطهطاوي أن يفتك زمانه الخاص من هذا العام؟؟

هناك إذن ثلاث إشكالات واجهت مشروع الطهطاوي :

الإشكال الأول : سياسي مفهومي : يتعلق بنظام الحكم، وفق ثنائية

المفهوم الليبرالي / الحكم الأوتوقراطي

الإشكال الثاني : حضاري : يتعلق بالهوية و الأصالة وفق ثنائية

الأنا / الآخر

الإشكال الثالث : ثقافي سياسي : يتعلق بالثقافة و السلطة وفق ثنائية

سلطة الثقافة / ثقافة السلطة

قد كان على الطهطاوي أن يتحرك في فضاء هذه الثنائيات المؤشكلة وفق تعاكس حذّي كل ثنائية.

فمن جهة أولى هناك :

مفاهيم الفكر السياسي الليبرالي / المتعاكسة مع/خيار محمد علي السياسي

و من جهة ثانية هناك :

هيمنة الآخر/ المتعاكسة مع/أصالة وهوية الأنا

و من جهة ثالثة هناك :

مشروع النهضة/ المتعاكس مع/طموح السلطة .

لكن الدور الأساس المنوط بالطهطاوي، هو دور الحد الأوسط المنظم لعلاقة الحدين المتقابلين، هو دور الذات التي لا يمكنها أن تنظم تنظيمياً واعياً علاقات الحدود إن لم تع أولاً علاقاتها هي مع كل حدٍّ على حدة. نعتقد أن هذا هو عين ما فعل الطهطاوي، وإلا فأية علاقة يمكنها أن تنتظم الليبرالية و الأوتوقراطية، لو لم يستند الطهطاوي إلى فهم خاص لمفاهيم الليبرالية، و إلى تكيف خاص لأوتوقراطية محمد علي؟؟ و أية علاقة كان لها أن تقوم بين الآخر في هيمنته و بين الأنا في أصلاتها لو لم يعكس الطهطاوي دائرة الهيمنة و الإحتواء، فيخضع الآخر للأنا، بحيث يغدو الثاني أصلاً عاماً و الأول فرعاً خاصاً. و أي مشروع للنهضة كان للطهطاوي أن يمرره دون تبرير للسلطة (سلطة محمد علي) بأسلمتها؟؟

فالفهم الخاص لمفاهيم الليبرالية، و التكيف الخاص للأوتوقراطية، و تبرير سلطة محمد علي إسلامياً؛ و إعتبار حضارة الآخر (الأوربي) جزءاً من حضارة الأنا (العربي الإسلامي).

هي ثلاث مسالك سلكها الطهطاوي للولوج إلى ثلاث إشكالات كانت ولا زالت تؤرق المثقف العربي النهضوي في علاقاته، مع المصطلح الغربي، ومع السلطة، و مع الآخر.

و مصدر الأرق هو أن هذه الإشكالات هي من نوع الإشكالات التي لا يمكن معالجتها و لا حلها منفردة لإرتباط بعضها ببعض، و إرتباطها العضوي ككل بالنهضة، وهو الإرتباط الإشكالي الذي جعل من النهضة إشكالية كبرى في الفكر العربي الحديث و المعاصر.

هذا بالإضافة إلى أن طرح هذه الإشكالات بما انه طرح اتخذ شكل ثنائيات متعاكسة و متناقضة الحدود وفقاً لمنطق الثالث المرفوع؛ فقد فرض على بعض مثقفي النهضة الأخذ بأحد الحدين و إعتباره حلاً صائباً، و إهمال الحد الآخر و إعتباره وهماً. إقصاء حدٍّ و تبني المقابل.

و الطهطاوي في معالجته لجملة المسائل (الإشكالات) السالفة الذكر، إنما كان يعالجها انطلاقاً من موقف التبني و الإقصاء، لكن بصورة مختلفة وأكثر نكاءً، بحيث أنه لم يتبن حدوداً و لم يقص أخرى. إنما تبني كل الحدود : لكنه أقصى التعاكس و التناقض بين الحدين.

و الأمر هنا لا يعني التوفيق بين المتناقضين ، إنما يعني نسف التناقض و التعاكس ورد ما يبدو أنه كذلك إلى أصل واحد و إن اختلفت أشكال التعبير، أي رد الجزء إلى كله.

فالمفهوم الليبرالي عند الطهطاوي لا يتحدد بذاته و لا بالظروف التاريخية و الاقتصادية و الاجتماعية و الفكرية المنتجة له، و لا بصيغته

اللفظية ، إنما يتحدد بأصل مرجعي فقهي قار و ثابت فـ "الحقوق الطبيعية" هي " ما نسميه عندنا بعلم أصول الفقه" و "الحقوق المدنية" هي "ما نسميه بفروع الفقه" و " الحرية و المساواة" هي ما نسميه بالعدل والإحسان" و "محبة الوطن" هي " ما يتمسك به أهل الإسلام من محبة الدين والتولع بحمايته". و "الحرية" هي "رخصة العمل المباح و المأذون شرعاً"²³ والسلطة بإعتبارها ممارسة سياسية، لا تمارس بمقتضى العقل الزمني حسب المفهوم الليبرالي، بل "إنما تخلف النبوة" و "بدون مدخل للعقل تحسيناً وتقيحاً في ذلك حيث لا حسن و لا قبح إلا بالشرع" وإن لم تكن "بسياسة الشرع لا تثمر العقوبة الحسنى" (لذا) "ينبغي تعليم النفوس السياسة بطرق الشرع لا بطرق العقول المجردة"²⁴. كما ان الآخر "الإفرنجي" لا يتحدد وجوده الحضاري "المستقيم" حسب الطهطاوي إلا بحتمية الإنضواء داخل دائرة "الأنا" الإسلامي، فرغم أن " البلاد الإفرنجية قد بلغت أقصى مراتب البراعة في العلوم الرياضية و الطبيعية وما وراء الطبيعية أصولها و فروعها (غير أن أهلها) لم يهتدوا إلى الطريق المستقيم ، و لم يسلكوا سبل النجاة أبداً " و رغم أنهم "أعلم ممن عداهم بسبب معرفتهم بأسرار الآلات المعروفة من قديم الزمان والمخترعة له (...). و أن المعرفة بأسرار الآلات أقوى معين على الصناعات" إلا "أن لهم في العلوم الحكمية حشوات ضلالية مخالفة لسائر الكتب السماوية" ذلك لأنهم "من الفرق المحسنة و المقبحة بالعقل (...). ومن عقائدهم القبيحة قولهم أن عقول حكمائهم وطبايعهم أعظم من عقول الأنبياء و أزكى منها"²⁵. و هذا لا يعتبر في نظر الطهطاوي تمدناً حقيقياً و لا تمدناً مستقيماً لأنه أخذ من التمدن جانبه و اصله المادي العقلاني، أي التقدم في "المنافع العمومية" "كالزراعة و التجارة و الصناعة" و أهمل جانبه و أصله الروحي (الديني) أي " التمدن في الدين و الشريعة" حيث يعرف الطهطاوي التمدن بقوله "أن التمدن أصليين:

◆ **معنوي :** و هو التمدن في الأخلاق و العوائد و الآداب، يعني التمدن في الدين و الشريعة،

◆ **مادي :** و هو التقدم في المنافع العمومية كالزراعة و التجارة و الصناعة"²⁶ ؛ وفي المرشد الأمين، يعرف الطهطاوي التمدن بقوله : تمدن الوطن عبارة عن تحصيل ما يلزم لأهل العمران من الأدوات اللازمة لتحسين أحوالهم حساً ومعنى و هو فوقانهم في تحسين الأخلاق و العوائد و كمال التربية و حملهم على الميل إلى الصفات الحميدة، و استجماع الكمالات المدنية و الترقى في الرفاهية"²⁷.

إن فنون التمدن كما يقول الطهطاوي ، هو الجامع لهاتين الوصيلتين"²⁸ (إذ) "لا شك أن رسالة الرسل بالشرائع هي أصل التمدن الحقيقي الذي يعتد به و يلتفت إليه"²⁹ "فالدين الصحيح هو الذي عليه مدار العمل في التعديل و

التجريح"³⁰ ويذهب الطهطاوي إلى أبعد من هذا حينما يقرر "أن الذي جاء به الإسلام من الأصول و الأحكام هو الذي مدّن بلاد الدنيا على الإطلاق"³¹.

و هكذا يحكم الطهطاوي قلب و عكس دائرة الإحتواء، فيرد حضارة عقل الآخر إلى شريعة الأنا، كما يرد مفاهيم الفكر السياسي الليبرالي إلى مفاهيم أصول فقه الشريعة، ليحول بهذا مفهومي الحضارة و السلطة ، كما حددتهما ومارستهما عقلانية عصر التنوير اللبرالي من كونهما "شريعة" العقل إلى كونهما "عقل" الشريعة. ولتكريس هذا التحويل إرتكز الطهطاوي على مبدئين أساسيين من مبادئ "عقل الشريعة" الأول : مبدأ التحسين و التقبّيح "وإنما ليس لنا ، أن نعتد على ما يحسنه العقل أو يقبحه إلا إذا ورد الشرع بتقبّحه أو تحسينه"³².

الثاني : مبدأ "درء المفسد مقدم على جلب المنافع" ، فعن طريق التحسين و التقبّيح الشرعيين، يحدد الطهطاوي موقفه من المذنية الأوروبية بقوله " و من المعلوم أنني لا استحسن إلا ما لا يخالف نص الشريعة المحمدية على صاحبها أفضل الصلاة و أشرف التحية"³³.

و انطلاقا من هذا المقياس ، فإن الطهطاوي إلى جانب أنه لا يستحسن كثيرا من أخلاقيات المجتمع الفرنسي ، فهو كذلك يستقبح كثيرا من مظاهر العقلانية لديهم. و بالمقابل، فإلى جانب أنه لا يستقبح بعضا من أخلاقياتهم و عاداتهم، فهو يستحسن كثيرا من مظاهر النبوغ و التقدم لديهم.

إن ما يهنا في إطار بحثنا -مما استحسنه الطهطاوي لدى الإفرنج، هو نظامهم السياسي أو ما أسماه هو بـ "تدبير الدولة الفرنسية" الذي يفصل بين السلطات التشريعية و التنفيذية، و القضائية ، طبقا لأحكام "الشرطة la charte" التي " لا ينكر ذوا الفضل أنها من باب العدل"³⁴، والتي تنص على "أن ملك فرنسا ليس مطلق التصرف و أن السياسة الفرنسية هي قانون مقيد بحيث أن الحاكم هو الملك شرط أن يعمل بما هو مذكور في القوانين التي يرضى بها أهل الدواوين، وأن ديوان البير (أهل المشورة الأولى) يمانع عن الملك و ديوان رسل العمالات (البرلمان) يمانع عن الرعية"³⁵. لكن ما يهنا أكثر من كل هذا هو السؤال التالي :

هل كان الطهطاوي يدعوا فعلاً إلى الأخذ بهذا النظام؟؟

أعني تقييد سلطة الملك دستوريا و فصل السلطات ، كما يحلو القول لكثير من الباحثين المصريين خاصة، ممن تمحلوا نصوص الطهطاوي فقولوها ما لم تقل.*

الواقع أننا لم نجد في نصوص الطهطاوي ما يدعونا إلى تأكيد ذلك بالإجابة "بنعم" على هذا السؤال. فالطهطاوي، حتى وإن أبدى إعجابه بالدستور

الفرنسي (الشرطة) إلا أنه لم يدع إلى الأخذ به بل على العكس ، واعتماداً على مبدأ التحسين و التقييح الشرعيين، فقد أبدى صراحة موقفه منه، حينما بدأ ترجمته بقوله "فلنذكره لك و إن كان غالب ما فيه ليس في كتاب الله ولا في سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، لتعرف كيف قد حكمت عقولهم بأن العدل و الإنصاف من أسباب تعمير الممالك ، وراحة العباد، وكيف انقادت الحكام و الرعايا لذلك حتى عمرت بلادهم، وكثرت معارفهم، وتراكم غناهم، وارتاحت قلوبهم، فلا تسمع فيهم من يشكو ظلماً أبداً والعدل أساس العمران"³⁶. كما أنه (الطهطاوي) عاد فذكر بموقفه منه حينما أنهى ترجمته بقوله نظاماً.

من إدعى أن له حاجة تخرجه عن منهج الشرع
فلا تكون له صاحباً فإنه ضر بلا نفع

واضح من هذا -إذن-، أن إعجاب الطهطاوي بالدستور الفرنسي لم يكن ليتجاوز قيمة العدل، كما هو واضح كذلك أن المبادئ التي جاء بها الدستور الفرنسي مثل : ضمان الحريات الفردية و الجماعية، وسيادة القانون في الخصومات و المعاملات، و تقييد سلطة الملك، و فصل السلطات، و حرية الرأي و غيرها كلها قنوات موصلة و محققة للعدل.

فهل يستدعي ذلك منا القول بأن إعجاب الطهطاوي بالعدل ودعوته إليه هو إعجاب و دعوة في الوقت نفسه إلى المبادئ و القنوات الموصلة إليه و المحققة له؟؟

قد يمكننا الإنسياق وراء هذه النتيجة، إلا أن هذا سوف لن يصمد امام القراءة المتأنية للنص ذلك لأن مفهوم الحكم عند الطهطاوي لا يتحدد كما هو الحال في الدستور الفرنسي بشرعية العقل بل يتحدد "بعقل" الشريعة أساساً و غايات، فمن حيث الأسس يرى الطهطاوي أن "القرآن الشريف أساس الدين الذي هو أساس المملكة فلا قوام لها إلا به ولا تثبت أركانها إلا عليه". أما من حيث الغايات فيحددها بـ "إقامة منار الإسلام و إظهار شعائر الحق و اتباع أحكام الشرع و العلم بالفرائض و السنن و مندوبات الشريعة و إقامة الحدود و أمثال أمر الشارع و الإنتهاء عن نواهيهِ وإيصال الحقوق الواجبة إلى أربابها و العلم بما يرضي الله سرا و علانية فإنه لا دوام للملك و لا بقاء للسلطنة بدون هذه الأشياء"³⁷.

أما أساس الحكم في الدستور الفرنسي؛ و من ثم الفكر الليبرالي عامة، فهو العقل الذي يصفه جون لوك بأنه "الكفيل بهداية الجنس البشري كله"³⁸، و القانون عموماً هو العقل البشري، بمقدار ما يحكم كل شعوب الأرض، و القوانين السياسية و المدنية لكل أمة ما هي إلا مختلف الحالات الخاصة التي يطبق عليها هذا العقل البشري"³⁹.

و غايته هي أن يستبدل بحق الملكية المقدس ملكية الحق المقدسة*
و الفرق بين واضح بين أسس وأهداف الحكم كما يراه الطهطاوي وبين
أسس وأهداف الحكم كما يحدده الدستور الفرنسي، و الفكر الليبرالي عامة
في القرنين الثامن عشر و التاسع عشر في أوروبا.

فالأول ينهض على أساس ديني ويرمي إلى تحقيق تعاليم الدين ، بينما
الثاني يقوم على أساس عقلي و يرمي إلى استبدال تعاليم العقل بتعاليم
الدين،

الأول: يهدف إلى تسييج السياسة بالدين ؛ بينما الثاني : يهدف إلى فك
السياسة عن سياج الدين.

الأول يحكم بالثابت و الثاني يحكم بالمتغير.

الأول : يعتبر الحاكم "خليفة الله في أرضه، فليس عليه في فعله مسؤولية
لأحد من رعاياه، اختاره الله لرعاية عباده"⁴⁰.

أما الثاني: فيعتبر الحاكم ممثلاً لحكم الشعب و اختياره، فهو مسؤول أمامه.

و من ثم: فإن الأول: يحكم باسم شريعة الله فهو مقيد بها*

بينما: الثاني يحكم باسم دستور الشعب فهو مقيد به.

و يوضح الطهطاوي ذلك و يؤكد في رده على مونتسكيو في عام 1846
في إحدى افتتاحياته لصحيفة الوقائع المصرية التي كان يرأس تحريرها آنذاك،
بقوله " إن الإفرنج و بالذات فيلسوفهم مونتسكيو يعدون الحكومات الإسلامية من
قبيل المطلقات التصرف، و الحال أنها مقيدة أكثر من قوانينهم فان الحاكم
الإسلامي لا يخرج أصلاً عن الأحكام الشرعية التي هي أساس للقوانين السياسية،
و لاتساع الشريعة المحمدية و تشعب ما يتفرع عن أصولها ظن من لا معرفة له
إن ما يفعله حكام الإسلام لا وجه له في الشرع و قل أن يقدم ملك إسلامي على ما
يخالف طرق كتاب الله و سنة رسوله"⁴¹. و من هنا يتضح أن إعجاب الطهطاوي
بالعدل الإفرنجي" لا يعني أبدا الدعوة إلى تكريسه ضمن مؤسسات دستورية
زمانية مواكبة لتحولات المفهوم و نسبته في الزمان ، لان مفهومه للعدل مفهوم
قار لاستناده إلى مرجعية دينية ثابتة و قارة، فهو "كالإيمان الكامل و الحلال
الصرف"⁴²، هكذا يصف الطهطاوي العدل، و يحصره في أداء الواجب، و
استيفاء الحق، و الإنصاف للنفس و للغير و فق المأذون شرعاً*. فهو إذن إيماني
أخلاقي، و الالتزام به التزام شخصي بالشريعة، ضامنه الإيمان الديني لا الإلزام
القانوني المؤسساتي؛ صحيح أن أحكام الشريعة هي الأخرى ملزمة لكل أفراد
المجتمع الإسلامي، لكنه إلزام مؤسس على الثواب و العقاب الأخرويين، دون أن
يعني هذا نفي دنيوية الجزاء عنها. إلا أن الجزاء الدنيوي للأحكام الشرعية في
غياب المؤسسات الدستورية الديمقراطية الضامنة لتطبيقها على الحاكم كما على

المحكوم، ليس من شأنه إلا أن يكرس مقولة: " حلال علي، حرام عليكم " كما من شأنه أن يفتح الباب واسعا أمام أحادية التأويل لهذه الأحكام، بما يخدم السلطة الحاكمة وإيديولوجيتها ، و حينها يصبح مفهوم العدل - كممارسة سلطانية- خاضعا لتأويل السلطة تحسينا و تقبيحا. و باعتبار أن السلطة " تخلف النبوة " ، و أن الملك " خليفة الله في أرضه و ليس عليه في فعله مسؤولية الاحد من رعاياه" كما يؤكد الطهطاوي، فإن ما ينجر عن هذا، أن العدل يضحى "عدل" سلطة "الحق الإلهي" **، لا عدل سلطة التعاقد الاجتماعي، عدل الحاكم المفرد المستبد، لا عدل المؤسسات الدستورية الديمقراطية. و ما دعوة الطهطاوي إلى العدل و إلحاحه على ذلك في كل كتبه و اعتباره " أساس العمران " و إليه " انتهت الرياسة الكاملة و المملكة الفاضلة " ⁴³ و أنه أساس الجمعية التأسيسية والعمران و التمدن، فهو اصل عمارة الممالك التي لا يتم حسن تدبيرها إلا به ⁴⁴ و ما إعجابه بعدالة الدستور الفرنسي دون الدعوة إلى ما ينص عليه من فصل للسلطات و تقييد سلطة الملك دستوريا، بل و اعتباره ذلك " ضرا بلا نفع "، و " خروجا عن منهج الشرع *، ما هو في حقيقة الأمر إلا مسك للعصا من الوسط، يريد الطهطاوي من خلاله إقصاء التناقض ما بين مقتضيات مفاهيم الفكر السياسي الليبرالي كما هي ممارسة في " تدبير الدولة الفرنسية " و كما هي متضمنة في كتابات مونتسكيو وروسو، و لوك التي اطلع عليها، و ما بين اتوقراطية محمد علي المناقضة تماما لتلك المفاهيم.

إن اقضاء التناقض هذا، مهد له الطهطاوي بمقدمتين اثنتين :

المقدمة الأولى: تأويل الطهطاوي الخاص لمفاهيم الفكر السياسي الليبرالي؛ و قد انتهى إلى ردها إلى أصول إسلامية و مفاهيم أصولية فقهية. من ذلك قوله : " أن من زاول علم أصول الفقه و فقه ما اشتمل عليه من الضوابط والقواعد، جزم بان جميع الاستنباطات العقلية التي وصلت عقول أهالي باقي الأمم المتمدنة إليها، و جعلوها أساسا لوضع قوانين تمدنهم و أحكامهم، قل أن تخرج عن تلك الأصول التي بنيت عليها الفروع الفقهية التي عليها مدار المعاملات " ⁴⁵.

المقدمة الثانية: التكييف الخاص لاتوقراطية محمد علي بإضفاء الشرعية الدينية عليها، من خلال ربطها ربطا تماثليا و تطابقيا بمفهوم السلطة في الإسلام، من حيث هي سلطة تنزع إلى إقامة العدل، باعتباره مقصدا من مقاصد السياسة الشرعية في الإسلام.

و النتيجة: هي انه إذا كانت سلطة محمد علي "اللاتوقراطية" ملتزمة بما لا يخالف صراحة كتاب الله و سنة رسوله و ملتزمة بمقاصد السياسة الشرعية من خلال التزامها بإقامة العدل، و إذا كانت مفاهيم الفكر السياسي

الليبرالي، هي الأخرى تهدف إلى إقامة العدل و ذات أصول إسلامية، فإن ما يجمعهما هو الأصل و المقصد. و بالتالي فليس هناك من تناقض بينهما.

أما الشكل التنظيمي للسلطة، -كونها وراثية استبدادية أم كونها انتخابية ديمقراطية- فإن الطهطاوي لم يجد بدا "لحل" هذا الإشكال من الالتجاء إلى المزاوجة، ثم المفاضلة ما بين مبدأ "التحسين و التقبيح الشرعيين" و مبدأ "درء المفاسد مقدم على جلب المصالح".

فبحكم كونه (الطهطاوي) فقيها، فهو يعلم أن الإسلام- السني على الأقل-، لا يقر وراثية السلطة لا في القرآن و لا في السنة النبوية، و بدليل أنها لم تكن وراثية لا بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم و لا في زمن الخلفاء الراشدين، بل أن الإمامة " عقد و اختيار " كما يجمع على ذلك فقهاء السنة**، و كما كان مطبقا بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم و في زمن الخلفاء الراشدين؛ كما أن الطهطاوي يعلم الشروط التي حددها فقهاء السياسة الشرعية و التي يجب توفرها في المتعاقدين، أهل الاختيار*** (الحل و العقد) من جهة، و الإمام**** من جهة ثانية. و هي شروط تتعارض تماما مع مبدأ الوراثة، وهذا يعني أن الإسلام لا يستحسن، بل يستقبح وراثية السلطة. يقول ابن خلدون "و أما أن يكون القصد بالعهد حفظ التراث على الأبناء فليس من المقاصد الدينية"⁴⁶ ، و هذا أمر يدركه الطهطاوي جيدا و بلا شك، و هو- الفقيه-، كما انه يدرك أيضا تعارض مبدأ التحسين و التقبيح الشرعيين مع سياسة محمد علي في مصر و الاستراتيجية التي كان يرمي إليها، حين أبدى رغبته في انفصال مصر عن الآستانة و نيته المفصوح عنها في إقامة دولة ملكية وراثية و التي تحققت له بموجب معاهدة لندن سنة 1840 .

واضح الآن أن قناعة الطهطاوي و التزامه بمبدأ التحسين و التقبيح الشرعيين يتعارضان مع أهداف و مصالح محمد علي. كما أن إفصاح الطهطاوي عن تلك القناعة و عن ما يترتب عن ذلك المبدأ قد يعرضه إلى نقمة "ولي النعمة" و هو الاحتمال الأكيد الذي يبدو أن الطهطاوي لم يكن متحمسا له و إذا كان الطهطاوي قد استغل مبدأ التحسين و التقبيح الشرعيين كمبدأ إجرائي لرسم حدود علاقة الأنا بالآخر حضاريا و ثقافيا و أخلاقيا، ولتأصيل المصطلح السياسي الليبرالي فقهيًا* وأخيرا لإقصاء التناقض ما بين مقتضيات مفاهيم الفكر السياسي الليبرالي و بين أوتوقراطية محمد علي فانه لم يستطع فعل ذلك حينما تعلق الأمر بالفصل في الشكل التنظيمي للسلطة، لتعارض ذلك المبدأ مع مصالح و أهداف السلطة نفسها في مصر آنذاك فكان إذن لا بد من البحث عن مبدأ شرعي آخر يتيح له مجالا أوسع للمناورة والتأويل و يجنبه التصادم مع "ولي النعمة" محمد علي.

و بما أن مقاصد الشريعة أعم و أشمل من مبدأ التحسين و التقبيح لأنها تنتظمه و لا ينتظمها، تحدده و لا تتحدد به، و لأنها تتعامل مع النص الشرعي

انطلاقاً من قصد الشارع ومصلحة المسلمين، لأن الشريعة، كما يقول الفقهاء، إنما وضعت لحفظ مصالح العباد في الدنيا والآخرة؛ وبما أن المصلحة المعتبرة شرعاً هي ما قام الدليل الشرعي على إعتبارها. وهي ما تتسجم تماماً مع مبدأ كون الإمامة عقداً واختياراً*؛ وتناقض حتماً وراثته السلطة؛ فإن الطهطاوي ولتبرير الحكم الوراثي وكسب رضا محمد علي من جهة، ولئلا يدخل في تناقض مع مقاصد الشريعة من جهة أخرى، فإنه قد عمد إلى حل الإشكال لا باعتبار "جلب المصلحة" بل باعتبار ما هو أولى شرعاً أي "درء المفسدة"

ذلك ما يبدو واضحاً من خلال ما أقره الطهطاوي بقوله "و قد كان المنصب الملوكي في أول الأمر في أكثر الممالك انتخاباً بالسواد الأعظم وإجماع الأمة، لكن لما ترتب على أصل الانتخاب ما لا يحصى من المفساد و الفتن والحروب و الاختلافات اقتضت قاعدة كون درء المفساد مقدماً على جلب المصالح، و اختيار التوارث في الأبناء و ولاية العهد على حسب أصول كل مملكة بما تقرر عندها، فكان العمل بهذه الرسوم الملوكية ضامناً لحسن انتظام الممالك"⁴⁷.

في النص يعترف الطهطاوي أن في مبدأ الانتخاب مصلحة للإمامة، وبكونه كذلك فهو مقصد من مقاصد الشريعة، و في الوقت ذاته، يرى أن ما يترتب عن ممارسته (من المفساد و الفتن و الحروب) يوجب منعه و في ذلك أيضاً، و من باب أولى، تحقيق لمقصد من مقاصد الشريعة، لكونه "ضامناً لحسن انتظام الممالك"

إذن، فالمقصد الشرعي في الانتخاب يتحقق :

أولاً: عبر الإيمان به كمبدأ يحقق المصلحة.

ثانياً: عبر منع ممارسته لضمان درء المفسدة و ضمان "حسن انتظام الممالك".

و من هنا فإن الإجابة عن السؤال "كيف سيوفق الطهطاوي ما بين إرضاء الضمير و إرضاء الأمير" الذي طرحناه سابقاً أصبحت الآن واضحة.

ففي الإقرار بمصلحة الأمة في الانتخاب أرضى الطهطاوي ضميره لعدم تنكره لمقصد من مقاصد الشريعة؛ وأما في منع ممارسته، -باعتباره مفسدة، أرضى الطهطاوي أميره، لتوافق المقصد الشرعي (درء المفسدة) مع مصلحة الأمير (التوارث في الأبناء و ولاية العهد).

و من وراء كل هذا؛ قصد بدا واضحاً الآن، و هو إضفاء الشرعية الدينية على الحكم الملكي الوراثي الذي رسمه محمد علي في مصر، و اعتباره من صميم مقاصد الشريعة ما دام "يدرء مفساد" الانتخاب و "يضمن حسن انتظام الممالك"، و لان الممارسة السياسية في مصر لم تكن تمارس عن طريق

الانتخابات لا قبل حكم محمد علي و لا أثناء حكمه، بحيث يسهل التدليل على "مفاسد" الانتخاب، فان الطهطاوي التجأ، -كما التجأ إلى الشريعة-، إلى استقراء تاريخ الفكر السياسي في "الممالك" الأخرى، قصد تلمس ذلك "الدليل" للبرهنة على تلك "المفاسد". إلا أن برهنته تلك لم تكن أكثر من مصادرة على المطلوب وفق معادلة قياس :

مقدمته الكبرى: ÷ إنتخاب بالسواد الأعظم وإجماع الأمة
ومقدمته الصغرى : وكل إنتخاب بالسواد الأعظم وإجماع الأمة ÷ مفسد
و نتيجته: كل انتخاب مفسد.

و المصادرة على المطلوب هنا واضحة، إذ كان على الطهطاوي، قبل ان يحكم بالفساد المترتب على الانتخاب، أن يبرهن أولاً على الوجود التاريخي لمثل هذه الانتخابات التي كانت "بالسواد الأعظم و إجماع الأمة". و هذا ما لا يمكن إثباته تاريخياً، إذ أن الانتخاب كحق من حقوق الممارسة السياسية لم يكن معروفاً قبل الحضارة الإغريقية التي لم يكن الانتخاب فيها "انتخاباً بالسواد الأعظم و إجماع الأمة"، بل كان مقتصرًا على السادة الأحرار من المجتمع الإثيني، و كذلك الأمر عند الرومان.⁴⁸ أما في أوربا العصور الحديثة، فان حق الانتخاب ظل قاصراً بها-حتى الثلث الأول من القرن التاسع عشر- على الطبقة العليا و لم يمس "السواد الأعظم" -أعني الطبقة الوسطى و العمال و النساء - ، إلا في وقت متأخر⁴⁹. أما في المجتمع الإسلامي، فقد أجمع فقهاء السياسة الشرعية على أن اختيار الحاكم إنما يقوم به "أهل الحل و العقد" و ليس انتخاباً "بالسواد الأعظم و إجماع الأمة" لانه، حسب اجتهادهم، فرض كفاية إن قام به البعض سقط على الباقي. يقول أبو يعلى الفراء الحنبلي: (3) "نصب الإمام واجبة وهي فرض على الكفاية مخاطب بها طائفتان من الناس إحداهما: أهل الاجتهاد حتى يختاروا و الثانية من يوجد فيه شرائط الإمامة".

و الواقع أن نتيجة المصادرة على المطلوب و إن كانت وصفية، إلا أنها تختزن داخلها حكماً شرعياً، إذ أن المبدأ الشرعي الذي احتكم إليه الطهطاوي لا يقف عند حدود الوصف، بل انه لا يصف إلا ليحكم. فوصف الانتخاب بـ "المفسد" يحيل الى حكم شرعي واضح و هو التحريم: تحريم الفساد و تحريم ما يؤدي إليه. كما أن وصف الطهطاوي "المنصب الملوكي الوراثي" بأنه "الضامن لحسن انتظام الممالك" و اعتباره "دارئاً" "لمفاسد" الانتخاب، يتضمن حكماً شرعياً بيناً، و هو الوجوب، لان "درء المفاسد" واجب شرعاً، و ما لا يقوم الواجب إلا به فهو واجب .

و القياسان التاليان يوضحان المسألة أكثر:

1. الانتخاب ÷ مفسد

و كل مفسد ÷ محرم شرعا

.. الانتخاب محرم شرعا

2. الحكم الملكي الوراثي ÷ ضامن لحسن انتظام الممالك ودارنا للمفاسد

و كل ضامن لحسن انتظام الممالك ودارنا للمفاسد ÷ واجب شرعا

.. الحكم الملكي الوراثي واجب شرعا

فالانتخاب، إذن، محرم شرعا ،لأنه جالب "للمفسدة و الفتن و الحروب" و في المقابل؛ الحكم الملكي الوراثي واجب شرعا، لأنه دارنا للمفسدة و الفتن والحروب . وحتى و إن لم يعلن الطهطاوي هذه "الفتوى" صراحة إلا أن منطق النص، -النص السابق-، و أدواته البرهانية لا يؤيدان إلا إلى ذلك.

و لعل هذه النتيجة "الفتوى" لا تجد تفسيرها إلا في حرص الطهطاوي على تبرير الحكم الوراثي الذي سنه محمد علي، و يظهر ذلك الحرص من خلال ما اعتبره الطهطاوي "حقيقة تاريخية" حول "مفاسد" الانتخاب "بالسواد الأعظم و إجماع الأمة" و من خلال توظيفه القسري لمفهوم "المصلحة" و "المفسدة" الشرعيين، و قد يعزز هذا الطرح تأكيد الطهطاوي على أن "الملك خليفة الله في أرضه، اختاره الله لرعاية عباده"⁵⁰ و على أنه "لا ينبغي أن تنتسب الأمة الواحدة إلى أحزاب متعددة بأراء مختلفة"⁵¹

فهل هناك تبرير للحكم الملكي الوراثي اكبر من اعتباره اختيارا إلهيا؟؟

وهل هناك تبرير للاتوقراطية اكبر من النهي عن تعدد الآراء و التحذير

من الاختلاف؟؟

واضح الآن أن عزل محمد علي للفقهاء الذين أوصلوه إلى السلطة لم يكن عزلا لكل الفقه عن السياسة. بل كان عزلا لفقه كان يرفض الجديد بالقديم؛ بينما كان (محمد علي) في حاجة إلى فقه يبرر الجديد بالقديم. و قد اضطلع الطهطاوي بتلك المهمة. و هكذا فإن جديد محمد علي هو: مزوجة ديكتاتورية السلطة بليبرالية الاقتصاد. أما جديد الطهطاوي فهو: تبرير ذلك دينيا و تاريخيا .

إن هذه النتيجة تستوقفنا، و تدعونا إلى إعادة النظر في كثير من القراءات التي تناولت المقال الطهطاوي متحملة إياه بطريقة يصعب تفسيرها أكاديميا، فاعتبرت الطهطاوي "رائد الفكر الليبرالي في الشرق، وهو المبشر بهذا الفكر الديمقراطي الليبرالي في ربوع الشرق... قام الطهطاوي بهذا الدور الرائد في بلاد الشرق عامة دون أن يضطر إلى تقديم تنازلات تشوه جوهر الفكر الديمقراطي الليبرالي ... تلك هي أبرز سمات الفكر السياسي عند رفاعة

الطهطاوي صاغها نظرية متكاملة في الفكر الديمقراطي ، فعكست إيمانه العميق بالنمط الليبرالي في الديمقراطية⁵² و أنه "أب الفكر الليبرالي العربي وصاحب أول دعوة فكرية صريحة إلى فصل الدين عن الدولة و إلى إقامة مجتمع مدني لا تتبع فيه الشرائع من قواعد الدين"⁵³ وأنه "نبي الفكر الليبرالي وأول من دعا إلى ما نسميه الآن بالفصل بين السلطات وهو يكاد ينتهي إلى الشعار الليبرالي القائل بأن الملك يملك ولا يحكم ... وأن جوهر الفكر الطهطاوي هو الانتقال بالسلطة من الحق الإلهي إلى العقد الإجتماعي ، والانتقال بالدولة من النيوقراطية إلى الديمقراطية والانتقال بالشرعية من الأوتوقراطية إلى حقوق الإنسان"⁵⁴ وأنه كان يقول "بواجب إشراك الشعب في الحكم"⁵⁵ بل و يذهب لويس عوض إلى أبعد من ذلك حين يقرر- بصورة غريبة- أن الطهطاوي كان علمانيا يدعو إلى فصل الدين عن الدولة⁵⁶ وكذلك الدكتور أنور عبد المالك الذي يعتبر "أن الأفكار التي (كان) يتمسك بها (الطهطاوي) و يشرحها و يناادي بها هي أفكار الثورة الكبرى للشعب الفرنسي وكان يمهد ويحدد أيضا فكرة الوطن ويقدم تحليلات إقتصادية وإجتماعية من النمط الاشتراكي"⁵⁷ و أخيرا وليس آخرا، يذهب الدكتور رفعت السعيد في كتابه "تاريخ الفكر الاشتراكي في مصر" إلى حد أن جعل من (كلمات الطهطاوي حول المساواة الإجتماعية راية لبداية الفكر الاشتراكي في بلادنا)⁵⁸.

و اعتقد أن هذه القراءات "الأحكام" فيها الكثير من عدم الموضوعية المبالغ فيها. تريد أن تخلع على الطهطاوي مواقف و أفكارا و نظريات في الفكر السياسي لا تجد ما يبررها في النص الطهطاوي.

و الواقع إن الطهطاوي، و على افتراض انه كان مقتنعا بضرورة اعتماد الليبرالية السياسية في مصر آنذاك. إلا أن "اقتناعه" ذلك ظل مضمرا و لم يصرح به و لم يدع له. أما تعرضه "لتدبير الدولة الفرنسية" و لثورة 1830 في فرنسا و ترجمته الدستور الفرنسي وشرحه بعض بنوده، فليس كافيا لان يجعل منه علمانيا أو ثوريا أو ديمقراطيا ليبراليا. (لتذكر هنا موقفه من الدستور الفرنسي ومن التشريع الوضعي ومن الانتخابات).

و ليس غريبا أن نجد الطهطاوي متحمسا و صريحا في دعوته إلى الليبرالية الاقتصادية بقوله: "... و اعظم حرية في المملكة المتمدنة حرية الفلاحة و التجارة و الصناعة، فالترخيص فيها من أصول فن الإدارة الملكية. فقد ثبتت بالأدلة و البراهين أن هذه الحرية من اعظم المنافع العمومية و أن اصعب ما على العاقل الذي يفهم منافع هذه الفنون أن يرى تضيق دائرتها"⁵⁹، بل و يذهب الطهطاوي إلى أبعد من ذلك حين لا يبدي أي تحفظ إزاء فتح البلاد أمام الامتيازات الأجنبية و يعتبر " أن اعظم وسائل تقدم الوطن في المنافع العمومية رخصة المعاملة مع أهالي الممالك الأجنبية و اعتبارهم في الوطن كالأهلية"⁶⁰ ، و معلوم ان محمد علي كان قد "أحاط" نفسه بحاشية ضخمة من الشراكسة والألبان والأتراك والأكراد ظلت دائما وعلى درجة من التمايز عن المصريين ،

ووزع عليهم خلال مدة قصيرة مئات الألوف من الأفدنة مع من كان يقطنها من الفلاحين"⁶¹ ولأن هذه كانت سياسة محمد علي واقعا، فلا يمكن بأي حال نسبتها إلى أفكار الطهطاوي، اللهم إلا ما حشد لها من أمثلة تاريخية لتبريرها . و يضرب مثلا لذلك بالملك ابيسماتيك الأول - مؤسس الأسرة السادسة و العشرين الفرعونية-الذي يصفه بأنه "فخر الدولة المصرية في الأزمان الجاهلية و مصباح تاريخها (...)" لأنه أول ملك مصري قرب إلى بلاده اليونانيين و استمال قلوبهم بتوظيفهم برياسة أجناده، و خالف عوائد أسلافه و عامل يونان آسيا و أوربا بأخص استعطافه و أقطعهم الإقطاعات من الأراضي المصرية و سوى في الحقوق بينهم و بين الجنود الوطنية وجعلهم من المقربين في المعية"⁶² و هذا هو عين ما فعل محمد علي ما عدا انه لم يسو بين الطرفين لصالح الأجانب طبعاً، غير أن الطهطاوي غرض الطرف كلية عن عدم المساواة تلك ، و يخلص الطهطاوي إلى "أن المخالطة مغناطيس المنافع (...)" و مخالطة الأعراب لا سيما أن كانوا من أولي الأبواب تجلب للأوطان من المنافع العمومية العجب العجاب و لو كانت مترتبة عن ظواهر التغلب و الاغتصاب فربما صحت الأجسام بالعلل"⁶³.

و هذه إشارة واضحة إلى "المخالطة" "المتربة" عن الاستعمار الذي لا يشكل في نظر الطهطاوي أي خطر على الشعوب المستعمرة، من ذلك أن فرنسا- باستعمارها الجزائر-لم تكن تسعى في نظره وراء الهيمنة و التوسع بل وراء العلم و التقدم المادي"⁶⁴

إن الأمانة العلمية توجب القول أن خطاب الطهطاوي- حسب النتائج التي توصلنا إليها -كان خطاب إقصاء التناقض، و قلب دائرة الاحتواء و تبرير مزاجية دكتاتورية السلطة بليبرالية الاقتصاد التي اعتمدها محمد علي.

الهوامش والاحالات

1. ينظر في: جوزيف حجار: أوربا و مصير الشرق العربي، حرب الاستعمار على محمد علي و النهضة العربية ترجمة، بطرس الحلاق، وماجد نعمه، بيروت- المؤسسة العربية للدراسات و النشر 1976، ص8.
2. البرت حوراني: الفكر العربي في عصر النهضة ترجمة كريم عزقول بيروت دار النهار الطبعة الرابعة 1986، ص75.
3. وليم سليمان قلادة: التغيير المؤسسي في الوطن العربي على النسق الغربي، بحث قدم إلى ندوة القاهرة حول موضوع "التراث وتحديات العصر في الوطن العربي" (الأصالة والمعاصرة) مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، ط1، 1985، ص419.
4. ينظر في: جوزيف حجار، أوربا و مصير الشرق العربي، مرجع سابق، ص65.
5. نفس المرجع السابق، ص65.
- * يعلق محمود أمين العالم على تجربة محمد علي بقوله: "إنها كانت أول الخبرات في تاريخ مصر الحديث (...). إلا أنها في الحقيقة رغم أهميتها كانت متمركزة حول التطلعات التوسعية لمحمد علي إذ سرعان ما أجهضت هذه الخبرة باتفاقية لندن عام 1840" مجلة الفكر الديمقراطي، قبرص، العدد السادس 1989 (و معلوم إن اتفاقية لندن عام 1840 هي التي اعترفت بموجبه الدول الأوروبية لمحمد علي بالحكم الوراثي في مصر .
- نفس الرأي يذهب إليه البرت حوراني بقوله " من المؤكد أن إطاراد النمو الصناعي و الاقتصادي المخطط كان يلائم مصالحه الخاصة كما في صالح سياسته العسكرية إنشاءه المدارس المهنية و إيفاده طلابا إلى أوربا و حملهم على ترجمة المؤلفات التقنية بعد عودتهم" ينظر في : البرت حوراني: الفكر العربي في عصر النهضة : مرجع سابق، ص75.
- و يرى جوزف حجار نفس الرأي حين يعتبر أن محمد علي " لم يكن يخطر بباله مطلقا أن قوته العسكرية و طموحه لم يعودا يأتیان عليه بالنفع ، لذا لا تعجب عند قراءتنا لأحد تصريحاته - التصريح المنصوص عليه من أنه أدى الى عكس ما رمى إليه- لما إنطوى عليه من ادعاءات بل تحديات تبدوا واضحة . " ينظر في جوزف حجار . أوربا و مصير الشرق العربي ، مرجع سابق ص65.
- و هناك رأى آخر يعتبر حروب محمد علي التوسعية عملا نهضويا وحضاريا ، من ذلك ما ذهب إليه محمد عمارة الذي اعتبر حروب محمد علي كانت لأجل "شمولية النهضة" و إنها كانت "أول إنجاز عربي في عصرنا الحديث" (من بحث قدم إلى ندوة ناصر الفكرية : بعنوان "مكان الوهابية و المهدية و نهضة محمد علي و الجامعة الإسلامية في الإسلام" نشرت وقائع الندوة و بحثها في كتاب بعنوان "ملاحم المشروع الحضاري العربي المعاصر" بيروت ، دار الوحدة الطبعة الأولى 1982.
- و من ذلك كذلك ما ذهب إليه الطهطاوي حين رأى أن حروب محمد علي "لم تكن من محض العبث و لا من تميم تعدي الحدود، إذ كان جل مقصوده (محمد علي) تنبيه أعضاء ملة عظيمة تحسبهم إيفاضا وهم رفود" الطهطاوي: مناهج الألباب المصرية في مباحث الآداب العصرية: الأعمال الكاملة، الجزء الأول، دراسة و تحقيق محمد عمارة بيروت المؤسسة العربية للدراسات و النشر الطبعة الأولى ، 1973، ص414.
- و يذهب غالي شكري إلى أبعد من ذلك حين يعتبر أن مذبحة القلعة التي اباد فيها محمد علي المماليك كانت "تشكل العنصر الأول في التكوين الاجتماعي الجديد لبدایات عصر النهضة (ذلك لأنها) كانت أول ضربة طبقية تغير وجه مصر"
- غالي شكري النهضة و السقوط في الفكر المصري الحديث الدار العربية للكتاب 1983، ص144.
6. ينظر في: غالي شكري - المرجع السابق ص 145 .
7. ينظر في عبد الرحمان "الجبرتي: عجائب الآثار في التراجم والأخبار، الجزء السابع، القاهرة 1958، ص ص 14-15.
- - الواقع أن محمد علي لم يعزل كل الفقه، إنما عزل فقها كان يرفض الجديد بالقديم بينما هو (محمد علي) كان في حاجة إلى فقه يبرر الجديد بالقديم.
8. البرت حوراني: الفكر العربي في عصر النهضة، مرجع سابق، ص74.
9. البرت حوراني: المرجع السابق، ص75.
- - لقد قدم علي المحافظة في كتابه: الإتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة (الفصل الرابع) إحصاءا شاملا لكل الكتب العلمية التي ألفها أو ترجمها الطلبة الموفدون.
10. غالي شكري: النهضة و السقوط في الفكر المصري الحديث : مرجع سابق: ص 134.
11. عبد الله العروي: الإيديولوجية العربية المعاصرة، بيروت- دار الحقيقة، ص: 102، 74.

- - يذهب البرت حوراني إلى القول بأن "إصلاحات محمد علي لم تكن منبثقة من عقيدة ما (...) فقد قام بها لتدعيم مركزه الخاص تجاه مولاه و رعاياه و الدول الأوروبية تم أنه (كان)... أقل استجابة من سلاطين زمانه للأفكار السياسية المنطلقة من أوروبا (...) فلم يصدر أي بيان في الحقوق و لم يقم بأية محاولة لإصلاح مؤسسات البلد السياسية بل كان يحكم حسب النمط التقليدي و كان يتخذ القرارات شخصيا بعد مناقشة تامة ووجيزة مع مستشاريه" ينظر في البرت حوراني : الفكر العربي في عصر النهضة ص73.
- 12. البرت حوراني : المرجع السابق، ص75.
- 13. غالي شكري : النهضة و السقوط في الفكر العربي الحديث، مرجع سابق : ص 135.
- يلخص محمد علي موقفه من حضارة أوروبا في خطاب خص به الضباط العثمانيين الذين انضموا إليه إثر هزيمة الجيش العثماني أمام قواته في معركة " نصيبين " عام 1839 بقوله مخاطباً أولئك الضباط " أنتم في القسطنطينية ارتديتم اللباس الإفرنجي وتصرفتم بعقول تركية أما أنا فحافظت على لباسي التركي و تصرفت بعقل أفرنجي" ينظر في جوزيف حجار، أوروبا ومصير الشرق العربي، مرجع سابق ، ص160.
- 14. أوردته محمد عمارة في مقدمته لأعمال الطهطاوي الكاملة الجزء الأول، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، أكتوبر 1973، ص19.
- دون الطهطاوي رحلته إلى باريس في كتابه تخلص الإبريز في تلخيص باريس.
- 15. الطهطاوي : تخلص الإبريز : الأعمال الكاملة الجزء الثاني: مصدر سابق، ص10.
- 16. نفس المصدر ، ص 11 .
- 17. نفس المصدر، ص11.
- - في هذا الصدد يقول عبد الله العروي "إن الغرب يقدم (للعربي) صورة عن ذاته لم تعد تطابق منذ زمان طويل حقيقته الموضوعية" ينظر في الإيديولوجية العربية المعاصرة، مرجع سابق ص65.
- 18. ينظر في أدوارد سعيد : الإستشراق: ترجمة كمال أبوديب، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية الطبعة الثانية 1984، ص37.
- ** - تقصد بالرؤية هنا ما قصد إليه أنطوان مقدسي في تعريفه لها من أنها "فعل جماعي إجمالي عفوي سابق على التحليل يتألف من مجموع الصور و التصورات ، الأفكار و الأحكام و المعتقدات و الأعراف ، العواطف و الإنفعالات والأساطير التي تلخص في ذهن شعب ما شعب آخر و يترجمها عملياً هذا الشعب في مواقف وحركات... أدعية و تعجبات و سلوكات، كلها جماعية و لو قام بها فرد واحد" أنطوان مقدسي: "الصورة العربية عن الحضارة الأوروبية الغربية و الاستجابة لهذه الصورة" بحث قدم إلى ندوة الحوار العربي الأوربي: العلاقات بين الحضارتين العربية و الأوروبية، هنبورغ في الفترة ما بين 11 و 16 أبريل 1983. نشر الدار التونسية للنشر 1985، ص88.
- 19. الطيب تيزيني "إشكالية الأصالة والمعاصرة في الوطن العربي" بحث قدمه الكاتب إلى ندوة القاهرة في الفترة ما بين 24 و 27 سبتمبر 1984 حول "التراث وتحديات العصر"، نشر مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت الطبعة الأولى 1985، ص 87.
- 20. هشام جعيط : "أثر فلسفة التنوير على تطور الفكر في العالم الإسلامي" مجلة الفكر العربي المعاصر ، بيروت ، العدد 37 1985.
- - أصدر بونايرت في اليوم الثاني لإحتلال الإسكندرية ، بيانا باللغة العربية إفتتحه بالدعاء الإسلامي التقليدي ، بسم الله الرحمن الرحيم ، لا إله إلا الله ولا شريك له في ملكه ثم ذكر أن البيان صادر من الحكومة الفرنسية " المبنية على أساس الحرية والمساواة " ثم يمضي البيان في تطبيق هذه المبادئ على مصر فيقول " أن جميع الناس متساوون أمام الله وأن الشيء الذي يفرقهم عن بعضهم هو العقل والفضائل هو العلوم فقط ... ومن الآن فصاعدا لا يباس أحد من أهالي مصر من الدخول في المناصب السامية ومن إكتساب المراتب العالية ، فالعلماء الفضلاء بينهم سيديرون الأمور وبذلك يصلح حال الأمة كلها ثم يختتم البيان بهذه الكلمات " لعن الله المماليك و أصلح حال الأمة المصرية " ينظر في : البرت حوراني . الفكر العربي في عصر النهضة ، مرجع سابق ص 70
- 21. هشام شرابي "الوجه الآخر للتنوير" مجلة الأزمنة، باريس العدد الثاني يناير / فبراير 1987.
- 22. الطهطاوي : تخلص الإبريز في تلخيص باريز : الأعمال الكاملة الجزء الثاني ، مصدر سابق ص12.
- 23. ينظر في : رفاة الطهطاوي : المرشد الأمين للبنات والبنين: الأعمال الكاملة الجزء الثاني مصدر سابق، ص469

24. الطهطاوي: نفس المصدر : ص ص 387 . 467 . 468.
25. ينظر في : الطهطاوي : تلخيص الإبريز الأعمال الكاملة : الجزء الثاني : مصدر سابق، ص ص 159، 160، 16، 17، 32، 159، 160.
26. الطهطاوي : مباحث الألباب المصرية في مناهج الآداب العصرية : الأعمال الكاملة : الجزء الأول ص ص : 249، 251.
27. المرشد الأمين، الأعمال الكاملة ، مصدر سابق، ص 496 .
28. الطهطاوي : المرشد الأمين : مصدر سابق، ص 450.
29. الطهطاوي : المرشد الأمين : مصدر سابق، ص 469.
30. الطهطاوي : المرشد الأمين : مصدر سابق، ص 249.
31. الطهطاوي : المرشد الأمين : مصدر سابق، ص 469.
32. الطهطاوي : المرشد الأمين : مصدر سابق، ص 477.
33. ينظر في : الطهطاوي : تلخيص الإبريز : مصدر سابق، ص 11.
34. الطهطاوي: تلخيص الإبريز في تلخيص باريز : مصدر سابق، ص 95.
35. الطهطاوي : المصدر السابق : ص 95.
- - من هؤلاء مثلاً لا حصراً: غالي شكري، لويس عوض، محمد عمارة، أنور عبد المالك وغيرهم.
36. الطهطاوي : تلخيص الإبريز : مصدر سابق، ص 95.
37. الطهطاوي: المرشد الأمين : مصدر سابق ، ص 445.
38. هنري توماس : أعلام الفلاسفة: ترجمة : مزي أمين، القاهرة – دار النهضة العربية 1964، ص 44.
39. جان توشار وآخرون : تاريخ الفكر السياسي : ترجمة علي مقلد، بيروت، الدار العالمية الطبعة الثانية 1983، ص 305.
- - ينظر في الثلاثة كتب (المراجع) السابق وكذلك في جورج سباين: تطور الفكر السياسي الجزء الرابع: ترجمة علي إبراهيم السيد، دار المعارف بمصر 1971.
40. الطهطاوي : مناهج الألباب، مصدر سابق، ص 521.
- - يشكك علي عبد الرازق في تقييد الخليفة بالشريعة بقوله "قد يظهر من تعريفهم للخلافة ومن مباحثهم فيها أنهم يعتبرون الخليفة مقيداً في سلطانه بحدود الشرع لا يتخطاها وأنه مطالب حتماً بأن يسلك بالمسلمين سبيلاً واحدة معينة من بين شتى السبل ، هي سبيل واضحة من غير لبس ومستقيمة من غير عوج ، قد كشف الشرع الشريف عن مبادئها وغاياتها ... وما لخليفة أن يفرط فيها ولا أن يطغى ... نعم هم يعتبرون الخليفة مقيداً بقيود الشرع ويرون ذلك كافياً في ضبطه يوماً إن أراد أن يجمع وفي تقويم ميله إذا خيف أن يجنح" ينظر في : علي عبدالرازق : الإسلام وأصول الحكم – بحث في الخلافة والحكومة في الإسلام- بيروت، دار مكتبة الحياة 1978 ص 16 .
41. أوردته فاروق أبو زيد في: عصر التنوير العربي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ص 45 .
42. الطهطاوي: تلخيص الإبريز... مصدر سابق ص: 103 .
- - ينظر في: الطهطاوي: المرشد الأمين ... مصدر سابق ص: 477 .
- ** -في خطبة للخليفة المنصور بمكة قال "أيها الناس إنما أنا سلطان الله في أرضه، أسوسكم بتوقيقه، و تسديده و حارسه على ماله أعمل فيه بمشيئته و إرادته و أعطيه بإذنه، فقد جعلني الله عليه قفلاً إن شاء أن يفتحني فتحتني لأعطائكم و قسم أرزاقكم و إن شاء أن يقفلني عليها قفلني... الخ" عن علي عبد الرازق: الإسلام و أصول الحكم مرجع سابق، ص: 15. و رغم إجماع الفقهاء على اعتبار العدالة في الإمام ومع ذلك فقد روي عن الإمام أحمد كلاماً يفيد إسقاط اعتبار العدالة والعلم والفضل، فقال في رواية عبدوس بن مالك القطان "و من غلبهم بالسيف حتى صار خليفة ، سمي أمير المؤمنين و لا يحل لأحد يؤمن بالله و اليوم الآخر أن يبيت و لا يراه إماماً عليه برا كان أو فاجراً فهو أمير المؤمنين" ينظر في القاضي أبي يعلى محمد بن الحسين الفراء الحنبلي "الأحكام السلطانية" صححه و علق عليه محمد حامد الفقي. مصر شركة و مطبعة مصطفى البابي الحلبي و أولاده الطبعة الأولى 1938 ص: 4.
43. الطهطاوي: تلخيص الإبريز: مصدر سابق ص: 95.
44. الطهطاوي: مناهج الألباب: مصدر سابق ص: 521 وكذلك المرشد الأمين (مصدر سابق) ص: 477
- - في الوقت الذي يصف الطهطاوي إحكام الدستور الفرنسي بهذه الأوصاف، يصف مدينة باريس بأنها "المدينة العامرة بسائر العلوم الحكيمة و الفنون و العدل العجيب و الإنصاف

الغريب الذي يحق أن يكون من باب أولى في ديار الإسلام و بلاد شريعة النبي صلى الله عليه و سلم " ينظر في: تخلص الإبريز ص: 36 .

45. الطهطاوي : المرشد الأمين ، ص: 469 .

• يقول محمد عابد الجابري " لقد لجأ الشيعة إلى الرأي لاثبات وجوب النص (أي الوصية) و لجأ أهل السنة إلى الأثر (أي سيرة السلف الصالح) و هو يقوم مقام النص عندهم لإثبات وجوب الاختيار " ينظر في: تكوين العقل العربي: بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثالثة 1988 ص: 108 .

** - يقول أبو يعلى الفراء الحنبلي في الإحكام السلطانية " و الإمامة تتعقد من وجهين، أحدهما، باختيار أهل الحل والعقد، و الثاني، بعهد الإمام، فأما انعقادها باختيار أهل الحل و العقد فلا تتعقد إلا بجمهور أهل الحل و العقد (...) و إذا اجتمع أهل الحل و العقد على اختيار، تصفحوا أحوال أهل الإمامة الموجودة فيهم شروطها فقدموا للبيعة أكثرهم فضلا و أكملهم شروطا" ص ص: 6 و 7

*** - يحددها الحنبلي في الأحكام السلطانية، بالعدالة والعلم للذات يتوصل بهما إلى معرفة من يستحق الإمامة و أن يكون من أهل الرأي والتدبير المؤدبين إلى اختيار من هو للإمامة اصلح" ص: 3 .

**** - أما شروط الإمامة فهي:

-أن يكون قرشيا من الصميم

-أن يكون على فطنة من يصلح أن يكون قاضيا من الحرية و البلوغ و العقل و العلم و العدالة

-أن يكون قيما بأمر الحرب و السياسة و إقامة الحدود و لا تحلقه رافة في ذلك

-أن يكون من أفضلهم في العلم و الدين : المرجع السابق ص:4

46. ابن خلدون: المقدمة، الجزء الأول. الدار التونسية للنشر و المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر. 1984 ص: 266

• يرى الدكتور حسن حنفي عكس هذا الرأي، ففي حوار أجرته معه جريدة "البديل" لسان حال الحركة من أجل الديمقراطية في الجزائر قال " أن الطهطاوي ركب التراث الإسلامي على أفكار الليبرالية و فصل السلطات" العدد الثالث 15 أوت 1990. الجزائر.

• - إن تحقق المصلحة الجماعية من خلال اختيار الحاكم أمر منصوح عليه كذلك في مفهوم الانتخاب في الفكر السياسي المعاصر، ذلك لأن "المواطن-و هو يمارس الانتخاب- لا يعبر عن افضلياته الفردية و إنما يعبر عن موقفه حيال الخير العام أو العامة، فهو لا يقول ما يبدو له مطابقا لمصلحته الخاصة و إنما يعلن ما يتفق مع مصلحة الجسم السياسي" .

ينظر في: ريمون لودون و فراسوا بوريكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع: ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر الطبعة الأولى 1986 ص: 66

47. الطهطاوي: مناهج الألباب: الأعمال الكاملة. الجزء الأول. مصدر سابق: ص: 519 .

48. ينظر في: الدكتور إبراهيم شلبي: تطور الفكر السياسي. بيروت. الدار الجامعية للطباعة و النشر: 1985 و ينظر كذلك في: جان توتشار: تاريخ الفكر السياسي: ترجمة على مقلد. بيروت. الدار العالمية الطبعة الثانية 1983 .

و كذلك في: جورج سباين: تطور الفكر السياسي: (جزءان) ترجمة: راشد البراوي. دار المعارف بمصر. 1971 .

49. لم يسمح للطبقة الوسطى في إنكلترا بالمشاركة في الانتخابات إلا بعد الإصلاح الانتخابي عام 1832 كما لم يتمتع العمال بهذا الحق في إنكلترا حتى نهاية القرن (القرن التاسع عشر). أما في فرنسا لم يقر هذا الحق إلا سنة 1848 ، و بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فقد عملت به بعد الاستقلال في أغلب ولايات الاتحاد، و كان على النساء أن ينتظرن حتى بداية القرن العشرين ليكون لهن الحق في الانتخابات (الولايات المتحدة عام 1920. إنكلترا عام 1928 و فرنسا عام 1945) بالإضافة إلى أن شرط الحد الأدنى للإنتخاب يحرم فئة كبيرة من المواطنين. ينظر في: علي الدين هلال: مفاهيم الديمقراطية في الفكر السياسي الحديث: بحث قدم في ندوة "أزمة الديمقراطية في الوطن العربي" التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية في ليماسول. قبرص. نوفمبر 1983 . نشر ، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت الطبعة الأولى 1984 ص: 38.

ينظر كذلك في: ريمون بودون و فرانسوا بوريكو "المعجم النقدي لعلم الاجتماع: ترجمة سليم حداد مرجع سابق. ص: 66 (مصطلح الانتخابات).

50. الطهطاوي: مناهج الألباب: مصدر سابق ص: 521 .

51. الطهطاوي: مناهج الألباب: مصدر سابق ص: 433 .

52. محمد عمارة: التراث في ضوء العقل: بيروت، دار الوحدة. الطبعة الأولى 1980 صص من : 75 – 93
53. لويس عوض: عن ناجي نجيب : الرحلة إلى الغرب و الرحلة إلى الشرق ، بيروت ، دار الكلمة ، الطبعة الثانية 1983 ص 35
54. غالي شكري: النهضة و السقوط. في الفكر المصري الحديث: مرجع سابق ص:156
55. حلیم بركات: المجتمع العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الثانية 1985 ص: 401
56. لويس عوض عن ناجي نجيب : الرحلة إلى الغرب و الرحلة إلى الشرق ، المرجع السابق ، ص 35
57. أنور عبد المالك: الفكر العربي في معركة النهضة. بيروت. دار الاداب الطبعة الثانية 1981 ص: 87.
58. أورده: غالي شكري في: النهضة و السقوط. مرجع سابق ص 157 .
59. الطهطاوي: تخلص الإبريز ص 475 .
60. الطهطاوي ، مناهج الألياب ص 394 .
61. ينظر في: غالي شكري : النهضة والسقوط ص 145 .
62. الطهطاوي مناهج الألياب ص 398.
63. الطهطاوي مناهج الألياب ص 398.
64. ينظر في ألبرت حوراني الفكر العربي في عصر النهضة ، مرجع سابق ص 106 وفي : حلیم بركات: المجتمع العربي المعاصر، ص401، وينظر كذلك في هشام شرابي : المتقفون العرب والغرب ، مرجع سابق ، ص 40 .

إدارة الموارد البشرية بين المتطلبات التنظيمية وثقافة المؤسسة

عواج بن عمر

أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية

جامعة تلمسان

الملخص:

يرتبط دور ووظيفة الفرد داخل المؤسسات بشكل مباشر بالتغيرات الأساسية المؤثرة في الوقت الحاضر، فقد تغير الأفراد من نواحي كثيرة مما أدى إلى ضرورة إيجاد أساليب جديدة للتعامل مع العنصر البشري داخل المؤسسات و ذلك من خلال البحث عن آليات و طرق إثارة دافعية الفرد نحو أداء أفضل، و هو الأمر الذي توليه العلوم الاجتماعية والإنسانية اهتماما كبيرا، فقد ظهرت الكثير من النظريات و المفاهيم الخاصة بالعلاقات بين الافراد الجماعات داخل المؤسسات، خاصة مع ازدياد الوعي بأن إدارة الموارد البشرية هي أكثر ارتباطا بالثقافة و القيم عن غيرها من مجالات الإدارة الأخرى؛ فما قد يعتبر مقياسا سليما أو عاديا في أحد المجتمعات قد لا يكون مرغوبا فيه في مجتمع آخر. لذلك لا بد للمؤسسة من مراعاة الخصوصيات الثقافية لمجتمع ما عند تبني توجهات اقتصادية معينة، و التي تفرض بدورها متطلبات تنظيمية معينة. فالمؤسسات لا تتغير من أجل التغير نفسه، بل تتغير لأنها جزء من عملية تطوير واسعة و عليها أن تتفاعل مع البيئة التي تعمل فيها طبقا للقيود و المتطلبات و الفرص المتاحة وطنياو دوليا.

يعكس اهتمام العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية بمواضيع المؤسسة و العمل بشكل عام اهتماما جوهريا يتمثل أساسا في التركيز على العنصر البشري في إطار محاولة فهم توقع و توجيه أداء هذا العنصر على نحو يخدم الأهداف العامة للمؤسسة. و المؤكد أن أداء الفرد العامل يرتبط ارتباطا وثيقا بالخلفيات الثقافية و الاجتماعية و التي تشكل في مجموعها تركيبة ذهنية خاصة مستمدة من المجتمع العام، يعبر عنها الفرد العامل في شكل أنماط سلوكية معينة.

من جهة أخرى، فإن أي مؤسسة تتحدد هويتها و يتحدد وجودها من خلال خلق نموذج ثقافي خاص يتشكل من مجموع الأفكار و التصورات و القيم المشتركة إزاء (التنظيم، الأهداف، السلطة، علاقات العمل...). و تجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أن التغيرات و التحولات التي تعرفها المؤسسة و التي تملها توجهات

اقتصادية معينة في مرحلة تاريخية ما قد تصطدم بتلك القيم و الخلفيات الثقافية المستمدة من خصوصية التركيبة العامة للمجتمع، مما يؤدي في الأخير إلى تعطيل إحداث التغيير على نحو سريع يتناسب مع التوجهات الجديدة للمؤسسة.

و على هذا الأساس تظهر أهمية البحث عن الآليات الكفيلة باجتناّب التعارض و الاصطدام بين متطلبات التنظيم و بين نظام القيم السائد بالمجتمع الذي تتواجد به المؤسسة، و ذلك بهدف توجيه سلوك الفرد العامل في إطار محدد يخدم الأهداف العامة للمؤسسة و يضمن استمراريتها.

إدارة الموارد البشرية : المجال والأهداف

يقصد بإدارة الموارد البشرية أو تسيير الموارد البشرية¹ جميع الأنشطة بما فيها التي تدار بواسطة الموظفين أنفسهم و التي تهدف إلى الاستخدام الأفضل لموظفي المؤسسة و رفاهيته، و تعرف على أنها تخطيط و تنظيم و توجيه و مراقبة النواحي المتعلقة بالحصول على الأفراد و تنميتهم و تعويضهم و المحافظة عليهم بغرض تحقيق أهداف المؤسسة.

و يقصد بتنمية الأفراد الأنشطة المصممة لتنمية المهارات و الاتجاهات (المواقف) و نحو ذلك، الخاصة بالعاملين بالمؤسسة و التي تكون جزءا من المفهوم الشامل لإدارة الأفراد. و هي تضع أهمية على التدريب و التكوين كما تغطي جوانب أخرى مثل التدرج الوظيفي (أو الترقية)، فالغرض الرئيسي من تنمية الأفراد هو مساعدة الناس في المؤسسات لأن يواجهوا التحديات الناتجة عن التغيرات الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية و أن يتكيفوا مع المتطلبات الجديدة و أن يحققوا مستويات من الأداء تتناسب مع أهداف المؤسسة.

و يصبح الهدف العام للأنشطة المتعلقة بتنمية الأفراد هو تحديد استراتيجيات تحسين إدارة الأفراد في محيط المؤسسة مع الأخذ بعين الاعتبار القيود الخارجية على أساس أن كل نشاط من أنشطة الأفراد، في مؤسسة ما، ينتمي إلى قطاع اقتصادي محدد و يعتمد بدرجة ما على السياسة الوطنية التي يتبناها هذا القطاع. و إذا أخذنا بعين الاعتبار العلاقات المتبادلة بين القطاعات الاقتصادية الكبرى و الأولويات المقررة على المستوى الحكومي، فإن الوضع الاقتصادي لدولة ما سيوفر توجيهات وطنية تتضمن سياسة موارد بشرية، فتصبح إذن سياسة الموارد البشرية المتبنية من طرف مؤسسة ما نتاج المستوى الاقتصادي الوطني و المستوى التنظيمي.

إن القراءة التاريخية لمفهوم إدارة الموارد البشرية توحى أن التسميات العديدة التي أطلقت عليه تشير إلى تطوره نتيجة لعدة عوامل اقتصادية و اجتماعية و سياسية و حتى فكرية إذ أضحى المورد البشري من أهم الدعائم التي تستند إليها المؤسسة في رفع مردوديتها و كفاءتها الإنتاجية و تكميل باقي الوظائف باعتباره العنصر المفكر في المؤسسة و القادر على الابتكار و التجديد لذلك تسعى المؤسسات إلى

إعطائه أهمية و مكانة خاصة في إدارة الموارد البشرية و التوجه إلى الاهتمام أكثر في إدارته بطريقة علمية فعالة .

وفي هذا الإطار يظهر جليا أن طبيعة و دور وظيفة الفرد داخل المؤسسات يرتبطان بشكل مباشر بالتغيرات الأساسية المؤثرة في الوقت الحاضر، فقد تغير الأفراد من نواحي كثيرة مما أدى إلى ضرورة إيجاد أساليب جديدة للتعامل مع العنصر البشري داخل المؤسسات و ذلك من خلال البحث عن آليات و طرق إثارة دافعية الفرد نحو أداء أفضل، و هو الأمر الذي توليه العلوم الاجتماعية والإنسانية اهتماما كبيرا، فقد ظهرت الكثير من النظريات و المفاهيم الخاصة بالعلاقات بين الأفراد و الجماعات داخل المؤسسات، خاصة مع ازدياد الوعي بأن إدارة الأفراد هي أكثر ارتباطا بالثقافة و القيم عن غيرها من مجالات الإدارة الأخرى؛ فما قد يعتبر مقياسا سليما أو عاديا في أحد المجتمعات قد لا يكون مرغوبا فيه في مجتمع آخر. يصبح الاهتمام بدراسة الأبعاد الثقافية داخل المؤسسة من أولويات أي تحليل يحاول تفسير بعض السلوكيات التي تبدو غامضة في إطار مقاربات تستند أساسا على المتغيرات التنظيمية البحتة، حيث يظهر أن "كل الصعوبات التي تظهر مع تطبيق أسس تنظيمية جديدة ترجع أساسا إلى العادات، التقاليد و أخيرا إلى القواعد الاجتماعية، فهي إذن و بنسبة معينة ظواهر ثقافية"².

وتظهر العلاقة بين الثقافة والمؤسسة، بشكل واضح، في حلة اصطدام نموذج تنظيمي معين مع ثقافة تختلف عن تلك التي تتناسب في الأصل مع النموذج نفسه، فالملاحظ أن الحلول المقدمة تختلف من مجتمع إلى آخر و إن كانت المشاكل متشابهة.

و منه فالسلوك الإنساني داخل المؤسسة هو جوهر الإدارة و التسيير، و تقاس فعاليته في التنظيم من خلال التنسيق بين الهيئة العامة و الموارد المتنوعة في بناء من عناصر أساسية (القيادة، الخبرة الفنية و قوة العمل و أدوات الإنتاج و المواد الخام)، فهي وحدة اقتصادية، أي وحدة للإنتاج و التوزيع، حيث هي مهيكلية على أساس قوانين و إجراءات خاصة. و وظيفة المؤسسة كوحدة اقتصادية تكمن في إنتاج السلع و الخدمات، و بهذا فهي تحتاج إلى عوامل إنتاج (العامل، المواد الأولية، السلع، الطاقة، آلات الإنتاج، ...). أما المؤسسة باعتبارها خلية اجتماعية فهي تقوم بوظيفة اجتماعية تكمن في سد بعض حاجيات العمال كثبات العمل (الاستقرار)، مستوى الأجور، الترقيّة، التكوين... الخ.

المقاربة الثقافية للمؤسسات:

تحليل الأبعاد الثقافية بالمؤسسة:

إن إعطاء تصور معين للاستراتيجية المتبناة من طرف المؤسسة، القواعد و الإجراءات، السلطة، المصالح، يدخل ضمن إطار الحياة اليومية للمؤسسة، لكن هذه الأخيرة لا تقتصر على هذا الحد، حيث يقف المشتغل بسير الحياة داخل المؤسسة عند ذلك التعلق الكبير ببعض التقاليد و العادات الراسخة و الاحترام الواضح لما يصفه الأفراد العاملين في المؤسسة بالمقدس، ما يمكن أن يبعث على الحماس، ما يمكن أن يساعد على ترسيخ تفاني العامل و إخلاصه في عمله، كما يمكن أن يكون العكس. و كل هذا يقف حاجزا أو يحول بين المنشغل بتسيير المؤسسة و بين إعطاء تحليل واضح يمكن الاستناد إليه في تفسير هذه السلوكات، مما يدعو إلى اللجوء إلى ربط هذه الأخيرة بالثقافة "فما يظهر جديدا و مهما على وجه الخصوص في إطار مقاربة ثقافية للمؤسسات هو أن هذه الأخيرة ستساعد في ضبط ما لا تهتم به المقاربات الكلاسيكية..."³

و بالاعتماد على الممارسات المتعلقة بالتسيير داخل الفروع التابعة لنفس المؤسسة المتواجدة بثلاثة دول، فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية و هولندا، توصل **Ph. D'iribrane** إلى ربط تفسير تصرفات الفاعلين بفروع المؤسسة بالعناصر الثقافية لكل مجتمع من مجتمعات الدول الثلاث. و عليه إذن، يصبح الاهتمام بدراسة الأبعاد الثقافية داخل المؤسسة من أولويات أي تحليل يحاول تفسير بعض السلوكات التي تبدوا غامضة في إطار مقاربات تستند أساسا على المتغيرات التنظيمية البحتة.

ومن الواضح أن الفاعلين داخل المؤسسة أفراد أو جماعات قبل أن يكونوا أعضاء داخل تنظيم معين، فهم أعضاء داخل وحدات اجتماعية أخرى متميزة بثقافة معينة. هذه الأخيرة تؤثر بشكل عميق على الأفراد، و يظهر هذا التأثير في شكل سلوكات و تصرفات قد تتعارض في بعض الأحيان مع أهداف المؤسسة. و عليه فإنه لا بد من اعتبار الثقافة كمتغير أساسي من المتغيرات الواجب الاهتمام بها في تحديد أهداف التنظيم بشكل عام.

وترتبط أهمية الحديث عن ثقافة المؤسسة بأهمية الاهتمام بالبعد الإنساني داخل التنظيمات، فالمنظمة تتكون من الأفراد الموجودين بها، ثم إن النشاط في المؤسسة غالبا ما يتسم بالانسجام، الأمر الذي يميزها عن باقي المؤسسات. فهذه السمة تتشكل و تؤكد وجودها بالاعتماد على عامل الزمن، فتعطي للمؤسسة استمراريتها و تسمح لأي فرد بتحديد خصوصية هذه المؤسسة أي تميزها، و في حالات أخرى التميز بها و هذا ما يسمى بالهوية.⁴

ثقافة المؤسسة: المفهوم

تزامن ظهور مصطلح ثقافة المؤسسة مع بدايات الثمانينات و ذلك في الو.م.أ تحت اسم ما اصطلح عليه آنذاك بـ « **Corporate culture** » من طرف كل

من **Terrence E. Deal** و **Allay A. Kennedy**، كما ساهمت العديد من الدراسات في تطوير الجوانب المتعلقة بهذا المجال.

و من أهم تلك الأبحاث يمكن إدراج أعمال **Nadine le maître** حيث حاولت هذه الأخيرة إعطاء تعريف علمي واضح يحدد الطريقة المثلى لتوجيه هذه الثقافة (ثقافة المؤسسة في الوجهة المناسبة). و تعرفها على أنها "نظام من التمثلات و القيم المشتركة بين جميع أعضاء المؤسسة. هذا يعني أن كل فرد داخلها يشترك في رؤية محددة حول ماهية المؤسسة، دورها الاقتصادي و الاجتماعي، المكانة التي تحتلها بين منافسيها، مهمتها مع زبائنها، الأفراد العاملين بها و مع مموليها"⁵ ، و بالتالي، و من خلال هذا التعريف، يبدو واضحا أن كل فرد سيكون فكرة محددّة عن الدور الذي يقوم به و ما يُنتظر منه و ما هي الطريقة المثلى التي يمكن الاستناد إليها في تحقيق ما هو مطلوب منه، و بالمقابل ما يُنتظره هو من المؤسسة في حال نجاحه في أداء مهمته.

من جهة أخرى فإن ثقافة المؤسسة تتشكل أساسا من الاعتقادات، القيم و القواعد و تستند في نفس الوقت على إنتاج رمزي متواجد أساسا في اللغة، الميث، الحكايات، الأساطير و الطقوس⁶. حيث تلعب هذه الأساطير و الحكايات و الميث دورا أساسيا في الاتصال و العمل على خلق التوازن في نظام للتمثلات و القيم داخل الجماعات.

و يمكن إدراج أعمال فرقة بحث بقيادة **J. Martin** في هذا الإطار، فانطلاقا من القصص و الأساطير المتداولة داخل مجموعة ما من المؤسسات و التي تم ترتيبها على أساس المواضيع المطروحة: المساواة، عدم المساواة، و اللأمن، القدرة على الصعاب و المشاكل⁷. توصل فريق البحث إلى استخلاص أن كل محتوى يختلف بحسب تمثلات الأفراد للمؤسسة التي يعملون بها، من جانب آخر فإن الطقوس و التي ترتبط أساسا بالميث هي تلك الممارسات لمجموعة من القواعد التي ترتبط برمزية معينة. مثل هذه الممارسات يمكن لمس تأثيرها داخل المؤسسة.

في تصور آخر يحاول إيضاح مفهوم ثقافة المؤسسة، يركز **M. Thevenet** على ما يسميه بصمات ثقافية⁸ أي كل ما تترك عليه ثقافة المؤسسة أثارا لها، فعلى مستوى المؤسسة تظهر خمسة مجالات أساسية تظهر فيها بصمات الثقافة بشكل واضح:

مرحلة التأسيس، تاريخ المؤسسة، عمل المؤسسة، قيم المؤسسة و لا بد من التفريق بين القيم المعلنة (الرسمية) و القيم غير المعلنة المتعلقة بواقع تفسير المؤسسة، الرموز و الإشارات.

و بعد الانتهاء من جمع البصمات في المستويات الخمس يمكن البدء في تحديد مفهوم خاص بثقافة المؤسسة، موضع الدراسة، و ذلك انطلاقا من مميزات هذه الثقافة من خلال تاريخ، عمل و القيم المشتركة لهذه المؤسسة.

و يمكن التساؤل حول تأثير ثقافة المؤسسة على نتائج و أهداف التسيير داخل المؤسسة، فالمؤكد و في ظروف معينة يمكن للثقافة أن تساهم في تطوير أداء الأفراد العاملين بها، و ذلك في حالة توافقها مع الشروط التنظيمية الأخرى. بمعنى آخر، أن تساهم في تحسين و توجيه السلوكات المنتظرة و المناسبة للاختيارات العامة مثل المرونة، الإبداع، و من جانب آخر، لا بد أن تغطي أكبر قدر ممكن من التمثلات و قيم أغلبية أعضاء المؤسسة.

وأخيرا لا بد للثقافة أن تساهم في خلق إطار من الولاء و الاحترام المتبادلين بين المؤسسة و الأفراد العاملين بها.

و يبقى في الأخير التساؤل عن إمكانية التحكم في مدى تأثير هذه الجوانب.

إن الجواب على هذا التساؤل يكمن أساسا في الجوانب المتعلقة بتشكيل ثقافة المؤسسة، فهي، في بداية الأمر، نتاج لتاريخ و ماضي المؤسسة المحفوظ في الذاكرة الجماعية للأفراد العاملين بها، و من جانب آخر، فالقيم الموجودة داخل المؤسسة لا تنفصل عن القيم الاجتماعية الموجودة داخل المجتمعات التي تتواجد بها المؤسسة. و عليه فالتحكم في تأثير هذه الثقافة لا ينبغي أن يهمل هذين الجانبين، و في هذه الحال يمكن ترسيخ قيمة معينة أو تمثل معين و هو الدور المنوط بميكانيزمات التحكم داخل المؤسسة رسمية كانت أو غير رسمية أو ما يسمى بميكانيزمات الإنتاج الرمزي داخل المؤسسة.⁹

ففي حال توفر وسائل التحكم هذه، تكون ثقافة المؤسسة وسيلة من وسائل تسيير المؤسسة إذ تعمل على دمج الأفراد و تجنيدهم لتحقيق أهداف المؤسسة، فهي عامل أساسي من عوامل الانسجام الداخلي.

ثقافة المؤسسة : الحدود

تظهر إشكالية التحكم في ثقافة المؤسسة إذا أخذ الباحث بعين الاعتبار كون أن فعالية هذه الثقافة تتعلق أساسا بافتراض أن المؤسسة تمثل مجالا خاصا يختص بتكوين إنتاج ثقافي (رموز، تمثلات، علاقات اجتماعية) مميز و مستقل.

و من جانب آخر، فالمؤسسة كتنظيم تهدف أساسا إلى إنتاج خيرات أو خدمات تحدد مجموعة من الأهداف الاقتصادية، تؤثر بشكل واضح على الأفراد العاملين بها، فهي تشكل إطارا مؤقتا يجمع هؤلاء الأفراد، تتمتع بنمط خاص للسلطة مبني على متغيرات خاصة، كالمهارات أو ملكية وسائل الإنتاج و هي في الأخير مجرد عنصر من عناصر شبكة المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي ينتمي إليها الأفراد،

لذلك تبدو إمكانية فتح مجال مستقل للإنتاج الثقافي داخل المؤسسة محدودة نسبياً

10

تجدر الإشارة إلى أن قيم المؤسسة بشكل عام تتأثر إلى حد ما بقيم المجتمع الذي توجد فيه و عليه فإن استيراد أو اقتباس تقنيات التسيير و التنظيم يجب أن يراعي قيم المجتمع المستوردة و قيم أعضاء المؤسسة، أي تكوينهم، و ذلك للتأثير في توجهاتهم و سلوكياتهم التنظيمية، هذا التأثير التنظيمي يتأثر بدوره بالخصائص الشخصية للأفراد و نظام قيمهم و طبيعة تركيبه الهرمي.

ففي حين التقاء الفرد بالتنظيم فإن كليهما يحاول التأثير في قيم الآخر، في علاقة تبادلية؛ حيث ينشئ الطرفان توقعات عن بعضهما البعض لتوجيه علاقتهما، فالمؤسسة تتوقع من الفرد نماذج سلوكية كالانضباط مستوى معين من الأداء، ...، مقابل نتائج يتوقع تحقيقها كالأجر، الترقية، الأمن. أي أن كلا من الفرد و المؤسسة يسعى إلى تحقيق أهداف من خلال الآخر.

من جانب آخر، لا يمكننا دراسة ثقافة المؤسسة بمعزل عن الوسط المحيط. فالمؤسسة لا تتكون من عالم مغلق من شأنه أن يفرز ثقافة كاملة الاستقلال. بل على العكس، فإن المؤسسة الحديثة شديدة الارتباط بمحيطها. سواء على الصعيد الاقتصادي، أو على الصعيد الاجتماعي والثقافي. وبعبارة أخرى، لا يمكن اختزال ثقافة المؤسسة إلى مجرد ثقافة تنظيمية.

يظهر في الأخير أن ثقافة المؤسسة ليست مجرد نتيجة للتنظيم، إنها في الوقت نفسه انعكاس للثقافة المجتمعية المحيطة وإنتاج جديد يتكون في كنف المؤسسة على كل المستويات بين الذين ينتمون إلى التنظيم نفسه و عليه فإن فعالية نموذج إدارة الموارد البشرية الخاص بالمؤسسة لا ترتبط بصياغة العلاقات بين المتغيرات الاقتصادية و التنظيمية فحسب، بل تتطلب تبني قيم جديدة و خلق القبول لدى الأفراد، مما يفرض على المؤسسة، في المقام الأول، رسم سياسات ناجحة و تحديد الإجراءات و القواعد الخاصة بإدارة و توجيه الأفراد العاملين بها و ذلك بهدف تفعيل الأداء التنظيمي و يصبح الاهتمام بالبعد الإنساني في عملية التغيير أساسية في تحديد أي التغيرات يمكن تنفيذها و ما هي الفوائد الحقيقية التي يمكن توقعها من هذه التغيرات. و يرجع هذا إلى أن المؤسسات هي أولاً و أخيراً أنظمة إنسانية؛ الأمر الذي يفرض ضرورة استعداد الأفراد لقبول هذه التغيرات، فبجانب التغيرات التكنولوجية، فالتغيرات في الاتجاهات و القيم و التمثلات أمر أساسي في إحداث التغيير، لذلك فإن نجاح التحولات الاقتصادية التي تعرفها المؤسسة في تحقيق الأهداف مرتبط بنجاح المؤسسات في تكيف انعكاسات هذه التحولات على قيم و اتجاهات الأفراد العاملين بها و ذلك بخلق نموذج ثقافي خاص بها لا يتعارض مع القيم العامة للمجتمع و يتناسب مع المتطلبات التنظيمية التي تمثلها التوجهات الاقتصادية والتنظيمية.

الهوامش:

- 1- عبد الغفار حنفي، أساسيات التنظيم وإدارة الأعمال، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1997، ص 495.
- 2- Crozier M، L'entreprise à l'écoute، Ed. Seuil، Paris، 1989، p. 71
- 3- D'Iribrane Ph، vers une gestion culturelle des entreprises، in : Annales de mines، n°4 p.p. 80-81، 1986، Paris، identité، décision، structure، Stratégie، 4- Stratgor Inter éditions، 1988، p. 401
- 5- Le maître N، La culture d'entreprise، 1984، n°47، in : Revue française de gestion، performance، 48، p.p. 153-161
- 6- Cabin Ph، les mythes de l'entreprise، in : les Etats des savoirs، organisations humaines، 1991، p.p. 279-283
- 7- MARTIN J.، The uniqueness، Feldman M.، in : Administrative science، paradox in organization stories، 1983، n°3، quarterly، 1993، PUF، Paris، La culture d'entreprise، 8- Thevenet M.، p. 54
- 9- Le Maître N.، p. 159، Op.cit.
- 10- Thevenet M.، p. 59، Op.cit.

ظاهرة الحساب في الإسلام، من أجل سوسولوجيا الفكر القيامي في الإسلام

عبد الكريم قدوري

جامعة الدكتور مولاي الطاهر

سعيدة ، الجزائر .

مقدمة:

تحتل ظاهرة الانبعاث في حياة أخرى بعد الموت مكانة خاصة و متميزة في الإسلام خلاف الديانات الكتابية الأخرى اليهودية والمسيحية. فإذا كانت الأولى، لا تولي اهتماما لمسألة الانبعاث إلا ما ندر و بكثير من الغموض. كصيحة النبي أعشيا" ولكن أمواتك يحيون، وتقوم أجسادهم فيا سكان التراب استيقظوا و اشدوا بفرح لأن طلك هو ندى متألئ جعلته يهطل على أرض الأشباح.¹ تفصح هذه النبوة عن انبعاث الأموات لكن لا توضح إن في هذا العالم أو في عالم آخر وفي سفر أيوب يلح النبي أيوب إلى إمكان قيامه بعد موته " بعد أن يفنى جلدي فإنني بذاتي أعاين الله. الذي أشاهده لنفسي فتتظره عيناى و ليس عينا آخر"².

في هذا السفر تتضح مسألة الانبعاث بعد موت النبي الذي يرى بعد مماته الله مائلا أمامه وذلك في عالم الملكوت ، عالم آخر و يبقى هذا الانبعاث فرديا. ولا تفصيل في كيفيات حصوله سوى أنه النبي بعد مماته ينبعث ليرى الله أمام عينيه.

في الأناجيل تأخذ مسألة القيامة بعدا آخر فلا تتوقف على نبي واحد ، بل تأخذ شكلا جماعيا فمن اتبع المسيح يكتب له الخلود بعد مماته

" الْحَقَّ الْحَقَّ أَقُولُ لَكُمْ إِنَّ مَنْ يَسْمَعُ كَلَامِي وَيُؤْمِنُ بِالَّذِي أَرْسَلَنِي تَكُونُ لَهُ الْحَيَاةُ الْأَبَدِيَّةُ، وَلَا يُحَاكَمُ فِي الْيَوْمِ الْآخِرِ، لِأَنَّهُ قَدْ انْتَقَلَ مِنَ الْمَوْتِ إِلَى الْحَيَاةِ. الْحَقَّ الْحَقَّ أَقُولُ لَكُمْ: إِنَّ السَّاعَةَ الَّتِي يَسْمَعُ فِيهَا الْأَمْوَاتُ صَوْتَ ابْنِ اللَّهِ سَتَأْتِي بَلْ هِيَ الْآنَ وَالَّذِينَ يَسْمَعُونَهُ يَحْيَوْنَ. لِأَنَّهُ كَمَا أَنَّ لِلْأَبِ حَيَاةً فِي ذَاتِهِ، فَقَدْ أُعْطِيَ الْإِبْنُ أَيْضًا أَنْ تَكُونَ لَهُ حَيَاةٌ فِي ذَاتِهِ، وَأَعْطَاهُ سُلْطَةً أَنْ يَدِينْ، لِأَنَّهُ ابْنُ الْإِنْسَانِ. لَا تَتَعَجَّبُوا مِنْ هَذَا: فَسَوْفَ تَأْتِي سَاعَةٌ يَسْمَعُ فِيهَا جَمِيعٌ مِنْ فِي الْقُبُورِ صَوْتَهُ، فَيَخْرُجُونَ مِنْهَا: فَالَّذِينَ عَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَخْرُجُونَ فِي الْقِيَامَةِ الْمُؤَدِّيَةِ إِلَى الْحَيَاةِ، وَأَمَّا الَّذِينَ عَمِلُوا السَّيِّئَاتِ فَفِي الْقِيَامَةِ الْمُؤَدِّيَةِ إِلَى الدَّيْنُونَةِ. وَأَنَا لَا يُمَكِّنُ أَنْ أَفْعَلَ

شَيْئًا مِنْ تَلْقَاءِ دَاتِي، بَلْ أَحْكُمُ حَسَبَمَا أَسْمَعُ، وَحُكْمِي عَادِلٌ، لَأَنْتِي لَا أَسْعَى لِتَحْقِيقِ
إِرَادَتِي بَلْ إِرَادَةَ الَّذِي أَرْسَلَنِي".³

فالخلود لا يكتب إلا على الإنسان المؤمن. ولكن القرآن الكريم يفصح
عن خطاب غزير ذي طابع ترغيبي في الفوز بالجنة و التي توصف بدقة
متناهية، و طابع ترهيبي للكافر الضال الذي يكون مأواه نار جهنم، و التي لا
يخلو القرآن من وصف مساكنها و ما يلقاه الكافر من عذاب فيها.

و السؤال الذي يطرح نفسه عند قراءتنا للآيات القرآنية هو لماذا يكرر
القرآن هذا الخطاب الاسكاتولوجي القيامي بكثافة؟ و ما وظيفته في المشروع
الإسلامي السياسي الرامي إلى تأسيس أمة من المؤمنين؟.

يعد الله في قرآنه المؤمنين بثواب وجنّات تجري من تحتها الأنهار و
للكافرين عذاب النار.

" إن الله لعن الكافرين و أعد لهم سعيرا ".⁴

" و نادى أصحاب النار أصحاب الجنة أن أفيضوا علينا من الماء أو مما
رزقكم الله قالوا إن الله حرمها على الكافرين".⁵

" مثل الجنة التي وعد المتقون تجري من تحتها الأنهار أكلها دائم و ظلها
تلك عقبى الذين اتقوا وعقبى الكافرين النار" ⁶

" وسيق الذين كفروا إلى جهنم زمرا حتى إذا جاؤوها فتحت أبوابها وقال
لهم خزنتها ألم يأتكم رسل منكم يتلون عليكم آيات ربكم و ينذرونكم لقاء يومكم
هذا قالوا بلى و لكن حقت كلمة العذاب على الكافرين".⁷

في كلامه عن العذاب الذي ينتظر الكافرين أو المؤمنين من أجر و ثواب
في العالم الآخر.

يستعمل القرآن أسلوب الوصف الدقيق لمنازل هذا وذاك و يدخل الحوار
بينهما

ليفاضل مساكن المؤمنين و كأنها واقع مشخص لتصل إلى مسامع هؤلاء و
أولئك لغرض الإقناع لأن المشركين قالوا:

" وقالوا ما هي إلا حياتنا الدنيا نموت و نحيا وما يهلكنا إلا الدهر، ومالهم
بذلك من علم إن هم إلا يظنون ".⁸

فكان لابد للوحي أن يأتي بأسلوب من القوة حيث أنه يقدر على نسف هذا
الاعتقاد. ويطور الخطاب القرآني ضمن هذا الخط من التفكير، مفهوم الدين في
الإسلام وفق منطق تبادلي بين العبد و ربه . فالله خلق كل الكون و الأرض
مسخرة للإنسان، وهي نعمة منه ليتمتع بها في حياته الدنيا، و بمقابل ذلك
يؤدي له الطاعة.

" وما خلقت الجن و الإنس إلا ليعبدون " ⁹

وقد سمى كل عمل يتجه إلى طاعة الله و الإيمان به بالعمل الصالح و كل ممارسة تدخل ضمن هذا السياق تسمى حسنة و لكل حسنة أجر أو أكثر حسب أهمية العمل بالنسبة لما يدخل في صالح الأمة بما يرضي الله و يناسب تعاليم شريعته و يأخذ الدين في الإسلام عهدا قطعه العبد مع ربه فحياة العبد و أسباب رفاهيته من نعم في الأرض ماء، زراعا و متاعا حتى ولو استثمر فيه الإنسان عمل هو هبة من الله و هي "دين عليه" و جب تسديده إيماننا بالله و طاعة لسلطانه المطلق على الكون و العباد .

أ- الدين لغةً و اصطلاحاً

الدين في اللغة العربية، مصطلح لا ينطبق إلا على الإسلام. كونه يعكس معنى اقتصاديا لعلاقة دائن بمدين.

لسان العرب يشرح كلمة دين على أنها" الجزاء و المكافأة و يوم الدين يوم الجزاء، وفي حديث سلمان أن الله ليدين الجماء من ذات القرن أي يقتص ويجزي و الدين الجزاء (...) و الدين الحساب و منه قوله تعالى: ذلك الدين القيم: أي ذلك الحساب الصحيح و العدد المستوي" ¹⁰

و انطلاقا من هذا الشرح المستفيض لمفردة دين، نستخلص أن الدين الإسلامي يعكس حقيقة ممارسة و إيمان خاصين و متميزين، عن باقي الديانات. الديانة أو الدين تعني "العلاقة" religare باللاتينية" وهو مجموع المعتقدات، المذاهب و الممارسات و المؤسسات التي تؤسس علاقة الإنسان بقوة إلهية" ¹¹ فالدين إذن بالنسبة للمسلمين، و هذا وارد في اللغة، هو الجزاء و الحساب و بالنسبة للغرب هو: العلاقة. والتي تجد تعبيرها في العقيدة المسيحية في حب الله " وَ احْفَظُوا أَنْفُسَكُمْ فِي مَحَبَّةِ اللَّهِ، مُنْتَظِرِينَ رَحْمَةَ رَبِّنَا يَسُوعَ الْمَسِيحِ " ¹²، تقول الأنجيل. أما الإسلام بما ينطوي عليه من شرائع و وصايا يلزم عن طريقها الشخص بعبادة الله. فإنه يقيم علاقة دائن بمستدين بين الله و المؤمن العبد. و كأن علاقة المؤمن بربه، هي علاقة اقتصادية. فوجود الإنسان و حياته على الأرض نعمة من عند الله و الإسلام يرفع الإنسان في أعلى الدرجات من دون المخلوقات كلها بما فيها الأقرب إليه، الملائكة. وجعله خليفة على الأرض، وصيا على مخلوقاته الأخرى . " و الإسلام جاء ينظم هذه الحياة بين الناس و بينهم و بين الله " ¹³ لما يحمله من شرائع و ضوابط أخلاقية تنظم المجتمع بمؤسساته و العلاقات بين أفراد. قواعد تضبط تصرفه في الأرض حتى لا يفسد فيها.

"هو الذي جعل لكم الأرض ذلولا فامشوا في مناكبها و كلوا من رزقه و إليه النشور"¹⁴

وهناك آيات كثيرة تذكّر الإنسان بنعم الله عليه " فلينظر الإنسان إلى طعامه، إنا صببنا الماء صبا، ثم شققنا الأرض شقا، فأنبئتنا فيها حبا و عنبا وقصبا وزيتونا ونخلا وحدائق غلبا، وفاكهة و أبا، متاعا لكم ولأنعامكم"¹⁵. وأكثر من ذلك لقد أمر الله الملائكة أن " اسجدوا لآدم فسجدوا"¹⁶

إذن الإسلام يجعل الإنسان في أعلى مراتب المخلوقات و خليفة الله على الأرض. لكن بالمقابل أمره بأن يعمل ما فيه خير للناس و القيام بالعمل الصالح. أن يؤمن بالله و لا يفسد في الأرض، يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر.¹⁷

حسب ضوابط أخلاقية معلنه في القرآن. فيقدر النعم و التفضيل الذي منحه إياه و النعمة التي آتاها إياه. كان أجره، بطاعته و تقواه، عظيما .

و بالتالي فإن الثواب و العقاب يكون بقدر الطاعة و التقوى. فمن عمل صالحا و أكثر منه، فله الثواب و نعيم الجنة و من كان مشركا، مفسدا و مخالفا للشرع يلاقي العقاب و مصيره عذاب النار.

و على هذا النحو تتشكل صورة العلاقة التي تربط العبد بربه. فكل عمل صالح، يقابله قدر من الأجور يدخرها المؤمن، لأن الإسلام يركز على مقولتين لخلاص المؤمن: التوكيد على وحدانية الله" ومحاسبة: ميزان الأعمال التي لا يفصل فيها إلا الله"¹⁸. وعلى هذه الشاكلة تتضح العلاقة الاقتصادية في علاقة البشر بالله ، و كأن المؤمن مفروض عليه حساب أفعاله و مراكمة الأجور دون حدود ، ليلقى سعادته في اليوم الآخر.

" ونضع الموازين القسط ليوم القيامة"¹⁹. وهنا يظهر لنا الطابع الكمي للأفعال إذ يوازن شرها بخيرها. إذ أن لكل مؤمن ماسعى يحاسب بأعماله. "وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقُسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئاً وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ"²⁰

المحاسبة والحساب²¹:

إن محاسبة الأفعال في الإسلام كما سبق وأن أوضحنا تتدرج ضمن علاقة دائن وهو الله ومستدين وهو العبد المؤمن. فالدائن خلق الإنسان وسخر له هذا العالم وبالمقابل فرض عليه طاعته و تقواه بالانضواء تحت تعاليمه

والتي جاءت بسجل للأعمال السيئة كما أوردناها سابقا وهي الكبائر التي طلب من المؤمنين اجتنابها بكل الوسائل وحسابها حسابا معدودا، ومن جهة أخرى جعل لكل عمل حسن أجرا يقابله ويحلل الغزالي في "الإحياء"، المحاسبة وكأنها علاقة تجارية بين عقل العبد ونفسه، وسنرى فيما بعد كيف تنطبق الفكرة على علاقة العبد بربه يقول الغزالي:

"اعلم أن مطالب المتعاملين في التجارات²² المشتركين في البضائع عند المحاسبة سلامة الربح وكما أن التاجر يستعين بشريكه فيسلم إليه المال حتى يتجر ثم يحاسبه فكذلك العقل هو التاجر في طريق الآخرة وإنما مطالبه وربحه تزكية النفس لأن بذلك فلاحها (...) وإنما فلاحها بالأعمال الصالحة وعقل يستعين بالنفس في هذه التجارة إذ يستعملها ويسخرها فيما يزكيها، كما يستعين التاجر بشريكه وغلामه الذي يتجر في ماله كما أن الشريك يصير خصما منازعا يجاذبه في الربح فيحتاج أن يشارطه أولا ويراقبه ثانيا ويحاسبه ثالثا ويعاقبه أو يحاسبه رابعا، فكذلك العقل يحتاج إلى طريق الفلاح ويجزم عليها الأمر بسلوك تلك الطرق ثم لا يغفل عن مراقبتها لحظة (...) ثم بعد الفراغ ينبغي أن يحاسبها ويطالبها بالوفاء لما شرط عليها، فإن هذه تجارة ربحها الفردوس الأعلى".²³ يوجز هذا النص علاقة العقل بالنفس. فالعقل هو العارف والمدرک للشرائع والقواعد الدينية، يراقب النفس التي هي بمثابة الشريك في التجارة يتشاطر معها على أن لا تقرب الحرام والسيئات، على أن تدخر أقصى الحسنات، لكن النفس أمارة بالسوء فوجب عليه عندئذ محاسبتها وعقابها وفي العلاقة التجارية بين العقل والنفس، خدمة لعلاقة أوسع وهي علاقة العبد بربه. ويعتبر الإسلام أن تدقيق الحساب "مع النفس أكثر من تدقيقه في أرباح الدنيا"²⁴.

ويتجلى عندئذ احتقار الإسلام لكل ما هو دنيوي، إن لم يكن في خدمة اليوم الآخر.

فمطلوب من العقل التعامل مع النفس لترشيدها للطريق السليم، طريق الإيمان بالله وطاعته سلوكا ومعاملة باجتنب الأعمال السيئة والسعي إلى الكسب، كسب الأعمال الحسنة وادخار الأجور التي تؤهل الفرد إلى نيل مرضاة الله وثوابه. وإن لم يأت بأكثرها فمصييره العقاب.

فالمؤمن يعمل دائما في حياته وقد حضرت في وعيه الموت ويوم القيامة باستمرار. وفي عدة آيات نصادف عبارة السعي والكسب والمفاهيم الأخلاقية، لكل امرئ ما سعى. "كل نفس ذائقة الموت لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت"²⁵ ويتأكد تشابه السعي الاقتصادي والسعي الأخلاقي مثل ما أتى به الإسلام هو استعمال هذين المفهومين لمعالجة الظاهرة الاقتصادية عند الأشاعرة وبعض من فلاسفتهم وأشهرهم ابن خلدون في مقدمته.²⁶

في سورة المطففين يعد الله المؤمنين ومن عملوا الصالحات بنعيم الجنة. وينصح الناس على التنافس على الأعمال الصالحة، لكسب حسنات وأجور أكثر للفوز بالجنة.

"وفي ذلك فليتنافس المتنافسون"²⁷. وهذه الدعوة توضح أكثر لزومية ادخار أكبر عدد ممكن من الحسنات من قبل العبد واستباق أمثاله في الاستكثار من الأجور لكسب مرضاة الله.

لذا فإن الإسلام بالإضافة إلى تأسيس قواعد شرعية تعاقب وتجازي الفرد تحت سلطة الدولة، المجتمع، والجماعة فإنه يحرص على تنشئة الفرد بحيث يختلج أيماننا

بالله، والذي هو في الحقيقة، اختلاج لطاعة واحترام هذه القواعد باتجاه احترام النظام والحفاظ عليه²⁸ وإعادة إنتاجه.

فالمحاسبة تنعكس اجتماعيا وتتجلى عبر مؤسسات القمع، شرطة و حسبه وقواعد تشريعية، و التي ما هي إلا امتداد لشرع الله المنصوص عليه في القرآن والسنة. وأيديولوجية تستعمل فزع الموت ، و نار جحيم العالم الآخر. كما تستعمل نعيم الجنة لتأسيس سيكولوجية اجتماعية، تجد ترجمتها عبر حرص الفرد المسلم على اجتناب كل ما حرم الله ، وكل ما من شأنه تهديد توازن الجماعة ، واهتزاز النظام "إذ يتحدد سلوك المسلمين تجاه بعضهم البعض، و سلوكهم في الحياة الاجتماعية في شكل سلوك محلل ومحرم من قبل الإله، في سلوك مأجور عند الله و سلوك معاقب عليه من قبله"²⁹.

فالعبد من جهة ، و كما ينص عليه الإسلام ، مسلم³⁰ ومؤمن من جهة أخرى. مسلم يطبق القواعد الخمس ويتبع شرع الله وأوليائه القائمين بهذه السلطة على الأرض، ووجوب طاعتهم. قائمون بتسيير أمور الجماعة انطلاقا من النصوص الدينية، قرآنا وسنة. يطبقون الحد على كل فاعل معصية ، ومن جهة فالإسلام الحقيقي وهو اختلاج الإيمان لدى العبد، يراقب على إثره نفسه المعرضة للزلات والغواية الشيطانية، ولتجنب ذلك فإنه يتوجب عليه ذكر الله في كل وقت، والابتعاد عن سائر المحرمات. وإذن فإن النظام الأخلاقي الشرعي في الإسلام ، يركز نظريا على هذا التوازن إسلام – إيمان، هذا التوازن الذي لم ير النور في الممارسة أبدا، حيث كانت له عواقب وخيمة في حياة وتاريخ المسلمين.

وإذا كانت المحاسبة بين العقل والنفس تتجسد في الممارسة الاجتماعية للمسلم، تجاه الله والجماعة (المؤسسة السياسية والشرعية). فإنها تركز على مخيال اجتماعي يمثل أساس وجود الفرد المسلم، ألا وهو الحساب والعقاب في اليوم الآخر، يحدد هذا المخيال مجمل هذه الممارسة التي تكلمنا عنها، حيث يجمع الله الناس يوم القيامة للمحاسبة، يحاسبهم على أعمالهم "وَأَنْ لَّيْسَ

لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى"³¹. كل فرد تفتح كتبه ليحاسب على ما سجل له من أعمال سيئة كانت أم حسنة والمجازاة على ذلك رتب ودرجات كل حسب عظمة أو صغر عمله، أكان صالحا أم سيئا، وتتضح العلاقة التجارية بين العبد والإله عبر الموازين.

توزن الكتب³² وحسب رجحان الكفة يكون الثواب أو العقاب فمن مالت كفة حسناته على حساب كفة السيئات كان "سعيدا"، أي استحق الثواب، وإن كان عكس ذلك فإنه يستحق العقاب "فأما من ثقلت موازينه فهو في عيشة راضية وأما من خفت موازينه فأمه هاولية" بمعنى أن مصيره عذاب النار واختلف الفقهاء وعلماء الكلام والأئمة في معنى الحساب فهل من السيئات أكثر وحسنات أقل يدخل النار ومن أكثر من الحسنات على حساب السيئات يدخل الجنة.

يقول الغزالي: "فإن الناس بعد السؤال ثلاث فرق (فرقة) ليس لهم حسنة (...) تبتلعهن النار وينادي عليهم (شقاوة) لا سعادة بعدها (وقسم آخر) لا سيئة لهم (...) يسرحون إلى الجنة، ثم يفعل ذلك بأهل قيام الليل، ثم بمن لم تشغلهم تجارة الدنيا ولا بيعها عن ذكر الله (...) ويبقى قسم ثالث هم الأكثرون خلطوا عملا صالحا وآخر سيئا وقد يخفي عليهم وليس على الله أن الغالب حسناتهم أو سيئاتهم ولكن يأبى الله ألا أن يعرفهم ذلك ليبين فضله عند العفو وعدله عند العقاب"³³ ويواصل بعد ذلك على أنه يراعي إلى أي جهة مالت الكفة أمن جهة الحسنات أم من جهة السيئات ولكل جهة حسابها وجزاؤها ثواب إذا كانت للحسنات وعقاب للسيئات.

يقول بهذا الخصوص الإمام أبي يعلى الحنبلي "الله تعالى يضع ميزانا يوم القيامة توزن به الصحائف التي فيها أعمال العباد مكتوبة وله كفتان إحداهما للحسنات وهي تهوى إلى الجنة والأخرى للسيئات وهي تهوى إلى النار ولسان يكلمه ويخبره عما تزن به الحسنات ويجعل رجحان طاعته علامة على أنه من أهل الجنة، وخفقتها علامة على شقاوته"³⁴.

وإذا كان كل من الغزالي وأبي يعلى الحنبلي وغيرهم من الأئمة يقتصرون في شرح الحساب على فكرة الميزان المستوحاة من النص القرآني الصريح، الذي ذكرناه سابقا، ومن الأحاديث النبوية، فإن بعضهم وخاصة علماء الكلام المعتزلي أن يقول القاضي عبد الجبار: "أن الحسنات والسيئات هي الأعمال، وقد نقضت ولا يصح فيها إعادة ولو صح فيها ذلك أن الله تعالى زكاها لما صح أن توزن، فقال لأجل ذلك أن الله تعالى زكاها لما صح أن توزن، فقال لأجل ذلك أن الله تعالى ذكره وأراد به العدل (يقصد به الميزان و الوزن)"³⁵ لما كان الميزان طريقا لمعرفة العدل، وهذا لا يمنع من إثباتها وإنما يمنع من دون ذلك"³⁶ ودائما حول مسألة رجحان الكفة أكان من جهة الحسنات أو

السيئات و يكون على إثر ذلك العقاب أو الثواب و يواصل "ليس في ذلك خبر قاطع فيجوز أن يجعل علامة كفة الحسنات الضوء ، و علامة كفة السيئات الظلمة وقد يجوز غير ذلك من العلامات " ³⁷.

ومن المعتزلة أيضا من يجري عمليات حسابية بالناقص والزائد وحاصل هذه العمليات هو الذي يقرر مصير العبد. وأهم ما جاء في هذا الشأن هو لجدل الذي دار بين علي الجبائي وابنه أبو هاشم حول تقييم العقاب والثواب، حيث أن مقادير الثواب تسقط من مقادير العقاب وأتى على لسان أبا علي الجبائي ما يلي:

"إذا قام الإنسان مثلا بعمل صالح يستحق عليه 10 نقاط من الثواب ويقوم بعمل سيئ يستحق عليه 20 نقطة عقابا فإنه يعود إلى الله وحده أن يسقط العشر نقاط ثوابا من العشرين نقطة عقابا حيث لا يبقى للعبد سوى 10 نقاط عقابا" ³⁸.

ويرد عليه ابنه أبو هاشم أنه ليس من صفات الله، وأنه ليس بوسعه إلا أن يسقط عليه العشر سيئات مقابل حسناته فلا يبقى لديه إلا عشرة من العقاب" ³⁹.

فإذا كانا لا يتعارضان في مبدأ حساب الحسنات والسيئات فإنهما فقط لا يتفقان على مشيئة الله في ذلك، فإذا كان أبو علي يتركها إلى مشيئة الله فإن ابنه وثقة منه في رحمة الله وعدم اتصافه بالظلم، فإن من وسع الله إلا أن يحسب العشر حسنات باتجاه إنقاص ما يقابلها من السيئات العشرين لكي لا يبقى منها إلا عشرة وعلى العموم، يتجلى عبر هذا الرأي ميول المعتزلة نحو تأسيس حساب رياضي حقيقي، للأفعال يعتمد العقل.

وحسب الأعمال ودرجاتها وما ادخره العباد من حسنات وسيئات، يكون ثوابهم وعقابهم بمقادير ودرجات. وكذلك فالجنة درجات والنار درجات، وكل يسكن هذه الدرجات بحسب أعماله.

- الجنة والنار ودرجاتهما: ⁴⁰

منطق الاستحقاق الذي نحن بصدد الكلام عنه يدخل، حتى في ترتيبات سكنى الجنة والنار، يقول الغزالي: " ثم ينبغي أن تكون خلع الفائزين متفاوتة الدرجات بحسب درجاتهم في الخدمة وإهلاك الهالكين أما تحقيق بجز الرقبة أو تنكيلا بالمثلثة بحسب درجاتهم في المعايينة وتعذيب المعذبين في الحقبة والشدّة وطول المدة وقصرها واتحاد أنواعها واختلافها بحسب درجات تقصيرهم، فنقسم كل رتبة من هذه الرتب درجات لا تحصى ولا تنحصر "فافهم أن الناس في الآخرة هكذا يتفاوتون فمن هالك، ومن معذب مدة ومن ناج يحل بدار السلامة ومن فائز، والفائزون ينقسمون إلى من يحلون في جنات عدن أو جنات المأوى أو جنات الفردوس والمعذبون إلى من يعذب قليلا وإلى

من يعذب ألف سنة إلى سبعة آلاف سنة وذلك آخر من يخرج من النار كما ورد في الخبر"⁴¹

وفي هذا الصدد استطعنا جمع بعض الأعمال التي تقابلها مستحقات من

الأجر المستحق أو الإثم	نوع العمل
- 1 - إثم واحد + 1 - ثواب واحد + 100 حسنة ناقص 100 حسنة - حسنة واحدة x 700 x 2 - صفر سيئات (تغفر كلها) - أجر واحد - أجرا عظيما و 100 درجة في الجنة - 700 ناقة يوم القيام - 2/3 من أجورهم - أجر واحد x 2 - أجر واحد x 2	- - الدعاء إلى الضلال - من قال "لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير" في اليوم مائة مرة - العمل الصالح في شهر رمضان - صيام رمضان - من أفطر صائما - المجاهد في سبيل الله - من تصدق بناقاة في سبيل الله - قوم غازية تغزو وتغنم - عبد أطاع سيده وأحسن عبادة الله - من اعتق جاريته وتزوجها

الأجور أو الآثام من القرآن وأحاديث النبي (صلعم).

الرتب	المستحقات من العقاب والثواب
- الرتبة الأولى	- هالك آيس من رحمة الله، جاحد مكذب بالله الدرك الأسفل من النار وآخر من يخرج منها بعد سبعة آلاف سنة.
- الرتبة الثانية	- مؤمن قصر في الوفاء بمقتضياته يتفاوت مكوثه بالنار من اليوم، الأسبوع، إلى سبعة آلاف سنة قد يصل حسابهم إلى المناقشة أو ضرب السياط.
- الرتبة الثالثة	- المصابون، المرضى، المعتوهون لم تصلهم الدعوة لسبب أو لآخر وكذلك الصبيان مكانهم بين الجنة والنار.
-الرتبة الرابعة	- الفائزون ، العارفون اللا مقلدون والمقربون السابقون، الرسل، الأنبياء، الأولياء الشهداء مصيرهم الجنة بدون حساب والجنة منازل وكل منزلة تستحق بدرجة قرب العباد بأعمالهم إلى الله

وعلى حسب الأعمال يرتب الغزالي الناس يوم القيامة الناس درجات من معاقب إلى مثاب (بتصرف منا).

وانطلاقاً من النص السابق للغزالي يمكننا رسم درجات الجنة:

الجنة

الدرجة العليا: الأنبياء، الرسل، الشهداء يدخلون
بندون حساب.

الدرجة الثانية: المؤمنون التقاة من لم يعملوا سوى
الصالحات، الأولياء.

الدرجة الثالثة: لمن غلبت حسناتهم سيئاتهم ذاقوا
النار حسابا لسيئاتهم ثم اسكنوا الجنة.

إن قراءة سوسيولوجية للوحيين تظهر لنا العلاقة المباشرة بين هذه المحاسبة، والبعد السياسي في وظيفته المتمثلة في فرضه الانسجام في داخل الجماعة الإسلامية والحرص على توطيد النظام الاجتماعي الذي حددت النصوص قواعده عن طريق الإغراء بنعيم الجنة لكل من عمل صالحا، والوعيد بالنار لمن ارتكب السيئات.

يمكن انطلاقا من اللوح الأول تصنيف الأعمال حسب وظيفتها على المستويين الميكروسوسيولوجي والمستوى الماكروسوسيولوجي.

فالأعمال التي تشغل وظيفتها على مستوى ماكرو سوسيولوجي يمكن تصنيفها انطلاقا من اللوح كما يلي:

1. من قال: "لا إله إلا الله وحده لا شريك له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير في اليوم مائة مرة.

2. الجهاد في سبيل الله، التصديق بناقاة للقتال في سبيل الله الغزو والغنيمة.

3. صوم رمضان، والعمل الصالح في رمضان.

أما الأعمال التي تعمل وظيفتها على مستوى ميكرو سوسيولوجي فهي:

1. الدعاء للهداية.

2. طاعة العبد لسيده، وحسن عبادة الله، عتق الجارية وتزوجها.

3. إفطار الصائم.

المجموعة الأولى من الأعمال مثابة بقدر أكبر من مستحقات الأجور والثانية بقدر أقل.

ذلك لان المجموعة الأولى من الأعمال تتعلق مباشرة بوجود الجماعة الإسلامية أو لنقل الأمة:

- الجهاد في سبيل الله والمساعدة على الجهاد والغنيمة، أعمال تساهم في فرض وجود الأمة من حيث إن الجهاد هو توسيع لرقعتها ونصرا لمثلها وحمايتها من الغزو الخارجي⁴³ التذكير اليومي أم ما يسمى بذكر الله الواحد هي إدماج وتأصيل متواصل للفرد في كنف الأمة، لأن هذه الأخيرة لا يشتد انسجامها إلا حول محور الله الواحد.

صوم رمضان والعمل الصالح أثناءه ف" صوم رمضان يربط رمزيا كل المؤمنين الذين يمتنعون عن الأكل والشرب بحسب توقيت متساو، إنه زيادة على ذلك دعامة للمساواتية الإسلامية التي تفرض الصوم على الغني كما تفرضه على الفقير، الزكاة من جهتها تساهم في هذا التصور من الوحدة والانسجام لدى الأمة"⁴⁴

أما المجموعة الثانية فتشتغل على مستوى ميكرو سوسيولوجي على مستوى العائلة والعلاقات الاجتماعية داخل الأمة، أو الجماعة الإسلامية وإن كانت وظيفتها مثل الأولى، هي دعم انسجام المجتمع الإسلامي وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية بين المسلمين.

فإفطار الصائم، والهداية، وطاعة العبد لسيده وعبادته لله، وعتق الجارية وتزوجها، هي تدعيم علاقة التعاون والتضامن بين أفراد الجماعة الإسلامية. والقضاء تدريجيا على العبودية، إذ لا حق لمسلم أن يجعل من أخيه عبدا وإذا اعتق رقبة فله حسنات، وإن تزوج جاريته فإنه ساهم في بناء المؤسسة القاعدية(الأسرة المسلمة). والتي تساهم بدورها في إعادة إنتاج القاعدة البيولوجية للأمة عن طريق الإنجاب⁴⁵. فكل فرد يولد في كنف الأمة هو قوة باتجاه توسعها وتأكيدها. والجنة بتقسيماتها ماهي إلا انعكاس لحالة الأمة في الحياة الدنيا، فالذين يحتلون أعلى مراتب الأمة يحتلون أعلى درجات الجنة، رسل، أنبياء وشهداء.

من لم يعملوا إلا صالحا من أولياء فلهم أدنى الدرجات من الأنبياء والشهداء. والأكثر من الناس من اختلطت حسناته بسيئاته وكانت حسناته أكثر وهم العامة من الخلائق، وفي كل درجة مراتب كذلك، فالأنبياء مثلا درجات "تلك الرسل فضلنا بعضهم على بعض منهم من كلم الله ورفع بعضهم درجات"⁴⁶ وهكذا يرسم نظام محاسبي يندمج فيه المؤمن كحافظ لكيان الجماعة الإسلامية عن طريق تطبيق مقولة النهي عن المنكر والأمر بالمعروف وإدخال نفسه في جدال يلعب فيه إيمانه دور المحاسب لكل أفعاله

في سبيل الأعمال الحسنة واتباء الأعمال السيئة. العزف عن كل مغريات الدنيا، طمعا في نعيم الجنة، يلقي فيه كل من حرم نفسه من مغريات الدنيا، كل ما حرم عليه في الدنيا⁴⁷

خلاصة: نستنتج من خلال ما سبق، أن سلوك المسلم و المحدّد شرعاً في القرآن و الحديث، يدخله في عملية حساب هدفها ترغيبه في العمل الصالح والمقدّر حسابيا كحساب التاجر في سعيه و تدخل النفس اللوامة كضابط لهذا السلوك الذي يترجم على المستوى الاجتماعي كضمان لانسجام الجماعة الاسلامية وولاء لأولي الأمر الذين يقدّمون أنفسهم كحراس يضبطون السلوك من الخارج عن طريق المؤسسة الرسمية القائمة عن طريق تطبيق الحد والمؤسسة الأيديولوجية التي يقوم على سيرها الإمام و الداعية و العالم الديني.

الهوامش:

- 1 - أشعيا، 26، 19
- 2-أيوب، 19، 26-27
- 3-إنجيل يوحنا، 24.5- 30
- 4- الأحزاب ، الآية 64.
- 5- الأعراف ، الآية 50
- 6- الرعد، الآية 35
- 7- الزمر، الآية 71
- 8 - الجاثية ، الآية 24
- 9 - الذاريات، الآية 56
- 10- لسان العرب ، ص1044
- 11 - religion en Latin•Pluridictionnaire La rousse « 1983 ،
Religare=relier »mettre en relation.
- 12 - العهد الجديد ، رسالة يهوذا، مصير المعلمين الكذبة ، 21 .
- 13 - ، علم الأديان و بنية الفكر الإسلامي، المستشرق جيب وعادل العوا
، منشورات عويدات، بيروت، 1977، ص123
- 14 - سورة الملك، الآية 15
- 15- سورة عبس، 24-31
- 16- سورة البقرة ، الآية 34
- 17- إن هذه المقولة "النهى عن المنكر والأمر بالمعروف" وجدت لنفسها تعبيراً مؤسساتياً وأصبحت تلعب دوراً سياسياً وقمعياً حيث سميت هذه المؤسسة بالحسبة يقوم الخليفة بممارسة سلطته عبرها وهي شرطة يسمى رئيسها المحتسب" مكلف بمراقبة الأسواق، قمع

19- سورة الأنبياء ، الآية 47

20- سورة الأنبياء ، الآية 47

21- في كتابه "ابن عربي"، يذهب آسين بلاتْيوس إلى أن المحاسبة كانت تمارس في وسط البرهان المسيحيين إذ يقول "فهم لا ينكرون أن المسيحية لها الفضل في إعطاءها حق المواطن في حياة الزهد وتنظيمها باهتمام بالغ، وقد جمع الأب فتريجان كمية هائلة من المواضيع المتعلقة بمحاسبة النفس، استخرجها من كتابات الرهبان والآباء الشرقية والغربية ولديهم جميعا - القديس بسيل، والقديس يوحنا كليما غوس، وكسيانوس يتجلى بوضوح أنهم حين يوصون بهذه الرياضة لا يفكرون في محاسبة النفس التي هي مدخل لا غنى عنه للاعتراف الديني وإنما يشيرون إلى عمل من أعمال التقوى اليومية، ففي كل ليلة قبل النوم، يجب على النفس أن تستعيد ذكر ما فعلته وما أهملته في يومها، حتى تحاسب نفسها أمام الله على ما ارتكبته من معاصي ونفائض وتعمل على تلافيتها في المستقبل "كما أن البرهان المسيحيين على غرار الغزالي يشبهون محاسبة النفس "بحساب الأرباح والخسائر، والدخل والخرج، الذي يجب على كل تاجر ناجح أن يقوم به" ولكن مفهوم المحاسبة في الاسلام يتسع تطبيقه على كل أفراد الأمة ليغدو مؤسسة ذات طابع اجتماعي، سياسي واقتصادي أيضا رأى تجسيده التطبيقي في مؤسسة "الحسبة" كما سنرى فيما بعد. المصدر: ، ابن عربي، آسين بلاتْيوس، ترجمة عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات. دار القلم، الكويت، بيروت، 1979، ص157

22- قد تكون فكرة الحساب قريبة من الممارسة التجارية التي طبعت العرب قبل الإسلام، وصدره. وبالتالي فإن شرح التعاليم الدينية "للعمامة" كان بالضرورة يشابه المسائل بالنماذج البسيطة، وفي مسألة علاقة الله بالعباد، مشابهة هذه العلاقة بالتجارة. كما شبه الغزالي العقل بالنفس بعلاقة التاجر بشريكه، على غرار من سبقه من رهبان المسيحية.

23- الغزالي الإحياء، ج4، ص.360

24- نفس المرجع ، نفس الصفحة.

25- آل عمران 285.

27- انظر مقدمة ابن خلدون والدراسة القيمة للفكر الاقتصادي الذي احتوتها كتاب: - النظريات الاقتصادية عند ابن خلدون، عبد المجيد مزيان، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981.

28- سورة المطففين، الآية 260.

،ed.Complexe، ، Les hommes de L'Islam،CF. Louis Gardet
" notemment le chapitre intitulé 29،1984،Bbruxelles

30- محمد جعفر زين، التكنولوجيا والدولة، دار الفارابي- دار الهمداني ، بيروت، 1985، ص 49

31- كل المذهب السني مبني على هذه الثنائية-إيمان/إسلام- ظاهر/باطن، لكن المتصوفة نزعوا إلى الباطن و هو عدم الاقتصار على القراءة السطحية للنص القرآني و الاكتفاء بظاهر الشريعة، بل البحث عن الباطن ، إلى معرفة تتعدى ظاهر النص.

32- سورة النجم، الآية 39

+ - فكرة الميزان يوم الحساب فكرة قديمة في الديانة المصرية القديمة .

33- أبو حامد الغزالي مرجع سابق ، ص 473

34 - أبو يعلى الحنبلي، كتاب المعتمد في أصول الدين، دار المشرق، بيروت 1986، ص 72

35 - ملاحظة من صاحب البحث .

36 - القاضي عبد الجبار ، فضل الاعتزال، مرجع مذكور ، ص 204

37 - نفس المرجع، نفس الصفحة

38 - Histoire de la philosophie ، Abderrahman Badawi،

Paris ، librairie philosophique J. Vrin، VOL 1 ، musulmane

1972 ، P194

Ibidem - 39

40- الثواب و العقاب فكرة ظهرت في الديانات المصرية القديمة لأوزيريس الإله أوزيريس يحاسب الناس حسب أعمالهم و على اثر ذلك فهم مثابون إن كانوا محسنين، و معاقبون إذا كانوا مفسدين.

41- أبو حامد الغزالي ج 4، ص 24- وعن فكرة كل حسنة لها جزاؤها من الجنة و كل سيئة لها جزاؤها من النار فان الغزالي يستند إلى حديث نبوي يقول (ص) : " وعند خفة كفة الحسنات تقبل الزبانية و بأيديهم مقامع من حديد عليهم ثياب من نار فيأخذون نصيب النار إلى النار" ويؤيده في ذلك الأشاعرة حيث يرون أن صاحب الحسنات و كثير من السيئات يدخل الجنة بعض الوقت بقدر حسناته ثم ينقل إلى النار مقابل سيئاته.

42- - المصادر :

القران الكريم.

صحيح مسلم.

إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي مرجع سابق.

44- Marcel Boisard، 'l'humanisme de l'islam'، op.cit، p.72

45 - حديث نبوي " تناسلوا تكاثروا حتى أباهي بكم الأمم"

46 - سورة البقرة، الآية 253

47 - يلقى الناس في الجنة حور العين منهن السبعين مقابل مجاهدة النفس على الزنا في الدنيا، و يجد وديانا من الخمر مقابل عزفه عنها في الدنيا كذلك.

العنف ضد المرأة أم العنف الزوجي : إشكالية المفهوم

الأستاذ : بكري

عبد الحميد

جامعة سعيدة

تمهيد:

شهدت السنوات الأخيرة إهتماما مكثفا بقضية العنف ضد المرأة ، فقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1993 الإعلان للقضاء على ، العنف ضد المرأة وقد تبني هذا الإعلان تعريفا حدد بمقتضاه العنف ضد المرأة بأنه " أي فعل عنيف قائم على أساس ، الجنس ، ينجم عنه ، أو يحتمل أن ينجم عنه ، أذى أو معاناة جسدية أو نفسية للمرأة ، بما في ذلك التمهيد بإقتراف مثل هذا الفعل أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية ، سواء وقع ذلك في الحياة الخاصة أو العامة " ويظهر لنا من هذا التعريف الوارد في الإعلان على وجوب أن يشمل مفهوم العنف ضد المرأة لأنواع مختلفة للعنف ، كالعنف الجسدي والنفسي والجنسي الذي يقع في الأسرة بما في ذلك الضرب المبرح ، الإغتصاب في إطار الزوجية ، الإساءة وغيرها من الإساءات المؤدية للمرأة ، ويضاف إلى ذلك العنف المؤسسي الذي يقع في المؤسسات ومجالات العمل ، كما يشمل أيضا العنف المجتمعي ، الذي تتعرض له المرأة في علاقاتها الاجتماعية خارج حدود الأسرة في الطريق أو الشارع مثلا لخدش حيائها أو الإستهفاف بها أو إنتهاك حقوقها .

ورغم أن هذه الظاهرة أثارت إهتمام الجمهور العام (السياسي ، أطياف المجتمع المدني ، مختلف المؤسسات المجتمعية) كما إسترعت إنتباه الباحثين والمعالجين لهذه الظاهرة ، إلا أنها موجودة منذ قديم الزمان ، وبالتالي فهي لا تعتبر حديثة ، وظهورها بالحاح على السطح في الأونة الأخيرة جاء في سياق مد جديد من التيارات عدة من أهمها : المناداة بحقوق الإنسان بوجه عام ، وبحقوق المرأة بوجه خاص ، والمناداة بمناهضة التعصب والميز بكافة أشكاله ، والمطالبة بالمساواة بكافة أشكالها لفئات من المجتمع من بينها النساء .

ومن هنا نرى أن السياق الاجتماعي والتاريخي الذي تحدثت ظاهرة العنف عموما والعنف الزوجي أو العنف ضد المرأة يؤثر في تحديدنا لمفهوم العنف ، ومحددات المعرفية والنظرية التي تؤثر على هذه الظاهرة . وربما هذا ما يشرح عدم تحديد مفهوم العنف عموما زيادة إلى تداخله مع بعض المفاهيم الهامة الأخرى مثل العدوان ، العدوانية ، القهر ، الإكراه .

عنف أم عدوان :

إن المستأنس بالقراءات و الأبحاث التي إهتمت بهذه الظاهرة يرى بأنه تستخدم مفاهيم بشكل **Agressivité** والعنصرية **Violence** والعنف **Agression** العدوان

فضفاض وغير دقيق ، والعدوان مصطلح يستخدم للتعبير عن الكثير من الأفعال التي تتضمن الهجوم على الآخرين والعدائية

(Arthur)، **reber** وقد عرف Buss العدوان على أنه " الإستجابة التي تمثل مثير مؤذ لكائن آخر" (1)

وقدم Baron في عام 1994 تعريف موجز يراعي بعض الإعتبارات (النية من قبل القائم بالعدوان ، وعدم تقبل العدوان من قبل الواقع عليه الفعل) حيث إقترح أن يستخدم مصطلح العدوان لوصف "أي شكل من أشكال السلوك يوجه بهدف إلحاق الأذى أو جرح كائن حي آخر تكون لديه الدوافع لتجنب مثل تلك المعاملة " (2) ومن جهة نظر التحليل النفسي يعتبر العدوان " كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات بهدف لهدم والتدمير " (3) ويرى أحمد زكي بدوي أن العدوان " سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات ، أما ما يحل محلها " (4)

وقد كشفت مراجعة التراث النظري أن التميز بين مصطلحي العدوان والعنف مفتقد حتى الآن فغالبا ما يستخدم العنف مرادفا للعدوان حتى لدى من يحاولون التمييز بينهما .

ومن المحاولات التي أجريت للتمييز بين العدوان والعنف ما قامت به **Barbara krake** التي إعتبرت مصطلح العنف نمط عرقي **Subtype** من أنماط العدوان ، ويقصد به أشكال العدوان المادي (Physical) نترجمه بمادي وليس بمعنى بدني فقط) الشديد .وتعرف العنف على أنه "توجيه القوة المفرطة إلى الأفراد أو الممتلكات لأغراض التدمير أو العقاب أو السيطرة " (5) ويرى **Jeff hearn** أن تعريف العنف يختلف وفقا لإختلاف الثقافات و إختلاف السياق التاريخي ، فالعنف مصطلح يتضمن أفعال و علاقات إجتماعية متعددة ، ويحمل معان مختلفة لمجتمعات مختلفة . (6)

كما يرى أن عملية تعريف العنف تتضمن أبعاد قصيرة المدى ومحلية ، كما تتضمن أبعاد طويلة المدى تاريخية وكونية . وبناءا على ذلك ، من الضروري تناول العنف بنظرة شمولية عند محاولة القيام بعملية تعريفه . وقد يستخدم مصطلح العنف لكي يعني الإيذاء ، أو العنف المادي أو مجرد شكل من أشكال العنف المادي (مثل العنف البدني) ، ونظرا لإستخدام مصطلح العنف بأكثر من معنى ، يمكن أن نقول أنه يمكن أن يستخدم مفهوم العنف بدقة كما يمكن أن يستخدم بشكل غامض ومن هنا فلا يمكن أن نعتبر مفهوم مفهوم "عنف" إشارة إلى شيء واحد ، بل يشير إلى مجموعة من الخبرات المختلفة في الناس . ونرى من هنا أن صعوبة تحديد مفهوم العنف لكونه مكون من عوامل تاريخية واجتماعية وثقافية

فالجانب الثقافي والتاريخي يؤثر على الطريقة التي نعرف بها العنف من خلال المؤسسات التي يتم فيها، ويقرر فيلوف أن مصطلح العنف يستخدم للإشارة إلى الأفعال التي تتضمن التهديد أو ممارسة الوسائل البدنية للتعبير عن العدوان ، كما قد يستخدم العنف لإيذاء مع المستهدف بدنيا أو نفسيا أو ماديا ، (طبعا مع أشكال العدوان الأخرى) ويشير إلى عدم ضرورة أن تتناسب نتيجة الإيذاء مع الأسلوب الذي أستخدم للتعبير عن العدوان ، فعلى سبيل المثال يسبب العنف اللفظي ألما في بعض الحالات يفوق ما يسببه العنف البدني بكثير (7) .

ويقدم **Jeff hearn (8)** بعض العناصر التي تساعد في تعريف العنف وهي :

- العنصر الذي يتضمن استخدام القوة البدنية أو غيرها ، من قبل معتدي أو جماعة من المعتدين
- عنصر النية في إلحاق الأذى
- عنصر إدراك المعتدى عليه بوقوع أدى أو انتهاك .
- عنصر إدراك بعض الأفعال أو الأنشطة أو الأحداث بوصفها " عنيفة " من قبل طرف ثالث ، قد تكون على سبيل المثال سلطة قانونية.

(jeff hearn) نعود إلى السؤال الابتدائي، ما الفرق بين مصطلح العنف ومصطلح العدوان ؟ لا يمكن الإجابة على هذا السؤال إلا في ضوء مظاهر ، ودوافع والتفسيرات لهذه الظاهرة السلوكية التي توصف بأنها سلوك عدواني - عنيف - مظاهر السلوك العنيف (العدواني). تتعدد أوصاف وتصنيفات مظاهر السلوك العنيف ، وبطبيعة الحال ، إنعكس الاستخدام المتبادل - من عدمه - لمصطلحي العنف والعدوان على تلك الأوصاف والتصنيفات ، ومن أكثر التصنيفات شمولية للسلوك العنيف (العدواني) تصنيف **Barabara kake**. وفقا للجوانب التالية(9):

Response modality Verbal vs.physical	من حيث شكل الإستجابة : لفظي مقابل مادي
Response Quality To act action vs.failure	من حيث كيفية الإستجابة : الفعل مقابل الفشل في الفعل
Imediacy Directe vs.Indirecte	من حيث المباشر : مباشر مقابل غير مباشر
Visibility Overt vs.Covert	من حيث إمكانية الرؤية : صریح مقابل ضمني
Instigation Unprovoked vs.Retaliative	من حيث الدافع المحرض : لم يسبقه إستفزاز مقابل تأري
Gool direction Hostile vs.Instrumental	من حيث إتجاه الهدف : عدائي مقابل وسيلي
Type of danger Physical vs. Psychological	من حيث نوع الضرر : مادي (أوبدني)مقابل نفسي
Ration pf consequences Transient vs. Long term	من حيث طول مدة العواقب : مؤقتة مقابل طويلة المدى
Social units involved Individuals vs. Groups	من حيث الوحدات الإجتماعية المتضمنة أفراد مقابل جماعات :

كما تصنف كل خاصية من أشكال العنف يطلق عليه العنف البنيوي **structural violence** ويشير إلى الظروف المجتمعية التي تتطوي على عواقب ضارة لجماعة اجتماعية معينة . ويظهر العنف البنيوي في الأنظمة الإجتماعية التي يوجد بها ظلم وعدم مساواة ومثال ذلك ، الظروف التي تركز القوة

في أيدي الرجال مما يجعل النساء يفتقدن الحماية من الانتهاكات لحقوقهن(10) ويصنف **jeff hearn (11)** العنف إلى نوعين ، عنف بين شخصي **interpersonnel** وهو العنف المباشر الموجه من فرد لأخر في مواقف متعددة . والنوع الآخر من العنف البنائي **structural** الذي يتخذ عدة معاني منها :

- نمط فردي وبين شخصي مثل الأنماط المجتمعية من العنف الموجه من الأزواج ضد الزوجات
- الأفعال والإجراءات العنيفة التي تقوم بها المؤسسات الاجتماعية مثل الدولة ويشار إلى هذا النمط على أنه العنف المؤسساتي .
- التأثيرات العنيفة التي تسببها عدم المساواة متضمنة ما يحدث على مستوى العالم ، مثل ظهور المجاعات والفقر نتيجة لعدم المساواة في توزيع الثروات على مستوى العالم .
- التأثيرات العنيفة للحروب ، والحروب الأهلية ، والعنف بين الجماعات الاجتماعية المتصارعة
- العلاقات الاجتماعية البنائية للمؤسسات القائمة تاريخيا على أسس عنيفة مثال المؤسسات الرأسمالية ويضع خليل أبو قورة تصنيفا يقسم العنف (العدوان) إلى ثلاثة أنواع هي :
- عنف إجتماعي (مضاد للمجتمع) **anti-social** يتضمن الأفعال التي يؤدي بها الفرد نفسه ، أو الآخرين ، وتكون مضرّة بمصلحة المجتمع .
- عنف إلزام ، تتضمن الأفعال التي يقوم بها الفرد للدفاع عن النفس أو المجتمع وتكون لصالح المجتمع .
- عنف مباح ، وهي الأفعال والإجراءات التي تتخذ لمعاقبة مرتكب الجريمة أو مخالفة للقانون أو الشرع أو العرف (القصاص) (12).

دوافع وأسباب السلوك العنيف (العدواني):

إجتهد الباحثون في تحديد دوافع وأسباب السلوك العنيف ، ومنهم من حاول إرجاعها إلى عنصر واحد، ومنهم من أرجعها إلى عدة عناصر مثل felson(13) الذي لخصها في ثلاثة نقاط :

- السعي للسيطرة على سلوك المستهدف
 - تحقيق الجزاء أو العدالة (ردع الظلم)
 - تدعيم أو الدفاع عن تصور الذات وتقدم ماتاني وزملاؤه تتميط وظيفي للعنف ووفقا للتتميط يمكن أن يحقق العنف وظيفة من وظائف التالية :
 - تغيير مواقف بغيضة أو الهروب منها .
 - الحصول على تدعيم إيجابي ، مثل تحقيق هدف معين .
 - فض الصراع .
 - إكتساب الإحترام .
- ويفترض روبرن أن الأفعال العنيفة يحركها واحد من الدوافع الأتية :
- الرغبة في تخويف الآخرين أو دفعهم للهروب .
 - الميل لمواصلة تحقيق الأفكار أو الإهتمامات(14)

ويعرض berkowitz مفهوم الدافع الغريزي للعنف عند فريد ولورنز ، وقد أصبح من الشائع في التراث السيكولوجي ، تصور فريد الذي إفترض أن غريزة الموت وغريزة الحياة تفسران السبب وراء الأفعال الإنسانية .وإتفق كونراد لورنز الحاصل على جائزة نوبل عن دراساته لسلوك الحيوانات مع التصور الفردي حيث أكد على وهو دافع طبيعي للعنف لدى البشر ، وأصر على أن السلوك في معظمه نابع من مصادر داخلية وليس رد فعل للظروف البيئية (15)

ولم تقتصر محاولات العلماء على البحث عن دوافع وأسباب العنف على العوامل النفسية أو الإجتماعية ، بل إمتدت لتشمل الجوانب البيولوجية ، وبصفة خاصة تأثير الهرمونات .وفي هذا الصدد أظهرت بعض الدراسات التي اهتمت بجدور العنف إلى وجود إرتباط بين مستوى الهرمونات الذكرية * والسلوك العدواني ، وينطبق هذا على الذكور والإناث (16)

تفسيرات السلوك العنيف :

يشير مارشال **Marshal** إلى وجود عدة نظريات تفسير الأسباب التي تجعل الفرد يسلك سلوكا عنيفا (عدوانيا) . ويبدأ الطريق مبكرا مع إعادة توماس هوبز أن الإنسان عنيف بطبعه و أن البشر إحتاجوا لجهود كبيرة حتى تجنبوا الحالة التي يكون فيها الكل في حالة حرب مع الآخرين (وقد تم من خلال العقد الإجتماعي المفترض خضوع الناس إليه) (17)

ولم يكن هوبز الوحيد في هذا الإدعاء بل شاركه العديد من علماء النفس والاجتماع حيث تؤكد بعض نظريات علم النفس أن العدوان يتم تحاشيه من خلال جهود مضنية تتم في إطار عمليات التربية والتنشئة الإجتماعية تدعمها إجراءات الضبط الإجتماعية .ومعنى هذا أن الحضارة والتقدم لا يكتفيان في حد ذاتها لتهديب السلوك العنيف لدى البشر ، لذلك يحتاج الأمر لعمليات مستمرة من الثواب للسلوك إجتماعيا والعقاب للسلوك غير المقبول ومنه السلوك العدواني (18)

ويركز هيرن على تفسير عنف الرجال ضد معارفهم من النساء ويقدم عدة تفسيرات هي :

- التفسيرات البيولوجية ، وهي تركز على الأنماط الهرمونية و العنف .
- التفسيرات السوسيولوجية التي تنظر للعنف في ضوء المكانة الإجتماعية والدفاع عنها .
- التفسيرات البيولوجية ، وهي تركز على الأنماط الهرمونية و العنف .
- التفسيرات السوسيولوجية التي تنظر للعنف في ضوء المكانة الإجتماعية والدفاع عنها .

* الهرمونات الذكورية هي الهرمونات المسؤولة عن ظهور الخصائص الجنسية للذكور وهي تفرز بشكل أساسي من الخصيتين والقشرة الخارجية للخصية .

- التفسيرات السيكولوجية التي تبرز دور الإسقاط والإبدال .
- تفسيرات الإنترنتولوجيا والتي تركز على مفاهيم القائمة على العمليات : البينشخصية ، والمؤسساتية والبنائية وتندرج تحت هذه العمليات بعض القضايا مثل الفقر الخضوع ، الإغتراب ، الثقافة الفرعي ووفقا لنظريات تواصل الأجيال **intergenerational theories** يسبب انتقال مظاهر السلوك والاتجاهات و المدركات مشاكل في عملية التواصل المنتج لجيل في الأسرة . ويرى أصحاب تلك النظريات أن الجناة والضحايا على السواء يكتسبون مفهوم ذات سلبي ويكون لديهم

قصورا في أنماط التواصل ينتج من التعلم الإجتماعي من أسرهم التي تربوا فيها أو من السياق الإجتماعي الذي يتغاضى عن العنف (19). وبالنسبة لنظريات المنظومة الأسرية **family systems theories**

يتحمل ضحايا العنف الأسري أو الزوجي بعض المسؤولية فيما يقع عليهم من إيذاء ، لأنهم يشتركون مع المعتدين في أنماط التفاعل الذي يتضمن العنف مما يسهل ويدعم هذا العنف . ويعتبر العنف وفقا لهذه النظريات أعراض **sympton** وأساس بنية الأزواج لضرورة البحث على علاج المشاكل البنائية العميقة التي تهدد علاقاتهم (20) وكخلاصة لعرض مختلف النظريات ، ونقول بأنه يوجد شبه إجتماع بينها على أن العنف والعدوانية شيء سلبي وسلوك لا يفيد لا صحة الفرد النفسية ولا يفيد المجتمع .

الدراسات السابقة :

مثلما هو من الصعب تحديد تعريف دقيق للعنف والعدوان ، ليس من السهل حصر الدراسات التي أجريت على العنف الأسري بوجه عام ، والعنف المتبادل بين الأزواج بوجه خاص ، ورغم هذا يمكن عرض نماذج من هدف الدراسات التي أجريت في هذا المجال . وبعض من هذه الدراسات إهتم بمسألة العنف الأسري والعنف بين الزوجين وتأثير ذلك على الأبناء أثناء الأحداث العنيفة وبعدها ومن هذه الدراسات دراسة روس الذي قام بفحص المقابلات التي أجريت مع الأزواج الأمريكيين في إطار "المسح القومي للعنف السري" لمعرفة تأثير العنف بين الوالدين على الأبناء . وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن العنف بين الزوجين منبئ دال على العنف ، البدني الموجه نحو الأبناء (الأطفال) ، حيث إزدادت احتمالية تعرض الإبن للعنف البدني من قبل الشريك العدواني بإزدياد مقدار العنف الذي أظهره هذا الشريك نحو الطرف الآخر وتتنطبق هذه النتيجة بشكل أكبر على الأزواج أكثر من إنطباقها على الزوجات (21) . وذهبت دراسة مارجولين وجورديز إلى أكثر من ذلك حيث بينت النتائج أن العنف الموجه من الأزواج ضد الزوجات يرتبط بسوء معاملة كل من الأب والأم ، وللأولاد ، وأظهرت نتائج بحث آخر أجرته مارجولين (أن الأزواج الذين أساءوا معاملة زوجاتهم كانوا أقل تعاطفا مع أولادهم ، كما تأثرت الأمهات المعنفات أيضا حيث أظهرت عواطف سلبية تجاه أولادهم .ومن هنا نلاحظ أن هذه الدراسات أظهرت تأثير التعرض للعنف الزوجي على البيئة السرية مما يخلق العديد من عوامل عدم الإستقرار الأسري (22)

وبينت دراسة موفيت وكاسبي أن الفقر والمستوى التعليمي المنخفض خلال ، الطفولة والمراهقة تعتبر من عوامل التي تؤدي إلى ممارسة الذكور للعنف ضد الزوجات (23)

وتتفق نتائج دراسة قدمت للمعهد القومي للعدالة التابع لوزارة العدل الأمريكي قدمها بنسون وفوكس وقرين مع دراسة موفت وكابسي في خطورة العامل الإقتصادي (الفقر ، والحرمان ، ...) ومكان الإقامة على العنف المنزلي ، فقد كشفت النتائج عن أن العنف بين الأزواج يكون أكثر إنتشار في الأماكن المحرومة ، وبصف خاصة لدى الزواج الدين يعانون من مشاكل إقتصادية .وتعتبر الزوجات الأكثر تعرضا للخطورة (24) وما سبق من نتائج تتعلق بالفقر والمستوى التعليمي المنخفض يتفق مع نتائج بعض الدراسات العربية (في مصر ليلي عبد الوهاب 1992، عادل هويدي 2002 في سوريا رغداء الأحمد 1989) وفي دراسة أخرى لتحديد العوامل التي تؤدي لحدوث العنف الأسري كشفت نتائجها عن دور الإيذاء البدني في الطفولة و المراهقة في جعل الفرد ضحية للعنف الأسري في المستقبل . كما كشفت عن الوضع الخطير للنساء اللاتي قمن بأفعال عنيفة بوصفهن جناة بسبب الاحتمال المتزايد لتعرضهن للعنف الشديد من قبل أزواجهن .وحاولت بعض الدراسات وضع أنماط لضحايا الأسري أو الأشخاص المعتدين في إطار العنف الأسري ، ومن هذه المحاولات دراسة شاز وآخرون التي قدمت نموذجا يصنف الأزواج إلى فئتي : النمط التفاعلي **Reactive** والنمط المبادر **Proactive**، و يعتمد على بعض الأبعاد وهي : الفاعلية والشخصية والعنف في الأسرة الأصلية للزوج .وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن النمط المبادر مقارنة بالنمط التفاعلي كان أكثر سيطرة وأقل غضبا أثناء التفاعل مع الزوجة خلال العشرة دقائق الأولى ، وبعد مراجعة محاولة التتميط للأزواج الدين يوجهون العنف ضد زوجاتهم توصلت أمني هولزورت إلى ثلاث أنماط هي :

- نمط المعتدين في نطاق الأسرة فقط

- نمط المعتدين بوجه عام .

- نمط المعتدين الدين يعانون من إضطرابات في الشخصية (25)

وقامت كاسكاردي وآخرون بدراسة مقارنة بثلاث مجموعات من النساء : مجموعة تعرضت للإيذاء ، مجموعة على خلاف مع أزواجهم ، ومجموعة ثالثة لم تتعرض للإيذاء .

أظهرت النتائج الزوجات اللاتي تعرضن للإيذاء كن أكثر خوفا من أزواجهن وأعتبر أن أزواجهن أكثر ممارسة للإكراه والعنف والعدوان النفسي مقارنة بالمجموعتين الأخرتين .كما أظهرت النتائج أن المجموعة التي تعرضت للإيذاء ، والمجموعة التي على خلاف مع أزواجهن يعانين من معادلات مرتفعة من الإيذاء الوجداني في الطفولة (26)

أما في البيئة العربية ، بينت النتائج أن الذكور أكثر ممارسة للعنف ضد الزوجات (دراسة ناهد رمزي وعادل سلطان ، 2002 سميحة نصر، 2002).

كما أظهرت فروقا بين صغار السن وكبار السن ، كان صغار السن أكثر عنفا ضد الشريك ، وبين المستويات التعليمية المختلفة ، حيث يقل الإتجاه نحو العنف كلما إرتفع مستوى التعليم .

وفيما يتعلق بمتغير الريف – الحضر تباينت النتائج التي قدمتها نفس الباحثة في دراستين نشرتتا في نفس السنة ، ولكن بإستخدام أسلوبين مختلفين لجمع البيانات ، وتحليل محتوى الجرائم التي نشرت بالصحف والأسلوب الآخر هو إستمارة جمع البيانات ، حيث قررت في الدراسة الأولى أن العنف أكثر إنتشارا في الحضر ولكنها بالأسلوب الإمبريقي ثبت العكس .وتبينت دراسة أخرى أن أغلب مرتكبي "جرائم" الضرب والجرح كن من الريفيات .

كما أجريت دراسة تتبعية إهتمت بفحص مدى تزايد العنف المنزلي (بين الأزواج) أو تناقصه،ومدى التغير الذي قد يطرأ على شكله مع الزمن ، ومن هذه الدراسات ، الدراسة التتبعية للعنف الزوجي التي إستمرت ثلاث سنوات ، ا ليكويجلي و ليوناردو(27).

وتم فحص معدلات ترك الأزواج العدوانيين للسلوك العدواني على مدى ثلاث سنوات الأولى من الزواج ، أظهرت النتائج أن ربع هؤلاء الأزواج العدوانيين توقعوا عن هذا السلوك خلال العامين الثاني والثالث من الزواج .وأختلفت معدلات التوقف عن العدوان تبعا للإختلاف نمط العدوان ، حيث توقف الذين قاموا بعتداءات نادرة في السنة الأولى عن العدوان في السنتين التاليتين ، في حين إستمر أغلب الذين قاموا بأفعال عدوانية شديدة في السنة الأولى عدوانية بالإستمرار في نفس السلوك خلال السنتين التاليتين (28)

وفي دراسة تتبعية أخرى – لمدة عشرة سنوات - عن مسار العدواني البدني والنفسي بين الأزواج قام بها فريتز وأولياري، وأظهرت النتائج عدم وجود تغيرات دالة في أنماط العدوان النفسي ، في حين توجد دلائل على تناقص معدل العدوان البدني مع تقدم العمر ولقد قام بعض الباحثين ،بمراجعة الأعمال التي أنجزت حول العنف بين الزوجين والعنف الأسري بشكل نقدي ، وأهم ما قدمته من نتائج وإستخلاصات نظرية ومن الدراسات النقدية دراسة أولياري الذي ينتقد ضعف الإهتمام بالإيذاء النفسي مقارنة بالإيذاء البدني ، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها :

- صعوبة التوصل لتعريف للإيذاء النفسي متفق عليه .

- إفتراض أن الإيذاء البدني يسبب إيذاء نفسي .

وهو يرى أنه عادة ما يسبق الإيذاء النفسي الإيذاء البدني ، لذلك فإن علاج الإيذاء النفسي فور ظهوره يعمل على الوقاية من الإيذاء البدني .

وأجرى رولنج دراسة ركز فيها على مراجعة البحوث السابقة حول العنف و حدد فيها أهم نتائج إنتهت إليها تلك البحوث ، وكان من بينها تورط النساء أيضا في العنف ضد الأزواج ، ينشأ العنف بين الأزواج من عدم الرضا عن العلاقة الزوجية ، وجود أنماط مختلفة من الرجال الدين يمارسون العنف ضد الزوجات ، ووجوب التركيز على العنف اللفظي و العنف النفسي والإهمال بنفس درجة الإهتمام بالعنف البدني .

المراجع :

- 1- جبر محمد جبر ، عادل هويدي ، دوافع مستويات ممارسات العنف في ضوء بعض الخصائص الديمغرافية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 13 ، العدد 04 ص 75-159 ، 2002 .
- 2- المرجع نفسه .
- 3- المرجع نفسه .
- 4- المرجع نفسه .
- 5- المرجع نفسه .
- 6- خليل قطب أبو قورة ، سيكولوجية العدوان ، الهيئة العامة للثقافة ، القاهرة ، 1996 .
- 7- المرجع نفسه .
- 8- المرجع نفسه .
- 9- المرجع نفسه .
- 10- المرجع نفسه .
- 11- المرجع نفسه .
- 12- المرجع نفسه .
- 13- سميحة نصر ، العنف في الحياة اليومية ، المجلة الجنائية القومية ، المجلد 46 ، العدد 02 ، القاهرة ، ص 75-117 ، 2003 .
- 14- المرجع نفسه .
- 15- المرجع نفسه .
- 16- المرجع نفسه .
- 17- عادل الشرجي ، العنف العائلي ضد المرأة ، المؤتمر الوطني لمناهضة العنف ضد المرأة ، ص 1-16 ، 2004 .
- 18- المرجع نفسه .
- 19- المرجع نفسه .
- 20- المرجع نفسه .
- 21- ليلى عبد الوهاب ، العنف الأسري ، دار المدى للثقافة ، بيروت ، 1996 .
- 22- المرجع نفسه .

- 23- المرجع نفسه .
- 24- ليلي عبد الوهاب ، سوسيولوجية الجريمة عند المرأة ، مجلة مركز البحوث العربية ، ص77-87 ، القاهرة ، 1992 .
- 25- المرجع نفسه .
- 26- المرجع نفسه
- 27- ناهد رمزي وعادل سلطان ، بعض المتغيرات الإجتماعية والنفسية المحددة لإتجاهات الأفراد نحو العنف ضد المرأة ، المركز القومي للبحوث الإجتماعية ، القاهرة ، 2002 .
- 28- المرجع نفسه .

الحياة الثقافية بالأندلس وعوامل ازدهارها على عهد دولة بني الأحمر

أ-عبد القادر بوحسون

أستاذ التاريخ بجامعة

سعيدة

منذ أن فتح المسلمون الأندلس أولوا اهتماما كبيرا للجانب الثقافي، من خلال تشجيعهم للعلماء والأدباء والفنانين، فازدهرت الحياة الثقافية أيما ازدهار، ونبغ بالأندلس العديد من العلماء في مختلف المجالات، والذين بلغت شهرتهم الأفاق، ولن يكون بوسعنا الحديث عن الحياة الثقافية بالأندلس عبر جميع عهودها الإسلامية، وإنما سنقتصر على عهد بني الأحمر أو بني نصر، وقبل الحديث عن الحياة الثقافية بهذه الدولة لابد أولا من التعريف بهذه الدولة.

التعريف بدولة بني الأحمر:

دولة بني الأحمر أو بني نصر هي دولة أسسها بالأندلس محمد بن يوسف بن نصر الذي يعرف بالشيخ وبابن الأحمر سنة 635هـ الموافق لـ 1238م⁽¹⁾، والذي اتخذ غرناطة عاصمة لدولته التي انحصرت جنوب إسبانيا وكانت تضم ثلاث ولايات كبرى هي: غرناطة، مالقة، ألمرية⁽²⁾.

وكانت هذه الدولة آخر معقل للمسلمين بالأندلس بعد سقوط الكثير من المدن بأيدي النصارى⁽³⁾، فأضحت غرناطة والمدن المجاورة لها مقصدا للمسلمين الذين فروا من الاضطهاد المسيحي، واستطاعت هذه الدولة الصمود لفترة طويلة ضد ضربات النصارى المتتالية إلى أن سقطت بأيديهم سنة 897هـ/1492م وقصد آخر سلاطينها وهران ومنها انتقل إلى تلمسان⁽⁴⁾.

وعلى الرغم من تدهور الأوضاع السياسية بهذه الدولة بسبب الإضرابات والفتن الداخلية نتيجة الثورات المناهضة لهذه الدولة من جهة وهجمات النصارى من جهة أخرى إلا أن الحركة العلمية والثقافية بصفة عامة عرفت ازدهارا كبيرا وذلك لعدة عوامل وأسباب.

1. تشجيع السلاطين للحياة الثقافية:

لقد اهتم سلاطين الأندلس عامة بالعلم ، وشارك العديد منهم في الحياة العلمية والأدبية عبر مختلف عهود التاريخ الإسلامي للأندلس كعبد الرحمان الداخل المنصور بن أبي عامر، أمراء بني عباد و بني صمادح وغيرهم. أما سلاطين بني نصر فكانوا هم أيضا شديداً الاهتمام والاعتناء بهذا الجانب كمحمد بن يوسف بن نصر (635-671هـ/1238-1272م)، الذي وصف بأنه كان شديد العزم، مرهوب الإقتداء، وكان يعقد مجلساً كل أسبوع ترفع إليه فيه المظالم، و يشافه طلاب الحاجات، ويستمتع لإنشاد الشعراء، في مجلس يحضره العلماء والقضاة، توفي سنة 671هـ/1272م، وكان منقوشاً على قبره :

هَذَا مَحَلُّ الْعُلَا وَالْمَجْدِ وَالْكَرَمِ قَبْرُ الْإِمَامِ الْهُمَامِ الظَّاهِرِ الْعَلَمِ
لِلَّهِ مَا ضَمَّ هَذَا اللَّحْدُ مِنْ شَرَفٍ جَمٍّ وَمِنْ شَيْمٍ عَلَوِيَّةِ الشَّيْمِ⁽⁵⁾

ومحمد الثاني أبو عبد الله المعروف بالفقيه (671-701هـ/1272-1302م) الذي كان يؤثر العلماء والكتاب والشعراء، ويشارك في الحياة الأدبية، إذ كان له شعر كثير مستظرف من قبل الملوك والأمراء، ومما قاله من الشعر مخاطباً وزيره:

تَذَكَّرْ عَزِيزَ أَلْيَالٍ مَضَتْ وَ إَعْطَانَا الْمَالَ بِالرَّاحَتَيْنِ
وَقَدْ قَصَدْتَنَا مَلُوكُ الْجِهَاتِ وَمَالُوا إِلَيْنَا مِنَ الْعُدُوتَيْنِ
وَإِذَا سَأَلَ السَّلَامُ مَنْ مَعِينٌ فَلَمْ يُحِظْ إِلَّا بِخُفْيِ حُنَيْنٍ⁽⁶⁾

أما خليفته محمد الثالث (701-707هـ/1302-1307م) فكان هو الآخر محبا للعلم والعلماء، قال فيه لسان الدين بن الخطيب: " كان من أعظم أهل بيته صيتاً وهمةً، أصيل المجد، مليح الصورة، عريق الإمارة ...، يقرض الشعر ويصغي إليه، و يثيب عليه، ويعرف مقدار العلم العلماء "⁽⁷⁾، ولا ننسى كذلك السلطان أبو الحجاج يوسف الأول بن إسماعيل (733-755هـ/1333-1354م)، الذي كان جلة الملوك فضلاً و عقلاً واعتدالاً⁽⁸⁾، وقد استوزر لسان الدين ابن الخطيب بعد وفاة شيخه ابن الجياب، كما أكرم هذا السلطان العلماء الوافدين عليه، مثل ابن مرزوق الخطيب (710-781هـ/1311-1379م)، الذي أدناه من مجلسه، وعينه خطيباً ومدرسا بجامع غرناطة⁽⁹⁾، ولما توفي أبو الحجاج (755هـ/1354م) خلفه ابنه محمد الخامس (755-760هـ/1354-1359م) الذي كان بدوره محباً للعلماء ومقرباً لهم كما فعل مع لسان الدين بن الخطيب، في عهده دخل عبد الرحمان بن

خلدون(732-808هـ/1332-1407م) الأندلس، فأكرمه هذا السلطان أحسن إكرام، وكتب إليه وزيره ابن الخطيب قبل وصوله الى غرناطة رسالة يهنئه فيها على القدوم، ومما كتبه له فيها قصيدة مطلعها:

حَلَلْتَ حُلُولَ الْغَيْثِ بِالْبَلَدِ الْمُحَلِّ عَلَى الطَّائِرِ الْمَيْمُونِ وَالرَّحْبِ وَالسَّهْلِ
يَمِينًا يَمَنْ تَعْنُو الْوُجُوهَ لَوَجْهِهِ مِنَ الشَّيْخِ وَالطُّفْلِ الْمُهْدِيِّ وَالْكَهْلِ
لَقَدْ نَشَأْتَ عِنْدِي لِلْقِيَاكَ غِبْطَةً تُنْسِي اغْتِبَاطِي بِالشَّيْبَةِ وَالْأَهْلِ⁽¹⁰⁾

ولا ننسى كذلك السلطان محمد بن إسماعيل، الذي بويع بعد وفاة والده أبي الوليد سنة (725هـ/1325م)، ورغم أنه كان لا يزال صغيرا، إلا أن عهده عرف ازدهارا كبيرا من الناحية العلمية، إذ برز في عهده جم غفير من العلماء والأدباء .

2. دور المؤسسات التعليمية:

كان للمؤسسات التعليمية دورا فعالا في النشاط الثقافي بالمغرب بالأندلس، وحظيت هذه المؤسسات برعاية السلاطين من خلال بناء المساجد و المدارس ، وجلب العلماء للتدريس بها، والإنفاق على طلبتها والقائمين عليها وتنظيم برامجها الدراسية.

- المساجد:

أدى المسجد بالأندلس دورا كبيرا في الحياة العلمية والثقافية، قلما نجد له مثيلا في أنحاء العالم الإسلامي، وذلك راجع إلى كون الأندلسيين لم يهتموا ببناء المدارس وإنما كانوا يدرسون جميع العلوم في المساجد ⁽¹¹⁾، حيث كان المسجد عبارة عن مصلى ودار للإفتاء ومدرسة جامعة، يرتادها الطلبة الراغبون في العلم، والعلماء من مختلف الأقطار لإلقاء الدروس، التي كانت تسمى بحلقات العلم، إذ كان الطلبة يشكلون حلقة حول شيخهم وهذه الحلقة تضيق وتتسع بحسب المسجد وسمعته ⁽¹²⁾.

وكانت المساجد منتشرة في مختلف مدن وقرى الأندلس، و أهم تلك المساجد : مسجد قرطبة الذي شرع في بناءه عبد الرحمان بن معاوية (الداخل) سنة 170 هـ/786 م، وكان يريد أن يكون من أعظم المساجد وأفخمها بالأندلس ولكنه توفي قبل إتمامه، فأكمله ولده هشام (172-180 هـ/782-796 م) من بعده ⁽¹³⁾ وعرف هذا المسجد زيادات عديدة من قبل سلاطين و خلفاء بني أمية كعبد الرحمن الثاني (206-238 هـ/822-852 م) ⁽¹⁴⁾ وعبد الرحمن الثالث الناصر لدين الله (300-350 هـ/912-961 م) الذي أعاد بناء صومعته بشكل بديع، حتى قيل بأنه ليس في بلاد المسلمين صومعة مثله ⁽¹⁵⁾.

وكان هذا المسجد معظما من قبل أهل قرطبة، ووصف بأنه من عجائب الدنيا⁽¹⁶⁾ وفضلا عن وظيفته الدينية، كان يتخذ لبعض المهام الكبرى، كأخذ البيعة للأمير أو الخليفة الجديد، وتقرأ على منبره الأوامر والأحكام الهامة، كما كان يعقد به مجلس قاضي القضاة⁽¹⁷⁾، وكان أيضا مركزا لجامعة قرطبة التي أسسها عبد الرحمن الثالث الناصر لدين الله (300-350هـ/ 912-961 م) به، والتي كان يدرس بها مختلف العلوم، وجعلت من قرطبة إحدى أهم المراكز الثقافية بالعالم الإسلامي⁽¹⁸⁾.

أما غرناطة فهي الأخرى كان بها العديد من المساجد التي أدت دورا كبيرا في تنشيط الحياة الثقافية⁽¹⁹⁾، أهمها المسجد الجامع الذي بناه محمد بن محمد بن نصر المعروف بالفقيه، ثاني سلاطين بني نصر، وكان هذا المسجد من أعظم مساجد الأندلس، وكان هذا المسجد المركز الرئيسي الذي تدور حوله الحياة الدينية والاجتماعية والسياسية، وترتكز حوله الحياة الاقتصادية، إذ فيه تعقد الاجتماعات العامة، وينظر في القضايا، وتعطى الدروس، وتقرأ على منبره النشرات الرسمية و الخطابات الهامة⁽²⁰⁾.

وإضافة إلى هذا المسجد كانت بغرناطة مساجد أخرى منها مسجد الحمراء الأعظم الذي بناه السلطان محمد الثالث المعروف بمحمد المخلوع(702-709هـ/1302-1309م) حوالي سنة 705هـ/1305م، وكان في غاية الروعة والجمال، وحلت محله اليوم كنيسة سانتا مرية⁽²¹⁾، إضافة إلى مسجد القيصارية، مسجد المنصورة، مسجد المرابطين ومسجد ابن سحنون، وغيرها من مساجد غرناطة، ولا ننسى كذلك المسجد الجامع باشبيلية، الذي كان يحتوي على سبعة أبواب، وله صومعة عالية وضخمة⁽²²⁾، ومساجد أخرى عديدة أدت دورا كبيرا وفعال في الحياة الثقافية بالأندلس.

وقد اعتنى سلاطين بني نصر بالمساجد عناية بالغة، فكانوا ينفقون ويوقفون عليها أوقافا كثيرة، ويحرصون على تعيين أكابر العلماء للعمل بها سواء في الخطابة أو التدريس، حيث اشتهرت بها مجالس العلم والإقراء⁽²³⁾.

ومن مظاهر اهتمام سلاطين بني نصر بالمساجد، إرسالهم رسائل إلى ولايتهم على المدن والأقاليم، يحضونهم فيها على العناية بالمساجد، ومثال ذلك ما كتبه الوزير لسان الدين بن الخطيب إلى أحد الولاة: "...هذا ظهير كريم متضمن استجلاء لأمر الرعية ... وأمرنا أن يتوجه إلى جهة كذا، فيجمع الناس في مساجدهم ويبدأ بتقرير غرضنا في إصلاح أحوالهم...، ويتفقد المساجد تفقدا يكسوا عاريها ويؤتم منها المآب تتميما يرضي باريها، ويندب الناس إلى تعليم القرآن لصبيانهم، فذلك أصل أديانهم ..."⁽²⁴⁾.

- المدارس:

المدارس من المنشآت الثقافية المستحدثة في العالم الإسلامي، وأول مدرسة بنيت في العالم الإسلامي هي المدرسة البيهقية بنيسابور أوائل القرن 5هـ/ 11 م،

ثم المدرسة النظامية ببغداد التي بناها الوزير السلجوقي قوام الدين الطوسي سنة 457 هـ/1065م⁽²⁵⁾.

وأما ببلاد المغرب الإسلامي فقد أسست عدة مدارس رسمية مهمتها العناية بأبناء السلاطين وتكوين مستخدمي الدولة كمدرسة سبتة التي بنيت سنة 635 هـ/1249 م و المدرسة الشماعية في تونس التي بنيت بين سنتي (633 - 647 هـ/1235-1249 م)⁽²⁶⁾، وفيما يخص المغرب الأوسط فقد أنشئت أول مدرسة عليا على نمط المدارس النظامية بالمشرق وتونس وهي مدرسة ابني الإمام.

أما الأندلس فلم تعرف نظام المدارس الذي كان معروفا في تلك الفترة، وذلك راجع إلى اهتمام الأندلسيين بالمساجد التي كانت تؤدي دور المدارس، فكانت تُدرّس بها جميع العلوم ، وقد اشتهرت بالأندلس مدرسة واحدة هي :
-المدرسة النصرية :

النصرية أو اليوسفية بغرناطة، بناها السلطان الناصر أبو الحجاج يوسف الأول(733-755 هـ/1333-1352م) في سنة 750 هـ/1349م، هذا السلطان كان محبا للعلم ومقربا للعلماء والشعراء والفنانين، ومهما بالعمران فازدهرت في عهده الحركة العلمية والعمرانية، وشيدت هذه المدرسة بإشارة من حاجبه رضوان(760 هـ/1359م)⁽²⁷⁾، وعرفت هذه المدرسة شهرة كبيرة بالأندلس والمغرب الإسلامي، إذ استقطبت الكثير من طلبة العلم، وتخرج منها العديد من العلماء والأدباء⁽²⁸⁾، قال فيها لسان الدين ابن الخطيب قصيدة، كانت منقوشة في إحدى جنابتها:

أَلَا هَكَذَا تُبْنَى الْمَدَارِسُ لِلْعِلْمِ	وَتَبْقَى عُهْدُ الْمَجْدِ ثَابِتَةً iiالرَّسْمِ
وَيُقْصَدُ وَجْهُ اللَّهِ بِالْعَمَلِ iiالرِّضَا	وَتُجْنَى ثِمَارُ الْعِزِّ مِنْ شَجَرَةِ iiالْعِزِّ
تُفَاخِرُ مِنِّي حَضْرَةُ الْمُلْكِ iiكَلَمَا	تَقْدَمُ خَصْمٌ فِي الْفَخَارِ إِلَى الْخَصْمِ
فَأَجْدَى إِذَا ضَنَّ الْعَمَامُ مِنْ iiالْحَيَا	وَأَهْدَى إِذَا جَنَّ الظَّلَامُ مِنَ النِّجَمِ
فِيَا طَاعِنَا لِلْعِلْمِ بِطَلَبِ iiرِخْلَةٍ	كُفَيْفَ اعْتِرَاضِ الْبِيدِ أَوْ لَجَجِ iiأَلِيمِ
بِبَابِي حَطَاوَا الرَّحْلَ لَا تَنْوِ iiوَجْهَهُ	فَقَدْ فُزْتُ فِي حَالِ الْإِقَامَةِ iiبِالْغَنَمِ
فَكَمْ مِنْ شِهَابٍ فِي سَمَائِي iiثَاقِبٌ	وَمِنْ هَالَةٍ دَارَتْ عَلَى قَمَرِ iiتَمِ
يَفِيضُونَ مِنْ نُورٍ مُبِينٍ إِلَى iiهُدًى	وَمِنْ حَكَمٍ تَجْلُو الْقُلُوبَ إِلَى iiحَكَمِ
جَزَى اللَّهُ عَنِّي يُوسُفًا خَيْرَ مَا جَزَى	مُلُوكَ بَنِي نَصْرِ عَنِ الدِّينِ iiوَالْعِلْمِ ⁽²⁹⁾

كما نظم فيها ابن الجياب (673-749 هـ/1274-1348 م) أبيات كانت مكتوبة على بابها وهي :

يَا طَالِبَا الْعِلْمِ هَذَا بَابُهُ فُتِحَا	فَادْخُلْ تُشَاهِدُ سَنَاهُ لَاحَ شَمْسُ الضُّحَى
وَأَشْكُرُ مُجِيرَكَ مِنْ حَلٍّ iiوَمُوتِحَلٍ	إِذَا قَرَّبَ اللَّهُ مِنْ مَرَمَاكَ مَا iiنَزَحَ

وَشَرَفَتْ حَضْرَةُ الْإِسْلَامِ ii مَدْرَسَةً بِهَا سَبِيلُ الْهُدَى وَالْعِلْمِ قَدْ ii وَضَحًا
 أَعْمَالُ يُوسُفَ مَوْلَانَا ii وَنِيَّتُهُ
 قَدْ طَرَزَتْ صُحُفًا مِيزَانُهَا i رَجَحًا (30)

ولا يزال جزء صغير من هذه المدرسة ماثلاً إلى اليوم بإسبانيا، بينما هدم الجزء الأكبر في أوائل القرن الثامن عشر، وشيد مكانة بناء جديد، ونقلت آثارها إلى مختلف متاحف إسبانيا، كمتحف غرناطة الذي توجد فيه اليوم لوحة رخامية مكتوب عليها: (أمر ببناء هذه الدار للعلم جعلها الله استقامة ونورا، وأدامها في علوم الدين على الأيام أمير المسلمين أبو الحجاج يوسف بن أمير المسلمين وناصر الدين أبي الوليد إسماعيل ابن فرج بن نصر كافي الله في الإسلام حسن صنائعه الزاكية، وتقبل أعماله الجهادية وتمّ ذلك في شهر محرم عام خمسين وسبعمائة) (31).

ويذكر أيضا أنه كانت هناك مدرسة أخرى في مالقة، لكن لم تكن لها شهرة كبيرة ودرس بها عدد من العلماء والفقهاء، وكانت تتصدّر علم القراءات و التفسير، ويتجلى ذلك من خلال العدد الكبير من المفسرين والمقرئين الذين تخرجوا منها، كابن الزيات الكلاعي (649-728 هـ/1248-1328م) وغيره (32).

- الزوايا :

أدت الزوايا دورا لا يقل أهمية عن باقي المؤسسات التعليمية الأخرى في تنشيط الحياة الثقافية بالمغرب الأوسط والأندلس، لاسيما في مجال التعليم، والزاوية أو الربط من الرباط، وهو حبس النفس للجهد، مصداقا لقوله تعالى : (يا أيها الذين ءامنوا اصبروا وصابروا ورابطوا واتقوا الله لعلكم تفلحون) (33)، أما عند المتصوفة فيعني الرباط أو الزاوية المكان الذي يتعبد فيه فضلا عن إيواء عابري السبيل وإطعام المحتاجين (34).

وحظيت الزوايا باهتمام كبير من قبل سلاطين والأندلس من خلال العناية بها والإنفاق عليها، وإكرام شيوخها، والتبرك بهم في حياتهم وحتى بعد وفاتهم، كالسلطان الغني بالله الذي كان شديد الاعتقاد في الصالحين، حتى أنه لما خلع وفرّ إلى فاس كتب إلى ضريح الولي الصالح أبي العباس السبتي بمراكش حتى يعاد إلى ما كان عليه (35).

وكانت بمدينة غرناطة وحدها عدة زوايا، أهمها زاوية الولي الصالح أبي عبد الله بن محروق، والزاوية المعروفة برابطة العقاب وزوايا أخرى (36).

- الكتاتيب القرآنية:

الكتاتيب القرآنية عبارة عن حجرات صغيرة مجاورة للمساجد، تُخصص لتعليم الصبيان الصغار، بدلا من تدريسهم في المساجد المخصصة للصلاة، لأن الإمام مالك -رضي الله عنه- أفقّى بعدم جواز تعليم الصبيان في المساجد المخصصة للصلاة حفاظا على طهارتها (37).

وكانت هاته الكتاتيب تقوم بالدرجة الأولى على تحفيظ القرآن الكريم، ولذلك عرفت إقبالا كبيرا، إذ كان سكان المغرب الأوسط والأندلس شديدي الحرص على تحفيظ القرآن الكريم لأولادهم على غرار باقي المسلمين، نظرا لما ورد من الترغيب في ذلك من النصوص الشرعية، كقوله تعالى : (لو أنزلنا هذا القرآن على جبل لرأيته خاشعا متصدعا من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون) (38)، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (كتاب الله تبارك وتعالى، فيه نبا من قبلكم وخبر ما بعدكم وحكم ما بينكم، هو الفصل ليس بالهزل، من تركه من جبار قسمه الله ومن ابتغى الهدى في غيره أضله الله..) (39).

وإضافة إلى تحفيظ القرآن الكريم، كان يتعلم الصبيان بالكتاتيب الكتابة والقراءة، والإعراب والشعر، وتفسير الغريب من القرآن تفسيرا موجزا إضافة لتعلم طريقة ترتيبه وتجويده مستعملين في ذلك لوح مصقول ودواة للحبر، وقلم من قصب، وإناء يمحون فيه ألواحهم، ويبدأ الأطفال يوم الدراسة بحفظ القرآن من الصباح إلى الضحى، ثم يتعلمون الكتابة من الضحى إلى الظهر، ويخصص المساء لبقية المواد كالتحوي والحساب والعربية والشعر والتاريخ ... (40).

ورغم بساطة الكتاتيب من حيث البناء والتجهيزات، إلا أنها أدت دورا كبيرا في التعليم بالمغرب الأوسط والأندلس، وعرفت مستوى رفيع من التنظيم، وحظيت بالاعتناء والاهتمام، فكانت تسند مهمة التدريس بها لقراء كبار (41) مقابل

أجرة معينة اختلف في جوازها من عدمها في تلك الفترة⁽⁴²⁾، وكان يشترط في المعلم عدة شروط حتى يكون أهلا لمباشرة مهنة التعليم في الكتاب، كمعرفة الإظهار والإدغام والإهمال والإعجام والتفخيم والترقيق وأحكام القرآن⁽⁴³⁾. وكانت هاته الكتابات تُزَيّن أيام المناسبات الدينية، كمناسبة الاحتفال بعيد المولد النبوي الشريف، حيث كانت تضاء بالشموع، ويجتمع فيها الأطفال بشيوخهم لترتيل ما تيسر من كتاب الله العزيز، و ترديد الصلوات النبوية⁽⁴⁴⁾.

3. دور المراكز الثقافية:

أدت المراكز الثقافية بالأندلس دورا كبيرا و هامّا في ازدهار الحياة الثقافية، فكانت مقصدا للعلماء والطلبة، أهم تلك المراكز قرطبة، اشبيلية و غرناطة، وسنكتفي بالتعريف بهذه الأخيرة لأن قرطبة واشبيلية سقطتا قبل قيام دولة بني نصر. - غرناطة:

مدينة غرناطة أو أغرناطة و التي تعني الرمانة، إحدى أعظم وأجمل مدن الأندلس⁽⁴⁵⁾، كانت تسمى بدمشق الأندلس، لشبهها بمدينة دمشق⁽⁴⁶⁾، و كانت هذه المدينة إبان الفتح الإسلامي مدينة صغيرة لا أهمية لها، تابعة لإقليم البيرة، الذي كان يضم عدة مدن إضافة إلى غرناطة كوادي أش، المنكب...⁽⁴⁷⁾، و بعد استكمال عملية الفتح لم يعرها المسلمون اهتماما كبيرا و لكن بعد سقوط الخلافة الأموية في الأندلس (422هـ/1029م) و استفحال الثورات و الفتن، واستيلاء البربر على البيرة، انتقل جل سكان هذه الأخيرة إلى غرناطة التي حلت محل البيرة، و لمّا استولى عليها (غرناطة) البربر هي الأخرى بزعامة زاوي بن زيري الصنهاجي 425هـ/1032م أصبحت عاصمة لبربر صنهاجة بالأندلس، إلى أن استولى عليها المرابطون سنة 483هـ/1089م بقيادة يوسف بن تاشفين الذي انتزعها من عبد الله بن بلقين الصنهاجي⁽⁴⁸⁾، و بعد ضعف المرابطين و سقوط دولتهم، استولى عليها الموحدون سنة 541هـ/1146م ليسيّطرو عليها فيما بعد محمد بن يوسف بن هود الجذامي سنة 628هـ/1231م الذي ثار على الموحدين سنة 625هـ/1228م، و استولى على مناطق واسعة من الأندلس⁽⁴⁹⁾، و بدوره ثار عليه محمد بن يوسف بن نصر (ابن الأحمر) واستطاع الاستيلاء على غرناطة و مدن أخرى في حدود سنة 635هـ/1238م⁽⁵⁰⁾، واتخذ من غرناطة عاصمة لدولته⁽⁵¹⁾، فعظمت المدينة، و أضحت أهم و أبرز مدن الأندلس على الإطلاق، و قد اعتنى بها سلاطين بني نصر عناية كبيرة، إذ شيّدوا بها المساجد و القصور و الحصون⁽⁵²⁾.

و في الوقت الذي عظمت فيه مدينة غرناطة، كانت مدن الأندلس الأخرى أقل حظا منها، إذ استولى النصارى على أغلبها، كماردة سنة

627هـ/1230م، قرطبة 633هـ/1236م، بلنسية 636هـ/1238م، اشبيلية 646هـ/1248م و غيرها⁽⁵³⁾ ممّا جعل سكان هذه المدن ينحازون إلى المدن التي كانت لا تزال بيد المسلمين لاسيما غرناطة كونها عاصمة الدولة⁽⁵⁴⁾، وبفضل موقعها الحصين⁽⁵⁵⁾ و دهاء حكامها من بني نصر استطاعت الصمود و لو لمدة أمام ضربات النصارى⁽⁵⁶⁾.

و من جهة أخرى عرفت غرناطة نشاطا و ازدهارا في الحياة الثقافية، وذلك راجع إلى الدور الكبير الذي أدّاه سلاطينها النصريين في هذا المجال، من تشجيع للعلماء، و مشاركة الكثير منهم في الحياة العلمية⁽⁵⁷⁾، كما سبق وذكرنا، فبرز بها العديد من العلماء و الأدباء، الذين كانت لهم شهرة واسعة في العالم الإسلامي و يكفي غرناطة شرفا كما قال المقري صاحب نفع الطيب ولادة لسان الدين بن الخطيب بها⁽⁵⁸⁾، كما برز بها العديد من الأعلام إضافة إلى لسان الدين سواء الذين ولدوا ونشئوا بها أو الذين نزلوا واستقروا فيها وأبرزهم أبو سعيد فرج بن لب الغرناطي (701-782هـ/1302-1381م) المفتي الشهير⁽⁵⁹⁾، و الفقيه العالم أبو عبد الله الراعي الأندلسي (782-853هـ/1381-1450م)⁽⁶⁰⁾، و شيخ المتصوفة أبو علي عمر بن المحروق⁽⁶¹⁾ وغيرهم، و قد احتلت مدينة غرناطة مكانة كبيرة في الحياة الأدبية بالأندلس، إذ حازت على قدر كبير من الاهتمام من قبل الأدباء و الشعراء الذين أبدعوا في وصفها و التغني بها، و مما قيل فيها من الشعر قول القاضي أبو بكر بن شبرين:

رَعَى اللهُ مِنْ غَرْنَاطَةَ مُتَبَوِّءَ
يُسِرُّ كُنْيَا أَوْ يُجِيرُ طَرِيدَا
تَبَرَّمَ مِنْهَا صَاحِبِي عِنْدَمَا رَأَى
مَسَارِحَهَا بِالْبَرْدِ عُنْدَ جَلِيدَا⁽⁶²⁾

و قال فيها أبو عبد الله بن زمرك:

غَرْنَاطَةُ أَنْسَ الرَّحْمَانُ سَاكِنَهَا
فَخَلَدَ اللهُ أَيَّامَ السُّرُورِ بِهَا
بَاخَتْ بِسِرِّ مَعَانِيهَا أَغَانِيهَا
صُفِرَا عَشِيَّتُهَا بَيْضًا لِيَالِيهَا⁽⁶³⁾

و على العموم كانت غرناطة في عهد بني نصر (بني الأحمر) من أهم المراكز الثقافية التي أدت دورا كبيرا في نشاط الحياة الثقافية بالأندلس والمغرب الإسلامي بصفة عامة، و كانت تربطها علاقات ثقافية متينة مع حواضره الأخرى كفاس وتلمسان وبجاية و تونس.

4. عوامل أخرى:

بالإضافة إلى العوامل التي ذكرناها هناك عوامل أخرى ساهمت في ازدهار الحياة الثقافية في المغرب الأوسط والأندلس خلال الفترة المدروسة أهمها:

الرحلات العلمية، التي كانت تعتبر شرطاً أساسياً في طلب العلم، و ذلك ما عبر عنه عبد الرحمان بن خلدون بقوله: " الرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد، و الكمال بقاء المشايخ و مباشرة الرجال "(64)، و لذلك كان علماء الأندلس ينتقلون بين أرجاء المغرب و المشرق الإسلاميين للقاء أكابر العلماء و الأخذ عنهم، و أدى هؤلاء العلماء دوراً كبيراً في نشاط الحياة الثقافية في البلدان التي نزلوا بها من خلال ممارستهم لمهنة التدريس أو الخطابة أو مهام أخرى، و تذكر لنا المصادر التي اعتنت بتراجم العلماء الكثير من علماء المغرب الأوسط الذين ساهموا بقسط كبير في الحياة الثقافية بالأندلس و الكثير من علماء الأندلس ممن كان لهم أدواراً ثقافية هامة بالمغرب الأوسط لعل أبرزهم: ابن خميس التلمساني (650-708هـ/1251-1308م) الذي تولى التدريس بغرناطة(65)، و ابن مرزوق الخطيب (710-781هـ/1310-1380م) الذي عيّن خطيباً بجامع غرناطة(66)، و من علماء الأندلس نذكر ابن خطاب المرسى (ت 686هـ/1289م) الذي دخل تلمسان و نزل على سلطانها يغمراسن بن زيان (633-681هـ/1236-1282م) فأحسن إليه و عينه كاتباً له(67)، و لسان الدين بن الخطيب الذي كانت له مراسلات عديدة مع علماء المغرب الأوسط و سلطانه أبي حمو موسى الثاني (68). ولعبت الوراقة و ازدهار فن النسخ كذلك دوراً في تنشيط الحياة الثقافية إذ تنافس الفقهاء و الخطاطون و الطلبة على نسخ المصاحف و الكتب المشهورة. كما أدت المكتبات دوراً هاماً في إنعاش الحياة الثقافية بالأندلس، و قد حظيت هي الأخرى بعناية و اهتمام السلاطين و الولاة و رجال الفكر، الذين تنافسوا في اقتناء الكتب المختلفة، و إنشاء المكتبات و التي كانت الوعاء الأساسي للاعتراف من العلوم(69).

هذه بصفة عامة أهم العوامل التي ساعدت على ازدهار الحياة الثقافية بالأندلس خلال عهد بني الأحمر، و التي جعلت من غرطانة إحدى الحواضر العلمية الكبرى في العالم الإسلامي في تلك الفترة، و قد نبغ بها العديد من العلماء و في مختلف المجالات و الذين كانت لهم شهرة كبيرة في المغرب و المشرق الإسلاميين.

الهوامش:

(1) ابن خلدون عبد الرحمان، العبر و ديوان المبتدأ و الخبر، ج4، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003، ص ص 204-205.

(2) ابن الخطيب لسان الدين، كناسة الدكان بعد انتقال السكان، تحقيق كمال شبانة، ط1، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2003، ص ص 13-15.

- (3) المقرئ، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق محمد البقاعي، ط1، ج5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1998، ص 263.
- (4) histoire d'oran avant pendant et après la 'Henri leon fey (4) ، Oran، edition dar el-gharb، domination Espagnol p 57، 2002
- (5) ابن الخطيب، أعمال الأعمال، القسم الثاني، تحقيق ليفي بروفنسال، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2006، ص ص 59-170.
- (6) ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، ط1، مطبعة الموسوعات، مصر، ص ص 368-369.
- (7) نفسه، 358.
- (8) المقرئ، المصدر السابق، ج6، ص ص 67-68، أبو الحسن النباهي، تاريخ قضاة الأندلس، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، ط5، دار الأفق الجديدة، بيروت، 1983، ص 173، ابن الخطيب أعمال الأعلام، المصدر السابق القسم الثاني، ص ص 304-306.
- (9) ابن الخطيب، كناسة الدكان، المصدر السابق، ص 160، ابن خلدون، رحلة ابن خلدون، تحقيق محمد تاوويت الطنجي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004، ص 62.
- (10) ابن خلدون الرحلة، المصدر نفسه، ص 84، محمد بن عبد الكريم السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج4، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، (دت)، ص 152.
- (11) المقرئ، المصدر السابق، ج1، ص 181.
- (12) هناء الدويديري، "قرطبة مدينة و تراث"، مجلة الحضارة الإسلامية، المرجع السابق، ص 23.
- (13) عبد الله عنان، المرجع السابق، ص 20.
- (14) أبو مروان بن حيان القرطبي، المقتبس في أخبار بلد الأندلس، تحقيق عبد الرحمان علي الحجي، دار الثقافة، بيروت، 1965، ص 243.
- (15) المقرئ، المصدر السابق، ج2، ص ص 71-83.
- (16) الورداني، الرحلة الأندلسية، تحقيق عبد الجبار الشريف، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ص 68، عبد العزيز سالم، المساجد و القصور في الأندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1986، ص ص 9-28.
- (17) محمد عبد الله الحماد، "التخطيط العمراني لمدن الأندلس"، ندوة الأندلس قرون من التقلبات و العطاءات، ط1، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض، 1996، ص ص 158-159.

- (18) هناء الدويديري، قرطبة مدينة وتراث "مجلة الحضارة الإسلامية، العدد الأول، السنة الأولى، وهران، 1993، ص ص 22-24.
- (19) الغزال أحمد، رحلة الغزال وسفارته إلى الأندلس، تحقيق إسماعيل العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص 195.
- (20) الطوخي أحمد أمين، مظاهر الحضارة في الأندلس في عهد بني الأحمر، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1997، ص 57.
- (21) عبد الله عنان، الآثار الأندلسية الباقية في إسبانيا والبرتغال، ط2، مطبعة المدني، القاهرة، 1997، ص 208.
- (22) الغزال، المصدر السابق، ص 84.
- (23) النباهي، المصدر السابق، ص 172.
- (24) المقرري، المصدر السابق، ج 8، ص ص 109-110.
- (25) تقي الدين الجراعي، تحفة الراكع والساجد في أحكام المساجد، تحقيق طه الولي، المكتب الإسلامي، بيروت، 1981، ص ص 196-197، تقي الدين المقرري، الإعتبار في ذكر الحطط والآثار، المعروف بالخطط المقرزية، ج 2، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1987، ص 363.
- (26) les états de l'occident musulman au 13 et 15، Attaah Dhina، office de publication universitaires، siecles (sd)، p 310.
- (27) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، المصدر السابق، القسم الثاني، ص ص 304-306، ابن الخطيب، الإحاطة، المصدر السابق، ج 1، ص ص 329-334.
- (28) حسن عزوزي، "التأليف في القراءات القرآنية وخصائصه بالمغرب والأندلس في القرن الثامن الهجري"، مجلة الحضارة الإسلامية، العدد الأول، السنة الأولى، وهران، 1993، ص 246.
- (29) المقرري، المصدر السابق، ج 8، ص ص 176-177.
- (30) نفسه، ج 7، ص 3.
- (31) عبد الله عنان، المرجع السابق، ص 172.
- (32) حسن عزوزي، المرجع السابق، ص 247.
- (33) سورة آل عمران، الآية 200.
- (34) ابن مرزوق، المسند الصحيح الحسن في ذكر مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، تحقيق ماريا خيسوس بيغيرا، تقديم محمود بوعباد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص ص 411-413.
- (35) المقرري، المصدر السابق، ج 9، ص 130.
- (36) ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار و عجائب الأسفار، تحقيق عبد المنعم العريان مصطفى القصاص، ج 2، دار إحياء العلوم، بيروت، 1996، ص 685.

- (37) محمد بن سحنون، كتاب آداب المعلمين، تحقيق محمود عبد المولى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، 1981، ص 87.
- (38) سورة الحشر، الآية 21.
- (39) أبو عبد الله بن فرج القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (تفسير القرطبي)، المجلد الأول، ط4، مكتبة رحاب الجزائر، 1990، ص ص 52-53.
- (40) لخضر عبدلي، الحياة الثقافية بالمغرب الأوسط في عهد بني زيان، دكتوراه في التاريخ الإسلامي، جامعة تلمسان، 2004-2005، ص ص 92-106.
- (41) حسن عزوزي، المرجع السابق، ص 241.
- (42) الونشريسي، المعيار المعرب والجامع المغرب في فتاوي علماء إفريقية والأندلس والمغرب، أخرجه محمد حاجي وآخرون، ج11، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981، ص17، ابن عباد الرندي، الرسائل الصغرى، تحقيق بولس نوياليسوعي، دار المشرق، بيروت، 1986، ص ص 118-119.
- (43) مبخوت بودواية، العلاقات الثقافية و التجارية بين المغرب الأوسط و السودان الغربي في عهد دولة بني زيان، دكتوراه دولة في التاريخ، جامعة تلمسان، 2005-2006، ص 75.
- (44) حسن عزوزي، المرجع السابق، ص242.
- (45) المقرئ، المصدر السابق، ج1، ص 131.
- (46) ابن الخطيب، اللحة البدرية في الدولة النصرية، القاهرة، 1374، ص ص 21-22، المقرئ، المصدر السابق، ص 149.
- (47) اليعقوبي إسحاق، البلدان، تحقيق محمد أمين ضناوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002، ص 193، الإدريسي، القارة الإفريقية وجزيرة الأندلس، مقتبس من نزهة المشتاق، تحقيق إسماعيل العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص193.
- (48) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، المصدر السابق، القسم الثالث، ص 250، اللحة البدرية، المصدر السابق، ص31.
- (49) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، المصدر نفسه، القسم الثاني، ص ص 277-286، ابن خلدون، العبر، المصدر السابق، ج4، ص ص 201-204.
- (50) ابن خلدون، العبر، المصدر نفسه، ج4، ص ص 204-205.
- (51) المقرئ، المصدر السابق، ج1، ص344، حسين مؤنس، "غرناطة تحفة من تحف الفن وعجيبه من عجائب التاريخ"، مجلة العربي، العدد 89، الكويت، أفريل 1966، ص ص 82-93.
- (52) المقرئ، المصدر السابق، ج1، ص 344.
- (53) ابن خلدون، العبر، المصدر السابق، ج4، ص ص 204-205.
- (54) المقرئ، المصدر السابق، ج5، ص 394.

- (55) أبو بحر بن إدريس المرسى، زاد المسافرين و غرة محيا الأدب السافر، تحقيق عبد القادر محداد بيروت 1939، ص25.
- (56) شكيب أرسلان، خلاصة تاريخ الأندلس، منشورات دار الحياة، بيروت، 1983، ص72.
- (57) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، المصدر السابق، القسم الثاني، ص ص 295-298، ابن الخطيب الإحاطة، المصدر السابق، ج1، ص 368، المقرئ، المصدر السابق، ج6، ص ص 67-68.
- (58) المقرئ، المصدر نفسه، ج1، ص 131.
- (59) نفسه، ج7، ص ص 51-54.
- (60) جلال الدين السيوطي، نظم العقيان في أعيان الأعيان ، تحقيق فليب حتي، المطبعة السورية الأمريكية في نيويورك، 1927، ص167.
- (61) ابن بطوطة، تحفة النظار و عجائب الأسفار، تحقيق عبد المنعم عريان، مصطفى القصاص، ج2، دار إحياء العلوم، بيروت، 1996، ص669.
- (62) ابن الخطيب، الإحاطة، المصدر السابق، ج1، ص14.
- (63) حمدان حجاجي، حياة و آثار ابن زمرك شاعر الحمراء، ديوان المطبوعات الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، (دت)، ص194.
- (64) ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، (دت)، ص588.
- (65) أبو القاسم محمد الحفناوي، تعريف الخلف برجال السلف، القسم الثاني، مؤسسة الرسالة، المكتبة العتيقة بيروت، تونس، 1985، ص376.
- (66) التنبكتي، نيا الإبتهاج بتطريز الديباج، ط1، مطبعة الفحامين، مصر، 1351، ص267، ابن خلدون الرحلة، المصدر السابق، ص60، ابن الخطيب، كناسة الدكان، المصدر السابق، ص 160، ابن مرزوق، المصدر السابق، ص23، ابن مريم، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، ديون المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص185.
- (67) يحيى بن خلدون، بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد، ج1، تحقيق عبد الحميد حاجيات، المكتبة الوطنية للنشر، الجزائر، 1980، ص205، التنسي، تاريخ بني زيان ملوك تلمسان، تحقيق محمود بوعياذ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص127.
- (68) المقرئ، المصدر السابق، ج7، ص124، ابن خلدون ، الرحلة ، المصدر السابق، ص ص 99-107، القلقشندي، صبح الأعشى، ج5، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1915، ص142.
- (69) محمد عبد الله الحماد، "التخطيط العمراني لمدن الأندلس"، ندوة الأندلس، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض، 1996، ص 168-169.

جوانب من النشاط الاقتصادي في المغرب الأوسط خلال فترة القرنين 7 و8هـ/13-14م الأسواق نموذجاً.

شباب عبد الكريم

أستاذ مساعد قسم أ، كلية الآداب واللغات

والعلوم الاجتماعية والإنسانية،

جامعة د. الطاهر مولاي، سعيدة.

المقدمة:

تقدم لنا المصادر التاريخية وكتب الرحالة والجغرافيين المسلمين ، جوانب مهمة عموماً للنشاط الاقتصادي في المغرب الأوسط، خلال فترة القرنين السابع والثامن الهجريين/ 13-14م ، خاصة قطاعات التجارة والفلاحة والرعي ، التي كانت مصدر رزق وعيش لكثير من سكان هذه البلاد. بل إن منتوجات بعض القطاعات كالفلاحة والرعي، كانت تسجل فائضاً معتبراً يسوق إلى البلدان الأخرى.

غير أن هذه المصادر، وعندما يتعلق الأمر بأوضاع الأسواق وأحوالها، تقدم لنا نقفاً من المعلومات متناثرة هنا وهناك. حاولنا تتبعها وجمعها ، ومحاولة الإجابة على الإشكالية التالية : كيف كان واقع الأسواق وأحوالها في المغرب الأوسط خلال فترة القرنين السابع والثامن الهجري...؟ مما كانت تكتسب الأسواق أهميتها...؟ وهل كان لأجهزة السلطة السياسية الحاكمة على ذلك العهد دور في مراقبتها...؟ وإلى أي حد...؟.

أحوال الأسواق.

وجدت خلال فترة القرنين السابع والثامن الهجريين (13-14م)، أنواع عدة من الأسواق بالمغرب الأوسط، من أسواق يومية وأسبوعية، كما في المدن، وجدت كذلك في القرى الصغيرة والبادية.

وإذا تفحصنا فيما أورده عبد الرحمن بن خلدون حولها في كتابه " العبر"، نجد أنها يقرنها بحالتي الرخاء والغلاء، في سياق الأحوال العامة لبلاد المغرب الأوسط. فخلال ظروف الحصار المريني على تلمسان عام 698هـ/ 1298-1299م " غلت أسعار الأقوات والحبوب"¹ ثم يقدم صورة أوضح بخصوص ارتفاع أسعار السلع الغذائية، خاصة تلك التي تشكل الأقوات الأساسية في معيشة السكان، حيث

يورد: "فكان ثمن مكيال القمح الذي يسمونه البرشالة * ويتابعون به ،... و ثمن الشخص الواحد من البقر بستين مثقالا، ومن الضان سبعة مثاقيل ونصف، وأثمان اللحمان من الجيف** : الرطل من لحم البغال والحمير بثمان المثقال، ومن الخيل بعشرة دراهم صغار من سكتهم، والرطل من جلد البقري مئة أو مذكى بثلاثين درهما، والهـر الواحد بمـثقال ونصف، والكلب بمـثله والفأر بعشرة دراهم والحية بمـثله، والدجاجة بستة عشر درهما، والبيض واحدة بستة دراهم، والعصافير كذلك ، والأوقية من الزيت باثني عشر درهما، ومن السمن بمـثـلها، ومن الشحم بعشرين ، ومن الفول بمـثـلها، ومن الملح بعشرة، ومن الحطب كذلك، والأصل الواحدة من الكرنب بثلاثة أثمان المتقال، ومن الخـص بعشرين درهما، ومن اللفت بخمسة عشر درهما، والواحدة من القثاء والفقوس بأربعين درهما، والخيار بثلاثة أثمان الدينار، والبطيخ بثلاثين درهما، والحبـة من التين ومن الأجاص بدرهمين"² لكن يحيى بن خلدون يقدم لنا الصورة الأخرى عن الأسعار في الأسواق أثناء فترات الاستقرار السياسي والرخاء، فذكر أن سنة 706هـ/1306م ، وبعد رفع الحصار المريني عن مدينة تلمسان" بيع عندهم القمح ثمانية صيعان بثمان دينار والشعير بستة عشر صاعا بثمان الدينار"³ . وإذا كنا لا نستبعد أن يكون طرح يحيى بن خلدون مبالغاً فيه كونه كان كاتباً في بلاد الدولة الزيانية وبالتالي تعتمد إلى تلميع ظروف الدولة إرضاء لحكامه، إلا أنه لا يمكن انكار حقيقة أن فترات الاستقرار السياسي في الغالب تكون فيها أسعار الأسواق واقعية. وهذا ما يؤكدـه عبد الرحمن بن خلدون عندما يشير إلى حال

أسواق مدينة المنصورة في العام 702هـ/1302م " تعالت أسواقها ورحل إليها التجار بالبضائع من الأفاق"⁴ ، وهي نفس الحقيقة التي يؤكدـها يحيى بن خلدون⁵ .

وبالإضافة إلى عدم استقرار الظروف الأمنية والسياسية ، ودور العوامل الطبيعية كمجاعة عام 692هـ/1293م التي ضربت بلاد المغرب الإسلامي عامة، وما خلفته من غلاء لأسعار المواد الغذائية والعلفية وخصاص واحتياج، ساهمت عوامل أخرى في فساد أحوال الأسواق، مما يؤدي إلى تضرر العامة من الناس من جراء ارتفاع الأسعار، وهو الاحتكار، أي احتكار الزرع والسلعة" لتحسين أوان الغلاء"⁶ ويبدو أن الممارسين للاحتكار كانوا في الغالب من فئة التجار الكبار، وبحكم علاقات أكثريتهم مع رجال السلطة المتنـفـذين، فإن تجاوزاتهم كانت تجد من يغطيها، ويعفيهم من المتابعات المنافية للشرع. وكان يحدث أن تبادر دول المنطقة كما أشار الونشريسي إلى الضرب على أيدي المحتكرين، لأن الجاه يوقع للتاجر " الهيبة عند الباعة ويحمل الحكام على إنصافه من معاملـه"⁷ . وكان المحتسب يتولى تلك المهمة بإخراج السلع المحتكرة وبيعها برأسـمـالها الذي يعود للمحتكر أما الربح فيتصدق به على ذوي الحاجة⁸ .

ومن جهة أخرى تجدر الإشارة أن ثروة التجار كانت تتباين من تاجر لآخر حسب طبيعة السوق ونوع البضاعة. فقد لاحظ ابن خلدون أن " التجار الذين

يولعون بالدخول إلى بلاد السودان أرفه الناس وأكثرهم أموالاً⁹. وقد يعود ذلك إلى ندرة السلع التي يتاجرون بها، ومحدودية أعداد التجار الممارسين لها. أما التجار الذين يمارسون التجارة على محاور الأسواق الداخلية القريبة المسافات، الأمانة المسالك¹⁰ فإنه حينئذ يكثر ناقلوها فتكثر وترخص أثمانها¹⁰. وفي هذه الحالة نجد قانون السوق – العرض والطلب- يلعب دوره في تقليص حجم الربح والفائدة ويقل رأس المال، وتكون هذه الفئة في الغالب من التجار الصغار.

وتعد العامة أكثر الناس تردداً على الأسواق، وهي بالنسبة لهم ليست مكاناً لعقد صفقات البيع والشراء واقتناء الأغراض فحسب، بل هي تفتح لهم مجال التعرف والالتقاء، والتقاط الأخبار والاطلاع على مستجدات الحياة. فدورها يتعدى الجانب الاقتصادي إلى جوانب أخرى اجتماعية وثقافية¹¹ وسياسية، ففيها تقع المنافرة والغدر، والظفر بالثأر، وتأديب سفيه، وإغاثة ضعيف، ووعظ وإرشاد، وتنافس الشعراء، وربما تزويج بنات، ودعوة إلى مذهب، والعثور على مفقود¹²، كما كانت ساحات الأسواق محاكم يجلس فيها المتخاصمون للاستماع إلى قرار ينطق به شخص مهاب، ومجالاً يطمح فيه اللصوص والشرطون¹³.

المكايل والأوزان

تعتبر المكايل والأوزان وسيلة ضرورية، اهتدى إليها الإنسان لتسهيل عمليات البيع والشراء وضبطها، وأشرنا في السابق، إلى الأوزان المعتمدة في أسواق تلمسان كالبرشالة والأوقية.

لكن يبدو، أن أسواق المغرب الأوسط، لم تعتمد مكايل وأوزان موحدة، فالجغرافي البكري يتحدث عن مكايل مدينة أرشغون***، حيث أورد "وكيلهم ستون مدا**** بمد النبي صلى الله عليه وسلم، ويسمونه عمورة، ورطلهم اثنان وعشرون أوقية، ودرهمهم ثمانين خرايب، والخروبة أربع حبات *****¹⁴. كما يقدم الجغرافي العمري، صورة مغايرة عن الأوزان المعتمدة بإفريقية بما فيها أسواق مدينة بجاية في القرن الثامن الهجري /14م، التي كانت أسواقها وموانئها تعرف حركة رواج تجاري كبير¹⁵، حيث كتب "والكيل اثنان : قفيز وصفحة، فأما القفيز فهو ستة عشر وية، وكل وية اثني عشر مدا بالحفصي¹⁶. أما مدينة تنس فاعتمدت أسواقها ومعاملات الناس مكايل خاصة بها، وأوردتها ياقوت الحموي كالآتي "ولهم كيل يسمونه الصحافة، وهي ثمانية وأربعون قادوساً، والقادوس، ثلاثة أمداد بمد النبي صلى الله عليه وسلم، ورطل اللحم سبع وستون أوقية، ورطل سائر الأشياء اثنان وعشرون أوقية ووزن قيراطهم ثلث درهم عدل بوزن قرطبة"¹⁷.

إن المعطيات التي أوردناها تفيد أن بلاد المغرب الأوسط، لم تعرف أسواقها نظاماً موحداً للأوزان والمكايل، ربما هذا مرده إلى كون المغرب الأوسط، لم يعرف على امتداده سلطة سياسية مركزية واحدة ييسر نفوذها وتفرض قوانينها

على كامل ربوعه. كما يجب التذكير أن بعض الأوزان كانت مشتركا لجميع أقاليم البلاد الإسلامية . ويذكر أن الأوزان في الغالب كانت مصنوعة من الرصاص، وكل منها مطبوعة باسم الحاكم، وكانت تجدد من حين لآخر فيعاد طبعها، وكان يعاقب كل من يحاول التلاعب والغش في الأوزان¹⁸ .

نظام النقود

تعرف السكة أنها الختم على الدينانير والدرهم المتعامل بها بين الناس بطابع جديد ينقش فيه الصور أو كلمات مقلوقة، ويضرب بها على الدينار أو الدرهم، فتخرج الرسوم تلك النقوش عليها ظاهرة مستقيمة، بعد أن يعتبر عيار النقد من ذلك الجنس في خلوصه بالسبك مرة بعد أخرى، وبعد تقدير أشخاص الدرهم والدينانير، بوزن معين صحيح يصطلح عليه، فيكون التعامل بها عدداً، وإن لم تقدر أشخاصها، يكون التعامل بها وزناً، ولفظ السكة كان اسماً للطابع، وهي الجديدة المتخذة لذلك¹⁹ .

ومن المعلوم أن العرب قبل الإسلام، كانوا يتعاملون بالدينانير الذهبية البيزنطية والدرهم الفضية الكروية بأحجام مختلفة منها الكبيرة ومنها الصغيرة. وقد أبقي الرسول (ص) النقود على كما كانت عليه بشكائها وكتابتها ونقوشها، ونهى عن كسر سكة المسلمين الجائزة بينهم إلا من بأس، وأراد بالسكة الدينار والدرهم المضروبين، وسمي كل واحد منهما سكة لأنه طبع بالحديد المعلقة له²⁰ .

وإذا كان الدينار والدرهم العملة الرسمية الأولى في الإسلام. وكان أساس الإجتهد في وضعها هو تسهيل وتنظيم الحياة العامة للمسلمين من زكاة ونظام خراج وقيمة مهور... إلخ . إلا أن قيمة الدينار والدرهم ***** اختلفت بعد ذلك داخل بلاد الإسلام ، ويؤكد ابن خلدون هذه الحقيقة التاريخية في "المقدمة": "الدينار والدرهم مختلفا السكة في المقدار والموازين بالآفاق والأمصاّر وسائر الأعمال"²¹ .

وكانت عملية سك أو صناعة النقود تتم بدار السكة ، حيث يدفع للقائم عليها، الذي يعرف بالسكّاء، كميات من المعادن المسبوكة من ذهب وفضة ونحاس، يقوم بصهرها وصيها في قوالب خاصة بالعملة بعد تحديد عيارها. ثم بعد ذلك يشرع، عامل آخر متخصص يدعى الفتح بالنقش عليها، حيث يكتب على وجهها وظهرها ما يأذن به الملك لا ينقص منها شيئاً ، ولا يزيد منها إلا بإذنه ، وتتم كل هذه العمليات بمراقبة ناظر أو رقيب²² . وقد أسند السلاطين الزيانيون وظيفة السكة لأفراد من أسرة بني الملاح ، وهي أسرة أندلسية من قرطبة.

كان الدينار والدرهم متداولين في تلمسان خلال القرن الثامن الهجري / 14م²³ ، وبالإضافة إلى الدينار والدرهم سكت نقود أخرى ، فالزركشي يورد أن السلطان الحفصي المستنصر الأول (647-657هـ / 1249-1276م)، سك عملة جديدة سميت الحندوس²⁴ .

أما في البوادي، ونظرا لطبيعة نظام الحياة البسيطة، وابتعادها عن العمران، فقد نقل بعض الفقهاء، أمثال العقباني، أنه كان يتعامل بمكاييل مجهولة المقادير. فقد أورد في إحدى الفتاوى المتعلقة بمسألة البيع بالمكيال المجهول "وتحصيل القول في هذه المسألة عندي، أن القاضي إن كان نصب للناس ذراعا يتبايعون عليه، لم يجز اشتراط ذراع رجل بعينه، كما لا يجوز ترك المكيال المعروف الجاري إلى مكيال مجهول، كما يجوز شراء الطعام بمكيال مجهول في القرى، ومن الأعرابي حيث ليس لهم مكيال يتبايعون عليه"²⁵.

كما اعتمد أسلوب المقايضة على محاور طرق التجارة بين بلاد المغرب وبلاد السودان، فالطريق بين تكدا المالية وتوات المغربية، كانت المقايضة بالأثواب مقابل المواد الغذائية²⁶

مراقبة الأسواق.. وحدود سلطة المحتسب

عدت وظيفة الحسبة، من الوظائف الهامة في تاريخ الدول الإسلامية، ذلك لأنها مرتبطة بجوانب الحياة العامة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية للجماعة الإسلامية.

يعتبر الكتاب الذين نظرو للحسبة، بأنها تشارك من بعض النواحي مظاهر القضاء. فالماوردي مثلا، يذكر بأنها واسطة بين أحكام القضاء وأحكام المظالم، ويبدو أنه يعني بذلك بأن الحسبة مع أنه معترف بها شرعا، وتعتبر إحدى الخطط الدينية، فإن سلطة المحتسب مع ذلك تزيد في بعض النواحي عن سلطة القاضي، المنفذ العادي لأحكام الشريعة، وهي من هذه الناحية خارجة عن نطاق الشريعة، وتكتسب إحدى خصائص المظالم²⁷

وكان المحتسب يراقب صلاحية المكايل والأوزان، ويردع كل أعمال التزوير والتطفيف²⁸ ويقدم ابن خلدون بشكل مفصل وواضح، الإختصاصات التي يضطلع بها المحتسب "ويبحث عن المنكرات، ويعزز ويؤدب على قدرها، ويحمل الناس على المصالح العامة في المدينة، مثل المنع عن المضايقة في الطرقات، ومنع الحماليين وأهل السفن من الإكثار في الحمل"²⁹. ويذكر صلاحياته وسلطاته التي تمتد إلى مراقبة الأسواق "له النظر فيما يتعلق بالغش والتدليس في المعاييش وغيرها في المكايل والموازين"³⁰.

ويقدم العقباني - من علماء القرن السابع الهجري- مفهوما لصلاحيات المحتسب يتقاطع مع المعنى الذي قدمه ابن خلدون، حيث كتب "يختص - يقصد المحتسب- بثلاثة أنواع من الدعاوى، أحدها أن يكون فيما تعلق بنجس أو تطفيف في كيل ووزن. والثاني، فيما يتعلق بغش أو تدليس في مبيع أو ثمن. والثالث، ما تعلق بمطل وتأخير لدين مستحق مع القدرة على أدائه. وإنما جاز نظره في هذه الأنواع الثلاثة من الدعاوى دون ما عداها من سائر الدعاوى، لتعلقها بمنكر ظاهر هو منصوب لإزالته، واختصاصها بمعروف بين، هو مندوب

إلى إقامته. لأن موضع المحتسب إلزام الحقوق والمعونة على استفائها، وليس للنظر فيها أن يتجاوز في الحكم الناجز والفصل البات"³¹.

يبدو من خلال الاختصاصات التي كانت مخولة للمحتسب، أن الأمر بالمعروف والنهي عن النكر، كان جوهر تلك المهام، بالإضافة إلى نظام الرقابة على الأسواق وأماكن ومراكز التبادلات، كالموانئ ومحاور الطرق التجارية.

وأما طرق المحتسب، في تأديب المخالفين للقواعد التي أقرها الشرع الإسلامي، لضبط حركة البيع والشراء في أسواق المغرب الأوسط، فكانت التطويق بقصد الإخراج والتشهير والإخراج من الأسواق لمن يتكرر معه الغش، والضرب بالدرّة ولطم القفا والتقييد بالحبل³².

الخلاصة:

نستنتج من خلال المعطيات التي أوردناها، أن أسواق المغرب الأوسط، عرفت خلال فترة القرنين السابع والثامن الهجريين (13-14م) حركية ورواجا هامين. وإذا كانت ظروف عدم الاستقرار السياسي قد أثرت عليها أحيانا، إلا أنها استمرت في نشاطها بصورة أو بأخرى. كما أن المكايل والأوزان التي كانت تقدر بها السلع والمواد، كانت مختلفة بين مدينة وأخرى، رغم أن المغرب الأوسط كان في معظمه مشمولا بحكم الدولة الزيانية (633-692هـ / 1236-1554م) كما نسجل أن السلطة السياسية، حاولت فرض رقابة صارمة على الأسواق التي تحت نفوذها، عبر آلية مضبوطة وفق تعاليم الشرع الإسلامي، ممثلة في سلطة المحتسب الذي كان لا يتردد في ردع المطففين والمحتالين والمحتكرين، مسنودا في ذلك بسلطة حساسة وقوية، وهي خطة القضاء.

الهوامش:

- 1 عبد الرحمن بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم ومن ذوي السلطان الأكبر. م7، دار الكتاب اللبناني ، 1978، ص 198.
- *البرشالة هي مكيال للقمح، كان معروفا عند الزينانيين بهذا الاسم، ويبلغ مقداره ما بين 12 رطلا ونصف، و13 رطلا . ينظر بطيب هوارية: السوق في الدولة الزينانية (646هـ-1248/952هـ-1545م)، رسالة ماجستير مخطوطة. جامعة وهران، 2002/2003، ص 48.
- ** هناك شواهد تاريخية كثيرة، تؤكد أن سكان العديد من المدن أكلوا لحم الحيوانات الأليفة في فترات الحصار.
2. ابن خلدون: العبر م 7، ص، 198.
3. يحيى بن خلدون : بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد، تحقيق عبد الحميد حاجيات، ج 1 ، المكتبة الوطنية. الجزائر، 1400هـ/1980م ص 217.
4. ابن خلدون: العبر م 7، ص، 459.
5. يحيى بن خلدون: مصدر سابق، ص، 217.
6. عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، دار القلم، بيروت، الطبعة السابعة 1409هـ/1989 ، ص، 391.
7. المصدر نفسه، ص، 395.
8. الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيى: المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب، حققه محمد حجي، ج6، دار الغرب الإسلامي، بيروت. 1981، ص، 425.
9. ابن خلدون: المقدمة، ص، 326.
10. المصدر نفسه، نفس الصفحة.
11. بطيب الهوارية: المرجع السابق، ص، 40.
12. جودت عبد الكريم: الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في المغرب الأوسط خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين (10/9م) ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون تاريخ نشر، ص 137.
13. عادل محي الدين الألوسي: الرأي العام في القرن الثالث الهجري (198-295هـ/ 813-907م) دار الشؤون الثقافية العامة. بغداد. الطبعة الأولى 1987 ، ص، 214.215.
- ***أرشفون مدينة قديمة ، وهي على نهر تافنة، وهو نهر كبير يدخل فيه السفن، والمدينة قريبة من البحر تصل إليها المراكب. وهي ساحل تلمسان. أنظر مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق، سعد زغلول عبد الحميد، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985 ، ص، 134.

- ****المد: ج أمداد وهو رطلان عند الحفصية، ورطلا وثلاثا عند الأئمة الثلاثة، أنظر محمد رواس قلعة جي، حامد صادق قيليبي: معجم لغة الفقهاء، عربي-انجليزي، دار النفائس، بيروت الطبعة الثانية 1408هـ/1988م، ص، 417.
- *****الحبة تعادل سدس ثمن الدرهم، وتختلف الحبة حسب وحدة الوزن المستعملة، فمنها لوزن الذهب، ومنها لوزن الفضة، ومنها لوزن الدرهم. أنظر ، بطيب هوارية، المرجع السابق، ص. 50
14. البكري أبو عبد الله: المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب، وهو جزء من كتاب: المسالك والممالك، مكتبة المثنى بغداد، بدون تاريخ نشر، ص. 62
15. ابن الفضل الله العمري: مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، نشرة جزئية لحسن حسني عبد الوهاب، تحت عنوان: وصف إفريقية والأندلس أواسط القرن الثامن الهجري، تونس، بدون تاريخ نشر، ص، 04.
- Golvin: le Magrib centrale à l'époque des zirides. Paris. 16
1957- p. 143
17. ياقوت الحموي، معجم البلدان ج 2 ، دار صادر. بيروت، الطبعة الثانية 1995، ص، 48.
18. جودت عبد الكريم، المرجع السابق، ص، 183.
19. ابن خلدون: المقدمة، ص. 261
20. غازي مهدي جاسم الشمري: دراسات في النظم الإسلامية، مكتبة الرشد، الجزائر، الطبعة الأولى 1424هـ/2002م، ص، 183.
- ***** كان الدينار الذهبي، العملة الرسمية في مدينة بجاية، وكان وزنه يصل إلى 4.72 غرام، أما الدرهم الحفصي فكان يزن 1.5 غرام، ينظر، كمال السيد أبو مصطفى: جوانب من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والدينية والعلمية في المغرب الإسلامي من خلال نوازل وفتاوى المعيار المغرب للونشريسي، مركز الإسكندرية للكتاب 1996، هامش رقم 65، ص 78. أما في أرجاء أسواق المغرب الأوسط الذي كان مشمولاً بالحكم الزياني ، فكان وزن الدينار الذهبي في عهد السلطان أبي حمو موسى الأول 4.66 غ. أما الدينار الثاني الذي سك في عهد السلطان أبي تاشفين الأول، فكان 4.55 غ. أنظر ، بوزياني دراجي : نظم الحكم في دولة بني عبد الواد الزيانية. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 229-288،
21. ابن خلدون : المقدمة، ص، 263.
22. صالح بن قربة: المسكوكات المغربية، المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر، 1986، ص، 29-33-34.
23. ابن خلدون : العبر م 7 ، ص ، 447.
24. الزركشي أبو عبد الله بن إبراهيم : تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، تحقيق وتعليق محمد مازور، تونس، 1966، ص ، 29.

25. أبو عبد الله سعيد العقباني: تحفة الناظر وغنية الذاكر في حفظ الشعائر وتغيير المناكر، تحقيق على الشنوفي. نشر المعهد الفرنسي، دمشق، 1967، ص، 235.
25. إبراهيم حركات: النشاط الاقتصادي الإسلامي في العصر الوسيط حتى القرن 9 هـ/15م، نشر إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1996، ص، 150.
27. ج.ف.ب. هوبكر: النظم الإسلامية في المغرب في القرون الوسطى، ترجمة أمين توفيق الطيبي، المدارس للنشر، الدار البيضاء. المغرب، الطبعة الثانية 1420هـ/1999م، ص، 176.
28. jacques benque: Maghreb histoire et societies. S.n.e.d. 1974.p 39.
29. ابن خلدون المقدمة ص، 225.
30. المصدر نفسه، نفس الصفحة.
31. العقباني: المصدر السابق، ص، 163.
32. موسى لقبال : الحسبة المذهبية في بلاد المغرب العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى 1971، ص، 52.

الواقع الاقتصادي للمغرب الأوسط في عهد الدولة الزيانية

دريس بن مصطفى

أستاذ التاريخ بكلية الآداب واللغات

والعلوم الاجتماعية والإنسانية

—جامعة الطاهر مولاي— سعيدة

الملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة جانبا مهما من تاريخ الجزائر باعتبار أن المغرب الأوسط مثل الأرضية التي قامت عليها الدولة الجزائرية الحديثة، كما مثلت الدولة الزيانية جزءا من تاريخ هذه الدولة، وقد ركزت على الجانب الاقتصادي الذي يمثل أهم الركائز التي تقوم عليها أي دولة، إذ بقوته يقوى جانبها السياسي، وتتنوع علاقاتها سواء مع دول الجوار أو مع الدول النائية.

الاقتصاد لغة هو التوسط في النفقة، والعيش بين الإفراط والتقتير (التقشف)، فالقصد في الشيء خلاف الإفراط، (1) أما اصطلاحا فهو جميع الطرق الموصلة إلى الرفاهية المادية والعيش الأفضل، أو أنها حسن التصرف في الأموال الخاصة والعامة من غير تفريط ولا إفراط، والظاهر أن هذا المصطلح لم يكن مستعملا بمفهومه الحالي، أولا لأننا نجد ابن خلدون يستعيز عنه بكلمة معاش، (2) ولأن مفهوم الاقتصاد السياسي لم يظهر إلا في القرن الماضي، وعموما فإن اقتصاد أي بلد يقوم على أسس رئيسية ثلاثة هي: الزراعة والصناعة والتجارة.

ولقد كان مفروضا والحالة السياسية التي تعيشها الإمارة الزيانية، أن تتعثر الحياة الحضارية بشكل عام، لكن رغم ذلك نلاحظ تطورا هاما في مختلف مظاهر الحياة ومجالاتها الاقتصادية على الخصوص.

1 — الزراعة: من القطاعات الحيوية التي أولتها الدولة الزيانية كبير عناية، حتى صار الغالب على أهلها مهنة الفلاحة، فقد كانت الزراعة مزدهرة والمحاصيل بها وفيرة، وهذا ما ندركه من خلال قول لسان الدين بن الخطيب في وصفه لسكان تلمسان " ولا فلاحة إلا لمن أقام رسم الفلاحة" (3). وكانت حسب ابن خلدون متقدمة (4) عن باقي وجوه الرزق الأخرى، من صناعة و تجارة، نظرا لأنها بسيطة طبيعية وفطرية، ولا تحتاج إلى نظر أو علم (5)، ونتيجة لهذا المجهود فقد ظهرت عائلات وبيوت اشتهرت بالفلاحة كبيت ابن مرزوق (6) إن وفرة الإنتاج الفلاحي ساعدت على استمرارية الدولة العبودية، التي اعتمدت أسلوب

وسياسة التخزين(7)، إذ كانت الأطعمة تخزن في الأهرام والمطامير المختومة، فظهر ما يعرف بخازن الزرع(8). ونجد أبا حمو موسى الأول، حسب التنسي، بعد خروجه من الحصار مباشرة، يقوم بتخزين الطعام والادام(9) والخبز والملح والفحم والحب(10). ومن هنا ندرك بأن الفلاحة أصبحت أقوى سلاح في يد الزينيين في مدافعة ومواجهة سياسة الحصار والتجويع التي انتهجتها جاراتها تجاهها وخاصة المرينية.

أما عن منتجات الدولة الزينانية فهي عديدة ومتنوعة، فحسب صاحب الاستبصار أنه كان لبلاد المغرب الأوسط مدن عديدة وكثيرة الخصب والزرع، وتحتوي على مراعي لتربية الماشية التي كانت تتجه نحو بلاد المغرب والأندلس(11)، إلى أن ذهب البعض إلى تشبيهها بمدن الأندلس لمياها وبساتينها(12).

فبالنسبة للإنتاج النباتي كان متنوعا، منه القمح والشعير والفقوس والبطيخ والخيار والأجاص(13) والرمال والزيتون. والخس والكرونب واللفت(14)، ولعل أهم ما اشتهرت به العاصمة تلمسان في هذا المجال، هو حب الملوك والذي لا تزال زراعته مستمرة إلى يومنا هذا، إذ نجد هذه الفاكهة من أهم ما استرعى اهتمام وانتباه لسان الدين ابن الخطيب في تلمسان وهذا ما نستشفه من خلال قوله "....إلا أنها (أي تلمسان) بسبب حب الملوك مطمعة للملوك....."(15) ونجد الرحالة حسن الوزان (ليون الإفريقي) يعبر عن انبهاره بما تحتويه المدينة من عدد هائل من أشجار هذه الفاكهة، حين يقول بأن بصره لم يقع على مثلها فيما سبق من البلدان التي زارها وأعجب أيضا بتينها الحلو الأسود الفاخر الطويل، الذي كان يدخره سكان المنطقة جافا لفصل الشتاء(16). كما يبالغ في وصفها يحيى بن خلدون فيجعل منها جنة تحتوي كل ما تشتهيهِ الأنفس وتلذ به العين من الفواكه والرمال والتين والزيتون(17) وكانت الحبوب والمواشي تنتشر بسهولة نتيجة(18)، برشك، تنس، مستغانم، وهران، أرشقول، هنين، مليانة، تاهرت، مازونة، ندرومة وتلمسان. (19) أما الثمر فقد انحصر إنتاجها بنواحي تلمسان و تيكورارين، وتواجد الزيتون بهنين، واشتهرت مدينة الجزائر بالعسل والتين(20)، واحتوت تنس ومدينة برشك على الكثير من الفواكه وخاصة السفرجل المعنق الحسن والطيب الرائحة والحلاوة، الشبيه بالقرع الصغير(21) إضافة إلى إنتاج الأعناب والعسل والزرع والحنطة التي كانت تفوق حاجتهم(22)، أما مستغانم و ندرومة فتواجد بهما القطن والكتان، واختصت شرشال دون سواها بإنتاج الحرير.

أما بالمناطق الجبلية التي كانت تصعب فيها زراعة القمح أو الحبوب بصفة عامة، فسادت زراعة الخروب إذ كان سكانها يستعوضون بها عنها، وقد أورد لنا الحسن الوزان بعض هذه المناطق ومنها: ندرومة و تبحريت التي تبعد عنها بنحو اثني عشر ميلا(23).

لعل أهم ما ساعد على نجاح الزراعة ودفع سكان المنطقة إلى امتنانها، هو توفر المياه، وهذا ما نستشفه من خلال قول الإدريسي حينما يصف تلمسان " ولها نهر يأتيها من جبلها المسمى بالصخرتين، وهذا الوادي يمر في شرقي المدينة، وعليه أرحاء كثيرة، وجوارها من المزارع كلها مسقي(24). أي توفر المياه المخصصة لري البساتين والحقول، والتي كان مصدرها الأودية والأنهار الدائمة الجريان(25) آنذاك كوادي ملوية و التافنة ونهر الشلف وغيرها. أما العامل الثاني فهو توافر الأراضي الزراعية الخصبة، لوقوع تلمسان ضمن المغرب الأوسط، الذي حباه الله بموقع يتوسط عددا من الكور المنجبة للحيوان والنبات والكرامة الفلاح الزاكية الإصابة، على حد تعبير صاحب البغية(26) إذ كانت سهول ملاتة بوهران تنتهي في الزوج الواحد إلى أربعمائة مد(27) كبير (28). وهذا ما ندركه أيضا من قول صاحب الاستبصار "وللمغرب الأوسط مدن كثيرة، وهي كثيرة الخصب والزرع"(29) ومن هذه المناطق، مازونة متيجة و تسلة وتاهرت(30) وسهول تلمسان، أي تلك القريبة من الساحل(31).

إن وقوع المنطقة ضمن المنطقة المعتدلة(32) ساعد كثيرا على نجاح الحياة النباتية والحيوانية نظرا لملائمة المناخ إذ تنتمي المنطقة إلى إقليم مناخ البحر المتوسط، فشمالها يمتاز بغزارة الأمطار واعتدال الحرارة، فمثلت جبال الأطلس التلي خزانات تمد مجموع الأودية التي كانت تروي حقول وبساتين المنطقة بتلك المياه، وهذا ما ندركه أيضا من خلال وصف لسان الدين ابن الخطيب لتلمسان حينما يقول " وهواؤها الممدود صحيح عتيد وماؤها برود صريد حبتها أيدي القدرة عن الجنوب فلا نحول فيها ولا شحوب"(33) بينما تتناقص كمياتها كلما ابتعدنا عن الساحل لكن هذا لا ينفي وجود بعض سنوات القحط والمسغبة، بسبب الحروب وسنوات الغزو إضافة إلى عوامل طبيعية متعلقة بالمناخ كالجفاف(34) أو العواصف، إذ يذكر المؤرخون أن ريحا عاصفة هبت على المنطقة سنة 776هـ / 1375م اقتلعت معظم المحاصيل الزراعية، فانتشرت المجاعة حتى أكل الناس بعضهم بعضا، فحينها تصدق السلطان أبو حمو الثاني بنصف جباية خزينة الدولة على الرعية، حتى انفرج الكرب وزالت المسغبة(35) أو عوامل أخرى كغزو الجراد للمحاصيل الزراعية والتي كانت تلحق العطب باقتصاد المنطقة بشكل عام(36).

إن الحياة الاقتصادية بشكل عام تميزت ببساطتها في الفترة المدروسة فكان سكان المنطقة يحترفون الزراعة كسبيل من سبل الرزق المباشرة لدى الكثير من الفلاحين الذين فطروا عليها(37) إضافة إلى اعتبار هذه المهنة محببة لدى المسلمين، فنجد عبد السلام التونسي(38) حسب ابن مريم " عالما وزاهدا يلبس الصوف ويأكل الشعير من حرث يده، والسلاحف البرية"(39) وعائلة الشيخ الصالح أبو عبد الله بن مرزوق الذين كانوا أهل صلاح ووجاهة بالدين لكنهم مع ذلك احترفوا الفلاحة(40) على عكس الأوروبيين الذين كانت تمثل لديهم مظهرا

من مظاهر العبودية والاسترقاق، وفي هذا الصدد نجد "دينيس بولين" يقول بأن للفلاح مجال يكاد يكون مساويا أو مطابقا تماما للمجال الذي انتشر فيه الإسلام، ومن هنا تكاد كلمة فلاح لا تتفصل عن كلمة إسلام (41). وبغض النظر عن وجهته العنصرية واتجاهه الديني، فنجد حقا أن المنطقة اشتهرت بهذه الحرفة منذ أقدم العصور وأن الإسلام حث على خدمة الأرض واستنباتها.

ساعدت وفرة المراعي الطبيعية على نجاح تربية المواشي بمختلف أشكالها إذ تواجدت في كل من الجزائر ووهران وضواحيها (42) كما سبق وأن أشرنا، وبلغت درجة تطورها إلى حد نقلها وبيعها في بلاد المغرب والأندلس، (43) وخاصة بمناطق الظهير التلي أين يتواجد الماء والكلاء.

لم يعيش سكان منطقة المغرب الأوسط في منأى ومعزل عن الأمصار المجاورة، فقد ظهرت جملة من الهجرات نحو بلدهم وأهمها هجرة الأندلسيين، الذين نقلوا إليها بعض التجارب الزراعية -كاسرة بني الملاح- فأصبحت بعدها من العادات الفلاحية لدى سكان المنطقة .

وأخيرا تجدر الإشارة إلى أن ملوك بني زيان كانوا أنفسهم شغوفين بالزراعة، إذ أقاموا البساتين والجنان حول قصورهم، وجعلوا لها خزانات المياه التي ترويهما كالصهريج الكبير (44) الذي كانت مياهه تستعمل لسقي البساتين الواقعة تحته. (45)

ب/ الصناعة:

يعرف ابن خلدون الصناعة في مقدمته "بأنها ملكة في أمر عملي فكري" (46) أي على عكس الزراعة التي اصبغ عليها صفة الفطرية، فإنها تتطلب إحكام العقل. ويضيف أن ازدهارها وتنوعها غالبا ما يكون مرهونا ومرتبيا بشروط أساسية وضرورية أهمها : عامل الأمن والاستقرار، وتشجيع الحكام أو الدولة لها، وتوفر المادة الخام أو الأولية التي تقوم عليها، وتوفر الأسواق التي تتلقفها، وكذا نجاح القطاع الزراعي بها إلى درجة تأمين الاكتفاء للسكان (47). وهذا ما يسمح حسب رأينا بالانصراف إلى مجالات أخرى غيرها، فهل توفرت هذه الشروط في الإمارة الزيانية ؟ وهل توافق ذلك مع المستوى الذي بلغه هذا القطاع ؟.

لاشك أن العامل الأول وهو أهمها، لم يتوفر إلا في فترات محدودة من عمرها كما سبق وأن اشرنا إلى ذلك في مواضع سابقة، ورغم ذلك نجد جل حكام المملكة باختلاف ميولهم وأهوائهم، قد أولوه اهتماما خاصا، فنجد أبا تاشفين أبي حمور رغم جنوحه إلى الملذات ولهو الدنيا، إلا أنه كان مولعا بتشييد المصانع، مستغلا في ذلك تواجد الأسرى والنصارى ببلادهم، فكان منهم النجارون والبناءون والزلاجون والزواقون (48)، وأبو حمور موسى الثاني الذي كان مولعا بالاحتفالات الدينية ومهتما بالعلوم النقلية، إلا أن دار الصناعة كانت تموج في عهده بالفعل على اختلاف أصنافهم وتباين لغاتهم، وما وجود ساعة المنقانة (49) أو المنجانة، إلا دليل على رقي الحس الفني والإبداع الصناعي له.

أما فيما يخص الركن الثالث، فالظاهر أن بلاد المغرب الأوسط كانت أوفر حظا من بلاد المشرق، إذ اشتهرت بثرواتها المعدنية (50)، الضرورية لقيام الصناعة، فكان حظها هي الأخرى حسنا كما في الزراعة، فبخصوص النباتية نجد القطن والزيتون والكتان والحلفاء والخشب ومنها الحيوانية كالجلود من الأبقار والخرافان، أما المعدنية فتواجد الحديد بجبال تفسره جنوب تلمسان (51) والزنك (التوتياء) بجبل الونشريس (52).

أما العاملين أو الركبين الرابع والخامس، فقد توفرا إلا في سنوات الحصار الذي تعرضت له المملكة، وقد سبق وان أعطينا أو كونا نظرة عن حال الزراعة والنجاح الذي بلغته .

قامت العديد من الصناعات المتنوعة بالمغرب الأوسط، مؤنت التجارة وشكلت نسبة هامة ضمن قائمة الصادرات، غطت جزءا هاما من الواردات، (53) ولم تنحصر بالعاصمة تلمسان بل تعدتها إلى مدن أخرى مثل شرشال التي تخصصت في صناعة النسيج الحريري (54)، وهنين في المنسوجات القطنية (55)، مليانة وكذلك مستغانم وندرومة. أما تلمسان المدينة فقد اشتهرت بصناعة الأقمشة الصوفية المفضلة على جنسها المصنوع في سائر أنحاء المغرب (56)، ومن بين العائلات التي اشتهرت بهذه الصناعة، عائلة النجار التلمسانية نذكر منها أبو زيد عبد الرحمن بن النجار، الذي امتلك معامل لحياكة الصوف الرفيع، كما اشتهرت المنطقة بصناعة الزرابي الفاخرة، فكانت تخرج من أنوالها-المعامل-أخف أقمشة الصوف وأمتنها، ناهيك عن البرانس الرقيقة الرفيعة (57) ذات الشعر الطويل (58) والتي كانت من اختصاص التلمسانيين، (59) والصناعات الجلدية كألجمة الخيل وسروجها وما يتبع ذلك، وانتشرت بها الصناعات الفخارية، والصباغة بمنطقة العباد، والحدادة بتفسره (60). ومن ناحية أخرى نجد صناعة البناء والفسيفساء قد ازدهرت ، وهذا ما يتجلى من خلال بنائها الجميل والمزدان بشتى أنواع الفسيفساء، والتي مثلت مزيجا وموروثا حضاريا ترك ملوك تلمسان بصمتهم عليه.

تميزت بعض المدن الساحلية بإنتاج الأساطيل الحربية والتجارية التي كانت تمخر البحر (61) ويورد لنا ابن أبي زرع أن مرسى وهران و هنين، اشتركا مع تونس في صنع مائة قطعة (62) (سفينة)، ولا نغني هنا الشراكة في الصناعة وإنما في العدد فقط. كما كانت تصنع لها الحبال داخل بلاد المغرب الأوسط .

ولم تغب الصناعات الغذائية عن بلاد المغرب الأوسط، إذ تواجدت حرفة طحن الحبوب على طول الأنهار التي تجري على أرضه، والتي أورد لنا الإدريسي والوزان وصاحب الاستبصار جملة منها، كوادي الصخرتين والفسيفسيف و الشلف وملوية وغيرها.

كما تقدمت صناعة الخشب التي زودت المدن ومنها تلمسان العاصمة بأبواب ضخمة، غاية في الارتفاع والقوة، وهنا ندرك وجود بعض التنسيق بين الحرف والصناعات إذ كانت مصاريع هذه الأبواب تدرع بالحديد (63). أما مهنة أو حرفة

الخراطة المتمثلة في صنع الأواني الخشبية فازدهرت خاصة بمدينة مليانة(64) هناك صناعة لا يمكن لأي دولة أن تستغني عنها لأنها تمثل جزءا من هويتها وشخصيتها السياسية، و مثلت عبر مرور الزمن رمزا من رموز الاستقلال أو التبعية، إنها صناعة السكة، ففي الدولة الزيانية كانت النقود تسك من الذهب الرديء ومن الفضة غير الخالصة أيضا ومن النحاس وهي متفاوتة من حيث القيمة والنوع(65).

إن ما ذكرناه من صنائع، كان من باب المثال لا الحصر، لان كل المدن التي أوردناها وجدت بها صنائع مختلفة، فاكثفينا بما اشتهرت به. ويكفي دلالة على ذلك الأسماء التي لا تزال بعض الأمكنة تتسمى بها وتشهد على عراقة تلك الصنائع بها، فندرك أن تلمسان خصوصا، كانت فيما مضى حاضرة للعديد من الحرف والصناعات(66).

لكننا ورغم ذلك ندرك بان هذه الصناعات لم ترق إلى مستوى ما كانت عليه في الضفة اليسرى للمتوسط، وهذا حسب ابن خلدون وانطلاقا من قوله " إن سكان المغرب عربا وعجما ابعده عن باقي الأمم النصرانية عدوة البحر الرومي عن الصنائع، بسبب رسوخهم في البداوة منذ أحقاب من السنين"(67). لكنه ومن جهة أخرى يجعلنا نثمن ما بلغه إنسان المغرب الأوسط من جهود لبلوغ هذه المرتبة الصناعية، رغم طابع البداوة الذي وصف به، ورغم انشغاله بالفلاحة والرعي، ويضيف ابن خلدون "إن الصنائع به قليلة وغير مستحكمة، إلا ما استمد من خامات محلية، كصناعة الصوف ودبغ وخرز الجلود والتي شهدت تطورا هاما"(68).

ج- الجبالية:

من الجوانب الاقتصادية الهامة التي ركزت عليها الإمارة الزيانية جباية الأموال، إذ اعتمدت من طرف قبيلة بني عبد الوادي حتى قبل أن تصير لهم دولة، فيورد لنا عبد الرحمن بن خلدون مثالا عن ذلك حينما اقتطعت من الدولة الموحدية الكثير من أرضها لجباية الأموال من قبائلها، فكانوا إذا خرجوا إلى مشايخهم بالصحراء، خلفوا أتباعهم بالتلول لاعتماد أرضهم وجباية الخراج من رعاياهم،(69) فكان من الطبيعي والمنطقي أن يستمر هذا النظام عند تكوين هذه القبيلة لدولتهم، ولهذا نجد القبائل الخاضعة للدولة الزيانية سواء كانوا من البربر أو العرب يسمون بالقبائل الغارمة، لأنهم كانوا ملزمين بإعطاء جزء من أموالهم للدولة كدلالة على خضوعهم وتبعية لهم، فقد استفادت هذه الدولة من جباية مائة ألف دينار من بلاد تابعة لإفريقية قطعها الحاكم الحفصي أبو زكرياء للسلطان الزياني يغمراسن عندما ولاه تلمسان نيابة عنه، فكانت هذه الجباية له ولعقبه تأتيهم كل سنة، لم يقطعها عنهم إلا موت أبي تاشفين واستيلاء بني مرين على المنطقة،(70) ولم تكن جباية الأموال هاته خاصة بالقبائل البربرية فقط، بل خصت بها قبائل عرب بني هلال التي كانت تحت السيطرة الزيانية أيضا، فأمير المسلمين يغمراسن قام باثنتين وسبعين غزوة ضد العرب إلى أن استعبد أحرارهم

و استغرم عن يد وهم صاغرون عن أموالهم(71)، كما كانت هذه الجباية تفرض على التجار من جميع الأطياف، مغاربة ومشاركة وأوروبيين، لأنها كانت تمثل مصدرا اقتصاديا يسد باب الضعف لدى هذه الدولة، وهذا ما ندركه من قول الوزان ((تنتج البلاد قليلا، ولا يسكنها إلا القليل من الناس، لكن لما كانت تشكل مرحلة بين أوروبا وبلاد السودان فإن الملك يستفيد أموالا كثيرة من دخول البضائع وخروجها)).(72) وكانت هذه الأموال تسمى بالمغارم، فعندما جاء الفقيه العالم أبو العباس احمد بن عمران البجائي تاجرا، وتعرف عليه السلطان الزياني أبو تاشفين وعن مكانته العلمية رفع كلفة مغرمه ومغرم من كانوا معه،(73) كما روى لنا ابن مرزوق ما كان يجري من ((التفتيش في الأبواب الذي لا يحترم فيه من الناس احد، فيتولى المسلم نصرانيا ويهوديا وخارجيا فيفتشونه من رأسه إلى قدمه، ظاهرا وباطنا لما عسى أن يدخل به من السلع التي يوظف عليها مغرم من المغارم، حتى النساء يوكل بهن يهوديات يفتشنهن، وهذا العمل كان جاريا في تلمسان و أعمالها))، ومن هنا ندرك بان الجباية مثلت مصدرا هاما من مصادر الدخل لدى الدولة الزيانية، التي اتخذت في هذا المجال نوعا من الابتزاز واخذ المال بالقوة، وهذا ما يتضح من خلال قول ابن خلدون يحي حينما يروي لنا خبر رفع أبا تاشفين لمبتدع الوظائف عن الناس.(74) وأخوه يحي حينما يقول ((وتضاعفت قواهم بما استحوذوا عليه من جبايات أمصار وقبائل)) (75).

أما بالنسبة للنظام المالي للإمارة الزيانية فمستمد من النظام و الشرع الإسلامي بصورة عامة، كما يمكن اعتباره امتدادا للنظام المالي الموحيدي،(76) ورثه الملوك والسلاطين الزيانيون عنهم، ولهذا فانه لم يبتعد عن أنظمة الدول والإمارات المجاورة، لكن من جهة أخرى نلاحظ أن هذا النظام خرج نسبيا عن الشرعية التي تميز بها النظام المالي للدولة الموحدية، إذ تميز نوعا ما بالابتزاز والقهر واخذ المال بالقوة من قبائل لم تكن لهم الاعتراف إلا مرغمة، ومن العامة التي غرمت بشتى الصور، كالتغريم على الحطب والبيض، والحبل وغيرها، كما أن بداية هذا النظام المالي وخاصة الشطر الجبائي منه، تشكل قبل أن تأخذ هذه الدولة صفتها النهائية والرسمية.

وبخصوص-النظام النقدي فقد استمر التداول بالنقود الموحدية رغم أن ذلك يعد مظهرا من مظاهر التبعية وانتقاصا من استقلالية الدولة، لكن ذلك لم يمنع من جهة أخرى من صك نقود خاصة بالإمارة، مع الاحتفاظ ببعض خصائصها من شكل ومميزات، كحملها لآيات قرآنية أو أحاديث نبوية شريفة أو بعض الأدعية(77)، فقد تم اكتشاف اثنين وثلاثين دينارا تمثل نماذج لمراحل مختلفة من عمر الدولة العبودية، فالدينار الأول يعود إلى عهد السلطان أبي حمو موسى الأول 707-718هـ 1307-1318م ويزن 4.66 غراما وطول قطره 32 مم، و مما يؤكد مصدره ومصدر الكثير من هذه النقود هو الكتابة التي وجدت على حافظه أو على سواره

"ضرب بمدينة تلمسان حرسها الله تعالى وأمنها"

عن أمر عبد الله
موسى أمير
المسلمين المتوكل
على رب العالمين
أيده الله ونصره
وفي الوجه الثاني كتب في القطعة الدائرية.
والهكم اله واحد لا اله إلا هو الرحمن الرحيم
أما داخل المربع فكتب:

بسم الله الرحمن الرحيم
صلى الله على محمد وآله
لا اله إلا الله
محمد رسول الله
ما اقرب فرج الله

وهناك قطع نقدية أخرى لسلطين آخرين كالسلطان أبي عبد الله محمد المتوكل على الله (866-873هـ) وآخر إلى السلطان أبي عبد الله محمد (873-909هـ) لا تخرج عن الأولى فيما تحويه من عبارات أو حتى من حيث الشكل بينما تختلف من حيث الوزن (78).

ثاني: ويساوي أربعين درهما. والدرهم يساوي أربعة أعشار الدينار. (79)
إن الوحدة الاقتصادية قد تجاوزت الصراعات السياسية بدليل أن التعامل في كامل بلاد المغرب والأندلس كان يتم بعملة ذهبية هي الدينار، وعملة فضية هي الدرهم وكانت قيمتها ثابتة ومتقاربة نسبيا، الأمر الذي كان يدعو الدول الأخرى الإسلامية المشرقية والمسيحية إلى الوثوق بها (80).

وكان الدينار يتصدر باقي أنواع العملة، وتكونت له أجزاء، وهذا ما ندركه من خلال قول الونشريسى ((أن أحدا سأل فقيها عن من له ديناراً على رجل قرضاً، هل يجوز قضاء بعضه، أم لا يجوز قضائه إلا دفعة واحدة؟ فأجابته بجواز اخذ بعضه (الدينار) بما تراضيا عليه يوم الصرف ويبقى البعض الآخر في الذمة ذهباً إلى يوم القضاء بحساب صرف يوم القضاء. (81) كما أن هناك أنواعاً مختلفة للدينار الزبانية من حيث المادة التي تصنع منها وهذا ما نستنتجه من قول الوزان ""ويسك الملك نقوداً من الذهب الرديء، كالدينار التي تسمى في إيطاليا بسلا تشي (أي الخفيفة) غير أن القطعة الواحدة منها تساوي ديناراً وربعا إيطاليا لكونها كبيرة جداً، ويسك أيضاً نقوداً فضية غير خالصة وأخرى نحاسية متفاوتة القيمة والنوع (82).
التجارة:

((التجارة هي محاولة الكسب بتنمية المال، بشراء السلع بالرخص، وبيعها بالغلاء، أي ما كانت السلعة)) (83). كما يعرفها الجرجاني بأنها عملية

شراء شيء ليباع بالربح، ويعرف البيع بأنه مطلق المبادلة (84)، أو كما يختصرها البعض في كلمتين، شراء الرخيص وبيع الغالي، وبذلك فهي حركة انتقال السلع داخليا ضمن الحدود الإقليمية للدولة، أو خارجيا بعيدا عنها. كما أنه لا يمكن لأي دولة أن تستغني عن هذا القطاع الحيوي مهما كان ثرائها وغناها، إذ تكون مضطرة لتصريف الفائض عن حاجتها، وجلب ما ينقصها حتى ولو كان من الكماليات، التي عادة ما تتجه نحو قصور السلاطين والملوك والأثرياء.

اشتهر العرب منذ القدم بالتجارة، فكان الملوك قبل الإسلام تجارا يبيعون ويشترون، وكان رؤساء المعابد تجارا يتاجرون باسم معابدهم (85)، فساكن المغرب أصبحوا بمرور الزمن جزءا من العالم الإسلامي الذي امتلك طقوسا وعادات تجارية (86)، وجاء الإسلام ليرفع من قدر التجارة والتجار، (87) فأكدت ذلك بعض الأحاديث النبوية الشريفة (88) كما أن مزاوله الرسول (صلعم) نفسه للتجارة شجع المسلمين عامة على امتنانها ومزاولةها.

وقد وجد بالمغرب الإسلامي أنواع من التجار أهمهم *التاجر الخزان: وهو المحتكر للسلع، يشتريها في مواسمها بأثمان رخيصة لوفرتها وكثرة المعروض منها، فينظر ندرتها وارتفاع أسعارها ليخرجها ويبيعها بأكبر هامش من الربح، وهو على هذا الأساس على اطلاع عام بما يدور بالأسواق وما يحدث بها من تقلبات في الأسعار.

*التاجر الركاض: ويعرف أيضا بالتاجر الجوال أو السفار (89) وهو المنتقل من منطقة لأخرى بحثا عن سلع يتاجر فيها وقد يكون على مستوى محلي أي داخل إطار الدولة الواحدة والذي يتوجب عليه المعرفة بأسعار المادة التي يتاجر فيها، أو بين منطقتين مختلفتين، كما كان الحال بالنسبة لتجار تلمسان الذين كانوا يجوبون أطراف الصحراء لجلب الذهب وما ندر في بلادهم من المعادن والحلي وغيرها.

*التاجر المجهز: ويعمل بالتنسيق مع تاجر آخر أو أكثر، أو أن يتخذ له وكلا في مدينة أخرى أو بلد آخر، فيجهز إليه السلع ليتولى بيعها، ثم شراء سلع أخرى يقوم بتصديرها إليه - أي إلى لمجهز - وهذه العملية تتطلب وجود ثقة كبيرة بين التاجرين أو من تتم بينهم العملية، (90) وقد يلجأ إلى هذه العملية في حالة احتراف التاجر لمهنة أخرى ولا يرغبون في التنقل خاصة الفقهاء من أرباب الخطط الرسمية (91) وهذا ما أدى إلى ظهور مهنة الوكيل الذي قد يخدم تاجرا واحدا، أو يفتح حانوتا يخدم من يطلبه، وكان كل ذلك يتم وفق اتفاق مكتوب لا يتعداه (92).

ويمكن أن نصنف التجار على أساس آخر وهو ما يمتلكونه من رأس المال وبوضعهم الاجتماعي والطريقة التي يستثمرون أموالهم بها، فمنهم من يستثمرون أقل من مائة دينار ويعملون لصالحهم الخاص، سواء كانوا مقيمين أو متنقلين، أما المجموعة الثانية فهم التجار الذين يستثمرون أكثر من مائة دينار إلى غاية ألف دينار، أما المجموعة الثالثة فهي التي يفوق مقدار ما تستثمره الألف دينار (93).

*-التجارة مع السودان الغربي (94):

إن امتداد الفيافي والقفار إلى أقصى الشمال كان عاملاً أساسياً في غنى سكان تلمسان، بفضل التجارة التي كانت مزدهرة خاصة في العهد الزياني (95)، لأهمية موقع تلمسان الجغرافي، فكانت علاقاتها التجارية قوية مع بلاد المغرب والبلاد الاستوائية (96)، تستورد وتصدر السلع والبضائع المختلفة، حتى أنها عدت السوق المغربية الكبرى للسودان (97)، فكانت في اتصال مباشر مع سجلماسة والطريقين الرئيسيين العابرين للصحراء: طريق الغرب (لمتونه) التي تربط السوس بالأردار الموريتانية (98) وطريق الوسط الموصلة إلى تمبكتو وغاو..... (99).

كان التجار يرسلون سلعهم من تلمسان ووهران إلى ما وراء الصحراء، عن طريق سجلماسة كما سبقت الإشارة إلى ذلك، أين تلقى قوافل المملكة بنظيرتها من المغرب الأقصى، لتؤم جميعها تمبكتو وغانا، ومع قوافل أخرى تخرج من الصويرة ووادي نون فتؤم هي الأخرى موريتانيا والسنغال والمالي وغانا وغينيا (100).

ومما يدل على نجاح وتقدم التجارة بتلمسان خاصة هو ظهور الشركات التجارية الصحراوية، إذ ظهرت شركة المقربين (101)، الذين مهدوا طريق الصحراء بحفر الآبار وتأمين التجار متخذين لذلك طبلًا ورايات تتقدم عند المسير (102).

كان التجار يقومون برحلة تجارية مرة في السنة وقبل الشروع فيها، يتجمعون للاستعداد لها بتوفير وسائل النقل، وتحديد طرق الرحلة والتزود بالماء واكتراء الدليل، ونفس الشيء كان قائماً في بلاد المشرق إذ عني العرب بحراسة الطرق وتأمينها وإنشاء أماكن يستريح فيها المسافرون، أو تيسير الماء فيها على الأقل (103)، وقد تعدت هذه الظاهرة البلاد العربية إلى بلاد فارس، وتعدت المسلمين إلى النصرانيين، إذ كانت الأديرة تقوم مقام الرباطات في تقديم الضيافة للتجار والعابرين.

بعد ذلك يتم تحميل الجمال، لتنتقل القافلة قاطعة المسافات الطويلة، قد تتعرض فيها لجملة من الأخطار، كندرة الماء والرياح والعواصف والتهان، فيهلك أهلها أو الكثير منهم، (104) أو قد يتعرضون للنهب من طرف قطاع الطرق، (105) ولهذا كان التجار في كثير من الأحيان يستعينون بـ "التكشيف" أو الدليل الذي كان له دور هام في بلوغ القافلة أهدافها، وقد كان يكترى حسب ابن بطوطة بمائة مثقال من ذهب للرحلة فيما بين مسوفة و إيولان، (106) وكان التجار يقطعون المسافة من تلمسان إلى بلاد السودان الغربي (107) في مدة شهرين ونصف الشهر، (108) وتعود أسباب ازدهار التجارة عبر هذا المحور إلى عدة عوامل منها: اختناق النشاط التجاري في المنطقة الشرقية بعد زحف الهلاليين عليها في القرن الخامس الهجري (109).
أما عن قائمة السلع المتبادلة فكثيرة .

أ-واردات المغرب الأوسط: وتتشكل مما يلي:

التبر: (110) وهي أهم مادة ضمن القائمة، وكانت متوفرة بمنطقة غاو و أودغست وغانة وغيرها، فينقل على ظهور الجمال عبر الصحراء إلى بلاد المغرب .
العبيد: لقد خصصت للعبيد بالسودان الغربي أسواق خاصة تسمى أسواق النخاسة، وخاصة في مدينة غاو، وغالبا ما كانوا يستخدمون في الأعمال الشاقة التي تتطلب جهدا عضليا، كالصناعة واستخراج المناجم والزراعة، ونقل البضائع وحراسة القوافل، كما استعملوا في أشغال أخرى داخل القصور والجيش وحراسة الملوك.

الرياش: وخاصة ريش النعام الذي كان يستعمل في حشو الأرائك والمخدات، وتتخذ منه المراوح، وكذا استعماله كمظهر من مظاهر الزينة.

بيض النعام: والذي كان يدخل في تركيب الأدوية، فكانت أسعاره مرتفعة.
العاج: وهي المادة المكونة لأنياب الفيلة، كانت تجلب من مناطق الغابات جنوبي السودان الغربي، واستعملت في عدة أغراض تشكيلية وفي صناعة الأثاث. وغالبا ما كانت

السلع الكمالية تتجه نحو الأثرياء (111).

ب-صادرات المغرب الأوسط: تمثلت في مواد زراعية تفتقر إليها المنطقة نظرا لعدم تناسب مناخها وتربته لاستنباتها ونموها، وبعض المواد المصنعة التي ينتجها المغرب الأوسط أو تأتي إليه من الضفة الشمالية للمتوسط.

فبالنسبة للمحاصيل النباتية نجد على رأسها القمح، الذي لم يكن في متناول جميع الفئات الاجتماعية، وإنما كان حكرا على الطبقة الراقية المتمثلة في الملوك والسلاطين والأثرياء، نظرا لارتفاع أسعارها، وهذا ما يؤكد قول ابن بطوطة بأنه بيع في القرن الرابع عشر بمدينة تاكدة بحساب عشرين مدا من أمداهم بمثل من ذهب (112)، كما اتجه التين التلمساني المجفف أيضا نحو هذه المنطقة وكان سعره مماثلا لسعر القمح (113) فكان يلقي رواجاً وإقبالا كبيرا من لدن سكانها، إضافة إلى الزبيب وعين البقرة، وكذا التمور.

أما بالنسبة للمواد والسلع المصنعة، فقد صدر أهل المغرب الأوسط بعض المنسوجات التي اشتهرت بها المنطقة، حتى أصبح بعضها لباسا مميزا للطبقة الراقية من ملوك وتجار وقضاة وغيرهم، لأن لحمته كانت من الحرير الطبيعي وسداه من القطن، كما كان بعضها يجلب من أوروبا، وخاصة من شبه الجزيرة الإيطالية. وصدرت نحوها أيضا الأسلحة والدروع والخوذ والخناجر والسهام والساكين والأواني المنزلية لأنها كانت أمما متخلفة في المجال الصناعي أو الحرفي، إذا ما قارناها مع بلدان المغرب الأوسط أو البلدان الأوروبية آنذاك.

*التجارة مع الدولة الحفصية و المرينية: رغم قلة المصادر التي تعطينا صورة متكاملة عن التبادل التجاري بين هذه الكيانات الثلاث، إلا أننا يمكن أن نستنتج بعض الأمور الأساسية كالعامل السياسي وما كان له من دور أساسي في ازدهار

أو انكماش التبادل التجاري سواء من الناحية الشرقية أو الغربية أو كلاهما معا(114)، وكذا المحاصيل والمنتجات المستوردة والمصدرة انطلاقا مما ذكره الرحالة العرب عن منتجات كل منطقة.

فمن بين ما كان يصدر نحو الدولة الحفصية، السفرجل الذي يتجه من تنس الى المسيلة و القيروان(115)، إضافة إلى العسل والسمن والتين الذي يخرج من جزائر مزغنة نحوها(116). وبعض الفواكه، والقمح والشعير في سنوات الخصب التي كانت تصيب المنطقة من فترة لأخرى كما هي الحال بالنسبة لباقي بلاد المغرب الأوسط، وبعض المصنوعات. أما وارداتها فيمكن حصرها في الفستق والعطور والأحجار الكريمة(117)، والشمع والمرجان والملح والأسماك المملحة والصابون والحديد(118)، كما لا نستبعد استيرادها للتوابل و المنسوجات الحريرية والوشي والبردي والقطن والعطور القادمة من بلاد المشرق باعتبار أن الدولة الحفصية كانت تلعب دور الوسيط التجاري بين الشرق والغرب الإسلامي. أما بخصوص المغرب الأقصى، وفي ظل غياب المصادر التي أرخت للمبادلات التجارية بينه وبين المغرب الأوسط، وتعكر صفو العلاقات التجارية في أغلب الفترة التي امتدت وعاشت فيها الدولتان، يمكن أن نتصور تبادلا لبعض السلع بشكل فردي لا رسمي، لكننا يمكن أن نستنتج بأن هناك بعض المواد التي استوردتها المغرب الأوسط، كالسكر المعروف بالطبرزد والذي اشتهرت به بلاد السوس، فتواجدت بها العديد من معاصره، فكان يصدر إلى جميع بلاد المغرب والأندلس(119) ومعدن النحاس الذي فقت جودته كل أنواع النحاس الأخرى من منطقة داي أسفل جبل درن(120) ولا نستبعد أيضا استيراده للقطن الذي اشتهرت به المنطقة، والذي كان يصدر إلى كل الجهات(121) وبالمقابل انتقلت بعض المحاصيل من المغرب الأوسط نحو المغرب الأقصى وعلى رأسها الحبوب وهذا لانخفاض أسعارها ووجود فائض منها خاصة بمنطقة تنس(122)، التي كانت تخرج منها الأطعمة ليس نحوها فقط بل إلى بلاد الأندلس وإفريقية(123).

*-مع بلاد المشرق: أكد صاحب الاستبصار وجود علاقة بين بلاد المشرق والمغرب الأوسط حين ذكر بأن سفن المسلمين كانت ترسو في ميناء بجاية قادمة من الإسكندرية(124) ونجد عبد الكريم جودت يوفينا ببعض السلع التي يمكن لتجار المغرب الأوسط أن يكونوا قد استوردوها من المنطقة، كالسيوف والصمغ واللؤلؤ من اليمن، وخشب الساج والرخام من بغداد والوشي من الكوفة، إضافة إلى التحف والطرائف لتزيين القصور والتي تعدتها إلى بلاد الأندلس، وماء الورد والطيب والكافور والكركم الذي ينفع في علاج الجرب وتجفيف القروح وغيرها(125).

ومن هنا نستنتج بأن بلاد المغرب الأوسط رغم الأزمات والمحن المختلفة التي مرت بها إلا أنها ظلت منطقة عطاء وخصب زراعي كما ظلت تمثل منطقة وصل بين أوروبا ودواخل إفريقيا التي كانت بحق قفلاها، فظلت مع ذلك مطمعا

لجميع الدول العربية وغير العربية وهذا ما تجلى في التحرشات الاسبانية والبرتغالية التي انتهت بخضوع المنطقة للحكم التركي مدة تفوق الثلاثة قرون.

الإحالات والتهميش.

1. ابن منظور (الإفريقي)، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت- لبنان، 2004م، ج12، ص113.
2. ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ص301 وما يليها.
3. المقري (أحمد بن محمد)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، طبعة 1968، ج7، ص135.
4. ابن خلدون عبد الرحمن، المصدر نفسه، ص302.
5. ليس المقصود هنا ناحية الكيف أو وسائل الاستغلال، وإنما من حيث عدد المشتغلين بها.
6. ابن خلدون (أبو زكريا يحيى)، بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد، تحقيق الدكتور عبد الحميد حاجيات، المكتبة الوطنية، الجزائر 1400هـ- 1980م، ج1، ص114.
7. ربما كان عدم الاستقرار الذي تشهده المنطقة، عاملاً مهماً في ظهورها، إضافة إلى التقلبات المناخية التي كانت تعود سلباً على الإنتاج. وقد انتهجت هذه السياسة في عدة دول سبقتها كالدولة الحمادية التي جعلت من القلعة مكاناً لتخزين الحنطة ليمر عليها الحولان فأكثر ولا تفسد ولا يعثرها التغيير. انظر الإدريسي (أبي عبد الله محمد بن عبد الله)، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ط1، عالم الكتب، بيروت، لبنان، دون تاريخ، ص117. كما أنها كانت تمر على المنطقة سنوات من القحط حسب ما يرويه صاحب البستان حين يقول (وذكر لي بعض من أثق به أنه سمع من بعض الناس أنه كان بتلمسان فيما تقدم غلاء شديد تعطلت الصلاة بسببه في كثير من المساجد) ابن مريم، البستان في أخبار علماء وأولياء تلمسان، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1986، ص33.
8. ابن خلدون عبد الرحمن، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان 1960م، ج7، ص113.
9. كل ما يؤتم به مع وفي الحديث الشريف "نعم الادم الخل" فالأدام بالكسر والادم بالضم: ما يؤكل به الخبز، أي شيء كان وفي الحديث "سيد أدام أهل الدنيا والآخرة اللحم" ومن الفقهاء ما لا يجعل اللحم أداماً ويقول: لو حلف أن

- لا يادم ،ثم أكل لحما لم يحنث ،وجمع الادم ادام، يقال ادم الخبز أي خلطه بالادم، انظر ابن منظور،المصدر نفسه، ج1،حرف الألف،ص.45
10. ابن خلدون عبد الرحمن، المصدر نفسه، ج7،ص.135
11. مؤلف مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار ،تحقيق سعد زغلول عبد الحميد،دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1976،ص.179
12. ابن سعيد (أبي الحسن المغربي)، كتاب الجغرافيا، ط2، تحقيق إسماعيل العربي،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982،ص.140
- 13.الاستبصار، ص.198
14. ابن خلدون عبد الرحمن، المصدر نفسه، ج7،ص.198
15. المقري، المصدر نفسه، ج 7،ص.135
16. الوزان،(الحسن بن محمد)،وصف إفريقيا، ط2، دار الغرب الإسلامي،ج2، ص.20
17. ابن خلدون يحيى،المصدر نفسه،ص86.
18. لا يزال هذا السهل الساحلي يحتفظ بهذا الاسم،ويقع بضواحي الجزائر العاصمة،وهو من أخصب السهول في الجزائر والعالم.
19. عاشور بوشامة،علاقات الدولة الحفصية مع دول المغرب والاندلس696-981هـ/1573-1668م،رسالة ماجستير ،جامعة القاهرة كلية الآداب قسم التاريخ،1411هـ/1991م،ص396 .
20. ابن حوقل (أبي القاسم النصيبي)، صورة الأرض،ط2، دار صادر بيروت،1938،ج1، ص 76.
21. نفسه،ص.77
22. نفسه،الصفحة ذاتها.
23. الوزان،نفس المصدر،ص13و.14
24. الإدريسي،المصدر نفسه،ص100و101.انظر أيضا، الاستبصار،ص176، 177.
25. يقول يحي بن خلدون في هذا الصدد" وذكرها صاحب جغرافيا فقال (دار ملك قديمة البناء طيبة الهواء كثيرة الفواكه والزرع ذات عيون غزيرة ،وأعمال متعددة باردة المشتى لكثرة ثلجها ...)البغية، ص91.
26. ابن خلدون يحي ، المصدر نفسه ،ص90.انظر أيضا،المقري، المصدر نفسه،ج7،ص.135
27. المدّ وحدة وزن قديمة يقدرها يحي بن خلدون بستين برشالة زنتها ثلاثة عشر رطلا من البر أو الحبوب.
28. ابن خلدون يحي،المصدر نفسه ،ص90
29. الاستبصار، ص.176.
- histoire et de civilisation du ،revue d'30. Vernet robert
p32،13 janvier 1976•Maghreb

31. الوزان،المصدر نفسه ،ص39-42.
32. تقع تلمسان عاصمة المملكة حسب ابن سعيد على دائرة عرض ثلاثة وثلاثون درجة واثنان وأربعون دقيقة،وخط طول أربعة عشر درجة وأربعون دقيقة،المصدر نفسه ،ص.140
33. المقرئ احمد ، المصدر نفسه،ج7،ص135.
- 34.p62،cit،op، Vernet robert.
35. الجيلالي (عبد الرحمن بن محمد)،تاريخ الجزائر العام،ط4، دار الثقافة،بيروت،لبنان،1400هـ/1980م،ج2،ص186.
36. p62،cit، op،Vernet robert
37. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ص. 320.
38. . أبو إسحاق إبراهيم بن يخلق التنسي عالم وصالح ألف كتباً كثيرة، توفي في تلمسان في حدود 680هـ ،وقبره في العباد بتلمسان. التنسي نفس المصدر ص127. وهناك اختلاف في كنية الرجل إذ نجده لدى صاحب البستان "التونسي".ص112.
39. ابن مريم ، المصدر نفسه ،الصفحة ذاتها.
40. ابن خلدون يحي، المصدر نفسه،ص114.
41. 6eme ، les civilisations africaines،Paulume Denise،p102،'presse universitaire de France،1974،édition
42. ابن حوقل، المصدر نفسه،ص76 وما يليها.
43. الاستبصار،ص179.
44. هو ما يعرف اليوم بصهريج بدة والذي يقال بأنه اسم لأميرة من أميرات القصر العبد وادي،أنشئ حوالي 716-738هـ/1313-1335م، ومعناه لغة الحظ والنصيب كان يستعمل للسباق بين الزوارق والقوارب في أيام الأعياد والاحتفالات وللسقي أيضاً، وهو اليوم عبارة عن منتزه.طوله 200 متر وعرضه 100 متر وعمقه ثلاثة أمتار.
45. رمضان شاوش،باقة السوسان في التعريف بحاضرة تلمسان عاصمة دولة بني زيان، دم ج، الجزائر،ص89.
46. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة،ص.315.
47. نفسه،الصفحة ذاتها.
48. ابن خلدون يحي، المصدر نفسه، ص216.انظر،التنسي محمد بن عبد الله، نفس المصدر،ص140.
49. حسب يحي بن خلدون فان مخترعها هو العالم الرياضي أبو الحسن علي بن احمد المعروف بابن الفحام،ولمعرفة مزيد من المعلومات عن هذه الساعة يرجى العودة إلى: التنسي(محمد بن عبد الله)،تاريخ بني زيان ملوك تلمسان،مقتطف من نظم الدر والعقيان في بيان شرف بني زيان،حققه وعلق عليه محمود بو عياد،م وك،الجزائر،1985م،ص162و163.

50. سعد زغلول (عبد الحميد)، تاريخ المغرب، ج3، ص441.
51. الوزان، المصدر نفسه ، ص24.
52. نفسه، ص45.
53. مارسسي جورج، مدن الفن الشهير - تلمسان-موقان، البليدة، الجزائر 2004. ص101.
54. الوزان، المصدر نفسه، ص15.
55. نفسه، ص15.
56. ابن سعيد، المصدر نفسه، ص140.
57. مارسسي جورج، المرجع نفسه، ص100.
- 58- ما يدل على التخصص في هذا المجال هو التطوير المستمر للنوعية، إذ يصف chevalier d.arvieux البرنس الذي كان متواجدا بتلمسان في القرن السابع عشر بقوله، "و هو ذو شعر طويل ذو وجه متموج مثل الوبر والوجه الآخر مشابها للفرع المتجدد للخرفان الآتية من البحر الأسود فيضع الناس الشعر إلى الداخل في فصل الشتاء وإلى الخارج في فصل الصيف أو عند الأمطار لأن المطر يسقط عليه دون أن يخترقه وعندما يستمر هطول المطر عليه لفترة طويلة يقوم الناس بنفضه فيبقى جافا كان لم يمطر فوكة". انظر مارسسي جورج، المرجع السابق ص100. وان كانت الفترة التي أوردها مارسسي بعيدة نوعا ما عن ما نقوم بدراسته، إلا أن تلك المرتبة التي بلغها ذلك البرنس تعتبر امتدادا لتجربة تغوص في العمق، وان ذلك لم يتأت في فترة وجيزة.
59. مارسسي جورج، المرجع نفسه، ص100.
60. الوزان، المصدر نفسه، ص24.
61. كحالة محمد رضا، دراسات اجتماعية في العصور الإسلامية، المطبعة التعاونية، دمشق 1973م، ص156.
62. ابن أبي زرع، الأنيس المطرب بروض القرطاس في معرفة ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، ج2، ص164.165 .
63. الوزان، المصدر نفسه، ص20.
64. نفسه، ص35.
65. نفسه، ص23.
66. من هذه الأمكنة والأحياء طريق الأرحاء وطريق المعصرة وذراع الصابون وسوق نشر الجلد وسوق الغزل وباب القرمادين ... الخ.
67. بن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ص318.
68. نفسه، الصفحة ذاتها.
- 69.. ابن خلدون عبد الرحمن، العبر، ج7، ص71.

70. التنسي، المصدر نفسه، ص118، انظر أيضا، ابن خلدون عبد الرحمن، العبر، ج7، ص95، 96. وابن خلدون يحيى، المصدر نفسه، ص.205
71. ابن خلدون يحيى، المصدر نفسه، ص.207
72. الوزان، المصدر نفسه، ص.23
73. التنسي، المصدر نفسه، ص142.
74. ابن خلدون يحيى، المصدر نفسه، ص215.
75. نفسه، ص207.
76. الدراجي بوزياني، نظم الحكم في دولة بني عبد الواد، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 1993، ص.218
77. حملت الدنانير التي جاءت بعد فك الحصار المريني عن مدينة تلمسان عبارة "ما اقرب فرج الله" ومن هنا ندرك بان النقود نهما كانت طبيعتها تعتبر جزءا هاما من الموروث التاريخي والثقافي لأي دولة فقد تساعد كثيرا في تزويد الباحث بالمعطيات والأحداث، أو على الأقل أنها تمثل مدخلا لإثراء أو توسيع عملية البحث التاريخي للمنطقة...
78. لمزيد من الاطلاع يرجى العودة إلى كتاب نظم الحكم للدراجي بوزيان، المرجع: السابق، ص228-235.
79. زبادية عبد القادر، المرجع السابق، ص54.
80. بوشامة عاشور، المرجع السابق، ص360.
81. الوثنرسي (أحمد بن علي)، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقيا والأندلس والمغرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1981، ج5، ص81.
82. الوزان، المصدر نفسه، ص23.
83. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ص310.
84. الجرجاني علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1405، تحقيق إبراهيم الأبياري، ص68-73.
85. كحالة عمر رضا، المرجع نفسه، ص109.
86. كان لعرب قریش رحلتان للتجارة الأولى تتم شتاء وفي اتجاه اليمن والثانية صيفا تجاه الشام.
87. اختلفت نظرة المسلمين للتجارة من زمن لآخر ومن خلافة لأخرى إذ كان الأمويون لا ينظرون بعين التقدير إلى التاجر لأنهم كانوا فرسانا محاربين وقواد حرب. عمر رضا كحالة، المرجع نفسه، ص109.
88. "التاجر الأمين الصدوق المسلم مع الشهداء يوم القيامة" أخرجه ابن ماجه والحاكم عن ابن عمر.

89. موسى (عز الدين عمر) ،النشاط الاقتصادي في المغرب الإسلامي خلال القرن السادس الهجري، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1464هـ/2003م، ص.282

90. لمزيد من المعلومات عن هذا الموضوع يرجى الاطلاع أو العودة إلى كتاب "الإشارة إلى محاسن التجارة" لأبي الفضل الدمشقي، ط1، تحقيق البشري الشوربجي، مطبعة الغد، الإسكندرية، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، 1977/1397، ص70-75.

91. موسى عز الدين، المرجع نفسه، ص.281

92. الونشريسي، المصدر نفسه، ج6، ص77، 119، وج2، ص944.

93. لمزيد من المعلومات يرجى العودة إلى: موسى عز الدين، المرجع نفسه، ص278 وما يليها.

94. يقصد بالسودان الغربي المنطقة المشتملة على حوض السنغال حاليا وغامبيا و فولتا العليا والنيجر الأوسط وقد تكونت في العصر الوسيط من مجموعة من الممالك هي: غانا مالي وسنغاي وبرنو. لمزيد من الاطلاع حول هذا الموضوع يرجى العودة الى عبد القادر زبادية، مجلة التاريخ، عدد 9، النصف الثاني من سنة 1980، المركز الوطني للدراسات التاريخية، ص183 وما يليها.

95. بوعياض محمود، جوانب من الحياة الاقتصادية في المغرب الأوسط في القرن التاسع الهجري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ص34، انظر أيضا: الطمار عمرو محمد، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1983. ص236.

337. Robert Corvenin op.cit p.96

97. العرب هم أول من أطلق كلمة السودان على الأقوام التي تسكن جنوب الصحراء الكبرى، وسموا بلادهم بلاد السودان، أما أصل التسمية فقد استوحه من لون البشرة عند سكان تلك المنطقة، عبد القادر زبادية، نفس المرجع، ص.11

98. مناطق مرتفعة هضبية تنتشر في وسط وشمال موريتانيا الحالية، يتراوح ارتفاعها ما بين 300 و500م فوق مستوى سطح البحر.

99. Robert Corvenin. op cit p337.

100. بودواية مبخوت، نفس المرجع، ص313 وما يليها، انظر أيضا: الطمار عمرو، المرجع نفسه، ص.236

101. المقرئ، المصدر نفسه، ج5، ص205.

102. ورد في نفع الطيب تعريفا بهذه العائلة وشركتها ما يلي ((ثم اشتهرت ذريته على ما ذكر من طبقاتهم بالتجارة فمهدوا طريق الصحراء بحفر الآبار وتأمين التجار واتخذوا طبلا للرحيل وراية تقدم عند المسير وكان ولد يحيى الذين أحدهم أبو بكر خمسة رجال فعقدوا الشركة بينهم في جميع ما ملكوه أو يملكونه على السواء بينهم والاعتدال فكان أبو بكر ومحمد وهما أرومتا نسبي

من جميع جهات أمي وأبي بتلمسان وعبد الرحمن وهو شقيقهما الأكبر
بسجلماسة، وعبد الواحد وعلي وهما شقيقاهم الصغيران بآيوا لاتن فاتخذوا
بهذه الأقطار الحواط والديار وتزوجوا النساء واستولدوا الإمام وكان
التلمساني يبعث إلى الصحراوي بما يرسم له من السلع ويبعث إليه
الصحراوي بالجلد والعاج والجوز والتبر والسجلماسي كلسان الميزان
يعرفهما بقدر الخسران والرجحان ويكتبهما بأحوال التجار وأخبار البلدان
(ج5، ص205.

103، كحالة محمد رضا، المرجع نفسه، ص154.

104. ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، المكتبة
التوفيقية القاهرة مصر بدون تاريخ. ص607.

105. بن عميرة لطيفة، حولية المؤرخ عدد5، جوان2005. دار الكرامة للطبع و
النشر، ص88.

106. ابن بطوطة، المصدر نفسه، ص608.

107.. يضم السودان الغربي ثلاثة ممالك هي: مملكة التي قامت شرق السنغال
وجنوب موريتانيا، كما شغلت جزءا من مالي وربما غينيا حسب حسن
إبراهيم حسن، انتشار الإسلام في إفريقيا مكتبة النهضة المصرية، الطبعة
الثانية 1964، ص102. والإمبراطورية المالية التي سيطرت على الجزء
الغربي لبلاد السودان الغربي ومملكة السنغاي التي تأسست ابتداء من القرن
السابع الميلادي، وبسطت نفوذها على أراضي الإمبراطورية المالية.

108. مارسى جورج، المرجع نفسه، ص98، 99.

109. لطيفة بن عميرة، المرجع نفسه، ص84، 83.

110. يعرف محمد بن بكر الرازي التبر ب: "ما كان من الذهب غير مضروب
، فإذا ضرب دنانير فهو عين، ولا يقال تبر إلا للذهب، وبعضهم يقوله
للفضة. مختار الصحاح، طبعة جديدة، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان،
ناشرون، 1415هـ / 1995م، ج1، ص31.

111. عبد الكريم جودت، الأوضاع الاقتصادية في المغرب الأوسط خلال القرنين
الثالث والرابع الهجريين، د م ج، الجزائر، ص151.

112. ابن بطوطة، نفس المصدر، ص696.

la berberie orientale sous les hafside; des 113.. Brunschvig
tome ، paris 1940-1947، origines a la fin du xv siècle
p237، 2

114. لا يمكن أن نتصور وجود تبادل تجاري رسمي على الأقل بين الدولة
الزيرية وإحدى الدولتين في فترات العدوان أو الحروب التوسعية. أما الحالة
الثانية فهي حالة الحصار المريني المضروب على تلمسان والذي دام قرابة
الثمانين سنوات فمن خلال الحالة التي وصل إليها سكان المدينة من أكل

- الجيف والقطط والثعابين وغيرها ندرك بان الدولة انقطعت تجاريا وسياسيا عن العالم ككل .
115. عبد الكريم جودت، المرجع نفسه، ص. 215
116. الإدريسي، نزهة المشتاق، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1989، ج1، ص258، انظر أيضا ابن حوقل، المصدر ذاته، ص76.
117. الحموي ياقوت، معجم البلدان، ج4، دار إحياء التراث، بيروت، 1979، ص. 385
118. انظر عاشور بوشامة، المرجع نفسه ، ص. 404
119. الاستبصار، ص. 212
120. الإدريسي، المصدر نفسه، ج1، ص. 241
121. نفسه، الصفحة ذاتها.
122. ربما تكون المنطقة المقصودة هي تونس، لتوافق ما ورد في كتاب الاستبصار عنها بقول أحد الشعراء :
- أيها السائل عن أرض تنس *** بلد اللؤم لعمرى والدنس
 بلد لا ينزل القطر بها *** للندى في أهلها حرف درس
 وقوله عن منطقة السرت "وأهلها أخس الناس خلقا وأسوأهم معاملة، لا يبيعون ولا يبتاعون إلا بسعر اتفقوا عليه...." الاستبصار، ص130
123. نفسه، ص133، انظر أيضا، الحموي ياقوت، المصدر نفسه، ج1، ص314، ج2، ص. 48
124. نفسه، ص. 130
125. لمزيد من الاطلاع على هذه المواد يرجى العودة إلى، جودت عبد الكريم يوسف، المرجع السابق، ص232 و ما يليها.

SOMMAIRE

**The Future of Peace in Northern
Ireland between the *devil* of Unionism
and the *deep blue sea* of IRA** 05
Abdelkrim MOUSSAOUI

L M D System in Algeria 14
Mohammed Yamin BOULENOUAR

**Théâtre en Algérie :
des langues pour la scène** 23
Brahim OUARDI

The Future of Peace in Northern Ireland between the *devil* of Unionism and the *deep blue sea* of IRA.

*Abdelkrim Moussaoui
Assistant teacher of British Civilization
at the Faculty of Literature, Languages,
Social and Human Sciences.
Head of the Department of English at
Dr Moulay Tahar University of Saïda.*

*'The Irish don't know what they want and
won't be happy till they get it.'*⁽¹⁾

British Army officer, 1975.

*'Many talk about a solution to Ulster's political problem but few are
prepared to say what the problem is. The reason is simple. The
problem is that there is no solution – at least no solution
recognizable in those more fortunate parts of the Anglo-American
world that are governed with consensus.'*⁽²⁾

R. Rose, 1976.

'Hell just froze over. There's going to be peace in Ireland.'⁽³⁾

White House aide, 1998.

For many years it was assumed that the conflict in Northern Ireland was something beyond solution. However hard politicians (and academics) planned, debated, manoeuvred, compromised, rethought and innovated, the problem remained intractable. Northern Ireland had a conflict that was simply too complex to untangle, a struggle that somehow ignored the normal laws of conflict resolution. The Berlin Wall could fall, Nelson Mandela walk to freedom in South Africa and even Israel and Palestine reach peace agreements in 1993 and 1995 (though these have not survived), but Northern Ireland remained 'troubled'. While other regions turned corners, Northern Ireland could only tread the same path. As other politicians talked peace, hers continued to bellow and roar. And as guns fell silent elsewhere, hers continued to kill. Just two months after Israel and Palestine signed the historic Oslo accord in 1993, an IRA bomb

demolished a fish shop in Belfast, killing ten people. Seven days later the UFF replied by machinegunning dead seven people in the Rising Sun bar in Greysteel. The six counties had given their own particular response to peace elsewhere.

The intractability of the Northern Irish problem was thought the product of a rather unique type of conflict, a battle rooted in seventeenth-century prejudices rather than grounded in the economic or political realities of the late twentieth century. An antediluvian, almost 'Sicilian' blood feud that by its very nature rendered it too remote for 'modern', Western democratic politicians to understand, let alone resolve. For them the region was 'a place apart, somewhere not quite in the modern world', a peculiarity in an otherwise peaceful Western Europe ⁽⁴⁾. 'With blithe lightness of mind', Michael Ignatieff has written, 'we assumed that the world was moving irrevocably beyond Nationalism, beyond tribalism, beyond the provincial confines of the identities inscribed in our passports, towards a global market culture which was to be our new home'. ⁽⁵⁾ A world, we might add, where Northern Ireland stuck out like a sore thumb! Yet the end of the Cold War by the early 1990s brought with it a flowering of ancient 'tribal' disputes, forgotten hatreds, cultural intolerance and ethnic quarrels. Across Europe and the wider world it appeared that the 'repressed had returned', ⁽⁶⁾ which in turn altered perspectives on the Northern Ireland 'Troubles'. As violent bloodshed revisited the Balkans, Rwanda, Indonesia and Chechnya, and with the continued deadlock over the Israeli-Palestinian question, the notion of an insoluble conflict in Northern Ireland appeared both less anomalous and more plausible. In a world of seemingly 'primitive' and irresolvable ethno-national antagonisms, the unmovable 'Troubles' looked less extraordinary. This wider perspective also diminished a lingering English prejudice that the conflict was somehow uniquely 'Irish' (whether Nationalist or Unionist), a problem rooted in the cultural peculiarities of a 'naturally' quarrelsome people. In other words, Northern Ireland now stood amongst and not apart from developments in the world, and her 'Troubles' had been a premonition of what was to come rather than a residue of what had gone; a window on the future rather than a bolt from the past!

Understanding the source of the conflict and to what it is related did not of course make finding a solution any easier. Part of the problem lay in the immense difficulties of trying to pacify let alone reconcile ethno-National antagonism. For communal violence tends to entrench political positions and cement passionately held prejudices. It polarizes and alienates communities from one another. In the process

neighbours are demonized and transformed into mortal enemies, their culture a deadly threat to the survival of the 'other's' way of life. In such an environment the world is black and white, gain for one is loss for the other, while concession looks like surrender and moderation like weakness. It is a zero-sum relationship. Arguably these sentiments are a source of strength and unity when the community is under attack. When, however, the task is to search for an accord, they are an obstacle and one not easily surmounted. They operate like a drag-anchor upon their leaders' ability to manoeuvre compromise and bargain: attempts to do this leave those leaders vulnerable to ambitious demagogues outbidding them by playing up tribal fears. For, as political scientist Richard Rose observes, 'to seek friends amongst one's enemies is to risk making enemies of one's friends'.⁽⁷⁾ The inevitable result is that leaders in an ethnically divided community find 'it is more rewarding to pursue the conflict than to pursue accommodation'⁽⁸⁾ and to fall back on traditional and safe sources of communal backing. Resolving such tensions and pressures is therefore an extremely delicate operation, the long-term success of which will require nothing less than a wholesale 'redesigning and reconciling the parties' relationship with each other',⁽⁹⁾ or what another political scientist has called a 'decommissioning of mind-sets'.⁽¹⁰⁾

Decommissioning mind-sets in Northern Ireland will take more than a political agreement between leaders from both communities to accomplish, though it undoubtedly is a very good start. Part of the difficulty is that the conflict has lasted many centuries and thus has put down deep emotional and cultural roots. Even its most recent manifestation has been running since 1969 and has claimed the lives of 3,633 people, with a further 42,000 injured. Such suffering, over a long period, has created 'vast inventories of historical recrimination'⁽¹¹⁾ that in turn have deepened resentment, hardened attitudes and widened the communal gulf. Such inventories have meant that despite the signing of the Good Friday Agreement (GFA) in 1998, the causes of the conflict survive. Ingrained tribal loyalties, self-legitimizing traditions and myths, tight communal separation and socio-economic exclusion continue to divide the communities and represent significant barriers to normalization. Community reconciliation remains a cherished aspiration rather than measurable development, with traditional anxieties, mistrust and hatreds never far below the surface of life in the province and often erupting into public view, as with the Holy Cross school stand-off during the autumn of 2001. Politically inspired violence may have receded, but that is hardly saying much

when paramilitary turf wars, blast-bombs, sectarian rioting, house evacuations, intimidation and punishment beatings

continue as a regular feature of life in the province. It seems one type of violence has been exchanged for another. Though even then political violence still casts a shadow, admittedly a pale one, across the region given the fact that various Republican splinter groups operate outside the Provisional IRA cease-fire of 19 July 1997 and remain committed to violence, a threat scarcely eased by the number and variety of weapons that still lie hidden throughout the region. The Troubles may have gone but Northern Ireland remains a troubled society and the current 'peace' in Northern Ireland can look at times unmistakably like no peace. Although it is now three years after the signing of the GFA, many observers are still not sure whether we have peace or just a lull in the fighting.

If the durability of ethno-National conflict has made solving the problem difficult, then the search for a solution has hardly been aided by disagreement over what the problem actually is! Hardline Republicans argue that it is the British presence in Northern Ireland that lies at the heart of the conflict. If the 'Brits' withdrew, the conflict would end as Unionists would come to perceive their natural home within a united Irish Republic. Unionists, unimpressed with such wishful thinking, focus upon the violence, and particularly that of the IRA, as the main issue at stake. Only by extinguishing this and removing the means to return to violence can the province achieve real peace and reconciliation. Constitutional Nationalists tend to view violence as a symptom of a deeper malaise, the systematic discrimination of Catholics and frustration of their political tradition. Only by addressing these issues will the violence be

removed and peace generated. Alternatively, more extreme Unionists argue it is the very survival of this Nationalist political tradition amongst Catholics in the north, plus mixed signals from the British and unofficial recognition from the Republic, that has generated violence in the north. What is required to end the violence and return the province to peace and stability are tough counter-terrorist measures, alongside a clear endorsement by all that Northern Ireland is permanent and inviolable.

Given the sides cannot agree on the problem, the search for a solution was always going to be complex and arduous. So arduous, in fact, that many were sceptical a solution existed at all. Writing in

1976, Richard Rose sounded a despondent note when he reminded his readers that ‘the existence of a political problem is not proof that there is a solution’ ⁽¹²⁾. This did not deter politicians who, with a legion of schemes and initiatives, from the Darlington conference of 1972, to the Sunningdale experiment of 1973–1974, the Constitutional Convention of 1975–1976, the constitutional conference of 1979–1980, rolling devolution 1982–1986, the Anglo-Irish Agreement 1985, the Brooke/Mayhew initiative of 1989–1992 and the IRA cease-fire of 1994–1996, attempted to solve the problem. Yet the fact that the Troubles *still* endured and 30 years of conflict has resulted in no more than a catalogue of fruitless discussions, broken deals and political collapses was surely testament that no solution was possible. Like some Hobbesian nightmare, war and conflict were thought the natural order of things in Northern Ireland. And any survey of the previous 300 years could make a strong case for seeing violence, bloodshed and disharmony as typical, with moments of peace and quiet merely periods of temporary exhaustion, regrouping and re-equipping.

On the other hand it might be argued that the problem in Northern Ireland was less that there was no solution than that there were too many of them. ‘The trouble was,’ A.T.Q. Stewart has noted, ‘that the crisis in Ulster was regarded as a kind of puzzle, which could be solved if the right answer were found. The blunt truth was the opposite. The “solution” was the chief cause of the problem, and was constantly inflaming it.’ ⁽¹³⁾ In his book on the peace process, Tom Hennessey has listed nine possible arrangements for the region, ranging from the full integration of Northern Ireland into the UK, to a United Ireland with a clutch of confederal, federal, joint authority and devolutionary schemes in between. ⁽¹⁴⁾ Without a settled future and always awaiting the next Secretary of State for Northern Ireland armed with his latest plan, insecurity and instability became enmeshed into the very fabric of Northern Irish politics and society. And from insecurity sprang violence. Alternatively it might be that the solution existed all the time and the arduous process was actually bringing the leaders of the different groups and parties (or at least some of them) to that realization. The peace process as a journey towards enlightenment rather than a complex mathematical conundrum. The obvious similarities between the Good Friday Agreement and the Sunningdale experiment of 1972 immortalized in the now famous quip from former Deputy First Minister Seamus Mallon that the GFA was ‘Sunningdale for slow learners’, supports this notion of a slowly maturing enlightenment.

Whatever the nature of the problem (and indeed the solution), the complexities of the situation certainly help explain why the road to a political settlement in Northern Ireland has proved to be both long and forbidding. Bringing all sides into a form of dialogue, sometimes through mediators or on a unilateral basis, proved a highly delicate exercise in painstaking diplomacy. Indeed, the exercise gave birth to a new term, 'talk about talks', now common currency in diplomatic language. Progress was always an extremely fragile creature, vulnerable to disruption on the 'inside' by walkouts, posturing or histrionics, and to 'outside' events be they a bomb, an election, a parade, political crisis at Westminster or just an insensitive speech. At all stages, the journey was characterized as much by delay, suspension, stalemate, fragmentation, obfuscation and reversal as it was marked by measurable advance. Yet even then momentum in the process could be sustained only by 'sleight of hand' and flexible terminology, to enable leaders to elide over what seemed unbridgeable differences while preserving their fixed 'public' stance. And a terminology, we might add, capable of marrying mutually exclusive attitudes, or language able to hide subtle but significant shifts of position while projecting a continuity of approach for supporters.

A good example is the idea of a *fragile cease-fire*. This gave recognition, for those who needed it, that a cease-fire still existed while simultaneously admitting to others that it was regularly breached. And the phrase *peace process* was the essential linguistic tool for camouflaging irreconcilable Unionist and Nationalist objectives. Unionists concentrated on the *peace* aspect of the Peace Process as an end to violence and a settled, water-tight and finalized agreement that by dint of being final has consolidated the Northern Irish state and Partition. 'I have risen from this table,' David Trimble declared on signing the GFA, 'with the

Union stronger than when I sat down.' The SDLP and especially Sinn Féin highlight the *process* part of the Peace Process, a staging post in a still incomplete journey, the final destination being a united Ireland. Thus more about process than about the peace (or process and peace together) because for them, true, lasting peace will come only with unification. Indeed, one suspects that linking the word 'process' to 'peace' was the necessary sleight of hand required to persuade the more militant republicans to lay down (though not to hand in) their weapons. There operated, then, a plasticity of language and terminology that permitted forward motion even when the parties and political actors stood far apart.

A similar plasticity or ill-defined quality can be seen with the settlement itself. To a large extent this was unavoidable and even perhaps necessary, given Northern Ireland's zero-sum politics. In these circumstances it was essential that the Good Friday Agreement pointed both ways, offering security for the Union while advancing the cause and possibility of a united Ireland. Unless both communities saw in it a victory, it would not acquire a broad consensus of support. However, the reality was that the GFA was a compromise, a complex network of trade-offs involving Northern Ireland, Britain and the Irish Republic, in a society where the very idea of a compromise and trade-off meant defeat and surrender. To compensate for this the different parties placed upon the settlement their own conflicting inflections; indeed, they even referred to it differently. For Nationalists it was the Good Friday Agreement, stressing the powerful motifs of Easter and resurrection. Unionists, on the other hand, called it the Belfast Agreement, the locus of Unionist power and home of Stormont, a neo-classical reminder of a once dominant Unionist polity. Within the terms of the agreement, Unionists focused upon the guarantee that Northern Ireland would remain part of the UK as long as its people desired it, the creation of a devolved Northern Ireland Assembly and executive and the removal of the Republic's constitutional claim to the north in articles 2 and 3 of their Constitution. Nationalists stressed the recognition of their Irish identity and tradition in article 2 of the GFA, the sharing of power in the executive, the North-South Ministerial Council and various implementation bodies dealing with all-island matters and the reformed British-Irish Inter-Governmental Conference. Refracted through the lens of their own political objectives, the agreement appeared to mean all things to all men/women. Elsewhere in the settlement, contentious or unbridgeable issues were suspended or 'farmed out' to various independent commissions, as with police reform and decommissioning. Even then particularly sticky areas were left blurred and vague, perhaps hoping for a softening of views or an altered political context in the future. The thorny question of weapons decommissioning is a good example. For some, the relevant passages in the GFA *obliged* all political parties to the actual demolition of terrorist arms, weapon by weapon. For others it reads more like a general *commitment*, necessarily gradual and without time limits, and connected to the simultaneous removal of all weapons within Northern Ireland – taking the gun out of Irish politics, whoever owned or wielded it.⁽¹⁵⁾

Unfortunately this inherent ambiguity in the agreement, though vital for providing each side with 'its' victory, has stored up difficulties for the future, difficulties that some three years after the GFA are only now being confronted with predictably destabilizing consequences. The subsequent 'stop-start-stop' record of the new Northern Ireland executive, the boil of decommissioning that *still* awaits lancing and the knotty questions of police reform, British de-militarization and the Saville inquiry into Bloody Sunday all loom like ice-bergs on the horizon and testify to the limitations of the 1998 Agreement. It also furnished those elements that stood outside it with an easy, soft target. Such flexible and multiple readings of the GFA enabled the DUP (and a growing number of Ulster Unionists) to claim it was not really an agreement at all. For them it was a sham, a mere tactical realignment by Republicans looking to continue their struggle by other means, and gullibly supported by naïve British and Unionist politicians. Sections of the IRA would probably view 'the peace' in a similar way as an option to run with and, when exhausted, discard if nothing concrete materializes. In other words, the very nature of the peace agreement appeared indefinite, contested and ambiguous. It was a malleable, even moveable, agreement rather than a fixed and finite one. Though, arguably, it was these very qualities that allowed a settlement to be agreed in the first place. And a flawed peace is surely better than no peace.

NOTES

(1) – J. M. Cohen, *Dictionary of Modern Quotations* (Penguin, 1971) p 16.

(2) – R. Rose, *Northern Ireland: A Time for Choice*, (Macmillan, 1976) p 139.

(3) – White House aide on hearing news about the Good Friday Agreement in C. O'Clery, *Ireland in Quotes* (O'Brien Press, 1999) p 253.

(4) – A. T. Q. Stewart, *The Narrow Ground* (Faber, 1977) p 3.

(5) – M. Ignatieff, *Blood and Belonging* (Vintage, 1994) p 2.

(6) – Ibid, p 2.

(7) – R. Rose, op. cit., p 16.

(8) – D. Horowitz, 'Conflict and the incentives to political accommodation' in D. Keogh and M. Haltzel (eds) *Northern Ireland and the Politics of Reconciliation* (CUP, 1993) p 176.

(9) – D. Bloomfield, *Peacemaking Strategies in Northern Ireland: building complementarity in conflict management theory* (Macmillan, 1997) p 69.

(10) – D. Whittaker, *Conflict and Reconciliation in the Contemporary World* (Routledge, 1999) p 90.

(11) – 'But a resolution of the decommissioning issue – or any other issue – will not be found if the parties resort to their vast inventories of historical recrimination', in *Report on the International Body of Arms Decommissioning*, by G. Mitchell, J. de Chasterlain, H. Holkeri, 22 January 1996.

(12) – R. Rose, op. cit., p 6.

⁽¹³⁾ – Stewart, op. cit., p 7.

⁽¹⁴⁾ – T. Hennessey, *The Northern Ireland Peace Process* (Gill & Macmillan, 2000) pp 185–7; pp 7–9.

⁽¹⁵⁾ – Ibid, pp 185–7.

L M D System in Algeria

Dr. Boulenouar Mohammed Famin
Faculty of Letters & Human Sciences
Department of Foreign Languages
Djilali Liabès University
Sidi-Bel-Abbès

The following article refers to the start of the L.M.D. system in Algeria as decided by policymakers in Algeria. A brief summary of the Algerian university 'usual' system will be provided in which programmes and drawbacks as well as the consequences of the latest reform will be given ample explanation. Finally, the aftermath of the LMD system will give readers recently picked news regarding the hurdles encountered by both teachers as well as students inside their specific universities.

Key words: LMD system, high education

1. Overview

When Algeria got its independence in 1962, the Algerian authorities were left with the remainders of an education system which focused not only on European content but was also carried out in a foreign language by foreign teachers. Algerian policy makers planned to modify the educational organization so as to make it more suitable to the requirements of an 'embryonic' nation. The characteristics of their plan were indigenisation, arabization, and a great importance on both scientific and technical studies. They wanted to enhance literacy, make available free education, achieve obligatory primary school enrolment, and get rid of foreign teachers as well as programmes, in addition to changing French with Arabic as having the status of the medium of instruction. Besides they projected to direct students into scientific along with technical fields, denoting the requirements of both Algerian industrial and managerial sectors.

In relation to the higher education system which was initially espoused by the University of Algiers, it laid emphasis on the autonomy of the university faculties not only in the management of administration but also in planning set of courses along with coordinating programmes of study intended for specific degrees. As a result the system gave birth to awkwardness, replica of university offerings, as well as full deficit of admission by students altering

courses. Besides, this system deeply and slowly affected the rate of decline of the established educational system. To make changes to the university system, a number of reforms were planned starting from 1971. Despite that, the universities even now heavily look a lot like the French prototype, and French language keeps on being extensively employed for instructional uses.

Nowadays, higher education in Algeria is available at 60 higher education institutions among which 32 have the status of universities, and the rest is made of 10 university centers, 6 national schools, 6 national institutes, and 4 teacher-training institutes. The total number of students is about 1250 000 students who are supervised by a total number of about 40000 teachers among whom about 25 % are PHD holders.¹

A good number of Algeria's universities are situated in the northern coastal areas and function like umbrellas meant for a big amount of faculties, to a large extent similar to the French university system, which in turn are divided into university departments. Starting from 1990s onwards, the ministry has launched the three-year 'Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées' (DEUA) whose major concern is to focus first and foremost on technological areas as well as a variety of natural science topics and applied psychology, statistics, secretarial, along with library science.

With the advent of the University of Continuing Education era, 'non-baccalauréat' holding students have been given since 1990 the opportunity to further post-secondary education by means of individual access examinations, along with offering direct accesses to owners of the 'baccalauréat.'

2. Programs and Degrees

With regard to the existing system the specific degrees recognized by the Ministry of higher education are chosen in accordance with the field of study. The entire awards are provided by the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

At the undergraduate level, courses are obtainable on two similar lines. In relation to the short three-year line, which in most cases does not give access to further studies, graduate students are granted the 'Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées' (DEUA). It is to be remarked that four- to five-year long programs leading to the 'Licence' or 'Diplôme d'Etudes Supérieures' (both four years) are widespread. However, The Licence, which is given in the humanities and social sciences to graduates of universities, is the main degree offered within university departments.

The initial research degree at hand to graduates of major 'Licence' and 'DES long programs' is the two-year 'Diplôme de Magister'. Students undertake basic hands-on experience along with academic courses in addition to courses and non-compulsory courses in their area of specialization. Furthermore, students are required to study a foreign language and conduct original research ending in both the preparation and defense of a thesis.

The most important degree given in Algeria is the 'Doctoral' degree. Holders of the 'Magister' can after three to six years of original research sit for public doctorate (nine years of higher education) viva voce. Nevertheless, a publication of at least one article in a scholarly journal is compulsory so that the defense of a thesis can take place. Post graduates are awarded, a grade of 'honorable' or 'très honorable' on the dissertation decision.

3 "LMD" reforms

The Algerian planning of university degrees, which is established according to the French structure, is at the present time under deep restructuring alongside with the ordinary system. A long-term three-tier system considered to be more worldwide congruent and recognized as the "L.M.D.," has been established since 2003/2004 to launch a degree structure build on the fresh French model of bachelor's, masters and doctoral degrees (*L*icence, *M*aster, *D*octorat). Initiated by executive decree in 2004, the reforms are being undertaken as a pilot project at 18 Algerian universities, which are working in consultation with a great number of European universities. It is within this perspective that both social and economic development built on research and innovation were considered as real providers to prop up knowledge² inside the Algerian society. The innovative degree structure is analogous in organization to the changes being carried out in Europe all through the Bologna Process:³

- *The 'licence', corresponds to three years of study beyond the 'baccalauréat' (Bac+3);*
- *The 'master', corresponds to two years further study beyond the 'licence' (Bac+5);*
- *The 'doctorat', corresponds to three years of research beyond the 'master' (BAC+8).*

Owing to a rapid and major growth a variety of limitations took place in both planning as well as sufficient training so as to suit the changes of the socio-economic world. For that reason it is hoped that the new system will make program contributions from Algerian universities well-suited with those around the world, thus intensifying

the worldwide mobility of Algerian faculty and students. In addition, the changes are meant to develop student flexibility in choosing as well as transferring courses and credits; making the system well-organized in that the student is aware of the time it takes to graduate; expanding constant learning opportunities; as well as increasing institutional independence at the same time as producing learning outcomes more adjusted to the requirements of employment.

The introduction of a unit- along with credit-accumulation scheme has been planned to improve student mobility and restructure classes into modules that consist of main courses restricted to the common field of study; compulsory courses intended for specific areas of interest; in addition to non-compulsory courses beyond the student's field of specialty. Both teaching and evaluation intended for every module are planned frequently throughout semester basis. The latter is built around a specific amount of university credit hours which are transferable as elements of the whole unit of study. In addition, one particular credit is consistent with a student average workload of 20 to 25 hours, adding to one semester of continuous study which corresponds to 30 credit hours. In proportion to the freshly established European Credit Transfer System (ECTS)⁴, credit loads concerning the innovative university organization are like this (See figure below):

- **Licence** (BAC+3 corresponding to BAC+6 semesters) = 180 credits.
- **Master** ('Licence' + 2 years corresponding to 'Licence' + 4 semesters) = 120 credits.
- **Doctorat** (eight years of higher education): awarded after research work lasting at least three years and defense of a thesis.

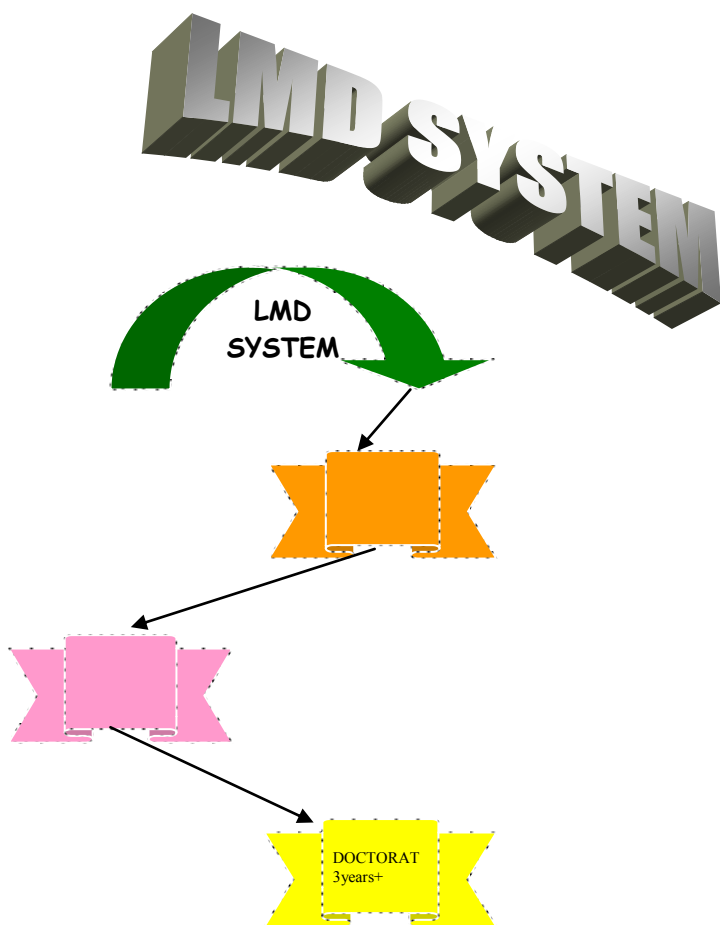


Figure 1: L.M.D. system

The above restructuring must reinforce the main beliefs of the present Algerian university whose most important duties are directly linked with the Algerian university promoters.

4. Aftermath of the LMD reform

Three years after the beginning of the LMD reform some significant constraints are still real. Being seen differently by teachers and students, these impediments concerned both the outside as well as the inside world of the university. Let us mention some:

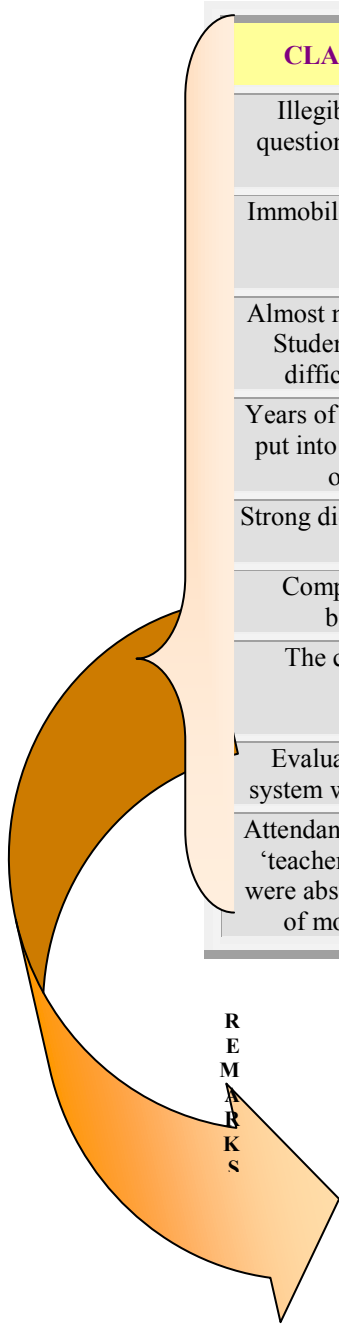
- Intense anxiety⁵ on both the students as well as teachers' sides; a state of affairs that requires prior information before the entrance at the university and during the registration at the university;
- Teachers still cling to the "traditional" system in that they themselves refuse to go along with the change related to the management of a real pedagogic team framework. Being accustomed to work independently, that is teaching "their modules", they prefer to stay behind their ivory castles; they resist change;
- Almost impossible to suggest professional training as stated by the LMD promoters; in other words, both sides; i.e. enterprises and universities need intense and closest relations; as stated by
- The important flux of students enrolled at the university (about 220 000 new baccalaureat holders registered in 2006-2007) hamper teachers' initiatives to make happen actions like tutorial, the student personal evaluation, pedagogic accessories, training inside enterprises.⁶

The above drawbacks incite us not only to explain accurately the objective of this innovative reform, but also to think about adequate training deeply connected to the LMD system and establish abundant set of connections with other economic areas. Last but not least, primary stress should be made on the two remaining levels, i.e. it is important to lay sound basis for both the master and the doctorate because the practice of the first three years in our country has revealed that the LMD system does not work further than the licence degree. The LMD is not the miracle experience if it is rethought about, improved, and adjusted according to both students' ambitions and social and national needs before being accepted. Paramount importance should be given not only to the realm of training but also sharpened up-to-date research. In what follows a summary table will be given to clarify the major differences between the two systems, the classical as well as the LMD system (see figure 2 below):

From the table below, one can affirm that the LMD reform if used effectively can no doubt make a genuine change regarding higher education in Algeria. This has already been the case for a number of foreign countries which have taken the opportunity to launch this reform so that deep transformation of their higher education system can take place, mainly in terms of restructuring duties among a range of actors as well as giving absolute significance to training aims at professional output.

5. Conclusion

In this article I have given a short review of the Algerian university mainstream system with its programmes and drawbacks. Ample description has been provided so that the consequences of the LMD system will be given adequate justifications. It is vital to put down firm foundations in support of post-graduate studies and material aid. The university is the one and only institution from which genuine scientific progress could be assured. In conclusion, policy must not only preserve knowledge from clannish powers but also defend its neutral stance.



CLASSICAL SYSTEM	LMD SYSTEM
Illegible diplomas put into question once outside national borders	Legible diplomas that can be compared to worldwide standards
Immobility of both teachers and students	Mobility of both teachers as well as students inside as well as outside the national country
Almost no link with the market! Students are lost within the difficult world of labour!	Integration of multidisciplinary approaches with regard training in relation to complex jobs
Years of learning experience are put into question when joining other institutions	Years of experience acquired remain the same which reduces percentage of students' failure
Strong dictatorship of knowledge	Dictatorship of knowledge is less important
Compensation is possible between modules	Compensation between modules is not possible
The curriculum is loaded	Based on shorter/tailored and more targetted academic curriculum
Evaluation based on annual system with two or three exams	Semestrial evaluation based on semestrial modular and credits
Attendance is 'optional' because 'teachers' allow students who were absent throughout a couple of months to do exams!!!	Attendance is required

REMARKS

What do "academic licence" and "professional licence" mean for both students and policymakers? Specific infrastructures and qualified teachers are almost inexistent! *Students are not well informed about the future results of the LMD system.

Figure 2: A summary table of the classical and the LMD system.

References

July 2005, Algiers Seminar; June 2007, Lubumbashi; July 2007, the Bologna Process. In; *Journal of Higher Education in Africa*.

Djekoun, A.; (2007); In. 'Le système LMD: entre implémentation et projection', *Actes du colloque International*; Alger 30et 31 mai 2007, p. 19.

European Credit Transfer System (ECTS) credits. Refer to WES Grade Conversion Guide at: www.wes.org/gradeconversionguide.

-
1. Djekoun, A.; (2007); In. 'Le système LMD: entre implémentation et projection', *Actes du colloque International*; Alger 30et 31 mai 2007, p. 19.
 2. Djekoun, A.; In. 'Le système LMD: entre implémentation et projection', *Actes du colloque International*; pp. 18-33.
 3. These changes concern all the countries of the 'global village' and not just the 'developing' countries. It is in that sense that European Union countries have conceived the Bologna Process, the finality of which is the adaptation of HE systems to these new stakes. Inspired from Nordic and Anglo-Saxon models, this 'mega reform', signed by 45 countries, has met great implementation difficulties in countries with different traditions, such as those of southern Europe, Germany – and even more – Central European countries which have experienced difficulties adapting their curricula to the three dimensions of the Process (Licence degree/Master/PhD, mobility, quality assurance). The main issues raised by the Bologna Process: harmonization of the teaching curricula, governance, quality assurance and accreditation/recognition of degrees, interuniversity and intersector mobility (between universities and businesses) and the recurrent question of adapting training to the labour market. (Dakar Seminar, July 2005, Algiers Seminar; June 2007, Lubumbashi; July 2007, the Bologna Process. In; *Journal of Higher Education in Africa*.
 4. The above sub-divisions (or degrees) of Higher education in which years of study are no longer taken into consideration can be attained by acquiring European Credit Transfer System (ECTS) credits. Refer to WES Grade Conversion Guide at: www.wes.org/gradeconversionguide/.
 5. Scovel, T.; (1978); The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research; *Language Learning* 28, pp.129-42.
As stated by Scovel (1978), the anxiety concept refers to both facilitating and debilitating anxiety: "facilitating anxiety motivates the learner to "fight" the new learning task; it gears the learner emotionally for approach behaviour. Debilitating anxiety, in contrast, motivates the learner to flee the learning task." p. 139.
- Djekoun, A.; In. 'Le système LMD: entre implémentation et projection', *Actes du colloque International*; p. 29.

Théâtre en Algérie : des langues pour la scène

Dr. Brahim Ouardi

Université de Saida.

Résumé : *Il est impossible de ne pas revenir sur la question de la langue lorsqu'il s'agit du théâtre en Algérie où la situation linguistique est complexe car la langue arabe classique n'a pas de place importante dans la pratique de l'art de la scène. En tant que théâtre de résistance, la langue arabe dialectale a su s'imposer en raison du fait que le peuple, récepteur/spectateur, ne peut réagir que lorsque ce dialecte est utilisé sur scène. Avec les différents événements, cette pratique a engendré un théâtre de langue dialectale, celui du tamazigh, mais aussi le théâtre de langue française.*

Mots-clés : *Langue, scène, engagement, récepteur, spectateur.*

Abstract: *It is impossible not to revisit the issue of language when we study the scene in Algeria. The linguistic situation in Algeria is complex because the classical Arabic language was not important in the practice of performing arts. As a Theater of resistance, the Arabic dialect has successfully established itself as the people receiving viewer, can react only when the dialect is used on stage. With various events, this practice has been the scene of language dialect, that of Tamazigh and finally the French language drama.*

Keywords: *Language, scene, commitment, receiver, spectator.*

المخلص: فمن المستحيل عدم إعادة النظر في مسألة اللغة عندما ندرس المسرح في الجزائر. الوضع اللغوي في الجزائر معقد لأن اللغة العربية الكلاسيكية ليست مهمة في ممارسة الفنون الأدائية. مسرحا للمقاومة ، واللهجة العربية نجحت في ترسيخ مكانتها الأشخاص الذين يحصلون على المشاهد، ويمكن أن تتفاعل فقط عندما يتم استخدام لهجة على خشبة المسرح. مع الأحداث المختلفة ، فإن هذه الممارسة كانت مسرحا لهجات اللغة ، واللغة الأمازيغية والتي من الماضي الفرنسية المسرح لغة.

الكلمات المفتاحية: اللغة ، ومسرح ، والالتزام ، والاستقبال ، المتفرج.

Le présent article est l'élargissement d'une étude antérieure, portant sur le théâtre algérien de langue française (Ouardi, 2000) et consacrée à la torture dans *La Récréation des clowns* de N. Aba et à la pièce intitulée *Le Séisme* d'Henri Kréa. Ce travail nous a permis d'explorer l'histoire de la pratique théâtrale en Algérie. Ainsi, nous avons remarqué que la question de la langue utilisée traverse toutes les étapes. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'apporter notre contribution au débat qui entoure la pratique de l'art de la scène en Algérie.

Il nous faut dire que le problème de la langue est différent d'un pays à l'autre. Si la question de la langue et de la forme théâtrale a été évoquée par les hommes de théâtre de l'époque coloniale, c'est parce qu'ils saisissaient l'importance de cet art. Ils se sont penchés sur des questions complexes avec les moyens de la dite période. La recherche d'un style théâtral pour un public maghrébin s'est prolongée jusqu'après l'indépendance. (voir, notes)

Cette question est liée à l'expression culturelle qui est considérée comme une expérience. L'histoire et les circonstances dans lesquelles est né le théâtre algérien ne peuvent que consolider l'idée que le théâtre est une nécessité. Il s'est développé en étant en interaction avec le théâtre oriental, occidental et le théâtre français en particulier. Il est toujours présent par les différentes manifestations : colloques, festivals, journées d'études et même ouverture d'instituts d'art dramatique. Il n'a pu survivre que grâce au fait qu'il reçoit les autres arts et il s'en nourrit.

La génération qui a connu le colonialisme avait un besoin de s'exprimer, de dire la vie des Algériens sous la colonisation. Son plus grand rêve était de retrouver un espace pour la parole. Des hommes comme Allalou, Ksentini et Bachetarzi ont choisi de faire le théâtre avec les moyens et les contraintes de l'époque. L'expérience, au début, n'a pas donné les résultats attendus mais a permis à Allalou de trouver la voix du comique comme style.

L'homme a inventé la comédie pour pouvoir se parodier, de se voir dans le miroir. Les auteurs cités ont choisi le comique par rapport à une situation donnée. Leur objectif était de le pérenniser en Algérie. Pour cela, il fallait rassembler les spectateurs et leur proposer des situations du quotidien.

La misère vécue par le peuple algérien le poussa à aller à la recherche de moments pour se distraire. C'est ainsi que Allalou a usé

du comique car le public ne pouvait suivre une pièce que dans le but de se divertir. En plus du comique des mots, Allalou a utilisé le comique de situation.

Cet auteur comédien, prédisposé à ce rôle, chercha le moyen d'entrer en contact avec un public algérois qu'il connaissait. Il eut recours à deux solutions : le dialecte de la Casbah et la comédie comme forme.

Le problème linguistique est posé surtout après l'apparition du théâtre en arabe dialectal qui touchait un large public qui se retrouvait dans ce théâtre populaire. La pièce de Allalou « *Djeha* » est considérée comme la rupture avec le théâtre de langue arabe littéraire. Ce dernier connut un échec et les auteurs optèrent pour la langue populaire.

Pour les pionniers, la langue utilisée était celle du peuple. L'élite intellectuelle de l'époque critiquait le théâtre de Allalou. Bachetarzi, Allalou et Ksentini ne pouvaient pas faire un travail sur la langue car leur formation ne le permettait pas.

La question de la langue a toujours été au centre des débats et des polémiques. Arlette Roth dit à ce propos :

« La question du choix de la langue rebondit dès 1947 à l'occasion de pièces historiques et de drames traduits. Les polémiques s'enchaînaient dans la presse. Quelques troupes s'efforcèrent de créer un répertoire en langue classique. Il se jouait environ cinq ou six pièces annuellement à l'Opéra d'Alger. Ces représentations ne connaissaient pas de succès d'affluence et le public dans sa plus grande partie ne suivait pas. Leurs partisans déclaraient que toute pièce mettant en scène des héros légendaires devait être écrite en arabe littéraire, seul susceptible par sa richesse, d'exprimer de nobles sentiments et de conserver aux personnages leur majesté et leur dignité. Les partisans de la langue arabe classique n'optaient d'ailleurs pas pour l'arabe littéraire figé, mais pour l'arabe moderne et vivant tel qu'il a cours en Orient » (Roth, 1967).

La situation sociolinguistique de l'Algérie se caractérise par l'existence de l'arabe littéraire, l'arabe dialectal, le tamazight et le

français. Pendant la colonisation, la langue arabe vivait une situation de langue dévalorisée.

Durant la colonisation, les associations et organisations nationalistes revendiquèrent la question linguistique. La question que se posait tous les dramaturges algériens est : Quelle langue faut-il utiliser ?

Cette question est toujours d'actualité. Choisir telle langue à la place de l'autre, c'est prendre position et s'exposer, par conséquent, aux foudres de ses détracteurs.

Les défenseurs de l'arabisation ne pouvaient et ne peuvent pas accepter qu'on utilise une langue autre que la langue arabe littéraire. En revanche, certains dramaturges, pensaient que l'utilisation de la langue arabe marginaliserait un large public. Comme le théâtre est né grâce aux enfants du peuple et en pleine colonisation, il ne faut pas exclure ce peuple et faire du théâtre un privilège pour les élites arabophones.

Ce n'est pas par décision politique qu'on impose une langue au dramaturge. Seul le public, le récepteur qui doit déterminer le choix de la langue.

Avant 1926, les thèmes historiques se sont imposés dans ce théâtre. *Djeha*, comique et joué dans un arabe dialectal, avait permis le lien entre le thème, la langue et le genre.

Cette période était marquée par un discours qui mettait en exergue l'appartenance de l'Algérie à la culture arabo-musulmane. Ainsi, la glorification de l'histoire arabe et musulmane était le thème qui revenait souvent dans les différentes réalisations de cette époque. Les titres des pièces, souvent lisibles, montrent le courage et la générosité des arabes.

C'était en quelque sorte la reproduction des pratiques théâtrales d'Égypte, de Syrie et du Liban.

Le premier qui a voulu puiser dans la vie quotidienne est sans doute Tahar Ali Cherif. Mais l'usage de l'arabe classique n'attirait pas les foules et l'auteur abandonna très vite pour cette raison.

Djeha de Allalou marqua la rupture avec ce théâtre historique. Le succès de la pièce qui posait le problème du mariage forcé, poussa les auteurs algériens à adopter cette forme. Dans ses mémoires, Bachetarzi (1068), souligne clairement que « *Quoi qu'il en soit je ne crois pas avoir perdu mon temps en luttant toute ma vie pour le*

dialectal. Le dialectal de Djeha nous a fait faire un grand pas en avant dans la conquête d'un public. »

Ainsi, c'est dans une langue populaire qu'un théâtre de dénonciation sociale est né : le maraboutisme, le mariage forcé, la dot, le divorce et le thème de l'argent ont été les thèmes les plus récurrents. A ce propos, Arlette Roth dit :

« Le théâtre de langue populaire se vit fermer d'aussi exaltants horizons. Il dut se contenter de mettre en scène une réalité toute quotidienne et s'en accommoda fort bien. Il se fixa comme objectif de restituer ce qu'il se plaisait à nommer «une tranche de vie ». Il la saisit, à ses débuts surtout, dans les milieux populaires. » (Roth, 1067).

La question de la langue a toujours été posée. Tous les auteurs ont été confrontés au problème linguistique. Il n'a pas été posé uniquement au théâtre de la période coloniale mais il est toujours posé. Quelle langue faut-il choisir pour ce théâtre ? L'arabe littéraire, l'arabe dialectal ou le français ? Opter pour une langue n'est pas facile et le choix reste intimement lié à la question politique.

Ainsi le débat ne date pas d'aujourd'hui. Il a traversé toutes les périodes. Entre défenseurs et détracteurs, les arguments ne manquent pas. Pourtant, c'est toujours l'art scénique qui en a souffert.

Le théâtre a besoin d'une langue théâtrale pour la mise en scène et ne doit en aucun cas dépendre des relents idéologiques. Il est nécessaire pour tout théâtre de respecter d'un côté les règles de cet art et de l'autre le code qui lie l'émetteur au récepteur. Dans son ouvrage intitulé *Théâtre en Algérie, histoire et enjeux*, Ahmed Cheniki (2002) souligne « *Il est clair que seul le récepteur détermine la langue à employer. Ce n'est ni un décret gouvernemental, ni d'obscurs principes qui imposerait l'accessoire au détriment de l'essentiel, la communication avec les différents publics.* » (Cheniki, 2002).

Pour éclairer cette question, il faut revenir à l'histoire. Depuis toujours, l'arabe dialectal est contesté par une certaine élite arabisée. Quelques associations culturelles et religieuses mirent en scène des

textes classiques. Les représentations se limitaient aux villes de Blida et de Médéa. Seul les lettrés y accédaient. Les couches populaires ne pouvaient pas y assister parce que le code utilisé était indéchiffrable. Dans *Algérie : Nation et Société*, Mostefa Lacheraf (1976), écrit : « *Les Algériens n'ont jamais cessé de parler leurs langues populaires, d'y fonder et d'y enrichir un humanisme parallèle d'expression orale.* »

Tous les spécialistes reconnaissent que c'est grâce à Allalou que ces masses populaires pouvaient accéder au théâtre puisque le code utilisé dans Djeha était déchiffrable. Le peuple s'est retrouvé dans la pièce que nous venons de citer. Les personnages parlaient comme eux. À partir de 1926, les auteurs utilisèrent la langue dialectale car la communication devint possible avec le public. À ce sujet, Ahmed Cheniki (2002), ajoute : « *Écrites en arabe dialectale, les pièces de Allalou empruntaient au peuple sa langue, ses jeux de mots, ses tournures syntaxiques et sa poésie. Les jeux de mots participaient de la parodie des situations et des récits mythiques.* » (Cheniki, 2002).

Les opposants au théâtre de Allalou ne sont pas restés passifs. Pour eux, son théâtre est vulgaire et indigne de la littérature. L'élite intellectuelle de cette époque considérait l'arabe littéraire comme seul outil linguistique pour la mise en scène de grands auteurs. Cette élite ne s'est jamais posée de questions sur les causes de l'échec du théâtre qu'elle défendait.

Le public adhère à ce théâtre. Allalou, Ksentini et Bachetarzi optèrent définitivement pour le théâtre de langue dialectale. Dans la préface à *L'Aurore du Théâtre Algérien*, Abdelkader Djeghloul (2004) écrit :

« *Ce qui fait le succès des pièces de Allalou auprès du public, c'est que c'est ce public lui-même qu'il met en scène. Le théâtre de Allalou ne produit pas sans doute de forme culturelle achevée mais il permet par le rire, même à un niveau élémentaire, un processus de reconnaissance de soi et en même temps de distanciation cathartique. En ce sens, le théâtre est*

très différent à la fois des formes élitistes de culture qui critiquent de l'extérieur l'indigence, de la culture populaire et de certaines formes de culture populaire qui s'épuisent dans une crispation phantasmatique à la tradition islamique. Certes, le théâtre de Allalou est lui aussi imprégné d'Islam, mais de manière différente. Histoire islamique décrispée, banalisée, ramenée aux proportions de la quotidienneté du petit peuple d'Alger. Histoire qui continue à faire rêver mais fait aussi sourire. » (Djeghloul, 2004).

La rencontre entre le théâtre et le public se réalisa. Le peuple comprenait ce qui se passait sur scène. Les mots, les dialogues et les proverbes font partie de sa langue et de son vécu.

Loin de nous l'idée de vouloir limiter le théâtre à la question de la langue, mais nous pensons que cette question doit être liée aux autres éléments qui servent la représentation.

Il nous faut dire que durant toute la période coloniale, le débat sur la langue du théâtre était très animé. Pendant la même période, l'utilisation de la langue dialectale détermina les genres comiques car les comédiens ne pouvaient monter des pièces tragiques qu'en arabe littéraire, sinon l'échec est assuré. À titre d'exemple, citons l'expérience de Rachid Ksentini qui, avec *El Ahd El Ouafi (le Serment fidèle)*, a essuyé un échec.

Le différend entre partisans et détracteurs à propos de l'utilisation de la langue dialectale n'était pas seulement d'ordre linguistique mais aussi d'ordre idéologique. L'association des Oulémas encourageait le théâtre de langue littéraire. Ces débats évoquaient aussi le problème de l'esthétique. Les auteurs comédiens ne pouvaient donner à cette langue une dimension esthétique qui pouvait, par conséquent, être accessible aux différents publics.

Le mérite revient donc aux pionniers du théâtre algérien qui ont, dans un premier temps, introduit l'art scénique en Algérie et dans un deuxième, imposé le théâtre de langue dialectale dans le paysage théâtral de l'époque tout en l'insérant dans le genre comique.

À la même époque, une dizaine de pièces furent éditées en français. Ces pièces visaient l'instruction et la mobilisation des spectateurs ainsi qu'aux Français sympathisants de la guerre de

libération. Mais la question qui se pose est celle de la langue française. L'utilisation de la langue du colonisateur qu'on adopte peut être expliquée comme un outil qu'on retourne contre lui. C'est ce qui a été démontré par Frantz Fanon dans *Les Damnés de la terre* : pour que l'indépendance se réalise, le colonisé doit apprendre à se servir des armes du colonisateur afin de lui extorquer son pouvoir.

De ce théâtre de langue française, on ne peut omettre des noms d'auteurs comme : Kateb Yacine, Henri Kréa, Mouloud Mammeri, Mohamed Boudia, Hocine Bouzaher. Ces dramaturges décrivaient dans leurs pièces la tragédie de l'Algérie pendant la colonisation. Sur le plan dramaturgique, ils n'ont pas les mêmes conceptions du théâtre.

Le Cercle des représailles, publiée en 1959, est une suite tétralogique, constituée de trois pièces et d'un poème dramatique. À propos de cette tétralogie, Jacqueline Arnaud (1982) écrit :

« L'ensemble (les trois premières pièces, c'est-à-dire Le Cadavre encerclé, La Poudre d'intelligence et Les Ancêtres redoublent de férocité) se conclut sur un long « poème dramatique », Le Vautour, dont les thèmes prolongent sur un mode lyrique plus personnel, ceux des Ancêtres. Kateb donne ainsi une suite théâtrale qui rappelle les tétralogies antiques. Il a toujours depuis souhaité qu'un metteur en scène monte d'un seul tenant son Cercle des représailles, ce qui n'a jamais été réalisé, même par Jean Marie Serreau, l'homme le plus subtil à saisir les desseins profonds de Kateb, celui qui a certainement le mieux compris sa dramaturgie. Ce dernier était tout prêt à admettre l'alternance tragédie-satire-tragédie. » (Arnaud, 1982).

Cet ensemble puisé dans l'histoire et dans le mythe est marqué par l'emploi d'une langue simple dépassant la dimension politique et interpelle l'Algérien dans tous ses états. Le vécu algérien est très bien décrypté dans le théâtre de Kateb. La vision de la tragédie chez l'auteur de *Nedjma* est optimiste à la différence des autres dramaturges même si la question du colonialisme est posée dans presque toutes les pièces.

Nous avons, d'après les recherches, remarqué que peu de pièces ont été jouées en français. Les Algériens préféraient s'exprimer surtout dans la langue populaire. Ecrire des pièces en français dans un pays où sévissait l'analphabétisme, était une entreprise impossible, voire insensée. Le théâtre de langue française se trouvait exilé par la force des choses. Monter en Algérie des pièces de Kateb, de Boudia ou de Kréa était impossible dans le contexte colonial de l'époque. Toute parole libre était muselée. La censure et la répression marquaient le quotidien. En France, aucun théâtre ne voulait prendre le risque de monter *Le Cadavre encerclé* de Kateb Yacine.

Ce n'est qu'en 1958 que l'Union Générale des Etudiants Tunisiens lui propose de réaliser la pièce à Carthage. Il écrit à Jean Marie Serreau. La pièce est créée le 4 Août 1958 alors que celles de Boudia, de Bouzaher et de Kréa ne connurent jamais la scène. Toutes ces pièces décrivaient la tragédie de l'Algérie durant la colonisation.

Ecrire en langue française des textes dramatiques, c'est s'adresser à un public de culture française. Le choix était conscient parce que les auteurs ne maîtrisaient pas la langue populaire, ce qui les obligeait à choisir le français comme langue d'expression artistique. Les intentions de ces auteurs étaient de dire l'Algérie. Ils parlaient de la mise en œuvre d'un théâtre révolutionnaire. Dans ce cas précis, la langue française était efficace, il fallait s'en servir. On ne peut pas donc détacher l'œuvre des écrivains algériens de l'histoire nationale comme si l'histoire de l'Algérie se superpose à leurs histoires, ce qui fait que la colonisation française est le moment ineffaçable de cette histoire car le peuple algérien est durement éprouvé : « *Son visage durci depuis des siècles n'est plus qu'un masque sous lequel il étouffe et agonise lentement.* » (Memmi, 1985).

À l'intérieur de la société colonisée, l'écrivain occupe une place particulière : il incarne toutes les impossibilités et les ambiguïtés du colonisé. Il est l'objet de nombreuses influences dues à la juxtaposition de modes de vie, de pensées, de races et de religion. Son ambiguïté linguistique est le symbole de son ambiguïté culturelle. Il est contraint d'abandonner sa langue maternelle et d'écrire dans la langue du colonisateur parce que autrement, il se condamnerait à parler devant un auditoire de sourds. Sur ce problème, Ahmed Cheniki (2002), écrit :

« Écrire en français des textes dramatiques, c'est opter préalablement pour un public de culture française. Le choix était conscient, mais souvent imposé. La non maîtrise de la langue populaire obligeait beaucoup d'auteurs à choisir le français comme langue d'expression artistique. » (Cheniki, 2002).

Ce théâtre de masse est resté marginalisé, ce n'était qu'une expérience éphémère car il ne pouvait être programmé pour un grand public. Le problème de la langue est un obstacle sérieux puisqu'on parle d'un taux d'analphabétisme important durant cette période. Mohamed Aziza (1970), la contradiction du théâtre d'expression française :

« Ce théâtre algérien ou maghrébin d'expression française souffre d'une grande gêne, celle de ne pas pouvoir dépasser une contradiction qui l'assaille en ses fondements. C'est qu'en effet, ce théâtre qui se veut populaire et qui entend dialoguer avec les masses se heurte irrémédiablement à l'obstacle de la langue. La langue dans laquelle il s'exprime sélectionne d'elle-même un public, celui des intellectuels ou à tout le moins, de ceux qui comprennent assez bien le français pour pouvoir suivre le déroulement de toute une pièce écrite dans cette langue. Et voilà le problème : fidèle miroir de l'aventure collective d'un peuple, ce théâtre est condamné à ne proposer qu'à une partie privilégiée la description de l'aventure commune. La preuve de cette gêne réside dans le fait que ce théâtre est plus joué à l'étranger que dans ces pays d'origine ; preuve parlante qui jette sur l'avenir de ce théâtre une hypothèque sérieuse car plus que tous les genres littéraires, le théâtre demeure la forme du dialogue. La poésie, le récit, le roman, les essais peuvent plus facilement s'énoncer dans une langue étrangère, mais le théâtre, art de masses, art de la question et de la réponse, meurt de ne pas être entendu. » (Aziza, 1970).

Or, était-il possible, sous la domination coloniale d'écrire dans une autre langue ? En imposant sa domination au pays, le système colonial gérait aussi la formation et la culture ; il diffusait sa langue par le canal des institutions suivantes : l'école, l'administration, la justice et la presse pour faire de la langue française la seule pour toutes les populations.

Nous avons dans la première partie évoqué la question de la langue qui, pour différentes raisons, s'est prolongé jusqu'après l'indépendance. Durant les premières années de l'indépendance, les autorités prennent position pour un théâtre populaire à l'écoute du peuple. L'utilisation de la langue dialectale est respectée même si quelques pièces ont été écrites en arabe littéraire et en français. Autrement dit la polémique sur la langue est relancée.

Les opposants à l'utilisation du dialectal dans le théâtre proposent l'utilisation de l'arabe littéraire croyant que le phénomène se limitait à l'Algérie et oubliant, par exemple, qu'en Egypte et dans d'autres pays arabes, les pièces destinées à la représentation sont écrites dans les dialectes.

Le choix politique concernant la langue officielle est clair : la langue nationale doit être utilisée dans tous les domaines. Pourtant les troupes de théâtre utilisent toujours le dialectal, seul moyen qui assure la présence du public. La langue française est reléguée au dernier plan.

Ce n'est que sous le règne du Chadli qu'on commença à traduire des pièces en français. Avec le printemps berbère de 1980, le tamazight devient une revendication ; ce qui ouvre le champ à une nouvelle polémique linguistique.

En effet, les amateurs et les professionnels commencent, en Kabylie, à mettre en scène des pièces en Tamazight. Des séminaires, des colloques et même des festivals sont organisés dans la région.

Il faut préciser que les dialectes en Algérie présentent des variantes d'une région à l'autre et par conséquent d'un auteur à un autre. Il fallait, à notre avis, trouver le moyen d'uniformiser le champ dialectal et introduire un aspect poétique pour régler ce problème.

Il faut dire que les dramaturges algériens utilisent une langue très pauvre sur le plan poétique. Cette langue brouille la réception et influe négativement sur la représentation elle-même. Jusqu'à présent,

des auteurs comme Kateb Yacine, Alloula, Benguettaf et Slimane Benaïssa font exception.

Puisque nous avons déjà abordé le théâtre de Kateb, nous allons nous attarder sur l'expérience de Abdelkader Alloula qui, avec *El Ajouad* et *legoual*, a fait tout un travail sur la langue. La parole fait fonctionner le récit. L'innovation de Alloula réside dans le fait que tout son théâtre repose sur la production d'une langue qui n'est ni dialectal, ni littéraire. La langue de Alloula répond aux règles de la communication théâtrale. Là où les pièces de Alloula ont été jouées, le succès était assuré. Avec l'introduction du Goual et de la Halqa, le dramaturge rétablit la relation avec le public. Il n'est pas inutile de rappeler que l'auteur était engagé politiquement et que la question de la communication était toujours posée lorsque ses comédiens jouaient devant des ouvriers et des paysans. Sur la langue de Alloula, Ahmed Cheniki (2004):

« Abdelkader Alloula (surtout dans ses dernières productions) entreprenait un extraordinaire travail sur la langue, sa rythmique, sa prosodie, ses images et sa syntaxe. Simple, sans fioritures, rappelant parfois la parole des poètes populaires, la langue de Alloula, condensée et synthétisée, donne à voir un univers extrêmement ouvert et remplit les 'blancs' de la représentation et évitant les redites, les clichés et les stéréotypes. » (Cheniki, 2004).

Dans la pratique théâtrale en Algérie, l'arabe dialectal, idiome choisi pour communiquer avec le public, est majoritaire. L'arabe littéraire, le français et le tamazight n'ont pas pu trouver une place dans l'espace dramatique algérien.

La question de la langue est toujours instrumentalisée. Elle est liée au politique mais la société connaît des changements et le théâtre opère sa mue même si le changement est graduel.

Notes

Ouardi Brahim, *La Torure dans La Récréation des clowns de Nourredine Aba*, mémoire de magister, ss. la direction du Pr. Miliاني Hady, Univ. d'Oran, soutenu le 03-06-2000.

* Nous faisons allusion au projet théâtral sur lequel travaille depuis longtemps le dramaturge marocain Tayeb Seddiki prend en considération la question de la langue qu'il faut utiliser et les particularités culturelles du Maroc. Le langage théâtral est totalement différent de celui de Syrie ou d'Égypte. Au même titre, revenons à l'Algérie et à l'extraordinaire expérience de Abdelkader Alloula sur la troisième langue.

Bibliographie

Ahmed Cheniki, *Vérités du théâtre en Algérie*, Oran, Éd. Dar El Gharb, 2006, p. 95.

Ahmed Cheniki, *Théâtre en Algérie, histoire et enjeux*, Éd. Du Sud, Paris, 2002, p. 75.

Albdert, Memmi, *Portrait du colonisé, portrait du colonisateur*, Paris, Éd. Petite bibliothèque Payot, p. 128.

Allalou (Selali Ali), *L'Aurore du Théâtre Algérien (1926-1930)*, préface de Abdelkader Djeghloul, Éd. Dar El Gharb, Oran, 2004, p. 10.

Arlette Roth, *Le Théâtre algérien de langue dialectale, 1926-1954*, Éd. Maspero, Paris, 1967, p. 47.

Bachetaz, Mahieddine, *Mémoires, 1919-1939*, suivi de : *Études sur le théâtre dans les pays islamiques*, Préface de S. Bencheneb, Alger, Éd. S.N.E.D, 1968, p. 67.

Jacqueline Arnaud, *Recherches sur la littérature maghrébine de langue française le cas de Kateb Yacine*, tome I et II, thèse présentée devant l'Université de Paris III le 07 décembre 1978, Paris, Éd. L'Harmattan, 1982, p. 747.

Mohamed Aziza, *Regards sur le Théâtre arabe contemporain*, Maison tunisienne de l'édition, 1970, Tunis, p. 110.

Mostefa Lacheraf, *Algérie : Nation et Société*, Paris, Éd. SNED, François Maspero, 1976, p. 325.